

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA COMO
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM T. W.
ADORNO**

ROBERTO CÉSAR BARROS GONZAGA

**PIRACICABA, SP
2013**

EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM T. W. ADORNO

ROBERTO CÉSAR BARROS GONZAGA

ORIENTADOR: PROF. DR. LUZIA BATISTA DE OLIVEIRA SILVA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**Piracicaba, SP
2013**

À memória de minha sobrinha Lívia Gonzaga.
Aos meus pais, João Gonzaga e Deolinda
Gonzaga.

AGRADECIMENTOS

É com prazer que reitero, com todas as letras, nesta página, os agradecimentos que tenho oportunidade de tornar público por ocasião da defesa da dissertação:

À professora **Luzia Batista de Oliveira Silva**, minha orientadora, cujo convívio, ao longo desses dois anos de mestrado, fez nascer uma estima e apreço que lhe tenho, por suas observações acuradas e pelas suas sugestões preciosas, tanto no que diz respeito a determinadas questões pontuais como as relativas à dissertação como um todo.

À **CAPES**, pela bolsa de estudo que me foi concedida ao longo dos dois anos de mestrado.

Por último, mas não menos importante, com afeto indispensável a Belém-PA; agradeço aos meus familiares, em especial, à minha mãe, dona Deolinda, ao meu pai “seu” João, e à minha irmã Dilza, pelo apoio fundamental, compreensão e paciência com que encararam o fato de que o tempo dedicado à pós-graduação, morando longe de casa, e à redação deste trabalho tornaria necessário silêncio e isolamento, o que fez subtrair o nosso prazeroso convívio.

“Quando se projeta um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência. Na simbólica dos povos, a distância no espaço pode assumir o papel da distância no tempo; esta é a razão porque a estrela cadente, precipitando-se na infinita distância do espaço, se transformou no símbolo do desejo realizado”.

(Walter Benjamin)

RESUMO

A dissertação objetivou apresentar a contribuição e a possibilidade do pensamento crítico de Theodor Adorno, almejando alcançar uma “Educação para Autonomia” como forma de resistência à educação precária dos nossos dias. A pesquisa foi dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, denominado “O Progresso na Barbárie a Barbárie no Progresso”, analisou-se como a “dialética das luzes” pressupõe um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, interno à *Aufklärung* e crítico dela, a dialética do progresso implica um ponto de vista que critica a ideia de progresso sem removê-lo do horizonte conceitual. Como qualquer termo filosófico, o de progresso tem seus equívocos, “progresso de que, para que, em relação a que” (ADORNO, 1995a, p. 37). O pensamento de Adorno posiciona-se contra a identificação da ideologia do progresso como a marcha conquistadora da razão dominante: Somente serão verdadeiras aquelas reflexões sobre o progresso que o retoma, mas, ao mesmo tempo, mantém distância, que evita os fatos paralisados e os significados especializados. Hoje, tais reflexões culminam na consideração sobre se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe extrema, total, que resultou em Auschwitz (ADORNO, 1995a, p. 38). No segundo capítulo, intitulado “Formação/Educação: reflexões a partir da vida danificada” Adorno, após retornar à terra natal, proferiu diversas palestras e entrevistas na Divisão de Educação e Cultura, na Rádio do Estado de Hessen, cuja temática versava sobre “Questões Educacionais”. O pensador alemão era convidado, pelo menos, uma vez ao ano, no período de 1959 a 1969, podendo assim expressar suas reflexões ao público acessível, a sua relação entre teoria-prática, oferecida nestes momentos de um modo prático-teórico, para difundir uma educação político-pedagógica que na sua visão identifica-se à educação pela via do esclarecimento, que tem como imperativo educacional: Auschwitz não se repita, assim, há um convite para uma educação que não descarte a via da sensibilidade que produza um clima intelectual, cultural, e social, em que os motivos que conduziram a tal horror tornam-se consciente, assim eliminar o processo de anticivilização na própria civilização.

Palavras-chave: Educação para autonomia, Educação após Auschwitz, Progresso, Experiência Formativa.

ABSTRACT

The dissertation aims to present the contribution of critical thinking and the ability of Theodor Adorno, aiming to achieve "Education for Autonomy" as a form of resistance to the poor education of our day. The research was divided into two chapters. In the first chapter, entitled "Progress in Barbarism to Barbarism in Progress", analyzed as the "dialectic of enlightenment" presupposes a viewpoint that is at the same time, the inner critic and Aufklärung it, the dialectic of progress implies a point of view that criticizes the idea of progress without removing it from the conceptual horizon. As any philosophical term, the progress has its mistakes "Progress that for which, in relation to which" (Adorno 1995a, p. 37th). The thought of Adorno is opposed to the identification of the ideology of progress as the march conquering the dominant reason: Only those are true reflections on the progress the recovery, but at the same time maintaining distance, which avoids the facts and paralyzed specialized meanings. Today, such reflections culminate in consideration of whether humanity will be able to avoid catastrophe extreme, total, resulting in Auschwitz (Adorno, 1995a, p. 38). In the second chapter, titled "Training / Education: reflections from damaged life" Adorno, after returning to his homeland, gave several lectures and interviews in the Division of Education and Culture, in the state of Hessen Radio, whose theme was about "Questions educational. " The German thinker was asked at least once a year in the period 1959 to 1969, thus being able to express their thoughts publicly accessible, their relationship between theory and practice, offered these moments in a practical-theoretical, to spread an education in political-pedagogical vision that identifies itself to education by way of clarification, whose educational imperative: Auschwitz not happen again, so there's a call for an education that does not discard the path of sensitivity that produces an intellectual climate , cultural, and social, in which the reasons that led to such horror become conscious, so the process of eliminating anticivilization on civilization itself.

Keywords: Education for autonomy, Education after Auschwitz, Progress, Formative Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - O PROGRESSO NA BARBÁRIE A BARBÁRIE NO PROGRESSO	14
1.1 Dialética da civilização e da barbárie	14
1.2 Mito, dominação e divisão do trabalho espiritual.....	21
1.3 Dialética do progresso	27
1.4 Crítica à história como progresso	33
1.5 Indústria Cultural - o progresso como insistentemente novo.....	40
1.6 Semiformação e progresso das novas tecnologias.....	48
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA VIDA DANIFICADA	53
2.1 O “teatro da memória”.....	53
2.2 A filosofia e os professores	58
2.3 Televisão e formação.....	61
2.4 Tabus a respeito do professor	64
2.5 Educação após Auschwitz	67
2.6 Educação – para quê?	75
2.7 Educação contra barbárie.....	79
2.8 Educação e emancipação	82
2.9 Depois de Auschwitz.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
Obras de Theodor W. Adorno	95
Obras de outros autores	95

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como referencial teórico à teoria crítica da sociedade, notadamente os autores que fizeram parte da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social [mais conhecido como Escola de Frankfurt]¹, nos quais ganham destaque para esse estudo teórico que agora apresento, os nomes de Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin. Pensadores que durante as décadas de 1920 até 1960 do século passado, fizeram uma análise incisiva sobre a “marcha conquistadora da razão”, como lembra Martin Jay em seu livro sobre o Instituto, “a ênfase da Escola de Frankfurt na razão foi uma das características mais importantes de seu trabalho” (JAY, 2008, p. 104). A diagnose decadencial da civilização e da barbárie perpassam os textos desses autores, que em vida dedicaram-se em analisar os primórdios da razão “que fora proposta como possibilidade de ‘autonomia’ e ‘autodeterminação’” (GONZAGA, 2011a, p. 2), mas que acabou, “transformando-se em razão instrumental a serviço de uma sociedade administrada promovendo uma rigorosa atrocidade na construção do humano” (GONZAGA, 2011a, p. 2) e a cada dia o que assistirmos é a “formação” de “indivíduos recalcados, adoecidos e uniformes” (GAGNEBIN, 2006, p.13).

Desse modo, a presente pesquisa tem como norte interpretativo, o pensamento de Theodor Adorno e em alguns momentos tem a contribuição das categorias do pensamento de Walter Benjamin e quando necessário faz referências a outras obras do pensador alemão. A prosperidade do pensamento de Adorno como filósofo, sociólogo e musicólogo, que foi, ganha a cada dia ecos, para pensarmos os caminhos que a sociedade se direciona na aurora deste século XXI, nascido há 109 anos, em 11 de setembro de 1903 em Frankfurt, construiu uma obra de amplo alcance e extensa aplicação, que contribuiu e continua contribuindo para se pensar na maneira como o Ocidente enxerga a relação entre capitalismo, sociedade, cultura e o processo de “emburrecimento” da sociedade contemporânea. Crítico irredutível do primado da razão como forma de dominação e do progresso como um fim em si mesmo, tornar-se-ia um dos pensadores mais influentes da primeira geração do Instituto de Pesquisa Social, ao

¹ Para mais informações detalhadas sobre a história, desenvolvimento teórico e significação política do Instituto de Pesquisa Social ver: JAY, Martin. *A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. 1923-1950*, Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. WIGGERSHAUS. Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por LilyaneDeroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

aplicar categorias de seu pensamento na análise da cultura; dentre elas, podemos destacar: Indústria Cultural, cunhada em parceria com Max Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*.

Nesse sentido, Horkheimer e Adorno, ao escreverem um livro sobre a dialética da civilização e da barbárie [*Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*]², que teve sua primeira edição em 1947, pela editora Querido, em Amsterdam, e tem como objetivo primordial — “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando [a cada dia] em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 11), sofreram forte influência do pensamento de Walter Benjamin, em especial suas *Teses sobre o conceito de história*, “principalmente sua concepção da história como catástrofe permanente, a crítica ao progresso e à dominação da natureza” (WIGGERHAUS, 2010, p. 340). Além disso, o conceito de *Aufklärung* torna-se fundamental para se entender a dominação social da natureza, o sonho de uma sociedade esclarecida e “iluminada” transformou-se em uma nova barbárie. Os autores propõem, na *Dialética do Esclarecimento*, mais precisamente no primeiro ensaio, *O Conceito de Esclarecimento* (1985a, p. 17-46), uma reflexão sobre o caráter catastrófico do progresso, numa perspectiva que visa propriamente “não preservar o passado, mas, antes, resgatar a esperança nele” (1985a, p. 14).

Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa é destacar as contribuições do pensamento de Adorno para a filosofia da educação em consonância com a educação, estudos do pensador de Frankfurt que, certamente, são valiosos para se pensar nossa sociedade no crepúsculo do capitalismo tardio. Problematizar a “dialética das luzes”, e mostrar como “o pensamento de Adorno situa-se nos antípodas desse otimismo progressista e dessa identificação com a marcha conquistadora da razão dominante” (LÖWY; VARIKAS, 1992, p. 201). Nessa análise sobre a pré-história da razão, Adorno não deixou de contar com a ajuda de seu amigo Max Horkheimer, mas também de Walter Benjamin que em suas “Teses” já havia tomado posição sobre o tema do progresso e seus malefícios, mas deixando bem claro que o pensamento marxista e messiânico de Benjamin cede lugar na *Dialética do Esclarecimento* a uma visão mais secularizada. Ressaltar também, a contribuição e a possibilidade do pensamento crítico adorniano, para à formação/educação almejando alcançar uma “educação para

² HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido de Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985a [Reimpressão 2006 com nova paginação e capa, sem alterações de conteúdo].

autonomia” como forma de resistência à educação precária dos nossos dias.

Não obstante, a pesquisa, consiste em um estudo bibliográfico desenvolvido nos últimos três anos (2011-2013), essa temporada de estudo e pesquisa que me levou de Belém-pa para Piracicaba-sp, ao PPGE da UNIMEP, onde pude ter um grande aprendizado no Grupo de Pesquisa, Teoria crítica e Educação sobre o pensamento de Adorno, por meio de leitura e debates de sua obra tardia, buscando identificar, nos textos analisados, o potencial crítico sobre a dialética da cultura e da barbárie, diante das condições de opressão que dominam o cenário sociopolítico e econômico da sociedade contemporânea.

Desse modo, a pesquisa está dividida em dois capítulos, nos quais, as temáticas são pertinentes para a discussão no que se refere a uma análise sobre progresso, barbárie e formação/educação. De modo geral, no primeiro capítulo, “o progresso na barbárie a barbárie no progresso”, analisa-se a dinâmica progressista da razão, como o sonho de uma sociedade esclarecida, acabou em uma nova barbárie, para essa empreitada teórica iniciamos recorrendo ao primeiro ensaio da *Dialética do Esclarecimento*, denominado *O conceito de Esclarecimento* demonstrando como “a dialética das Luzes pressupõe um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, *interno* à *Aufklärung* e crítico dela, a dialética do progresso implica um ponto de vista que critica a ideia de progresso *sem removê-lo do horizonte conceitual*” (LÖWY; VARIKAS, 1992, p. 207). Adorno em uma conferência sobre a categoria de progresso tenta mostrar a ambiguidade desse termo e lança à pergunta, “progresso de que, para que, em relação a que” (ADORNO, 1995a, p. 37). E continuando na sua ponderação teórica assevera que:

Somente são verdadeiras aquelas reflexões sobre o progresso que mergulham nele, mantendo, contudo, distância e que evitam os fatos paralisados e os significados especializados. Hoje, tais reflexões culminam na consideração sobre se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe extrema total, que resultou em Auschwitz (ADORNO, 1995a, p. 38).

Dando prosseguimento à análise crítica sobre categoria de progresso, ganha destaque nessa apreciação filosófica as *Teses sobre o conceito de história* de Walter Benjamin, como um documento revolucionário sobre as ilusões do progresso sua “perspectiva de uma crítica – de início, ‘neorromântica’, mas profundamente sócio-religiosa” (SILVA, 2001, p. 155) – a essa categoria. Sua menção a essa “concepção messiânico-revolucionária da história, do ponto de vista dos vencidos” (SILVA, 2001, p. 155), adotando, como apreciação favorável, o referencial do marxismo, efetuando, assim, “uma crítica profunda ao historicismo e ao que ele chama de conceito ingênuo do

progresso na social-democracia” (SILVA, 2001, p. 155), caracterizam o pensamento desse filósofo sobre o que ele chama de conceito dogmático de progresso.

Continuando nossa ponderação filosófica sobre o progresso, agora destacamos a crítica mordaz feita por Horkheimer e Adorno no livro de 1947 [*Dialética do Esclarecimento*], sobre a instrumentalização da cultura e a produção de mercadorias culturais, o progresso insistentemente novo da indústria cultural, diz Adorno:

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO, 1994, p. 94).

Encerro o primeiro capítulo, com uma pequena ponderação sobre a semiformação e o progresso das novas tecnologias, demonstrando como Adorno já refletia sobre a “fetichização da técnica”, seu “véu tecnológico” e o fracasso do ideal formativo na “sociedade administrada”. No final da década de 1950 do século passado, o pensador alemão escreveu um ensaio a respeito das causas que exercem danos prejudiciais na formação cultural denominado: *Teoria da Semiformação (Halbbildung)*³, objetivando mostrar que o problema da formação cultural “não é um simples objeto da pedagogia” ou de meras reformas “pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, que não trazem contribuições substanciais” a fim de diagnosticarem-se os “sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte” (ADORNO, 2010, p.8) e na qual nos encontramos.

O segundo capítulo, intitulado, “Formação/Educação: reflexões a partir da vida danificada”, trato das diversas intervenções públicas que Adorno proferiu no período de 1959 a 1969, hora como palestras, hora como debates. Os assuntos que eram abordados nesse momento preferencialmente diziam respeito a “questões educacionais”, a maioria dos debates aconteceu na Divisão de Educação e Cultura na Rádio do Estado de Hessen, e tiveram como principal interlocutor de Adorno o diretor do instituto de pesquisas educacionais, Hellmut Becker.

Nessas reflexões, o que ganha força e aparece na maioria das palestras e debates, é um ideal formativo chamando atenção para uma educação político-pedagógica, seja na

³ *Teoria da Semiformação*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.7-40.

questão da memória e na sua elaboração do passado, ou questionando a formação dos professores de filosofia, se estão aptos a ensinarem seus discentes a pensarem de maneira crítica. A questão do papel da televisão na formação de seus telespectadores é outro item analisado –, ela forma ou deforma o indivíduo, nossa ponderação teórica avança levantando questões sobre alguns motivos da aversão à profissão do magistério, e para que fins à educação ainda é necessária, uma educação contra barbárie indo em direção à formação de uma consciência autorreflexiva, ou um mero aprendizado de saberes desinteressados e desnecessários. Dentre essas conferências a que salta aos olhos do público sem dúvida é, “Educação após Auschwitz”, onde Adorno delibera abertamente sobre formação/educação pela via do esclarecimento, e apresenta seu imperativo educacional: Auschwitz não se repita!

Portanto, “depois de Auschwitz”, as intervenções públicas, de Adorno são um convite para uma educação que não descarte a via da sensibilidade, que produza um clima intelectual, cultural, e social, em que os motivos que conduziram a tal horror, tornem-se conscientes, em outras palavras, à formação/educação de indivíduos autárquicos, que contribuem para elaboração do passado, e tenham sempre em mente os motivos que conduziram a catástrofe nazista, eliminando, assim, o processo de anticivilização na própria civilização.

CAPÍTULO I - O PROGRESSO NA BARBÁRIE A BARBÁRIE NO PROGRESSO

Adorno, Benjamin e Horkheimer, pensadores com formação acadêmica distinta, mas com o objetivo comum, interessados em estudar a teoria social, desenvolveram trabalhos filosóficos no Instituto de Pesquisa Social, “[...] intelectuais que levaram a sério suas funções críticas, tiveram diante de si o desafio, cada vez mais rigoroso, de sobrepujar a capacidade da cultura de amortecer o protesto” (JAY, 2008, p. 27). Em uma carta de Dezembro de 1971, que, depois, se transformou em prefácio do livro de Martin Jay, sobre a Escola de Frankfurt, Horkheimer ressalta o trabalho do Instituto e diz: “[...] o que nos uniu foi a abordagem crítica à sociedade existente, e uma motivação em realizar pesquisas que ainda não tinha lugar na universidade” (Citada em JAY, 2008, p. 25-26). Horkheimer e Adorno, ao escreverem um livro sobre a dialética da civilização e da barbárie, em 1947, sofreram forte influência do pensamento de Walter Benjamin, em especial, suas *Teses sobre o conceito de história*, “principalmente de sua concepção da história como catástrofe permanente, a crítica ao progresso e à dominação da natureza, e sua atitude, em face da civilização” (WIGGERHAUS, 2010, p. 340), porém não deixou de existir entre eles discordância de ideias tanto no que diz respeito as suas ponderações teóricas, mas também em suas amizades, e durante o percurso de suas vidas podemos encontrar diversas e expressivas influências do pensamento filosófico de um amigo na produção de textos do outro companheiro de Instituto. O propósito deste capítulo é mostrar apenas alguns aspectos dessa confiança nas entrelinhas das veredas formativas, de ambos os pensamentos.

1.1 Dialética da civilização e da barbárie

Após a ascensão de Hitler ao poder em 1933, os integrantes do Instituto de Pesquisa social, para não terem suas vidas extinguidas pelo regime nazista, não tiveram outra saída, a não ser deixarem sua pátria e partirem em direção ao exílio, Benjamin foi exilar-se em Paris, Adorno na Inglaterra e o restante do grupo do Instituto parte de Frankfurt para os Estados Unidos onde puderam desenvolver suas pesquisas.

Nesse sentido, depois de obter êxito em sua fuga para os Estados Unidos, o diretor do Instituto teve que trocar de domicílio devido “um ligeiro problema cardíaco,

os médicos recomendaram a Horkheimer que trocasse Nova York por um clima mais temperado. Mudou-se, por isso, para *Pacific Palisades*, perto de Santa Mônica, na Califórnia” (JAY, 2008, p. 227), onde se instalou com a esposa, na pequena casa que mandara construir. “*Pacific Palisades* era um conjunto de bangalôs e palacetes no meio do verde entre Los Angeles e o mar, perto de Hollywood” (WIGGERSHAUS, 2010, p. 320). Com o intuito de escrever o seu mais ambicioso projeto, um livro sobre a dialética da civilização e da barbárie, o filósofo atribuía a esse momento uma relevante importância que ficou registrada numa carta à secretária da sede do Instituto de Pesquisa Social em Genebra, diz Horkheimer: “Todos os meus planos são atualmente criados para poder trabalhar nos próximos anos neste livro, do qual todos os meus estudos anteriores, publicados ou não, não passavam de esboços” (Carta de Horkheimer à sra. Favez, de fevereiro de 1939. Citada em WIGGERSHAUS, 2010, p. 206).

Horkheimer considerou que só poderia dar conta dessa tarefa filosófica com a cooperação de Theodor Adorno, e isso ocorreu em 1938 quando Adorno se ligou, oficialmente, ao Instituto de Pesquisa Social. “No fim de novembro de 1941, Adorno chega a *West Los Angeles*, onde se instalou, com a mulher [Gretel Adorno], num imóvel alugado que ficava a apenas alguns minutos, de carro, da casa de Horkheimer” (WIGGERSHAUS, 2010, p. 341). Em uma carta de Adorno a Horkheimer, de 02 de outubro de 1941, ele comenta: “Em todo caso, quanto a mim, eu dedicaria, sem hesitar, alguns anos a [organização do livro e a] sua realização” (WIGGERSHAUS, 2010, p. 338).

O trabalho de Adorno e Horkheimer, nesse momento no Instituto de Pesquisa Social, deu ensejo para uma veemente e prodigiosa troca de ideias. Adorno tinha contato com Horkheimer desde a década 1920, “quando eles tinham frequentado, juntos, um seminário sobre Husserl, dirigido por Hans Cornelius. Ambos também haviam estudado com o psicólogo gestaltista Gelb” (JAY, 2008, p.62), mas somente “na década de 1940, os dois viessem a redigir textos conjuntos, desde o começo, houve uma notável semelhança entre suas ideias” (JAY, 2008, p.110).

Além disso, o livro de 1947 [*Dialética do Esclarecimento*] adquiriu qualidade e consistência graças à cooperação intelectual de seus autores que o engrandeceram extraordinariamente. Susan Buck-Morss descreve esse momento da vida dos pesquisadores do Instituto da seguinte maneira.

Horkheimer proporcionou a âncora histórica e científico-social para sua produção e Adorno as destrezas estéticas necessárias para a representação

filosófica adequada. Demonstrou ser uma forma frutífera de colaboração, já que seus enfoques proporcionaram um equilíbrio dinâmico entre os polos da ciência e da arte. [...] Adorno comentava que, se havia convencido Horkheimer da importância da “representação” e havia “reforçado” seu antipositivismo, Horkheimer, por sua vez, o havia “protegido” do “esteticismo” (BUCK-MORSS 1981, p. 340).

Nesse contexto, parece relevante destacar quais influências (PUCCI, 2000, p. 55-69) recebiam Horkheimer e Adorno para escreverem um livro sobre a dialética da civilização e da barbárie. Essa forte influência vem, do amigo Walter Benjamin.⁴ O verbo influenciar, aqui, não significa apenas uma aceitação, mesmo que criativa, de ideias e categorias de alguém. Significa que foram ressaltadas, entre os autores, as diferenças, as discussões e os questionamentos a respeito das ideias da obra em questão. Isso é evidente e forte, porque, teoricamente, houve diálogo entre os autores. E para corroborar essa ideia, é de suma importância destacar neste momento, a carta que Adorno escreve para Horkheimer em 12/6/1941 onde ele deixa bem claro essa influência do pensamento de Benjamin no livro de 1947, quando diz: “[...] nenhuma outra obra de Benjamin [leia-se suas Teses sobre o conceito de história] o revela tão próximo de nossas intenções. É o caso, principalmente, de sua concepção da história como catástrofe permanente, sua crítica do progresso e da dominação da natureza, e sua atitude em face da civilização” (Carta de Adorno a Horkheimer, Nova York, 12/6/1941. Citada em WIGGERHAUS, 2010, p. 340).

Na visão de Adorno, ao fazer uma perspicaz análise, sobre a dialética da cultura e da barbárie no livro de 1947, foi quanto ele teve a possibilidade de:

Escrever o correspondente ao projeto benjaminiano de uma pré-história do século XIX: uma pré-história do idealismo, da imanência, do espírito exaltando-se a si mesmo, da subjetividade dominante, em que era preciso enfatizar as configurações do mito e da modernidade, da natureza e da história, do antigo e do novo, do sempre-idêntico e do outro, da decadência e

⁴ Walter Benjamin e Theodor Adorno se conheceram em Frankfurt em 1923. Além dos encontros ocasionais em Frankfurt e de um encontro em Nápoles, no mês de setembro de 1925, os amigos assistiram juntos à estreia da peça de teatro *Wozzeck* de Alban Berg, na cidade de Berlim, no mês de dezembro de 1925. Estabeleceu-se uma maior aproximação entre os dois autores, que será selada por uma temporada de Adorno em Berlim no início de 1928. A partir dessa data, os encontros e discussões tornaram-se frequentes. Entre 1928 e 1930, Benjamin visita Adorno várias vezes, seja em Frankfurt, seja nas vizinhas *Königstein im Taurus* e *Kronberg*. Numa dessas visitas, em setembro ou outubro de 1929, Benjamin lê para Adorno e Horkheimer trechos dos ‘primeiros esboços’ do *Trabalho das Passagens*, fragmentos conhecidos como ‘*Pariser Passagen II*’. No final de junho ou começo de julho de 1931, Benjamin passa por Frankfurt na volta de sua viagem a Paris e toma conhecimento e discute a aula inaugural de Adorno intitulada ‘A atualidade da Filosofia’, texto cujas bases teóricas podem ser facilmente reconhecidas em *Origem do drama barroco alemão*, de Benjamin. Em meados de novembro de 1932 Benjamin passa alguns dias em Frankfurt, lendo para Adorno trechos de *Berliner Kindheit um 1900*. Os dois só se reencontraram em outubro de 1936 em Paris, embora tenham se correspondido com regularidade possível, durante os primeiros anos do regime nazista (NOBRE, 1998, p. 59-60).

da salvação, em que os conceitos de suas duas monografias sobre a dialética do progresso musical – “Fragmente über Wagner” (Fragmentos sobre Wagner) (*ZFS* 1937) e o ensaio sobre Schönberg, “Zur Philosophie der neuen Musik” (Para a filosofia da nova música) (1940-1941) – deveriam provar sua pertinência para a teoria da sociedade e a filosofia da história (WIGGERSHAUS, 2010, p. 356-357).

Nesse sentido, a pré-história da razão, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, escrita a quatro mãos, por Horkheimer e Adorno, secretariados por Gretel, é constituída por cinco ensaios, (O conceito de Esclarecimento; Ulisses ou o mito e Esclarecimento; Juliette ou Esclarecimento e Moral; A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas; Elementos do Antissemitismo: limites do Esclarecimento) e um último capítulo intitulado, Notas e esboços. Essa obra teve sua primeira edição em 1947, pela editora Querido, em Amsterdam e tem como objetivo primordial — “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está [a cada dia] se afundando em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 11). Desse modo, ganha força a expressão *Dialética do Esclarecimento* como indicação de que os frankfurtianos “[...] não desejam jogar fora o bebê com a água do banho, mas simplesmente mostrar a ambiguidade da Aufklärung” (WIGGERSHAUS, 2010, p. 357).

Para Gagnebin, os pesquisadores de Frankfurt não restringem sua análise à “história da filosofia iluminista” não obstante, podemos perceber que:

O alcance desse livro é tão amplo porque reúne, numa construção hipotética ousada, tanto uma reflexão sobre as origens do pensamento ocidental quanto sobre sua desastrosa incapacidade de resistir à moderna barbárie que encarnam o nazismo e o antissemitismo. Trata-se, então, de um livro de filosofia que tenta pensar um aquém e um além do pensamento filosófico tradicional: sua imbricação com as forças míticas na sua origem com o tenebroso presente. A hipótese central, ou seja, que o ‘mito já é esclarecimento’ e que ‘o esclarecimento acaba por reverter à mitologia’, só pode ser realmente elaborada através da afirmação enfática da relação intrínseca entre razão e dominação (GAGNEBIN, 2006, p. 29).

Horkheimer e Adorno iniciam o primeiro estudo que se denomina: *O Conceito de Esclarecimento*, colocando em xeque a segurança conferida à ciência, cujo “[...] progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (1985a, p.17). Com isso, entende-se que o esclarecimento compreendido como um pensamento que se dirige ao progresso, e que visa libertar os homens do temor da natureza, tornando-os soberanos dela, se contradiz, por inúmeros infortúnios. A desconfiança no progresso engendrado

pela ciência leva à constatação dessa contradição, como seu resultado, tendo em conta que o “[...] programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (1985a, p.17), libertando, assim, o homem das amarras do mito e do suprasensível, substituindo o saber contemplativo por um de caráter científico, que use o procedimento matemático, como, também, fórmulas e leis para explicar o fenômeno investigado.

Nesse contexto, parece imprescindível ressaltar que, com o advento da ciência moderna, o entrelaçamento entre ciência e técnica foi aperfeiçoando as técnicas de produção, mudando assim radicalmente, a relação do homem com a natureza, que deixa de ser contemplada, passando a ser submetida a experimentações, em outras palavras, como a marcha progressiva do espírito humano que passou a confiar de maneira indubitável na atividade científica, no seu conteúdo, método e rigor, em vez de trazerem benefícios à vida dos homens, tornaram o pensamento cegamente pragmatizado.

Esses aspectos da relação inerente entre razão e dominação - são analisados de maneira crítica por Horkheimer e Adorno “todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual” (1985a, p. 13). Eles nos fazem pensar no elemento destrutivo do progresso, no preço que se pagou por essas conquistas, constituindo-se numa espécie de ruína progressiva, na catástrofe da civilização ocidental, em outras palavras, “o que se torna problemático não é apenas a atividade, mas o sentido da ciência” (1985a, p. 11), em nossa época.

Nesse sentido, a “formação do sujeito pela dominação da natureza e pela autorrepressão” remete aos “paradigmas da violência necessária”, tanto para o “estabelecimento da razão instrumental como para o da identidade subjetiva” (GAGNEBIN, 2006, p.13). Essa formação violenta acarreta um custo quando força a passagem do *mito* para o *esclarecimento* e da *mímesis mágica* para a *dominação racional*. “Esse custo é alto” para a formação do sujeito, pois o esclarecimento tem, cada vez mais, contribuído para uma severa dominação da natureza, que constrói meios repressivos e, cada vez, mais violentos, levando à constituição de indivíduos recalcados, adoecidos e uniformes (GAGNEBIN, 2006, p.13). Portanto, se “[...] hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade; se contudo nos deixássemos guiar por ela na invenção, nós a comandaríamos na prática” (1985a, p. 17).

Desse modo, Francis Bacon ganha destaque na leitura de Horkheimer e Adorno, devido “capturar bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele” (1985a, p. 18), na verdade o que nossos autores querem ressaltar é essa mentalidade científica que

“pretende extirpar do conhecimento aqueles elementos antropológicos que comprometem sua precisão e objetividade” (DUARTE, 2003, p. 42), buscando, assim, uma explicação racional para todos os fenômenos esforçando-se para compreendê-los e exprimir seu pensamento com bases em causas e teorias racionais, dizem os pensadores de Frankfurt: “[...] o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (1985a, p.18).

A verdade para esse pensamento pragmatizado é que “a técnica, essência desse saber” (1985a, p.18), possibilite alcançar um conhecimento específico, preciso e objetivo, que permite a descoberta de relações universais, através um método confiável que estabeleça domínio e controle sobre a natureza; em outras palavras, o que os homens querem com esse saber é “aprender da natureza como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (1985a, p.18), alcançar o conhecimento exato sobre a natureza e encontrar os meios de torná-la eficaz. Não podendo “[...] haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação” (1985a, p.18).

Para Horkheimer e Adorno, os “mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento” (1985a, p. 20). Na verdade “mito e racionalidade que supostamente os teria substituído possuem uma origem comum, não sendo de uma natureza tão díspar” (DUARTE, 2003, p. 42), como queriam os defensores “protopositivistas”, em outras palavras, “os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como o objetivo a se alcançar” (1985a, p. 20). E para não deixar dúvidas sobre essa questão os autores asseveram que:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 21).

Os frankfurtianos “procuram explicar como as primeiras ações humanas, no sentido de se orientar no seu ambiente natural, já continham certo elemento de racionalidade dominadora do real, ainda que revestida da forma, aparentemente irracional, do mito” (DUARTE, 2003, p. 43). Para eles, a mitologia, fatalmente, acaba

por submeter-se em um processo que conduz ao esclarecimento, no processo de compreensão da realidade. O que causava pavor primordial por ser desconhecido passa a ser explorado e, com o advento da ciência moderna, se reduz a fórmulas, leis e números.

[...] A separação do animado do inanimado, a ocupação de lugares determinados por demônios e divindades, tem origem nesse pré-animismo. Nele, já está virtualmente contida até mesmo a separação do sujeito e do objeto (1985a, p. 25-26).

Além da ideia de os mitos já prefigurarem, à sua maneira, aquela intervenção na natureza, típica da ciência moderna, é preciso destacar, mesmo de maneira rápida, outra característica desse modelo científico, que parece ter sua origem no pensamento mítico. E a que salta aos olhos de nossos autores é a repetição, na ciência: “[...] a doutrina da igualdade entre ação e reação afirmava o poder da repetição sobre o que existe muito após os homens terem renunciado à ilusão de que pela repetição poderiam se identificar com a realidade repetida e, assim escapar a seu poder” (1985a, p.23). Com a intenção de estabelecer relações que venham confirmar a teoria, o experimento passa a ser repetido tantas vezes quantas forem necessárias sem que o efeito seja distinto, uma vez que, se não for, não se pode mais corroborar a proposição científica. É isso que, para Horkheimer e Adorno, encontra-se na ciência moderna e que já existia no mito (DUARTE, 2003, p. 43-44).

Na leitura de Horkheimer e Adorno “o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema” (1985a, p. 32). E tudo aquilo que ele não consegue abarcar com seus tentáculos, ele almeja subjugar. “[...] Nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do fora é a verdadeira fonte de angústia” (1985a, p. 26). O processo está decidido de antemão, e todo fenômeno que não pode ser explicado através de leis universais, que não “[...] se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito” (1985a, p. 19). Por isso, na trajetória “para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido substituindo-o pela fórmula, assim como substituíram a causa pela regra e probabilidade” (1985a, p. 18). Assim, o esclarecimento “só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (1985a, p. 20). Deste modo, sua crença em que “o número tornou-se o cânon do esclarecimento” (1985a, p. 20) e, portanto, “aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa ser ilusão” (1985a, p. 20).

Nesse sentido, a “verdade” de tudo isso parece estar no procedimento,

matemático, que quantifica os fenômenos e os classifica em leis universais.

A natureza é, antes e depois da teoria quântica, o que deve ser apreendido matematicamente. Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática. Desse modo, esta se vê, por assim, dizer solta, transformada na instância absoluta (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.32).

Ademais, em plena era digital em que as massas são educadas tecnologicamente e a principal tarefa educativa é tornar, inteiramente supérflua, a relação professor/aluno, agora permeada por aparatos tecnológicos, o bombardeio de informações desnecessárias mais idiotiza as pessoas do que desenvolve nelas um senso crítico. “[...] Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (1985a, p. 12). O que está em questão quando falamos (Horkheimer e Adorno) em educação para autonomia “não é a cultura como valor”, mas sim, “o esclarecimento” que deve contribuir para que o indivíduo “tome consciência de si mesmo, não se trata de um olhar nostálgico para passado, mas de “salvar” a esperança nele” (1985a, p. 14). Possivelmente “isso não fosse um preço tão alto, como acreditam aqueles defensores da cultura, se a venda em liquidação da cultura não contribuísse para a conversão das conquistas econômicas” (1985a, p. 14), que deveriam gerar condições para um mundo mais justo, e o que percebemos cada vez mais é o em seu contrário.

1.2 Mito, dominação e divisão do trabalho espiritual

A divisão do trabalho espiritual percebida por Horkheimer e Adorno, aliás, mais uma vez, influenciados pelo pensamento de Benjamin, ampliou-se para aquilo que diz respeito à *linguagem*⁵, entendida, nesse contexto, como o posicionamento mais teológico de Benjamin, cedendo lugar na *Dialética do Esclarecimento* àquilo que se pode considerar como um ponto de vista secularizado, segundo o qual, a

⁵A influência da linguagem exposta num texto de juventude, ‘a linguagem em geral e a linguagem dos homens’ segundo o qual a linguagem originariamente não comunicava conteúdos externos a si própria, destinando-se prioritariamente ao ato humano de nomear, de atribuir nomes às coisas, dotadas, por sua vez, de uma espécie de ‘fala’ desporvida de som. Essa atribuição de nomes é a acumulação do ato divino de criar a realidade: ‘O homem é o cognoscente da mesma linguagem em que Deus é o criador’. O pecado original degenerou essa linguagem de nomes, emudecendo as coisas e dando origem a uma outra linguagem, ‘burguesa’ dominada pela palavra humana e destinada à comunicação de conteúdos exteriores: dela surgiram milhares de línguas por nós conhecidas (DUARTE, 2003, p. 193).

substancialidade procedente da linguagem é deturpada em favor de fenômenos linguísticos parciais, cada qual com sua função específica, na totalidade social. Dessa maneira, o que podemos inferir dessa influência, o que esta em questão quando falamos em “integridade estética dos fenômenos” o que significa “sua fragmentação em diversos aspectos parciais, tais como o imagético, o sonoro e o conceitual” (DUARTE, 2003, p. 45), nas palavras dos pensadores de Frankfurt:

Com a nítida separação da ciência e da poesia, a divisão de trabalho já efetuada com sua ajuda estende-se à linguagem. É enquanto signo que a palavra chega à ciência. Enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes, sem jamais deixar-se reconstituir através de sua adição, através da sinestesia ou da arte total. [...] A antítese corrente da arte e da ciência, que as separa como domínios culturais, a fim de torná-las administráveis conjuntamente como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundir como opostos exatos graças às suas próprias tendências. A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema: ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 27-28).

Desse modo, a partir dessas particularidades destacadas pelos frankfurtianos, outro ponto importante a se ressaltar é que “o pensamento dialético desponta, como o único meio conceitual para devolver uma substancialidade à linguagem, totalmente despotencializada pela extrema funcionalização” (DUARTE, 2003, p. 47), da ciência e suas especificações rigidamente determinadas: “[...] enquanto signo, a linguagem deve resignar-se ao cálculo; para conhecer a natureza, deve renunciar à pretensão de ser semelhante a ela. Enquanto imagem, deve resignar-se à cópia, para ser totalmente natureza, deve renunciar à pretensão de conhecê-la” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 27), percebemos dessa maneira, o quanto a linguagem foi sendo exaurida pela ideologia cientificista, reduzindo-se assim a mero sistema de signos que apenas são úteis ao cientificismo predominante na modernidade, mas advertem os pensadores do Instituto:

[...] a dialética revela, ao contrário, toda imagem como uma forma de escrita. Ela ensina a ler em seus traços a confissão de sua falsidade, confissão essa que a priva de seu poder e o transfere para a verdade. Desse modo, a linguagem torna-se mais que um simples sistema de signos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 32).

Dando prosseguimento em nossa ponderação teórica, destacaremos neste

instante a interpretação que Horkheimer e Adorno fazem da epopeia homérica, mais precisamente do episódio do canto duodécimo da *Odisseia*, os autores de Frankfurt “interrogam essa obra originária de nossa tradição narrativa e descobrem na história do retorno de Ulisses a Ítaca, uma alegoria primeira da constituição do sujeito” (GAGNEBIN, 2006, p.13), nas palavras dos autores do Instituto:

Esse entrelaçamento de mito, dominação e trabalho está conservado em uma das narrativas de Homero. O duodécimo canto relata o encontro com as sereias. A sedução que exercem é a de se deixar perder no que passou. Mas o herói a quem se destina a sedução emancipou-se com o sofrimento (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.38).

Sobre essa questão Horkheimer e Adorno (1985a, p. 39) ponderam que “Ulisses foi alertado por Circe” sobre o fascinante e sedutor canto das sereias, ela adverte o herói grego que “ninguém que ouve sua canção pode escapar a ela” e diante de tal situação Ulisses “conhece apenas duas possibilidades de escapar, uma é a que ele prescreve aos companheiros”:

Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos. A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor de terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 39-40).

Horkheimer e Adorno ao interpretarem essa passagem das ações e feitos do herói grego, querem acentuar o “preço que o sujeito racional deve pagar para se constituir, na sua autonomia, e poder se manter vivo” (GAGNEBIN, 2006, p. 34), em outras palavras:

As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. Assim, como a substituíbilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituíbilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 40).

Horkheimer e Adorno investigam de maneira minuciosa, a dualidade da ação de se fazer substituir de diversas maneiras. Não obstante, esse ato é entendido por eles

como manifestação de poder, pois “o poderoso é aquele que se pode fazer substituir na maioria das funções” (1985a, p. 40). Nesse contexto:

Aquele que não tem trabalho encontra-se em uma situação de exclusão; estar fora, não ter labuta, é sofrer uma mutilação, tanto para os desempregados quanto para os chefes. Estes, quando não precisam mais se ocupar da vida, não têm outra experiência dela senão através de seus trabalhadores, por isso, deixam-se empedernir no eu que comanda. Dessa maneira, Ulisses é substituído no trabalho; o servo permanece subjugado no corpo e na alma; o senhor regride; a fantasia atrofia-se, a desgraça está no manejo do corpo que, há muito tempo, já foi ajustado pelo modo de produção (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 40).

Mas os autores (1985a, p. 41) avançam na análise, ao mostrarem que a regressão “não se limita à experiência do mundo sensível”, mas também degenera, no mesmo compasso, “o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível”, em outras palavras:

A resignação do pensamento, em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica ambos. O espírito torna-se de fato o aparelho da dominação e do autodomínio, como sempre havia suposto erroneamente a filosofia burguesa. Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos, não superam em nada a imobilidade do senhor. É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 41).

A partir dessa interpretação, a *Dialética do Esclarecimento* nos mostra de que maneira o retroceder dos sentidos,

[...] é muito mais que um efeito funesto para o *sensorium* dos homens. O ser humano é uma unidade. Ao atingir seus sentidos, atinge-se, ao mesmo tempo, sua capacidade de entender, de refletir, de especular, de ser ele mesmo; atinge-se sua autonomia, e sua capacidade de construir experiências. Seu corpo é reajustado, seus sentidos readaptados, sua percepção degradada, seu espírito reificado, sua linguagem esvaziada, sua experiência enviesada (PUCCI, 2000, p.55-69).

Nessa experiência oblíqua, os instrumentos de dominação que atingem e causam degradação na formação do indivíduo não são os únicos culpados da degeneração total dos homens, mas, também, a marcha em nome do progresso social.

A adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é

culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 41).

Nesse sentido, Adorno que pode observar os primórdios da tecnologia mecânica concernente às décadas de 1950 e 1960. Depois da década de 1970, um número considerável de revoluções intensificou “nossa relação com as coisas, às pessoas e instituições, até chegarmos à revolução eletrônica das comunicações e da biotecnologia” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 41-42). O que observamos em nossos dias é que os benefícios do progresso tecnológico para a humanidade chegam até a sala de aula. Essa nova forma de nos manifestar cria uma ambígua relação com a técnica, que Adorno, em meados da década de 1960, em *Educação após Auschwitz*, denominou “véu tecnológico”, nas suas palavras: “um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica, isso tem sua racionalidade boa”, por outro lado, pondera o pensador alemão nesta mesma relação existe algo de “exagerado, irracional e patogênico” (1995a, p. 132).

Verifica-se que, no início deste século, as novas tecnologias estão se consolidando dentro das salas de aulas: “professores e alunos não têm mais tempo para fazer experiências. Os educadores transferem sua função mediadora aos novos aparatos tecnológicos, tornando uma simples aula um espetáculo” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 41-42), deixando de lado a busca por uma qualidade da educação como experiência formativa, permeada pelo diálogo.

Parece relevante lembrar, aqui, que o ato fundamental do diálogo professor-aluno incentiva a ponderações que poderiam contribuir para formação de um pensar autorreflexivo. Essa prática, entretanto, é ainda pouco desenvolvida em nosso país. “[...] A introdução do computador como parceiro do ensino-aprendizagem, os laboratórios de informática, o uso constante de *Datashow* como recurso didático, a apresentação de filmes” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 42), com pouco ou quase nenhum planejamento de ensino com o conteúdo que está sendo ministrado, têm como objetivo entreter seus telespectadores, até o mais distraído aluno vai consumir com atenção, “[...] estes são alguns dos aparatos tecnológicos dos quais os novos tempos condicionaram o professor na sua labuta de formar seus estudantes” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 41-42).

Nesse sentido, “[...] o professor pode julgar que o aparato tecnológico seja o eixo fundamental da aula e que sua presença, seja secundária, quase passiva e complementar” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 44), é o que acontece muito

em nossos dias. Aquele docente que não utiliza os recursos tecnológicos é visto como ultrapassado, pois “[...] lá no centro está a grande tela iluminada que projeta imagens e sons, embaixo, na penumbra, o professor, que se molda à sombra da máquina, e esta cada vez mais fortalecida substitui o contato humano” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 44).

Além disso, ignora-se que a melhor aula acontece nos melhores momentos de um curso corrente, é como a imagem de um fluir das águas de um rio. Isso, no entanto, não acontece; o que vivenciamos é a maneira apressada, sem o necessário tempo de maturação para aprendermos as aulas ministradas, isto é, “educadores e educandos encantados com os meios tecnológicos correm o risco de abandonar a relação da aula, propriamente dita, com sucessão de atividades receptivas, expressivas e reflexivas, para torná-la um simples espetáculo” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Nesse contexto, recorre-se a Walter Benjamin (1994, p. 114-115), que já diagnosticava, em um pequeno ensaio de 1933, denominado: *Experiência⁶ e Pobreza*, o quanto é necessário à transmissão de experiência de uma geração à outra, “de forma concisa”, essa experiência, atribuía “autoridade à velhice”, que “muitas vezes narravam, histórias de países longínquos, diante da lareira, a seus pais e netos” (BENJAMIN, 1994, p. 114). Mas em nossa época “o que foi feito de tudo isso?” (BENJAMIN, 1994, p. 114). O que percebemos hoje, no início do século XXI, é o enfraquecimento da transmissão da experiência, devido o progresso das magnificências tecnológicas.

Quem encontra ainda pessoas que sabiam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Com isso podemos inferir do questionamento acima de Walter Benjamin que, “[...] as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN, 1994, p. 114) na aurora do século XXI, possivelmente, por causa de “[...] uma nova forma de miséria [que] surgiu com esse desenvolvimento da técnica [hoje novas tecnologias, e seus aparatos

⁶ Experiência (*Erfahrung*) como se sabe, trata-se de um conceito-chave no pensamento de Benjamin, que percorre ainda que com vários e diferentes sentidos, o conjunto de sua obra. Leandro Konder, em nota ao texto de Benjamin *Sobre alguns temas em Baudelaire*, caracteriza assim o significado de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebinis*): *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebinis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. (1989, p. 146).

tecnológicos] sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p. 115). A pobreza de nossa experiência não se encontra de maneira incisiva no indivíduo, mas é o espírito de uma era “tecnicamente, desenvolvida, que constrói um fosso entre a herança cultural, criativamente desenvolvida pela humanidade, e o homem ocidental” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 45). Ou seja, “a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza” (BENJAMIN, 1994, p. 115) mais ainda “que essa pobreza não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Em outras palavras:

A aceleração da vida, sob o ritmo das novas tecnologias, nos empurra, continuamente, para o amanhã, para o prático, para a “novidade”, mas a experiência para ser formativa precisa reportar-se ao passado como traço da memória, a fim de redimi-lo de seus medos e pesadelos. Por sua vez, o passado dirige um apelo à geração futura, almejando ser recuperado como memória da experiência dos homens, fazendo vislumbrar o desejo de construção de outras alternativas na sua história (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Portanto, com o progresso tecnológico, em vez de gerar grandes benefícios para as relações humanas, gera a cada dia uma nova espécie de barbárie, no pensamento de Benjamim “[...] ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1994, p. 119). Nesse sentido,

Se a escola está, cada vez mais, carente de experiência, a pobreza de experiência progride com a massificação do ensino e a incursão das magnificências tecnológicas nas salas de aulas. Se essa realidade caracteriza o espírito de uma época, mostra-se como uma “rua de mão única”, sendo, por isso, necessário seguir a inquietante orientação de Walter Benjamin de que é fundamental escovar a história e a escola a contrapelo; criar, nas relações escolares, espaços e ambientes que propiciem experiências, a fim de diminuir, um pouco, os malefícios da racionalidade tecnológica (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 48).

1.3 Dialética do progresso

As discussões entre Walter Benjamin e Theodor Adorno, na década de 1930, “[...] iluminam toda obra tardia de Adorno, apontando para decisões teóricas fundamentais para a compreensão dos desenvolvimentos posteriores” (NOBRE, 1998, p. 62). Os desdobramentos fundamentais desse trabalho, no que se refere à elaboração

de uma “teoria” dialética do progresso, é uma conferência proferida no Congresso Filosófico de Münster, em 22 de outubro de 1962, denominada *Progresso*. Nela, Adorno interpreta a “polêmica ideia de Benjamin contra o acoplamento entre progresso e humanidade, defendido em suas *Teses sobre o Conceito de História*” (1995b, p. 39). Deste modo, “como a dialética das Luzes pressupõe um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, *interno à Aufklärung* e crítico dela, a dialética do progresso implica um ponto de vista que critica a ideia de progresso *sem removê-lo do horizonte conceitual*” (LOWI; VARIKAS, 1992, p. 207).

Adorno toma posição sobre essa questão interpretando a sua maneira as ponderações de seu amigo Benjamin sobre o progresso na social-democracia:

‘Na imaginação social-democrata, o progresso seria um progresso da própria humanidade (não de suas aptidões e conhecimentos)’. O que está em questão nessa passagem, segundo Adorno, é *uma certa visão* do progresso e não a vontade de excluir o progresso da teoria crítica. Esta não poderia dispensar a noção de progresso, portadora da esperança ‘de que as coisas vão melhorar, que um dia os homens poderão respirar’. Não há bem, nem traços de bem sem progresso. Ou antes: o progresso consiste na guerra contra o triunfo do mal radical, a resistência ao perigo constante de regressão, a possibilidade de evitar a catástrofe integral (LOWI; VARIKAS, 1992, p. 207-208).

Dessa maneira, Adorno começa sua conferência asseverando que “[...] o conceito de progresso, mais ainda que outros, desfaz-se com a especificação daquilo que propriamente se quer dizer com ele: o que progride e o que não progride” (1995b, p. 37). Quem, na tentativa de delimitar esse conceito, olha apenas para a dinâmica do progresso da razão, pensando que está abrangendo sua totalidade, na verdade, corre o risco de aniquilar seu alvo. Posicionando-se contra a ideologia do progresso como o caminhar de nossa civilização, objetivando mostrar a ambiguidade desse termo, Adorno lança uma pergunta: “progresso de que, para que, em relação a que” (1995b, p. 37), tentando mostrar um horizonte menos nocivo para essa nebulosa questão, ressalta que as reflexões apropriadas sobre o progresso deveriam “mergulhar na sua problematização, mas ao mesmo tempo manter distância, evitando com isso fatos paralisados e significados especializados” (1995b, p. 38).

Hoje, tais ponderações, na visão de Adorno (1995b, p. 38), “[...] culminam na consideração sobre se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe” cabal. Qual o risco, o custo, e o que podemos esperar em nome das futuras gerações? “[...] exclusivamente sobre isso recai a possibilidade de progresso, a possibilidade de afastar a catástrofe extrema, total. Nisso, deveriam cristalizar todos os problemas relativos ao

progresso”, não obstante, com todo desenvolvimento tecnológico de nossa época, e “o nível jamais alcançado pelas forças produtivas, ninguém mais deve padecer de fome sobre a face da terra”. Isso dependerá, exclusivamente, de que “[...] se evite a catástrofe mediante a organização racional da sociedade total, como humanidade”.

Quando Adorno (1995b, p. 40-41) fala em progresso, o primeiro elemento que deveria ser considerado é a humanidade. “[...] É impossível aceitar qualquer progresso como se a humanidade já existisse como tal e, portanto, pudesse progredir. Pelo contrário o progresso seria a geração da humanidade”. Mas o que percebemos, na aurora de nosso século XXI, não é essa geração de humanidade, encontramos, isto sim, contradições por toda parte, e cada vez mais, o homem oprime seus semelhantes através de suas relações de produção e exploração, em vez de o progresso suscitar um bem-estar na humanidade provoca, cada vez mais, desigualdades sociais.

A crítica adorniana ao conceito de progresso (1995b, p. 42), assentado apenas no desenvolvimento técnico-científico ou no desenvolvimento dos recursos técnicos e tecnológicos, vincula-se à crítica à razão instrumental. Esta aparece como recusa do pensar, tomando a razão apenas como instrumento de dominação da natureza, como “desencantamento do mundo”. Adorno não contesta que a humanidade passou por alguns avanços, mas o progresso não pode ser vinculado apenas a uma razão técnica e instrumental, tampouco visto a partir de uma compreensão linear. Mas, mediante o

[...] iluminismo, que se colocou pela primeira vez, nas mãos da humanidade seu próprio progresso e concretizou desse modo sua ideia como algo a ser efetivado, espreita a ratificação conformista daquilo que meramente existe. Este recebe a aura da redenção após esta não ter sido dada e o mal ter perdurado sem atenuar-se. Não havia como evitar essa modificação, de imprevisível alcance, do conceito de progresso (ADORNO, 1995b, p. 42).

Adorno (1995b, p. 42) reconhece, na história da filosofia, o caráter antinômico da concepção de história em Agostinho e Kant, por considerar que as duas concepções estão vinculadas à ideia de progresso e redenção, que o desenvolvimento histórico mostrou não existir, uma vez que o mal acabou não sendo extirpado dela. Segundo ele (1995b, p. 42) “[...] em Agostinho, fica patente a íntima constelação das ideias de progresso, redenção e marcha imanente da história, as quais, no entanto, não podem assimilar-se uma à outra sem destruírem-se reciprocamente”. Nesse sentido, o pensador de Frankfurt ressalta a teoria agostiniana por ter sido a primeira:

Ela contém todos os abismos da ideia de progresso e tratou de dominá-los teoricamente. A estrutura de sua doutrina expressa plenamente o caráter

antinômico do progresso. Já em Agostinho, como depois no auge da filosofia secular da história, iniciada por Kant, o antagonismo está no centro daquele movimento histórico que, enquanto dirigido ao reino celestial, seria o progresso; para ele, trata-se do combate entre o terreno e o celestial. A partir de então, todo pensamento a respeito do progresso traz a marca do peso da desgraça historicamente crescente. Enquanto a redenção constitui o ‘telos’ da história em Agostinho, esta não desemboca diretamente naquela, nem a redenção se apresenta inteiramente sem mediações em relação à história. A redenção está inserida na história através do plano divino universal e se opõe a ele após o pecado original. Agostinho reconheceu que redenção e história não existem uma sem a outra, nem uma na outra, mas sim que estão em uma tensão cuja energia acumulada afinal não quer menos do que a superação do mundo histórico mesmo. Nada menos se requer, com efeito, para que seja possível continuar a pensar a ideia de progresso em tempos de catástrofe (ADORNO, 1995b, p.42-43).

Para Adorno (1995b, p. 44), “os momentos que constituem a vida do conceito de progresso são, de acordo com o costume tradicional, advindos dos conceitos filosóficos e sociais”. Na verdade, “sem a sociedade, sua representação seria completamente vazia; dela procedem todos os seus elementos”, em outras palavras:

[...] Se a sociedade não tivesse passado da horda de coletores e caçadores à agricultura, da escravidão à liberdade formal dos sujeitos, do temor dos demônios à razão, da escassez à proteção contra as epidemias e a fome e a melhoria das condições de vida em geral; se procurássemos conservar pura a ideia de progresso ‘*more philosophico*’, debulhando-a fora da essência do tempo então ela não teria conteúdo algum (ADORNO, 1995b, p. 44).

Ademais, “o progresso não se esgota na sociedade, não é idêntico a ela; tal como esta é, às vezes, o oposto dele” (1995b, p. 44). O conceito de progresso adverte Adorno,

[...] é filosófico na medida em que, enquanto articula o movimento social, ao mesmo tempo se lhe contrapõe. Surgindo socialmente, ele reclama uma confrontação crítica com a sociedade real. O momento da redenção, por mais secularizado que seja não pode ser apagado dele. O fato de que não se deixe reduzir nem a facticidade nem à ideia, demonstra a sua contradição interna (ADORNO, 1995b, p. 44).

Aos olhos do pensador alemão (1995b, p. 44-45), o arquétipo do progresso, mesmo que transmitido à essência divina, encontra-se sob “o controle da natureza externa e interna do homem”. O estado em que se encontra oprimido mediante controle, da “suprema forma de reflexão espiritual está no princípio de identidade da razão”, quanto mais opressão impõe o “espírito dominador, tanto mais injustiça sofre o não idêntico”. Em outras palavras, essa injustiça reforça o princípio opressor, e o oprimido fica cada vez mais sob o controle e repressão de sua natureza. Isso aparece muito bem no

[...] constrangimento natural do domínio da natureza, em uma palavra, no reino da não-liberdade [*Unfreiheit*], tenderia por lei intrínseca ao reino da liberdade – aqui se originará mais tarde a noção hegeliana de astúcia da razão – com isso quer dizer que as condições de possibilidade da reconciliação são o contrário desta; que a da liberdade é a não-liberdade (ADORNO, 1995b, p. 44-45).

Na visão de Adorno (1995b, p. 47), a categoria de progresso vai de contra ao pensamento mitológico, por ter a competência de romper o círculo do qual faz parte. “Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida em que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade”, a preponderância universal que ele exerce sobre a natureza, que a faz se prolongar, ou seja, “poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali onde ele termina”.

Nesse contexto, o conceito de progresso se vincula à ideia de decadência, definida como sendo o “[...] ponto nevrálgico onde a dialética do progresso é como que incorporada pela consciência” (1995b, p. 49), ressoando a voz do irrefletido progresso da própria humanidade,

[...] a decadência enquanto *Fata Morgana* daquele progresso que ainda não tinha começado. O ideal de completa inadaptação negadora da vida, por mais limitado e ressequido que fosse, foi a contrafigura da falsa conveniência própria da atividade exploradora, na qual tudo existe para um outro. O irracionalismo da ‘*décadence*’ denunciava a não-razão da razão dominante (ADORNO, 1995b, p.48).

Essa concepção de decadência no interior do progresso, que Adorno (1995b, p. 50) chama de “tendência dissolvente do progresso”, é resultante do desenvolvimento da razão que implica o domínio da natureza, não sendo independente dos entes que se relacionam, e, sim, aquilo que requer o desenvolvimento da razão, através desse mesmo domínio. “[...] Somente a razão, princípio social emigrado para o sujeito, seria capaz de suprimir a dominação. A pressão da negatividade produz a possibilidade do que se libera” (1995b, p. 50). Essa razão que imprime o selo da dominação e do progresso. Ao intervir na natureza, produz o timbre daquilo que a torna tão terrível. Desse modo,

[...] o conceito de progresso é dialético no rigoroso sentido não metafórico, de que o seu ‘*organon*’, a razão, é uma; de que nela não se superpõe uma camada dominadora da natureza e uma camada reconciliadora, dado que, ambas compartilham todas as suas determinações. Cada momento só se transforma em seu oposto ao, literalmente, refletir-se quando a razão aplica a si mesma, e, nessa autolimitação, emancipa-se do demônio da identidade (ADORNO, 1995b, p. 50).

Dessa forma, Adorno (1995b, p. 51) na sua crítica à crença no progresso, observa que a “burguesia quando estava oprimida, pelo menos no plano das formas políticas, opôs-se ao avanço delas, e queria, à época, sempre o mesmo”, que não haja desenvolvimento, nutrindo-se do sofisma, “se até hoje não houve progresso, tampouco, haverá um progresso no futuro”. Nesse sentido,

[...] O *'habitus'* daqueles que tacham de trivial e positivista o conceito de progresso é, quase sempre, ele mesmo positivista. Eles apresentam o curso do mundo, que constantemente tem revogado o progresso – no qual; ao mesmo tempo, sempre consistiu – como instância para arguir que o plano do mundo não tolera o progresso e que, quem não renuncia a ele, age mal. Com presunçosa profundidade, toma-se partido pelo terrível e se difama a ideia de progresso, conforme o esquema de que aquilo em que as pessoas não foram bem sucedidas está ontologicamente recusado; em nome de sua finitude e de seu caráter mortal, as pessoas teriam a obrigação de assumir ambos como coisa própria. Contra essa falsa veneração, poderia objetar-se sobriamente que, de fato, da funda⁷ até a bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que, somente uma situação em que desaparecesse a violência de todo (ADORNO, 1995b, p. 51-52).

Além disso, com relação à teoria do progresso, pensa Adorno (1995b, p. 52) o que deve haver “de acerto em suas invectivas contra a confiança nele, como antídoto, em oposição à mitologia de que padece”. Na verdade não “caberia a uma emancipada doutrina de progresso contestar se há uma doutrina trivial, só porque o escárnio em relação a esta pertence ao tesouro da ideologia”. Dessa maneira, a confiança no avanço científico e tecnológico terminou na instrumentalização do homem, do mesmo modo que a transformação do mundo em puro objeto ocasionou a reificação das relações humanas.

Nesse sentido, seria insensato negar o progresso simplesmente “porque ele não dá conta de seus objetos, os sujeitos” (1995b, p. 54). E ilusório também não pensar o homem como sujeito histórico, mesmo com todas suas adversidades que acabaram atrofiando a história de sua formação, a grandeza e os limites da crítica adorniana sobre o progresso, a qual, como podemos perceber, em sua conferência, lança algumas influências em toda uma geração que, mais tarde, vai estudar a crise da razão e dominação. A partir dela, podemos destacar que essa análise do pensador de Frankfurt chega até em nossos dias, não como simples pensamento, mas com uma crítica visceral a essa categoria de progresso, fundada nos primórdios da civilização capitalista; os

⁷ Uma **funda** ou **fundíbulo** é uma arma de arremesso constituída por uma correia ou corda dobrada, em cujo centro é colocado o objeto que se deseja lançar. Também chamada de atiradeira, catapulta ou estilingue, embora alguns desses nomes possam remeter a tipos de armas de arremesso específicos. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funda>.

momentos fortes desse pensamento, que podemos perceber ao longo deste trabalho: sua crítica à modernidade e à herança das *Luzes*, enquanto pura instrumentalidade, a razão como simples meio é tão nociva à *Aufklärung*, que pode acabar possibilitando um retorno da barbárie. Diz Adorno:

[...] O progresso não é uma categoria conclusiva. Ele quer atrapalhar o triunfo do mal radical, não triunfar em sim mesmo. Pode-se imaginar, no entanto, que não se trata de um estado de regressão universal associado ao progresso. Então o progresso transformar-se-ia na resistência contra o perdurável perigo de recaída. Progresso é esta resistência em todos os graus, não o entregar-se à gradação mesma (ADORNO, 1995a, p. 61).

1.4 Crítica à história como progresso

O escrito mais impactante do pensamento filosófico de Walter Benjamin encontra-se, incontestavelmente, nas *Teses sobre o conceito de história*⁸, redigido um pouco antes de seu suicídio, talvez o trabalho mais significativo deste filósofo. As considerações de Benjamin sobre a história como progresso, sua “perspectiva de uma crítica – de início, ‘neorromântica’, mas profundamente sócio-religiosa” (SILVA, 2001, p. 155) a essa categoria. Sua menção a “concepção messiânico-revolucionária da história, do ponto de vista dos vencidos” (SILVA, 2001, p. 155), adotando, como apreciação favorável, o referencial do marxismo, efetuando, assim, “uma crítica profunda ao historicismo e ao que ele chama de conceito ingênuo do progresso na social-democracia” (SILVA, 2001, p. 155) caracterizam o seu pensamento sobre o que ele chama de conceito dogmático de progresso.

A crítica romântica à modernidade: a transformação dos seres humanos em ‘máquinas de trabalho’, a degradação do trabalho a uma simples técnica, a submissão desesperada das pessoas ao mecanismo social, a substituição dos ‘esforços heroico-revolucionários’ do passado pela piedosa marcha (semelhante à do caranguejo) da evolução e do progresso (BENJAMIN, 1913, p. 16-34. apud LÖWY, 2005, p. 20).

Desse modo, podemos encontrar esse pensamento revolucionário de Benjamin em um pequeno ensaio de juventude denominado, “*A vida dos estudantes* (1915), um escrito essencial, que parece reunir, num extraordinário raio de luz, as mais importantes

⁸ Um documento, ainda inédito, que pude consultar [Michael Löwy] no arquivo Scholem na biblioteca da Universidade Hebraica de Jerusalém, mostra, sem sombra de dúvida, que o próprio título das teses foi inspirado em um documento inédito de Scholem, de que certamente Benjamin tinha conhecimento, intitulado *Thesen über den Begriff der Gerechtigkeit* [Teses sobre o conceito de justiça], datado de ‘1919 e 1925’ ao ler o texto, nos damos conta de que Benjamin não se inspirou apenas no título, mas também no conteúdo do manuscrito (LÖWY, 2005, p. 37).

ideias que vão ‘povoá-lo’ por toda sua vida” (LÖWY, 2005, p. 20). De acordo com Benjamin as autênticas questões que se estabelecem para o corpo social não são dificuldades técnicas restringidas ao meio científico, “[...] mas sim com as questões metafísicas de Platão e de Espinosa, dos românticos e de Nietzsche” (BENJAMIN, 2002, p, 41). Não obstante, esses assuntos “metafísicos”, sobre a temporalidade histórica são de fundamental importância para o pensador de Frankfurt, as ponderações que abrem o ensaio demonstram sua extraordinária filosofia messiânica da história:

Há uma concepção da história que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de imprecisão e de rigor na exigência que ela faz ao presente. A consideração que se segue visa, porém, um estado determinado, no qual a História repousa concentrada em um foco, tal como desde sempre nas imagens utópicas dos pensadores. Os elementos do estado final não afloram à superfície enquanto tendência amorfa do progresso, mas se encontram profundamente engastados em todo presente como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados. [...] Esse estado [...] só pode ser apreendido em sua estrutura metafísica, como o reino messiânico ou como a ideia da Revolução Francesa (BENJAMIN, 2002, p. 31; LÖWY, 2005, p. 20).

Nesse sentido, iniciando as considerações a respeito das *Teses sobre o conceito de história*, na primeira tese, ganha destaque uma questão primordial do documento, qual seria, “a associação paradoxal entre materialismo e a teologia” (2005, p. 41). Para conseguir fazer-se compreender melhor, Benjamin apresenta sua ideia com uma pequena imagem e recorre a “alegoria irônica, inspirada em um conto de Edgar Allan Poe, o jogador de xadrez de Maelzel” (2005, p. 42), nas suas palavras:

Como se sabe, deve ter havido um autômato, construído de tal maneira que, a cada jogada de um enxadrista, ele respondia com uma contrajogada que lhe assegurava a vitória da partida. Diante do tabuleiro, que repousava sobre uma ampla mesa, sentava-se um boneco em trajes turcos, com um narguilê à boca. Um sistema de espelho despertava a ilusão de que essa mesa de todos os lados era transparente. Na verdade, um anão corcunda, mestre no jogo de xadrez, estava sentado dentro dela e conduzia por fios, a mão do boneco. Pode-se imaginar na filosofia uma contrapartida dessa aparelhagem. O boneco chamado “materialismo histórico” deve ganhar sempre. Ele pode medir-se, sem mais, com qualquer adversário, desde que tome a seu serviço a teologia, que, hoje, sabidamente, é pequena e feia e que, de toda maneira, não deve se deixar ver (BENJAMIN, 2005, p. 41).

Dessa maneira, essa aproximação entre materialismo e teologia nos ajuda a compreender essa ideia que perpassa o primeiro momento do texto, qual aferimento

filosófico podemos fazer do jogador de xadrez de Maelzel, na opinião de Michael Löwy:

‘É absolutamente certo que as operações do autômato são reguladas pelo espírito e não por alguma outra coisa’. O espírito de Poe torna-se, em Benjamin, a teologia, ou seja, o espírito messiânico, sem o qual o materialismo histórico não pode ‘ganhar a partida’ e nem a revolução pôde triunfar (2005, p. 42).

Não obstante, Benjamin anseia chamar atenção neste momento, para a teologia, e o anão da alegoria, como hoje em dia, eles só podem operar de forma camuflada no cerne do materialismo histórico.

Em uma época racionalista e incrédula, ela é uma ‘velha feia e enrugada’ (*‘vieille laide et ratatinée’*)⁹ que deve se esconder. Curiosamente, Benjamin parece não se conformar com essa regra, uma vez que, em suas teses, a teologia é perfeitamente visível. Talvez seja um conselho aos leitores do documento: utilizem a teologia, mas não a mostrem. Ou então, como o texto não estava destinado à publicação, não era necessário esconder o anão corcunda dos olhos do público (LÖWY, 2005, p. 44).

Na segunda tese, Benjamin esboça a necessidade de “colocar limites na utilização do conceito de progresso na história” (LÖWY, 2005, p. 49). Ganha destaque nesta ocasião à consciência histórica em relação às gerações passadas, à rememoração “é preciso, para que a redenção aconteça, a reparação do sofrimento, da desolação das gerações vencidas e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar” (LÖWY, 2005, p. 51). Não existe nenhuma providência divina para salvação do passado, em outras palavras, “Deus está ausente, e a tarefa messiânica é inteiramente atribuída às gerações humanas” (LÖWY, 2005, p. 52), nas palavras de Benjamin:

O passado leva consigo um índice secreto pelo qual ele é remetido a redenção. Não nos afaga, pois, levemente um sopro de ar que envolveu os que nos precederam? Não ressoa nas vozes a que damos ouvido um eco das que estão, agora, caladas? E as mulheres que cortejamos não têm irmãs que jamais conheceram? Se assim é, um encontro secreto está então marcado entre as gerações passadas e a nossa. Então fomos esperados sobre a terra. Então nos foi dada, assim como a cada geração que nos precedeu, uma fraca força messiânica, à qual o passado tem pretensão. Essa pretensão não pode ser descartada sem custo. O materialista histórico sabe disso (BENJAMIN, 2005, p. 48).

Na terceira tese, continuando a ponderação sobre o tema da “redenção da

⁹ Tradução francesa do próprio Benjamin (Ibid., p. 44).

humanidade” Benjamin ressalta que, “o passado espera de nós sua redenção, e somente a uma humanidade redimida ‘cabe o passado em sua inteireza’” (LÖWY, 2005, p. 54). Dessa maneira, o tema da rememoração como parte essencial de seu vínculo teológico com o tempo de outrora, aparece neste instante como “uma *apocatástase* [salvação de todas as almas sem exceção]; qualquer vítima do passado, no esforço de sua emancipação, por mais humilde e ‘pequena’ que seja, será salva do esquecimento e ‘citada na ordem do dia’, ou seja, reconhecida, honrada e rememorada” (LÖWY, 2005, p. 55).

Na quarta tese, imbricam-se as teses antecessoras. Benjamin (2005, p. 58) a inicia com uma citação de Hegel, contida em uma carta datada de 30 de agosto de 1807: “Buscai, primeiro, o de quê comer e vestir, e o reino de Deus vos advirá por si” (2005, p. 58), o que presenciamos nesta tese é uma secularização do conceito de “reino de Deus”, no pensamento de Benjamin “nada de salvação sem transformações revolucionárias da vida material”. No que diz respeito – “a escola de Marx – que, aqui, obviamente, é interpretada, trata-se de uma versão heterodoxa, herética, idiossincrática, inclassificável” (2005, p. 59). Essa versão heterodoxa do marxismo em Benjamin é descrita por Michael Löwy da seguinte maneira:

[...] uma dialética do material e do espiritual na luta de classes que vai além do modelo bem mecanicista da infraestrutura e da superestrutura: os elementos que compõem o jogo caracterizam a luta como material, mas a motivação dos atores sociais é espiritual. Se não fosse estimulada por algumas qualidades morais, a classe dominada não conseguiria lutar por sua libertação (LÖWY, 2005, p. 59).

Assim, Benjamin apresenta suas “Teses” contestando à história oficial dos vencedores e rejeitando a:

[...] visão evolucionista da história como acumulação de ‘conquistas’ como ‘progresso’ para ir ao encontro de uma visão cada vez mais pautada na liberdade, racionalidade ou civilização, na qual ele a percebe ‘de baixo’, do lado dos vencidos, da luta até a morte entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, dominantes e dominados (2005, p. 60).

Para Benjamin (2005, p. 62) “a verdadeira imagem do passado passa célere e furtiva. É somente como imagem que lampeja, justamente no instante de sua recognoscibilidade, para nunca mais ser vista, que o passado tem de ser capturado”. O que encontramos na quinta tese de Benjamin é o tema da abertura da história, “trata-se de voltar ao passado, negando-o, para, com outros olhares, resgatar a história e iluminar

a caminhada do presente” (PUCCI, 2000, p. 55-69). Dessa maneira, a abertura da história, para Benjamin, é:

Preocupação de salvar o passado no presente, graças à percepção de uma semelhança que transforma os dois. Transforma o passado porque este assume uma nova forma, que poderia ter desaparecido no esquecimento, transforma o presente porque este se revela como a realização possível da promessa anterior – uma promessa que poderia se perder para sempre, que ainda pode ser perdida se não for descoberta inscrita nas linhas atuais (GAGNEBIN, 1994, p. 16).

Benjamin (2005, p. 65-69), na sexta tese, toma-a como um prolongamento da quinta e radicaliza a ideia de abertura da história, dinamitando, assim, a historiografia de Leopold Von Ranke¹⁰, “historiador prussiano conformista e conservador”. Esse autor ficou muito conhecido por defender a ideia de que “a tarefa do historiador era, simplesmente, a de representar o passado ‘tal como ele propriamente foi’”. Ratificando assim, o ponto de vista dos vencedores, mas “o momento de perigo para o sujeito histórico – ou seja, para as classes oprimidas – é aquele momento em que surge a imagem autêntica do passado”. Nele, dissipa-se a “visão confortável e preguiçosa da história como progresso ininterrupto”, estimulando, assim, um olhar crítico voltado para a história, promovendo nos vencidos um empenho pela disputa. De um lado, “do ponto de vista dos oprimidos, o passado não é uma acumulação gradual de conquistas, como na historiografia ‘progressista’, mas, sobretudo uma série interminável de derrotas catastróficas e esmagamentos”. De outro lado, a historiografia oficial dos vencedores faz questão de não mostrar essas catástrofes, e apenas insiste em descrever as conquistas e os grandes feitos da classe dominante, por isso:

[...] A história é aberta, inacabada, e não pode ser definitivamente interpretada, nem pela teoria ‘materialista’ ou ‘científica’ do progresso, nem pela visão triunfalista dos vencedores, mas pode e deve ser contada de outra forma, incumbido a nós dar-lhe um outro sentido (GAGNEBIN, 1993, p. 71).

A controvérsia contra o historicismo continua em sua sétima tese (2005, p. 71) o pensador alemão chama de subserviente a identificação que o historicismo tem com os vencedores, e se rebela ao propor “escovar a história a contrapelo”, se opondo à tirania da “civilização, do progresso e da modernidade” (2005, p. 73). Mas esse imperativo, em Benjamin, tem um duplo sentido. Pode-se, por isso, destacar um sentido histórico como aquele que trata de ir “contra a corrente da versão oficial da história, opondo-lhe a tradição dos oprimidos. Desse ponto de vista, entende-se a continuidade histórica das

¹⁰ Esse autor não é citado explicitamente por Benjamin, mas foi citado como referência por Löwy.

classes dominantes como um único e enorme cortejo triunfal, ocasionalmente interrompido por sublevações das classes subalternas” (2005, p. 74). Faz-se necessário dar voz aos vencidos para que possamos resgatar suas falas, tradições, memórias.

Outro sentido a ser destacado nessa emblemática visão de Benjamin é o “Político, como a redenção/revolução; aquilo que não acontecerá graças ao curso natural das coisas, o ‘sentido da história’” (2005, p. 74), se o progresso na história mostra ares que não se podem evitar. Então, “será necessário lutar contra a corrente. Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão” (2005, p. 74). O que parece estarmos vivenciando, em cada momento de nossa história, a cada velho-novo problema, desencadeia uma nova espécie de barbárie.

Na oitava tese, Benjamin (2005, p. 83-85) coloca, por um lado, frente a frente, duas concepções de história, com consequências políticas perceptíveis para nossa era, àquela que é uma “confortável doutrina ‘progressista’”, das quais o desenvolvimento histórico, a transformação das sociedades “no sentido de mais democracia, liberdade e paz” é a regra; por outro lado, aquela que “afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos”, que vai de encontro ao preceito da história dos vencedores que esconde a “opressão, a barbárie, e a violência” que sofreram os oprimidos.

Benjamin entendeu muito bem o fascismo e sua íntima relação com a sociedade capitalista. Somente um entendimento, sem ilusões, sobre o progresso pode dar conta de um fenômeno que foi gerado dentro do partido social alemão [o totalitarismo de Hitler], densamente arraigado no progresso técnico e industrial que, em última análise, não era admissível senão no século XX. “A compreensão de que o fascismo pode triunfar nos países mais ‘civilizados’ e de que o ‘progresso’ não o fará desaparecer automaticamente permitira” (2005, p. 85) desenvolver reflexões para se conscientizar de que não se pode deixar que surjam novas espécies de barbáries como a que assolou a Europa e outros países. Nas suas palavras: “Uma luta cujo objetivo final é o de produzir ‘o verdadeiro estado de exceção’, ou seja, a abolição da dominação, a sociedade sem classes” (2005, p. 85) nas quais não teríamos os germes desses regimes totalitários.

Na nona tese, Benjamin (2005, p. 87-95) toca, de maneira profunda, na crise da cultura moderna, e ao que parece, prenuncia o que estava para ocorrer naquela terrível década de 1940, a grande catástrofe da história – Auschwitz. Nas suas palavras:

Existe um quadro de Klee intitulado *'Angelus Novus'*. Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas. O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade (2005, p. 87).

Essa tese resume, “como em um foco, o conjunto do documento” (2005, p. 87). Então faz-se necessário “desmitificar essa ideia e fixar um olhar, marcado por uma dor profunda e inconsolável, mas, também, por uma profunda revolta moral nas ruínas que ele produz” (2005, p. 92). A representação exposta nessa alegoria nos conduz para vários prismas, dentre esses destacaremos duas possíveis interpretações:

Primeiramente, a história também é algo que poderia ter sido completamente diferente; o que era possível e não se realizou, não por fraqueza ou incapacidade, como pretendia um pragmatismo otimista, mas porque a dominação impôs-se. As ruínas da história acusam e continuam a crescer. O historiador não pode, entretanto, como o anjo da alegoria, deter-se para contemplar o espetáculo, mesmo que quisesse ‘demorar-se um pouco’. Tal contemplação faria certamente justiça à ‘tradição dos oprimidos’, como a chama Benjamin, e criaria uma outra memória que não a dos livros de histórias. No entanto, e aí reside o segundo aspecto da alegoria, o anjo da história é empurrado à frente pelo vento do Paraíso; deve continuar a avançar apesar de sua tristeza, necessidade que Benjamin denomina de ‘progresso’, numa oposição irônica à doutrina social-democrata do progresso. O historiador materialista não pode, assim, se contentar em colecionar os fatos do passado, devendo também ser fiel à história presente, porque é apenas através dela que o passado poderá talvez, algum dia, alcançar sua libertação (GAGNEBIN, 1993, p. 69).

Essa “tempestade que sopra do paraíso, sem dúvida, evoca a queda e expulsão do jardim do Éden” (2005, p. 89). Horkheimer e Adorno (1985a, p. 149) interpretam essa imagem em uma passagem na *Dialética do Esclarecimento*, mas sem citar Benjamin: “O anjo com espada de fogo, que expulsou os homens do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo do progresso”. Assim, “foi com intenção de levar a cabo uma tarefa cognitiva que Benjamin identificou, em 1940, como a mais urgente: dismantelar o mito da história como progresso” (PUCCI, 2000, p. 55-69). Mostrando a duplicidade da categoria de progresso, no caminhar de nossa civilização e que seus amigos retomam essa análise no livro de 1947 [*Dialética do Esclarecimento*]: “Assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco,

o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Desse ponto de vista, o pensamento de Benjamin ecoa nas críticas radicais feitas por Horkheimer e Adorno sobre a Indústria Cultural.

1.5 Indústria Cultural¹¹ - o progresso como insistentemente novo

Na *Dialética do Esclarecimento*, foi da confiabilidade de Adorno dar as diretrizes ao capítulo intitulado, “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”. Nesse capítulo, Horkheimer e Adorno, fazem a análise da instrumentalização da cultura e da produção de mercadorias culturais na sociedade contemporânea. Aos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social “não passou despercebido, mesmo ainda no período europeu, do seu trabalho filosófico, o quanto o entretenimento havia se tornado central na vida das massas urbanas” (DAURTE, 2010, p. 41). Nesse sentido, o que chama atenção dos pensadores de Frankfurt é a “necessidade” sempre urgente de “suprir a crescente demanda das massas por entretenimento e lazer” (DAURTE, 2010, p. 42), em outras palavras a “indústria cultural tomou o lugar tradicionalmente ocupado pela religião na formação de um alicerce social, de modo que as pessoas dela se valem intuitivamente como meio de socialização” (DAURTE, 2008, p. 104).

Hoje, já não se necessita mais do suporte de qualquer força religiosa que conserve os regimes simbólicos e as correntes míticas, mas, em seu lugar, surgiu um verdadeiro sistema de agregação ideológica, composto pela publicidade, as novelas e revistas ilustradas, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão e, atualmente, a popularização da transmissão de conteúdos audiovisuais pela internet. Esse poderoso sistema ganha força no capitalismo global, uma disposição universal vivente desde metade do século XX, à medida que, “[...] até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. Os decorativos

¹¹ Tudo indica que o termo **indústria cultural** foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu [Adorno] publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços, tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituir por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa, estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. Os diversos ramos assemelha-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se sem lacuna para constituir um sistema. Isso graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa (ADORNO, 1994, p. 287).

prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem nos países autoritários e nos demais países” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 99).

Essa pretensa disposição natural e instintiva é vista pelos pensadores alemães, como “a falsa identidade do universal e do particular” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.100). E as manifestações sociais são, impetuosamente, apreendidas por esse poderoso sistema, “já que o modelo de autonomia da arte é nele declarado como antiquado, tendo em vista a organização fabril pela qual são confeccionados os produtos da indústria cultural” (DUARTE, 2003, p. 51), nas palavras dos pensadores de Frankfurt: “[...] eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.100).

A sociedade é de tal forma, conduzida pela indústria cultural que a vida dos indivíduos acaba por se transformar em relações públicas, dito de outra maneira, “conversar sobre filmes, novelas e *reality shows* é sempre um meio eficiente de romper um silêncio intolerável numa situação social” (DUARTE, 2008, p.104). A vida trivial está na ordem do dia.

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura (ADORNO, 1994, p. 94).

Conforme, Horkheimer e Adorno (1985a, p.100) o que explica a indústria cultural “é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa”. Por isso, os mentores da cultura de massa não manifestam nenhum drama de consciência em proporcionar produtos de qualidade tão duvidosa. Na verdade, “os produtos oferecidos levam em consideração não as necessidades específicas do público, mas as da própria indústria e do sistema de exploração que a abriga” (DUARTE, 2003, p. 51).

Ao intervir na sociedade tardo capitalista e produzir novas necessidades, a indústria *cultural* possibilita eclipsar a contradição que resultaria da diminuição do tempo de trabalho na produção, que supre as necessidades vitais devido ao avanço técnico. Simultaneamente, a *indústria cultural*, diferenciada da manufatura ou do artesanato, impõe seu esquematismo aos produtores, manipula os homens como engrenagens coisificadas da continuidade na reprodução ampliada do capital. O trabalho alienado imposto pela dominação capitalista “forma”, mas no sentido de deformação (MAAR, 2008, p. 9).

Na visão dos autores alemães, apesar de a indústria cultural, o modelo clássico, “ser um enclave oriundo do capitalismo liberal, em plena vigência do capitalismo monopolista” (DUARTE, 2003, p. 56) ela não consegue se constituir em um ramo totalmente autárquico, por isso, se mostra bastante dependente em relação aos setores impulsionadores da enorme indústria de mercadorias. O que podemos inferir desse fato é que na atualidade, “as empresas de comunicação de massas, organizadas no mesmo modelo dos conglomerados, da economia convencional, tendem, claramente, a se tornar independentes, até mesmo de predominarem sobre os setores líderes do passado” (DUARTE, 2008, p. 102). Sem dúvida, uma quantidade considerável de empresas de grande porte comercial e tecnológico, tornou-se sócio majoritário em diversas empresas de pequeno porte, assim intensificaram a fabricação de elementos destinados à cultura de massas.

[...] A tendência, desde o início da globalização, ao predomínio de oligopólios de *hardware* (muitos deles de origem japonesa) na aquisição dos antigos estúdios, que se estabeleceram em Hollywood, no início da década de 1910, e se tornaram, ao longo de século XX, megaprodutores do cinema. A Sony, por exemplo, que já em 1998 comprara a CBS, adquiriu, no início da década de 1990, a Columbia Pictures e possui, desde 1996, o seu próprio canal de televisão (Sony Television). A Matsushita, proprietária de marcas como a Panasonic e a JVC, assumiu à mesma época o controle da MCA Universal. [...] Além desses conglomerados de indústria eletrônica, destaca-se o papel que companhias telefônicas norte-americanas tiveram no surgimento da ‘indústria cultural global’ como, por exemplo, a AT&T, que desenvolveu videogames juntamente com a Silicon Graphics – autora dos efeitos especiais de *O parque dos dinossauros*. A Bell Atlantic (atualmente Verizon Communications) foi, a partir de 1995, uma das primeiras empresas norte-americanas de telefonia a atuar no mercado de TV a cabo (DUARTE, 2008, p. 98-99).

Mas, para nossos autores frankfurtianos, “a posição que a indústria cultural ocupa é tudo menos inofensiva” justamente porque “não há cultura inocente” (MAAR, 2008, p. 7) toda mercadoria produzida expõem-se de maneira singular, sua particularidade, colaborando assim para o fortalecimento de percepções culturais que ludibriem os sentidos dos consumidores, em suas compras, ou seja, a “ilusão de que os consumidores estão escolhendo o que verdadeiramente desejam” (ADORNO, 1994, p. 94). Não obstante, “Quanto mais desumanizada sua ação e seu conteúdo, mais ativa e bem-sucedida é a sua propaganda” (ADORNO, 1994, p. 94), em outras palavras, privado de suas qualidades subjetivas o indivíduo reificado, não percebe, que a indústria cultural nutrir-se do progresso tecnológico e sustenta a cada dia sua relação com o

comércio, onde teve sua procedência.

E para deixar bem claro esse engodo do “contentamento ínfimo” os pensadores de Frankfurt assinalam que,

[...] nessa satisfação mínima de demandas do público, encontram-se embutidos atos de violência, oriundos de comprometimento tanto econômico quanto ideológico da indústria cultural com o *status quo*: ela precisa, por um lado, lucrar, justificando sua posição de próspero ramo de negócios; por outro, ela tem de ajudar a garantir a adesão [ou pelo menos, a apatia] das massas diante da situação precária em que elas se encontram no capitalismo tardio (DUARTE, 2010, p. 49).

Para observar, de maneira perspicaz, o procedimento da indústria cultural, Horkheimer e Adorno fazem uma apropriação livre do conceito de esquematismo kantiano. Este termo remete ao capítulo da *Crítica da razão pura* denominado “Esquematismo dos conceitos puros do entendimento” (DUARTE, 2010, p. 50). Para sua compreensão, faz-se necessária, mesmo que em poucas palavras, uma breve abordagem da teoria do conhecimento kantiana.

Para Kant (1987, p. 99-104) o processo de conhecer tem início quando o sujeito recebe os dados, as impressões empíricas gerais (o múltiplo), cabendo à sensibilidade, mediante as formas *a priori* de espaço e de tempo, organizar esses dados sensíveis. Ao fazer isso, o sujeito tem uma intuição sensível, portanto, aquilo que se recebe da sensibilidade é ordenado segundo categorias do entendimento. Não obstante, essa explicação do filósofo de Königsberg cria um problema: como as faculdades tão distintas podem se relacionar, isto é, como conceitos puros do entendimento podem ser aplicados à intuição sensível? É nesse momento que surge a necessidade de falar de um terceiro elemento entre a sensibilidade e o entendimento, aquele que atua na preparação e no ajuste entre ambos, diz o filósofo de Königsberg:

Ora, é claro que precisa haver um terceiro elemento que seja homogêneo, de um lado, com a categoria e, de outro, com o fenômeno, tornando, possível a aplicação da primeira ao último. Esta representação mediadora deve ser pura (sem nada empírico) e não obstante de um lado *intelectual*, e de outro sensível. Tal representação é o esquema transcendental (KANT, 1987, p. 100).

Para nossos autores frankfurtianos, a indústria cultural administra a intuição dos sujeitos, fornecendo-lhes chaves de interpretação para o que eles percebem. Ela apropria sua capacidade, que, originariamente, estava circunscrita à subjetividade dos indivíduos, com o objetivo de mostrar em que medida uma instância exterior ao sujeito,

industrialmente organizada, “proporciona rentabilidade ao capital investido, usurpando dele a capacidade de interpretar os dados fornecidos pelos sentidos, segundo padrões que, originariamente lhe eram internos” (DUARTE, 2003, p. 54). Para corroborar essa ideia expressa, citemos a seguinte afirmação do capítulo sobre a indústria cultural na *Dialética do Esclarecimento*:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital do modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências. Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 103).

Um exemplo dessa expropriação que chama atenção de Horkheimer e Adorno é a arte sem sonho destinada às massas: o *hit* do momento, o personagem celebre da telenovela, o conteúdo peculiar da diversão, a breve sequência de intervalos fácil de recordar, como mostra o *hit* de sucesso: “O ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos de adivinhar o tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 103).

À apropriação automática dos produtos culturais, obedece a um processo totalizante de composição, no qual os autores entendem como a dialética todo-partes fica absolutamente danificada. Tal processo resiste, imensamente, à arte autêntica não sobrepujada pelos imperativos da lucratividade; as particularidades alcançam um valor estimável que se perde com a produção em longa escala dos artigos culturais, “isso se torna especialmente claro no que tange ao elemento particular, numa composição da arte convencional: ele significa o momento imprevisto que, assim mesmo, é assimilado em função de sua reciprocidade, com relação ao todo” (Duarte, 2003, p. 55).

Para Horkheimer e Adorno,

Emancipando-se, o detalhe torna-se rebelde e, do romantismo ao expressionismo, afirma-se como expressão indômita, como veículo do protesto contra a organização, a tudo isso deu fim à indústria cultural mediante a totalidade, ela atinge igualmente o todo e a parte (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.104).

Continuando em sua análise sobre a cultura de massas, os autores pontuam ainda que

[...] o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural, o pressuposto técnico da usurpação do esquematismo, no caso do cinema, foi à invenção do filme sonoro na década de 20, a velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.104).

Assim, em termos (de)formativos “o filme adentra o espectador que se entrega ao mesmo, que se identifica imediatamente com a realidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 104). A sociedade tardo capitalista inflige uma racionalidade instrumental, de dominação e opressão em massa, de controle das consciências humanas. Atualmente, “a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 104), porque “os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (1985a, p. 105). Possivelmente, todos irão consumir, dado que o homem que se encontra inserido na sociedade do artificialismo não é livre, ao contrário, é um ser autômato, impossibilitado de se opor ao sistema do aparato tecnológico. Há uma satisfação das falsas necessidades, que ocasiona a denominada mecânica do conformismo; é o que atestam Horkheimer e Adorno:

Tudo o que vem a público está tão profundamente marcado que nada pode surgir sem exibir de antemão os traços do jargão e sem se credenciar à aprovação ao primeiro olhar. Os grandes astros, porém, os que produzem e reproduzem, são aqueles que falam o jargão com tanta facilidade, espontaneidade e alegria como se ele fosse a linguagem que ele, no entanto, há muito reduziu ao silêncio. Eis aí o ideal do natural neste ramo. A compulsão do idioma tecnicamente condicionado, que os astros e os diretores têm que produzir como algo de natural para que o povo possa transformá-lo em seu idioma, tem a ver com nuances tão finas que elas quase alcançam a sutileza dos meios de uma obra de vanguarda, graças à qual esta, ao contrário daquelas, serve à verdade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.106).

Nesse sentido, outro elemento, em termos (de)formativos, na análise de Horkheimer e Adorno, a ser destacado é a indicação de que

a partir das necessidades simultâneas e contraditórias de conferir, por um

lado, uma certa possibilidade de escolha à clientela e garantir, por outro, a lucratividade e a adesão ideológica incondicional ao sistema que perfazem a razão da indústria cultural, seus agentes estimulam no público um conformismo, o qual, não raro se manifesta numa espécie de masoquismo (DUARTE, 2003, p. 58).

Na visão dos pensadores alemães (1985a, p. 110) “o amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle”. E em relação à “arte leve” - denominação dada pelos autores -, eles certificam que ela tem suas propriedades bastante distintas da “arte culta”, mas não, necessariamente, inferiores às desta. Sendo assim, a arte culta “autônoma” e a arte “leve” popular, que possuem diferentes graus e medidas de elaboração nas sociedades em que surgem, são, antes de tudo, um comércio que, para obter êxito, necessita de fusões tanto da cultura quanto da arte para um melhor entretenimento para que possa, diante dessa situação, sobreviver, no mercado, em meio à preponderância dos monopólios, não como uma sutil afinidade eletiva com o liberalismo, mas tendo, um alicerce econômico determinado pela necessidade de adequar a oferta às demandas. “A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onnipotência e impotência” (1985a, p. 113). Por isso, no âmbito da sociedade tardo capitalista,

[...] a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.113).

Na opinião de Horkheimer e Adorno (1985a, p. 120) o sistema de ideias que encobre e ilude os consumidores consiste na ideia que a “felicidade não deve chegar para todos, mas para quem tira a sorte [grande], ou melhor, para quem é designado por uma potência superior” é, muitas vezes, apresentado em nossos *Shows Business* como se estivesse buscando a pessoa certa que vai ter a oportunidade de mudar de vida. “As personagens descobertas pelos caçadores de talentos e depois lançadas em grande escala pelos estúdios são indivíduos ideais da nova classe média”, as quais se tornam exemplos

a serem seguidos por aqueles que sonham com o mesmo fado.

Na verdade, o componente básico desse trabalho irracional de nossa sociedade é reproduzir a penúria que é a vida de seus fiéis, “a escala do padrão de vida corresponde com bastante exatidão à ligação interna das classes e dos indivíduos com o sistema” (1985a, p. 124), mas, enquanto a sociedade não extingue a aflição de seus membros, e somente projetar, esse carma “assim também a cultura de massas faz com o trágico” (1985a, p. 125).

O trágico, transformado em um aspecto calculado e aceito do mundo, torna-se uma bênção para ele. Ele nos protege da censura de ao sermos muito escrupulosos com a verdade, quando de facto nos apropriamos dela com cínico pesar. Ele torna interessante a insipidez da felicidade que passou pelo crivo da censura e põe ao alcance de todos o que é interessante. Ele oferece ao consumidor que já viu melhores dias na vida cultural o sucedâneo da profundidade há muito abolida e ao espectador assíduo a escória cultural de que deve dispor para fins de prestígio (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.125).

Horkheimer e Adorno assinalam para o aniquilamento do trágico em tempos de indústria cultural, dado que o indivíduo trágico, aquele com capacidade de não sucumbir aos seus imperativos, a cada dia, perde força e vai deixando de existir, “bem como para a assimilação do trágico por essa mesma indústria cultural que o pasteuriza e o reduz aos seus fins: o destino do trágico converte-se na punição justa, na qual a estética burguesa sempre aspirou transformá-lo” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.99). Ou seja, “o trágico torna-se um dispositivo de condicionamento social” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.99). Aliás, ele se estabelece evidenciando a *Kátharsis* como apaziguamento das tensões (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.99). Em breves palavras, no plano da indústria cultural, ela ocorre apenas enquanto higiene espiritual pura e simples:

A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão. Neste sentido, a diversão realiza a purificação das paixões que Aristóteles já atribuía à tragédia. Assim como ocorreu com o estilo, a indústria cultural desvenda a verdade sobre a catarse (HORKHEIMER e ADORNO, 1985a, p.118-119).

A existência, no capitalismo, resume-se a um “contínuo rito de iniciação”. Os indivíduos “têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessa de receber pancadas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 127).

De modo que nenhum sujeito escape e não resista em transformar-se naquilo que “o sistema, triturando-os, força-os a ser” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p. 127).

Assim, nesta sociedade em que “tudo pode”, todos almejam ser felizes entregando-se, de corpo e alma, na busca pela felicidade. E, assim, se acaba com o trágico! “Hoje, o trágico dissolveu-se neste nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico. A liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985a, p.127).

Portanto, se o pensamento de Horkheimer com Adorno está agora, vivo e pungente, estamos na mais privilegiada posição para entender esse momento. A força motriz por detrás do conceito de indústria cultural deve ser entendida como uma palavra-chave no pensamento dos pensadores alemães, podendo-se dizer, sem hesitar, mais de Adorno, cuja existência paradoxal nos fornece uma visão sem igual do destino de sua obra para a contemporaneidade. A pedra angular desse conceito é o seguinte:

Se o conceito não escapa à aparente exaustão das palavras de Adorno e se não resta dúvida de que seu fantasma se foi, ainda sim ele tem uma sobrevivência vigorosa, completamente indiferente ao fato de ter falecido há bastante tempo. Pois o conceito de ‘indústria cultural’, diferentemente de qualquer outro possa ser retirado do corpus de Adorno, é largamente citado, em plena convicção de corresponder à voz do tempo, como se o mundo estivesse arduamente estudando o capítulo homônimo de *Dialética do Esclarecimento* (HULLOT-KENTOR, 2008, p.18).

1.6 Semiformação e progresso das novas tecnologias

No final da década de 1950 do século passado Adorno tecia considerações em seus textos, sobre a “fetichização da técnica”, seu “véu tecnológico” e a ruína da formação na “sociedade administrada”. Diante desse nebuloso quadro que assombrava sua época, o pensador alemão escreveu um ensaio a respeito das causas que exercem prejuízos na formação cultural denominado: *Teoria da Semiformação (Halbbildung)*, com o propósito de mostrar que o problema da formação cultural “não é um simples objeto da pedagogia” (ADORNO, 2010, p. 7) ou de meras reformas “pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, que não trazem contribuições substanciais” (ADORNO, 2010, p. 7) a fim de diagnosticarem-se os “sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte” (ADORNO, 2010, p. 8) e na qual nos encontramos.

Não obstante, o que percebemos no caminhar de nossa civilização é que “a sociedade contemporânea, a cada dia, nega, cada vez mais, ao indivíduo, os

pressupostos de sua formação” (PUCCI, 2009, p. 70) em uma época em que a razão se converteu em suporte do progresso das novas tecnologias e da dominação resultando em instrumentalização, em plena era digital, e seus instrumentos tecnológicos, os meios tecnológicos contribuem para expor as mazelas sociais, em frações de segundos, em outras palavras, “expressam o conluio bem-sucedido entre a tecnociência e o capital globalizado” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Em nossa era, a racionalidade tecnológica encontra-se em uma situação jamais pensada em outros tempos, compreendemos assim que, a “[...] semiformação passa a vigorar como forma predominante da consciência atual” (ADORNO, 2010, p. 9) o que exige, para Adorno, uma reflexão teórica abrangente, que possa dar conta da “diagnose decadencial da cultura” (GONZAGA, 2011a, p. 2) hodierna e de seu “[...] malefício, gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (ADORNO, 2010, p.9).

Com efeito, para essa ponderação teórica, “a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p.9). Dessa forma, o conceito de *Bildung* [formação cultural] mostra o duplo caráter da cultura: autonomia e adaptação. Ser um ser pensante, aquele que opõem resistência criticando continuamente; os imperativos do capitalismo global, mas quando necessário subordinar-se; sem perder a autonomia. “É essa tensão formativa da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno espera reacender em pleno capitalismo tardio” (PUCCI, 1997, p. 90). Se na ideia de *Bildung*, [formação cultural], estava, necessariamente, presente a promessa de uma sociedade “sem *status* e sem exploração”, então, a virtude adequada para atingir tais finalidades – a valorização da tradição, da memória, da sensibilidade e do espírito crítico – deveria ser preservada.

No entanto, esse desejo de Adorno parece não ganhar força em nossos dias, uma vez que, a racionalidade administrada, está encontrando, a cada dia, um lugar especial nas salas de aulas. “A escola, como espaço importante e determinante das relações sociais, sofre em suas atividades educativas e formativas” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 47). Desse modo, é possível perceber, hoje, no conjunto das criações espirituais, artísticas e religiosas que compõem a formação cultural uma predominância do momento da adaptação, que passa a ser entendida como “[...] conformar-se à vida real, [...] impedindo assim que os homens se eduquem uns aos outros” (ADORNO, 2010, p.11).

Nesse sentido, o objetivo de dominação da semiformação mediada pelo progresso das novas tecnologias é a adaptação de modo que perdure. Em pleno início do século XXI, os aparatos tecnológicos ganham a cada dia uma posição de destaque; “eles se transformaram em espírito do tempo e passaram de meio a fim de si mesmo” (PUCCI, 2009, p. 72) sua nefasta “articulação no capitalismo tardio proporcionou-lhe grande poder; que não é mais a tecnologia que tem de se adaptar à sociedade, mas, sim, a sociedade que deve se adaptar a ela se quiser sobreviver” (PUCCI, 2009, p. 72). Não obstante, na era digital “o sujeito para se tornar apto tem que se submeter ao existente de uma maneira que evidencie sua autolimitação ante o existente” (ADORNO, 2010, p. 12), ou seja, a toda essa maquinaria tecnológica.

No processo de assim se assemelhar (a eliminação do sujeito, por meio de sua autoconservação), instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e inumana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente, se opõem entre si. [...] Desse modo, a adaptação reinstala-se, e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p.12).

Quando os trabalhadores, após muitas lutas e revoltas, alcançaram a diminuição progressiva da extensa jornada de trabalho, com melhoria no salário e nas condições de vida, o sistema capitalista prosseguiu com o processo de exclusão dos trabalhadores da formação mediante a semiformação e continuou negando-lhes a formação cultural e, em seu lugar, lhes possibilitou a falsificação da formação (ADORNO, 2010, p. 16).

A sociedade administrada “nega os pressupostos básicos da formação cultural das pessoas, dentre eles o ócio para poderem se dedicar, com tempo e disposição a coisas do espírito” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 46-47) hoje vivendo num mundo globalizado, “os filhos dos trabalhadores que frequentam as escolas continuam não tendo tempo livre”¹² e quando conseguem são bombardeados, arditamente, pelo lixo dos produtos da indústria cultural e acabam não conseguindo

¹² Em uma conferência transmitida pela “Rádio da Alemanha” em 25 de maio de 1969, denominada Tempo Livre (*Freizeit*), Adorno examina um estudo feito pelo Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt sobre o casamento da princesa Beatriz de Holanda, com o Jovem diplomata alemão Claus Von Amsberg. Para ver como reagia à população alemã diante daquele exaustivo acontecimento difundido pelos meios de comunicação e descrito em detalhes por revistas ilustradas, e comprova que as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, porém com reservas, é evidente que ainda não se realizou plenamente a integração da consciência e do tempo livre. Cf. ADORNO; T.W, *Tempo Livre*. In: _____. *Palavras e sinais: modelos Críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995c, p.70-82.

amadurecer tantas ideias recebidas, ou seja, uma formação funcionalista “onde o novo e útil se fazem abundantes” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 46-47) na escola, gerando “condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema que o devora”. Desta maneira, “o educando permanece pobre em experiência e ignorante daquilo que possibilita efetivamente uma formação crítica, emancipadora e autônoma” (PUCCI; RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 46-47).

Adorno assinala a contraposição entre formação e semiformação. Para ele, apesar da onipresença da semiformação, a formação cultural não desapareceu e “é possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação” (ADORNO, 2010, p.18). É indispensável encontrarmos “elementos formativos no presente, embora danificado, nas diversas atividades do trabalhador e a partir deles continuar o processo de construção da” (PUCCI, 1997, p.98). *Bildung*, ou seja, a “formação cultural tradicional, mesmo que questionável, [é] o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada” (ADORNO, 2010, p.18).

Na verdade, todo esse desenvolvimento técnico científico que toma a razão apenas como instrumento de dominação da natureza, se mostra como a recusa do pensar. Em outras palavras, “dizer que a técnica e o nível de vida alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2010, p.27).

Do mesmo modo, com a ascensão do nível social de vida, desenvolvem-se também os apelos por mais cultura como acesso para a integração na classe superior. “Incentivam-se camadas imensas a pretender uma formação que não têm. O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* [novos ricos] se converteu em espírito popular” (ADORNO, 2010, p, 27). Uma grande parcela da população se encontra diante dessa realidade que, por sua vez, estimula essa necessidade formativa. Adorno, porém, adverte dos seus perigos: “A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, a sua própria aniquilação” (ADORNO, 2010, p. 28).

As questões acima levantadas caracterizam um momento da vida de Theodor Adorno, vivenciado em meados do século passado, quando as novas tecnologias estavam nos primórdios de seu desenvolvimento, suas observações críticas sobre a categoria de progresso e sua íntima vinculação com a *Aufklärung*, acarretando na formação de sujeitos, recalcados, reprimidos e uniformes. O capítulo seguinte, por isso,

objetiva mostrar as nuances do pensamento desse filósofo, para difundir uma educação político-pedagógica que, na sua visão, identificava-se com a educação pela via do esclarecimento, que tem como imperativo educacional: Auschwitz não se repita! produzindo um clima intelectual, cultural, e social, em que os motivos que conduziram a tal horror tornem-se conscientes, eliminando, assim, o processo de anticivilização na própria civilização.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA VIDA DANIFICADA

Em 1945 com a derrocada do regime nazista, aos poucos os integrantes do Instituto de Pesquisa Social foram retornando à Alemanha, nesse período que ficou conhecido como, pós-guerra, Adorno participou de diversas intervenções públicas, hora como palestras, hora como debates e entrevistas na “divisão de educação e cultura, na rádio do estado de Hessen” (GONZAGA, 2011a, p.1). Os assuntos que ganhavam primazia neste momento de redemocratização do estado nacional alemão, diziam respeito a “questões educacionais” e na maioria das ocasiões tiveram como interlocutor de Adorno “o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, da sociedade Max Planck – Hellmut Becker” (GONZAGA, 2011a, p.1). Este momento marcou a vida de Adorno, não só pelo seu retorno à terra natal, mas também porque tempos depois assumiria a direção do Instituto, aonde se envolveria nos principais acontecimentos “políticos” deste período, em outras palavras, essas intervenções “constituem uma documentação acerca dos esforços práticos de um teórico que não podia nem queria abrir mão de apresentar, ao público acessível, a sua crítica ao ‘empreendimento’ ao ‘todo’, a sua relação entre teoria-prática, oferecida nesses momentos de um modo prático-teórico” (GONZAGA, 2011a, p.1). Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é mostrar as nuances do pensamento adorniano, para difundir uma educação político-pedagógica que, na sua visão, identificava-se como uma educação pela via do esclarecimento. Assim, o imperativo educacional: “Auschwitz na se repita” só pode ser compreendido e praticado considerando a problemática da cultura contemporânea, da qual, a educação é parte integrante.

2.1 O “teatro da memória”¹³

Em uma palestra no Conselho de Coordenação para Colaboração Cristã-Judaica, de 1959, e, transmitida pela Rádio de Hessen em 7 de fevereiro de 1960, Adorno inicia sua fala colocando a seguinte questão – A pergunta “o que significa elaborar o passado” requer esclarecimentos. Essa questão, estabelecida a partir de um chavão que, recentemente, tornou-se suspeito, dado que, o chanceler da República Federal Alemã -

¹³ *Gedächtnistheater* “teatro da memória”, assim chamou Y. Michael Modemann para o aparato que transparece tanto nas falas oficiais quanto nos jornais da sociedade alemã do pós-guerra. Cf. CHAVES, 2003, p. 46.

RFA, Konrad Adenauer, tomou partido pela questão e proferiu um discurso denominado:

Zur Haltung der Bundesrepublik gegenüber den Juden [A propósito da atitude da República Federal da Alemanha diante dos judeus], no qual assegurava, expressamente, que a maioria do povo alemão condenou o extermínio dos judeus e não participou dele. Os alemães, continuava o chanceler, não tinham nenhum ressentimento; ao contrário, muitos haviam se exposto a grandes perigos e socorreram seus compatriotas judeus, para limpar a vergonha cometida em nome da Alemanha (CHAVES, 2003, p. 45).

Nesta formulação, [discurso de Adenauer], “a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara” (ADORNO, 1995a, p.29). Na verdade, o que se objetiva com esse aparato ideológico “é encerrar a questão do passado, se possível, riscando-o da memória” (ADORNO, 1995a p.29), em outras palavras, por não ser possível conviver com essa lembrança, faz-se necessário apagar de nossa memória esse obscuro capítulo de nossa história, ou seja, “a elaboração do passado é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que titubeamos até para nomeá-lo” (ADORNO, 1995a, p.29).

Nesse sentido, é nesta época, que entrou para história como “anos Adenauer” [de 1949 a 1963], ou o período de redemocratização do estado nacional alemão, que diversos trabalhos filosóficos e sociológicos do pensador alemão, a respeito da “relação dos alemães com o nazismo no pós-guerra, desdobram-se e podem ser compreendidos. É contra a política do *Schlüssstrich* ou do *Stundnull*, ou seja, ‘vamos zerar tudo, esquecer tudo, passar uma borracha em cima e recomeçar de novo!’” (CHAVES, 2003, p.46), que o frankfurtiano empenha-se em analisar, e demonstrar a partir daí as diferenças fundamentais “que procuraram separar a *Shoah* do cotidiano dos alemães, reduzindo-a, no melhor dos casos, a algumas raras comemorações” (CHAVES, 2003, p.46), e para corroborar essa ideia citemos Adorno:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. Assim, a corrosão por dentro representa algo objetivo; e as figuras ambíguas que efetivam o seu retorno só o fazem porque as condições lhe são favoráveis (ADORNO, 1995a, p. 29-30).

Dessa maneira, a “elaboração do passado” tornou-se o ponto fulcral, que foi excessivamente utilizado, sobretudo através da “política educacional: as aulas de história ocupavam-se, sempre, com a ‘denegação’ de fornecer as ‘informações’ necessárias para a formação da ‘nova’ geração” (CHAVES, 2003, p.46). No mesmo compasso, na era “Adenauer, 80% dos juízes e procuradores tinham sido membros do Partido Nacional-Socialista e mais de oito mil ex-membros do NSDAP¹⁴ ocupavam posições no governo” (CHAVES, 2003, p.46).

No entanto, o que podemos inferir dessas informações, é que “[...] na história da educação, na filosofia, na psicologia, o cuidado com a memória fez dela não só um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética: nosso dever consiste, assim, em preservá-la, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar como se diz, tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2003, p.35). Quando pensamos na “elaboração do passado”, no lado obscuro da barbárie nazista, o que vem logo à nossa mente é “[...] o nome ‘Auschwitz’, símbolo da *Shoah*, continua sendo emblema *daquilo que não pode, não deve ser esquecido*: daquilo que nos impõe um ‘dever de memória’” (GAGNEBIN, 2003, p.36).

Adorno concebeu a “perelaboração do passado” partindo de um pequeno escrito de Freud, do ano de 1914 intitulado: “recordar, repetir e elaborar”¹⁵ [*Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*] em que o psicanalista descreve as primeiras ideias sobre o “tempo de elaboração”, assinalando, no mesmo compasso, a “insuficiência da lembrança e a ineficiência relativa da interpretação, desde que ela não seja acompanhada da ‘elaboração’” (CHAVES, 2003, p. 47). Não obstante,

Freud apontava para uma temporalidade própria da *Durcharbeitung*, que não poderia mais ser medida pelo tempo de trabalho industrial, mas por esse tempo, que ao exigir ‘paciência’, implica um processo meditativo, como dos monges no claustro, e, de certa forma, indiferente ao tempo do relógio, e colocando, para Freud, de uma forma crucial, a questão do terminável e interminável da análise (CHAVES, 2003, p. 51).

Desse estudo do pensador austríaco, encontra-se no texto de 1959, em particular, “o conceito de trabalho (*Arbeit*) de elaboração, travessia (*durch*) ou retomada (*auf*), *Durcharbeitung* e *Aufarbeitung* do passado” (GAGNEBIN, 2003, p. 41). Apesar de, a

¹⁴ National-Sozialistische Deutsche Arbeiterpartei (Partido Operário Nacional Socialista Alemão).

¹⁵ O contexto freudiano é clínico; trata-se de observações ligadas a técnicas terapêuticas a partir de observações práticas. Mas suas preciosas observações foram, diversas vezes, usadas como incentivos que ajudam a pensar também, analogicamente, processos coletivos: de memória, de esquecimento, de repetição. Aliás, os próprios textos freudianos de análise cultural permitem, se não justificam inteiramente, tal analogia (GAGNEBIN, 2003, p.41-42).

“*Durcharbeitung* remeter-nos à ideia de um ‘trabalho aprofundado’, a um ‘trabalhar através’ daquilo que se deve conhecer mais minuciosamente” (CHAVES, 2003, p. 47), ou seja, implica um “esclarecimento” do passado, para, enfim compreendê-lo e elaborá-lo, em outras palavras:

Se a política oficial na Alemanha do pós-guerra preferia dizer *Aufarbeitung* em vez de *Durcharbeitung*, sem dúvida era para eliminar do seu horizonte um termo marcado profundamente pela psicanálise e cujas implicações contrariavam frontalmente os objetivos ideológicos daquela política. Desse modo, continuava pairando sobre a psicanálise os mesmos anátemas que lhe foram lançados no III. Reich. De fato, nem *Schlussstrich*, nem *Stundennull* coadunam-se com a *Durcharbeitung* freudiana (CHAVES, 2003, p.47).

Nesse sentido, se nesse período de reconstrução da Alemanha o pensador do Instituto indaga sobre “elaboração do passado”, e ensaia sua resposta amparada nas categorias do pensamento freudiano, mais detidamente na “dimensão psicanalítica da *Durcharbeitung*, [é] justamente para pôr em questão a política oficial” (CHAVES, 2003, p. 47). Na verdade, na visão de Adorno “só se pode ‘passar a limpo’ o passado, na medida em que suas ligações com o presente são esclarecidas” (CHAVES, 2003, p. 48). Isso implica dizer que “a *Aufarbeitung* não é, portanto, de um ponto de vista freudiano um ‘passar a borracha e apagar o passado’ mas pressupõe, concomitantemente, a *Durcharbeitung*, esse ‘trabalho aprofundado’ com e por meio do passado” (CHAVES, 2003, p. 48).

Nesse sentido, o frankfurtiano aponta para esse passado como algo que se torna presente, não para permanecer ou para ser discriminado, mas para ser “perlaborado”. A falta de domínio sobre o passado e a pouca consciência diante do horror presente, na sociedade, revelam a possibilidade da catástrofe, dos horrores cometidos pelo nazismo. Assim sendo, é necessário ampliar as ideias freudianas, referindo-se a um processo histórico-social: a *Shoah*.

E por que os alemães dos anos de 1950 e 1960 desejam esquecer, segundo Adorno? Porque o peso do passado era tão forte que não se podia mais viver no presente; esse peso era insuportável porque era feito não só (!) do sofrimento indizível das vítimas, mas também, e antes de tudo, da culpa dos algozes, da *Schuld* alemã (GAGNEBIN, 2003, p. 39).

Quando Adorno pondera sobre a elaboração do passado e recorre aos textos freudianos, ele quer nos advertir, que o “saber preciso e incisivo da psicanálise é mais atual do que nunca” (ADORNO, 1995a, p. 46) e a aversão a ela se aproxima ao repúdio aos semitas ou meramente porque Freud era judeu, provavelmente não, “mas porque a

psicanálise consiste exatamente naquela autoconsciência crítica que enfurece os antissemitas” (ADORNO, 1995a, p. 46). Adorno mostra como se dá esse movimento. Em primeiro lugar, quando se refere à “falta de domínio do passado” na Alemanha, ao destacar o componente neurótico dessa “falta”, escreve:

Indiscutivelmente há muito de neurótico no que se refere ao passado: gestos de defesa onde não houve agressão; sentimentos profundos em situações que não os justificam; ausência de sentimentos em face de situações da maior gravidade; e não raro também a repressão do conhecido ou do semiconhecido. No experimento de grupo do Instituto de Pesquisa Social frequentemente verificamos que a lembrança da deportação e do genocídio se associava a escolha de expressões atenuantes ou de descrições eufemistas, ou configurava um espaço vazio do discurso; o uso consagrado e quase benevolente da versão da “noite de cristal” para designar o *pogrom* de novembro de 1938 confirma esta tendência (ADORNO, 1995a, p. 30).

Em segundo lugar, para Adorno (1995a, p.32), a destruição da memória é “essa imagem terrível de uma humanidade sem memória propagandeada por Henry Ford”. Supõe, acima de tudo, o resultado do próprio desenvolvimento da sociedade burguesa, para quem a memória, o tempo e a lembrança deveriam ser liquidados, em termos formativos. Então faz-se necessário, lembrar, mais uma vez, que “nosso dever, consiste em preservá-lo, em salvar o desaparecido, em resgatar tradições, vidas, falas e imagens” (GAGNEBIN, 2003, p.35). Diz Adorno:

[...] Como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995a, p. 33).

Em terceiro lugar, Adorno cunha a ideia de “narcisismo coletivo danificado” para explicar a continuidade e a força do ideário nazista no pós-guerra. Os processos identificatórios, dos quais o narcisismo é parte intrínseca, encontram no nazismo a possibilidade de se transformarem em manifestações do desejo coletivo, através da ideia do “orgulho nacional”:

Os impulsos narcisistas dos indivíduos, aos quais o mundo endurecido prometia cada vez menos satisfação e que mesmo assim continuavam existindo ao mesmo tempo em que a civilização lhes oferecia tão pouco, encontraram uma satisfação substitutiva na identificação com o todo. Esse narcisismo coletivo foi gravemente danificado pela derrocada do regime nazista. Esses danos ocorreram no âmbito do meramente factual, sem que os indivíduos tenham se dado conta deles para poderem assim elaborá-los. Este

é o sentido sóciopsicológico correspondente ao discurso acerca do passado não dominado (ADORNO, 1995a, p. 39-40).

E por último, Adorno estabelece uma relação muito clara entre culpabilidade e vontade de esquecimento. Pondera o pensador alemão:

Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento, seja por parte de pais que enfrentam a desagradável pergunta acerca de Hitler por parte de seus filhos e que, inclusive para se inocentar, remetem ao lado bom e que propriamente não foi tão terrível assim (1995a, p. 45).

A palavra-chave [*Stichwort*] destacada nesse momento é esclarecimento, [*Aufklärung*], no sentido de que é preciso ter conhecimento, do que ocorreu, para não deixar que aconteça novamente, essa tomada de consciência, ajude nas questões referentes à elaboração do passado. “Em outras palavras, não há, por parte de Adorno, nenhuma sacralização da memória, porém uma insistência no esclarecimento racional” (GAGNEBIN, 2003, p. 40), diz o pensador alemão:

Contudo, penso, ao contrário, que o consciente jamais se relaciona à infelicidade nos mesmos termos em que isto ocorre com o semiconsciente e o pré-consciente. No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível (ADORNO, 1995a, p. 46).

Adorno advoga em favor da capacidade autônoma de nossa consciência, “esse gesto iluminista do filósofo denuncia que os limites do Esclarecimento, tem um alvo certo. Não se trata de lembrar o passado, de torná-lo presente na memória para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação” (GAGNEBIN, 2003, p. 41). Essa reivindicação não é nenhum apelo a comemorações solenes, mas, sim, uma exigência a ponderações incisivas para esclarecer essa sombria questão em nossos dias. “A defesa da necessidade e do poder da *Aufklärung* não significa que ela esteja onipotente para lutar contra o racismo e o fascismo, mas ela continua imprescindível” (GAGNEBIN, 2003, p. 41).

2.2 A filosofia e os professores

Na palestra ministrada na casa do Estudante de Frankfurt e transmitida pela Rádio de Hessen, em novembro de 1961, intitulada “A Filosofia e os Professores”,

Adorno submete a sua apreciação, “a prova geral de filosofia, dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores no estado de Hessen, Alemanha” (1995a, p. 51). Ao mesmo tempo, em que se volta para a mentalidade dos estudantes que foram submetidos à mesma, comenta também a participação dos examinadores que a aplicam. O assunto estimula uma profunda ponderação de ideias sobre educação, formação e filosofia, reflexão que não se restringe à explicitação do significado isolado de cada termo, mas, sim, almeja alcançar a compreensão do nexo entre eles. Conexão de importância capital, aquela que liga um conceito, considerado enfático, tanto de filosofia como de formação.

Desse modo, Adorno chama atenção para alguns candidatos que provavelmente sua preocupação, não se justifica, quais seriam eles, notadamente aqueles que em geral são “dotados por si próprios de um certo interesse pela filosofia” (1995a, p. 51). Assinala ainda o pensador alemão, que existem outros candidatos com grandes atributos intelectivos e “já portam de antemão os elementos cuja existência ou não deve ser avaliada de modo fragmentário e insuficiente por aquela prova” (1995a, p. 51).

Adorno adverte que, a prova para se habilitar à docência é questionável como um todo, não só os motivos de sua aplicação, mas quando assegura que aqueles que estão em melhor condição para realizá-la, são os que compareciam com frequência aos “seminários de filosofia”, no entanto, ressalta o pensador alemão:

[...] Não tinha a intenção de exercer pressão institucional. [...] De modo algum pretendia identificar o sentido desse exame com a formação filosófica específica. Apenas queria dizer que aqueles que são impelidos para além do empreendimento das ciências particulares, para aquela autoconsciência do espírito, que afinal é a filosofia, de uma maneira correspondem à concepção do exame (1995a, p. 53).

Para explicitar seu ponto de vista, diversas vezes, ao longo do texto, Adorno menciona e comenta parágrafos específicos do regulamento da prova, destacando que o sentido e a finalidade do referido exame, têm como objetivo: “[...] avaliar se os candidatos conseguem ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua própria profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos” (1995a, p. 54). A prova teria o intento de constatar se o candidato a futuro professor [sobretudo pensando naquela juventude que lhes será confiada] já reúne, àquela altura de sua formação, as condições necessárias para ser, ele próprio, um educador; ou seja, se é alguém que promoverá a boa formação que irá além da simples transmissão de conhecimentos, desenvolvendo no

educando uma postura crítica, em outras palavras, uma educação para autonomia, de modo que as condições para isso não se confundam com o aparente aprendizado formal, técnico e compartimentado de uma disciplina particular, ou de um conjunto de disciplinas, traduzindo-se numa espécie de desempenho ou rendimento mensurável.

Adorno (1995a, p. 56) constata que, em vários casos, os candidatos e mesmo alguns examinadores não alcançam o sentido próprio do exame, que não se confunde com a mera proficiência científica num campo particular do conhecimento, nem mesmo numa disciplina filosófica, entendendo a Filosofia como um domínio autônomo do saber. O essencial da prova consistiria em constatar uma aptidão para formar, configurar, modelar, cultivar, o que, de modo algum, deve ser confundido com a mera transmissão e aquisição de conteúdos cognitivos isolados. Os candidatos devem demonstrar que possuem talento crítico e reflexivo para relacionar entre si conhecimentos isolados e deles extrair consequências relevantes, aptidões que caracterizam a formação e que constituem condição indispensável para ser um educador que promova o desenvolvimento de seus alunos. Justamente isso é que a prova deve avaliar.

Na tentativa de contribuir para a compreensão dessa conexão entre educação, formação e filosofia, citemos a seguinte ponderação:

Um indício do parentesco entre filosofia e formação: tanto quanto a *Bildung*, filosofia é relação, autoconsciência do espírito, que pode ser encontrado tanto na própria Filosofia, quanto em cada uma das expressões particulares do espírito – desde que reflita sobre si mesma, sobre o sentido de seu fazer –, mas que não pode ser identificada com nenhuma especialização atomizada. Na medida em que se constitui sobretudo como *relacionamento* (*Verhältnis*), a filosofia não se equipara a um campo de especialidade disciplinar configurando por um *curriculum* universitário. Por sua vez, a *Bildung*, tendo como condição, nos termos de Adorno, amplos horizontes e sensibilidade espiritual, exige talento filosófico, a saber, capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, graça, juízo, senso e valor (GIACOIA JR, 2009, p. 41).

Adorno (1995a, p.59) menciona cinco exemplos de alunos que foram submetidos ao exame [prova geral de Filosofia], objetivando trazer à tona uma combinação de elementos que são de relevância fundamental para sua crítica da formação; tais exemplos demonstram uma mistura entre, por um lado, a fanática devoção ao estritamente factual, apego obstinado ao efetivamente adquirido no processo formal de instrução, com aquela sensibilidade própria do especialista e do técnico, para quem a reflexão sobre tudo o que não seja estritamente o caso é sentida como um

atentado ao espírito da ciência, como uma divagação onerosa, incômoda e impertinente; e por outro lado, a crença no efeito mágico do emprego irrefletido de termos impactantes, extraídos do jargão das cosmovisões dominantes.

Não obstante, Adorno percebe nessa impotência para o pensamento autorreflexivo, uma afinidade eletiva com pensamento totalitário, nas suas palavras:

Hoje em dia o nazismo ainda sobrevive menos por alguns confiarem em suas doutrinas, e é contestável inclusive a própria magnitude em que tal crença ocorreu no passado, mas principalmente em determinadas conformações do pensamento. Entre estas, enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir (1995a, p. 63).

Continuando sua ponderação de ideias a respeito da carência de pensamento crítico na atualidade, e sua fácil assimilação com os meios autoritários, diz Adorno:

Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã, a colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre o objeto e a reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende formar (1995a, p.62).

E para deixar bem claro sua posição sobre esse assunto, Adorno adverte sobre as condições atuais da formação cultural e diz: “ela só pode ser adquirida mediante esforço e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos” (1995a, p. 64). Fica claro que formar vai muito além de meras transmissões de conhecimento; é preciso, portanto, refletir sobre o que se aprende e sobre o sentido de seu fazer.

2.3 Televisão e formação

No debate na Rádio de Hessen, transmitido em 01 de junho de 1963, de um lado, Adorno, devido ao seu estudo analítico e meticuloso sobre os novos meios de comunicação desenvolvidos após o fim da Segunda Guerra Mundial, como a televisão e seu público nos Estados Unidos, do outro lado, o presidente das Escolas Superiores de Educação Popular da Alemanha, Hellmut Becker, que tomou posição sobre a temática

em um artigo publicado na revista Merkur, intitulado “Televisão e Formação”, tendo Kadelbach como mediador. Motivados - os dois - a deliberar sobre a temática da televisão e formação, o debate ganha força não só pelo seu lado prático, mas também pelo prisma teórico do observador analítico, podendo, dessa maneira, proporcionar a essa questão boas perspectivas de discussão e orientação.

Adorno (1995a, p.76-77) começa destacando que o conceito de formação possui um duplo significado em relação à televisão: “[...] por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos”, justamente aqueles referentes à educação, no sentido da divulgação de informações de esclarecimento. Por outro, - questiona o pensador alemão - existe uma função formativa ou (de)formativa operada por esse meio de comunicação de massas “conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão”. Por isso, deve-se colocar em questão o uso que se faz desse meio de comunicação em grande escala, assegurando que ele contribui para divulgar ideologias e dirigir, de maneira nociva, a formação dos espectadores.

A televisão, tanto por suas características próprias como estar completamente enredada na indústria cultural, não pode ser estudada de modo consequente se forem isolados os diferentes aspectos que a constituem, tais como o técnico, o estético e o social. Ela rompe o véu ideológico que costumeiramente recobre o meio, o qual aparece, para o estudioso ofuscado por seu poder, como mero meio de comunicação, como espécie de suporte neutro das mais diferentes mensagens. Se a consideramos desse modo seremos inapelavelmente vítimas do engodo que ela costuma suscitar: o de que as imagens televisivas transmitem o real, a realidade ‘efetiva’ e ‘verdadeira’, sem nenhum tipo de mediação ou intervenção. Seus advogados obviamente propalam aos quatro ventos essa versão (ADORNO, 1981, apud, FRANCO, 2008, p. 111-112).

Becker (1995a, p. 78) inicia sua participação no debate destacando que o seu “[...] interesse pela temática é no sentido de evitar que, a partir da resistência que a televisão encontra entre os intelectuais e pedagogos na Alemanha, ela possa desenvolver com mais facilidade ainda suas danosas consequências”. Não se preocupar com esse poderoso meio de comunicação de massas ou relegar a ele apenas análises secundárias, não investigar de maneira incisiva qual seu papel na sociedade administrada, consistiria exatamente na não contribuição para alertar aos perigos que a TV representa quando utilizada para determinados fins que não sejam formativos. Em outras palavras, conscientizar os espectadores a assistirem à programação televisiva, de uma maneira crítica e reflexiva, sobretudo, desconfiando do engodo dos programas em geral.

Adorno corroborando o ponto de vista de Becker, que não se pode deixar em segundo plano, uma análise crítica sobre a televisão, vai mais longe, alertando quanto seria necessário aos espectadores despertarem de seus vislumbres por esse meio de comunicação e não deixarem se “subordinar e ela e suas ideologias”, nas suas palavras:

[...] O ensino não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo, e na apreensão do mesmo por meio de categorias, mas, desde o início, este ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias, [tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da verdade] deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo em face da propaganda [em] geral. A formação a que nos referimos consistiria em pensar problemáticamente conceitos como estes em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (1995a, p.79-80).

Nesse sentido, não podemos esquecer que essa “instituição tão prestigiada pela sociedade”, à televisão – pode ser o retrato da “sociedade em que ela se encontra”, mais ainda, ela “está comprometida, em sua própria ontologia, com a sociedade” a qual faz parte (1995a, p.81). Questionamentos desse tipo nos fazem pensar – qual a “melhor maneira” de se assistir um programa na televisão sem nos preocuparmos com a procedência da notícia? Ou apenas assisti-la com um meio de lazer e entretenimento, que nos faz esquecer um pouco da amarga realidade de nosso cotidiano. Mas Adorno adverte que,

[...] enquanto existirem pessoas tecnicamente competentes em televisão que percebam que certas encenações, como as peças de Beckett, por exemplo, são particularmente apropriadas a este veículo de comunicação de massa, pessoas além disto dotadas de energia suficiente para programar o *Último elo* de Beckett pelo rádio e pela tevê, em vez de veicular uma família comum dessas que tem nome diferente conforme a região, então eu diria que uma tal programação vai além da tevê nos termos vigentes, podendo contribuir para a transformação das pessoas (ADORNO, 1995a, p. 82).

A esse aspecto, que diz respeito ao processo formativo ou (de)formativo da televisão é interessante notar que esse veículo técnico, que surgiu em meados do século passado, sofreu várias transformações e ganhou novos aparatos tecnológicos hoje. Em plena era digital, os modernos meios de comunicação de massa, Smart TV e Cinema 3d, dentre outros, neles, o que realmente interessa é a produção de imagens que se destacam e impressionem o seu espectador. O predomínio da imagem dirigida sob a visão, na sociedade atual, considera que “o que não for sensação não existe para nós, pois não

podemos compreender o mundo passando ao largo de nossos sentidos” (TÜRCKE, 2010, p.39).

A sociedade é marcada pelo efêmero, pelo provisório, pelo inconstante, pelo estado de inquietude geral. Para que algo possua alguma notoriedade na sociedade, é preciso causar um impacto sensorial, para ser percebido necessita se assemelhar a uma injeção multissensorial, pois aquilo que não chama a atenção constantemente passa despercebido. As imagens veiculadas precisam ser intensas para provocarem sensações complexas e variadas. Essa é a ótica que perpassa a forma de compreensão da realidade, em plena era digital.

2.4 Tabus a respeito do professor

No caminhar de nossa civilização, podemos encontrar compêndios de história da educação, onde podemos observar que a repulsa em relação à profissão de ensinar não é característica exclusiva da sociedade tardo capitalista. Não obstante, é de suma importância ressaltar que essa atitude em relação,

[...] a profissão de professor cada vez mais se avilta socialmente nas sociedades modernas é fato bem conhecido. Encontra suportes objetivos, observáveis no cotidiano por todas as pessoas. Estudos desta desvalorização objetiva são ainda poucos explorados as causas e explicações de uma constante aversão e oposição ao magistério, observável na sociedade em geral. Revelam tais aversões e oposições a existência de imagens interiores na psique e que esta existência exerce uma efetiva ação que merece estudos e reflexões (RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 128).

Ciente dessa problemática, recorreremos aqui a uma palestra que Adorno proferiu no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em 21 de maio de 1965, a qual, mais tarde, foi transmitida pela Rádio de Hessen, em 09 de agosto do mesmo ano, objetivando deliberar sobre essa questão, e conseqüentemente apontar para alguma direção que contribua na formação de novos professores. Nesse sentido, o que ganha primazia nesta reflexão para o pensador de Frankfurt é “tornar visíveis algumas dimensões da aversão contra a profissão do magistério”, e, com isso, “tratar de uma série de problemas relacionados com o próprio exercício” (2008a, p.157) da docência, almejando, assim, apontar alguns caminhos para essa situação que nos assombra.

Iniciando sua ponderação de ideias, Adorno destaca uma experiência que servirá como ponto de partida para analisar a repulsa contra o magistério, e na qual por longo período ele examinou com cuidado e sensatez, diz o pensador de alemão:

Tenho observado que é justamente entre os melhores estudantes, após aprovação nos exames oficiais, que se encontra maior aversão contra a profissão para a qual esses exames qualificam e que fica à disposição deles. Tornarem-se professores lhes parece uma espécie de coerção e a isso se submetem como uma *ultima ratio* (ADORNO, 2008a, p.158).

Desse modo, podemos inferir que alguns motivos psicológicos da aversão contra a profissão de ensinar são tão presentes, que não necessitamos analisá-los em minúcias, já outros, podemos destacar, dentre eles: “a representação do magistério como profissão de fome” (2008a, p.158) não tendo sua labuta valorizada, com péssimas condições para desenvolver seu trabalho, o magistério a cada dia perde a credibilidade em nossa sociedade administrada, outro ponto a se ressaltar é – as pessoas do senso comum tem “conhecimento” que para ser educador, o indivíduo tem que ingressar na universidade, no entanto não lhe dão o devido reconhecimento social, por isso, quando o magistério é comparado a outras profissões acadêmicas, como a advocacia ou a medicina, estas gozam de prestígio, já o magistério tem sua importância questionada. Ou seja, essas motivações inconscientes ou pré-conscientes persistem e, a cada dia, ganham força no imaginário da sociedade contemporânea, o que Adorno denomina de tabus, empregando esse conceito, aqui, de uma maneira mais rigorosa, como:

[...] Sedimentação coletiva de representações que, de maneira similar às de caráter econômico que mencionei, perderam sua base em grande medida mas que, como preconceitos sociais e psicológicos, persistem teimosamente e, por sua vez tornaram-se forças atuantes na realidade, tornam-se forças reais (ADORNO, 2008a, p. 159).

Mas, de onde provêm tais tabus? Para Adorno (apud Ramos de Oliveira, 2007, p.129) eles têm origens recuadas no tempo: desde o período da Grécia antiga em que os pedagogos eram escravos que acompanhavam a criança às escolas ou em que alguns servidores de baixa estima social eram encaminhados aos setores, relativamente novos, dos escribas da administração ou da religião – frequentemente de ambas, num complexo indiviso. Dando prosseguimento a essa concatenação de ideias, já no velho continente com “o tardio desenvolvimento da burguesia alemã e a longa sobrevivência de um feudalismo que não favorecia as coisas do espírito devem ter gerado essa visão do mestre com um serviçal” (ADORNO, 2008a, p. 161) outro ponto é a desvalorização do intelecto com relação ao emprego da força física é ressaltada pelo filósofo quando se refere ao menosprezo do guerreiro, em relação ao professor; nas suas palavras:

O menosprezo ao professor – pelo menos na Alemanha, talvez nos países anglo-saxões e com certeza na Inglaterra, pode ser caracterizado como ressentimento do guerreiro, que por um permanente mecanismo de identificação acaba por impregnar o povo como um todo. É comum que as crianças tenham uma forte inclinação a se verem como pequenos soldados, como hoje se costuma dizer; lembro-me de como gostam de se vestir como *cowboys*, que alegria lhes dá correrem de um lado para outro com suas armas (ADORNO, 2008a, p. 162).

Na sociedade contemporânea, o que percebemos a cada dia e que essas representações psicológicas, além de ganharem força, são estimuladas e desencadeiam, na perda do valor sociocultural atribuído ao professor, por isso pondera o pensador alemão:

[...] com a transformação do magistério, acontece aí uma verdadeira reviravolta, aos poucos, mas, creio, de maneira irreversível o professor torna-se um vendedor de conhecimentos, tal racionalidade reduz o espírito ao valor de troca e isso é tão problemático como todo progresso que ocorra dentro do *status quo*. Por trás da imagem negativa do professor se antevê a imagem daquele que aplica castigos, com isto se não me engano atinjo o ponto central, esse conjunto de representações, mesmo depois de abolido o castigo corporal, é decisivo para a determinação dos tabus que existem quanto ao magistério. Essa imagem apresenta o professor como alguém fisicamente forte que agride alguém que é fraco. Hoje, como ontem a sociedade, se funda na força física, [...] ao mesmo tempo em que nega essa força, mas só se pode esperar uma mudança do complexo total a que me refiro quando o castigo tiver desaparecido completamente das práticas escolares [...] minha hipótese é de que a imagem inconsciente de agente de castigos exerce maior influência sobre as representações relativas ao professor do que a própria prática de castigos físicos (ADORNO, 2008, p.164, et. seq.).

Também podemos compreender essa problemática do professor na contemporaneidade, através de outros olhares, dos quais e de suma importância ressaltar que:

[...] A sociedade despreza o professor vendo nele o ‘pequeno ditador’ aquele que aplica castigo aos mais fracos, embora nos países ocidentais os professores não mais estejam autorizados por lei a recorrer aos castigos físicos, essa violência persiste como realidade, pois os professores exercem ações autoritárias que se estendem desde o castigo físico até mesmo formas sutis e ‘modernas’ como o uso da avaliação para oprimir o alunado (RAMOS DE OLIVEIRA, 2007, p. 130).

Não obstante, em plena aurora do século XXI, com a “superação” do complexo de Édipo, e conseqüentemente o enfraquecimento da autoridade do pai, que agora divide com a mulher, também remunerada, o poder econômico da família, a criança descobre que o pai não corresponde ao ego ideal que ele lhe transmite e tenta encontrar, na figura

do professor, esse ego ideal. Isso, porém, novamente, se revela impossível, sobretudo porque os próprios professores, durante o processo formativo, têm sua autoridade enfraquecida, deixando assim de serem fundamentais na formação da primeira infância, na construção de um ego forte e autônomo. “A escola é para o desenvolvimento do indivíduo quase que o protótipo da alienação social” (ADORNO, 2008a, p.171). E com a intenção de colaborar com essa questão Adorno, recomenda que só uma mudança de atitude do professor pode ajudar para superar essa situação. Nas suas palavras:

Eles não deveriam reprimir seus afetos, racionalizando posteriormente, mas deveriam assumi-los perante si mesmo e perante os demais, desarmando assim os alunos. Provavelmente seja mais convincente um professor que diga ‘Têm razão. Sou injusto, sou alguém como vocês. Algumas coisas me agradam e outras me desagradam’ do que outro que se mantenha ideologicamente na defesa da justiça, mas que logo, sem poder evitar, comete a injustiça que haveria reprimido. De tais reflexões, segue-se, digamos de passagem, a necessidade de conhecimentos de uma consciência psicanalítica do magistério (ADORNO, 2008a, p. 172).

2.5 Educação após Auschwitz

Quando pensamos nas intervenções públicas de Adorno no pós-guerra, ganha primazia uma conferência transmitida em 18 de abril de 1965, pela rádio de Hessen, intitulada “Educação após Auschwitz” [*Erziehung nach Auschwitz*], nela o pensador alemão assinala para os esforços da humanidade em agir de tal maneira que: “Auschwitz não se repita” tronando-se, assim tarefa primordial da educação. “De tal modo ela precede quaisquer outras [questões] que creio não ser possível nem necessário justificá-la” (1995a, p. 119). Passado todos esses anos o filósofo não compreende “como até hoje mereceu tão pouca atenção” (1995a, p. 119).

Hoje, 47 anos depois dessa conferência, o inconformismo expresso por Adorno prevalece ou deve prevalecer, dado que não é possível entender quão pouca atenção tem sido dispensada às barbáries cometidas no campo de concentração nazista, quase nenhuma atenção por parte daqueles que estão, diretamente, envolvidos no processo formativo. Essas considerações adornianas são fundamentais para que se possa refletir sobre o progresso na barbárie a barbárie no progresso e o reaparecimento de um clima propício a uma nova espécie de barbárie. Eis aí o nosso ponto fulcral: admitir esse lapso na consciência dos homens em não reconhecer, inteiramente, o horror nazista. Por isso, se faz necessária uma educação para a autonomia que contribua para conjurar a ameaça, sempre presente, do fantasma de Auschwitz ou que, ao menos, resista bravamente a ela.

Adorno (1995a, p.119-120) adverte para a importância de a educação confrontar-se com essa questão – a atrocidade praticada em Auschwitz, o extermínio em massa de judeus, ciganos, intelectuais e homossexuais - consubstancia a própria recaída, a própria barbárie, que não é um movimento segundo da civilização, é seu primeiro movimento, negando, assim, qualquer possibilidade de humanização fundamentada em alicerces culturais. Portanto, “a tarefa da educação é ajudar a eliminar as condições objetivas para a barbárie, barrar o processo de anticivilização na própria civilização”. E, assim, fazer com que Auschwitz não reviva, impedindo a repetição da barbárie, como uma ameaça viva, presente na civilização.

Adorno entende justamente com Freud, em suas ponderações sobre o mal-estar na cultura, que mesmo com todo o progresso técnico e científico, ocasionando em enormes benefícios ao homem, ele não teve plena satisfação de seus desejos e necessidades, e isso acarretou no perigo de que a violência assenta em risco a própria noção de humanidade civilizada, como algo que é brotado, fundamentalmente, dessa mesma civilização. E para corroborar essa ideia citemos o filósofo de Frankfurt:

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e a sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios *O mal-estar na cultura e Psicologia das massas e análise do eu* mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (ADORNO, 1995a, p. 119-120).

Por essa razão, a primeira atitude a respeito de como evitar a catástrofe nazista é tomar consciência desse elemento desesperador – *Auschwitz* –. Aquilo que aconteceu no campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial pode ser visto como exemplo desse desespero. Os ecos dos assassinatos, mutilações, violações de milhares de indivíduos ainda ecoam, com muita força, e estimulam a reflexão de como o ser humano pôde chegar a tal ponto.

Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa (ADORNO, 1995a, p. 120).

Aos olhos de Adorno (1995a, p. 120) as atrocidades simbólicas e físicas não são novidades na história da humanidade, em outras palavras, a história carrega os germens

da barbárie e para salientar a vinculação da civilização com a barbárie, ele recorda outros genocídios na história. E na sua concepção o “[...] genocídio tem suas raízes na ressurreição do nacionalismo agressivo presente em muitos países a partir do fim do século XIX”. Essa consideração o leva a dizer que a “[...] bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexó histórico que o genocídio”.

O pensador de Frankfurt (1995a, p.121) considera que “[...] hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo” ou a “[...] inflexão em direção ao sujeito”. Essa posição o leva a defender que “[...] é preciso buscar nas raízes” e não responsabilizar os perseguidos, mas tão somente os algozes, ou seja, “[...] é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” para que elas “[...] não se tornem, novamente, capazes dos mesmos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos”. Desse modo, não há virtude nos perseguidos que possa interromper tais ações criminosas, nem vícios que possam responsabilizar as vítimas. A responsabilidade é somente dos perseguidores, “[...] culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência auto-reflexiva, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva”, diz o filósofo alemão:

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 autorreflexão crítica.* (grifo nosso). Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995a, p. 121-122).

Nessa perspectiva, Adorno compreende que o mal-estar na cultura reflete-se na dissolução da civilização no decorrer da história, processo que repercute no indivíduo. Antes, a família era formadora da individualidade. Na atual conjuntura, ela encontra-se fragmentada; os laços familiares se tornaram frágeis e tendem à sua quase aniquilação. A pressão civilizatória sobre os indivíduos faz surgir um

[...] sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta

torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional (ADORNO, 1995a, p. 122).

A cultura, enquanto princípio, simultaneamente, antibarbárie e barbárie, impõe a integração repressiva ao todo social, que se faz pela dissolução daquilo que é seu suporte, o indivíduo como sujeito autônomo. Diz o pensador alemão:

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (1995a, p. 122).

Assim, o perigo da explosão de um estado absoluto de barbárie persiste, mesmo em condições aparentemente civilizadas, na sociedade alemã do pós-guerra e em qualquer sociedade democrática. Trata-se de uma situação objetiva, ainda persistente, que pode voltar a produzir resultados nefastos, na medida em que envolve a manipulação de pessoas com um estado de coisas que lhes impõe sobreviver adaptando-se à custa da mais estrita renúncia à felicidade.

Assiste-se, dessa maneira, à dissolução do *eu* e a uma potencialização para o comportamento autoritário. A persistência das condições que levaram a *Auschwitz* também se localiza nas pessoas, ainda que não primeiramente nelas, já que se trata de um processo de perda da capacidade de fazerem experiências formativas, na qual o esquecimento do que aconteceu em *Auschwitz* compactua com um tipo de frieza do indivíduo. Quando Adorno fala sobre educação após *Auschwitz*,

[...] refere-se 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 (1995a, p.123).

Com base nessa afirmação, a educação é vista como uma atitude permanente de transformação da própria consciência individual e coletiva. É uma ação paulatina e incessante. Essa ação é propriamente uma ação autorreflexiva, um repensar a própria presença do homem na história, a restauração da vida. Uma educação para a autorreflexão crítica como forma segura de evitar o retorno e a permanência do ódio.

A educação crítica faz frente ao mundo administrado, que aprisiona a humanidade, e Adorno, consciente desse processo e de como a educação pode ajudar na

formação de uma consciência autorreflexiva, assinala alguns pontos nevrálgicos relacionados a um “projeto de educação para autonomia” e começa por constatar que “as pessoas ainda não estavam preparadas psicologicamente para a autodeterminação. Elas não se revelaram à altura da liberdade com que foram presenteadas de repente” (1995a, p. 123). Enfatiza-se também:

[...] que o retorno ou não retorno do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica. Refiro-me tanto ao lado psicológico somente porque os demais momentos, mais essenciais, em grande medida escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos (1995a, p. 123-124).

Por conseguinte, outra ideia a ser destacada é a “perda da autoridade” Adorno considera “[...] ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores” (1995a, p. 124) nesse caso é imprescindível ressaltar que “[...] o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (1995a, p. 125).

Depois de ressaltar a importância da autodeterminação para a consciência do indivíduo, Adorno (1995a, p. 125) vê necessário analisar uma questão, que para ele não ganha a devida atenção, por parte daqueles que estão envolvidos no processo formativo, qual seria – “a desbarbarização do campo” – que se constitui como um objetivo educacional de grande importância por serem “os algozes do campo de concentração, em sua maioria, jovens filhos de camponeses”, como descreveu “Eugen Kogon, em seu livro *O Estado da SS*”. Para mudar essa situação, o autor pontua algumas possibilidades; a primeira consistiria num “[...] planejamento de transmissões de televisão atendendo pontos nevrálgicos daquele peculiar estado de consciência”; a outra ideia, imagina o filósofo, seria “[...] a formação de grupos e colunas educacionais móveis de voluntários que se dirijam ao campo e procurem preencher as lacunas mais graves por meios de discussões, de cursos e de ensino suplementar” (1995a, p. 126). É preciso, no entanto, ressaltar que não deve haver qualquer mal-entendido quanto à inclinação arcaica pela violência nas cidades e sua tendência à agressão, principalmente, nos grandes centros. Não obstante, o frankfurtiano levanta uma suspeita quanto à importância dos esportes para educação:

Aqui seria preciso estudar também a função do esporte, que ainda não foi devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica. O esporte é ambíguo: por um lado ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte: são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma (ADORNO, 1995a, p. 127).

Adorno (1995a, p. 127) identifica, no contexto de Auschwitz, alguns tipos característicos que são reconhecidos através da personalidade, socialmente integrada, com o coletivo, e também, com o condicionamento para manipulação das massas, tais como Himmler, o cérebro da organização do assassinato em massa dos judeus e Eichmann, o responsável pela organização burocrática da deportação massiva dos judeus para os campos de extermínio. E alerta que tudo isso se relaciona, de um modo ou de outro, àquela velha estrutura – a autoridade – os tipos que geraram Auschwitz constituem algo novo, devido à sua enganosa identificação com a coletividade.

O problema que se coloca é, pois, o da identificação cega e irrefletida da singularidade com a coletividade, identificação que leva à perda de qualquer dimensão autônoma, de dignidade e valor próprio. O perigo desse enquadramento coletivo produziu a incapacidade para a autodeterminação. O pensador alemão pondera que o essencial para confrontar o perigo de que tudo se repita “é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo, assim, a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (1995a, p. 127) e avança no seu pensamento quando diz que:

O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folkways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física — muitas vezes insuportável — a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista (ADORNO, 1995a, p. 128).

Neste instante o pensador alemão (1995a, p. 128) que chamar atenção para algo de tinha primazia no ideal formativo do totalitarismo, “a severidade” uma “educação baseada na força e voltada para a disciplina”, como pensavam os carrascos nazistas. Uma educação para a severidade, onde o indivíduo para ser vigoroso teria uma grande

“capacidade de suportar a dor”. Para Adorno, esse ideal é totalmente equivocado, a educação deve se contrapor a esse pensamento e tomar consciência dos mecanismos repressores, enfrentando a questão da aceitação da dor e da capacidade de suportá-la.

O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 1995a, p. 128-129).

Outro ponto em que o frankfurtiano toca é a sua descrição do “caráter manipulador”, identificado, por ele, como um tipo de “consciente coisificado”, cujas características são:

Fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções e um realismo exagerado. A qualquer custo procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995a, p.129).

Em outras palavras, a equiparação da pessoa à coisa e a redução dos outros à mesma, se configuram como um comportamento social repressor, caracterizando, “determinadas psicopatias sociais do tipo que se pode observar nos comportamentos de indivíduos e grupos que compactuaram com a barbárie nazista” (1995a, p. 129). Assim sendo, para uma reação contra uma nova Auschwitz, é necessário reconhecer o processo de gestação do caráter manipulador. Além do mais, faz-se necessário modificar as condições sociais para isso. Essa reação implica a formação para autorreflexão contra os mecanismos que formam essa personalidade socialmente integrada.

Por conseguinte, na esperança de atuar opostamente à repetição de Auschwitz, Adorno considera essencial ter clareza acerca do modo pelo qual se constitui o caráter manipulador, para, em seguida, discutir, a respeito de uma possível formação que não esmoreça frente às questões manipulatórias, para tanto, o autor lança uma proposta concreta:

Utilizar todos os métodos científicos disponíveis, em especial psicanálise durante muitos anos, para estudar os culpados por Auschwitz, visando se possível descobrir como uma pessoa se torna assim. O que aqueles ainda podem fazer de bom é contribuir, em contradição com a própria estrutura de sua personalidade, no sentido de que as coisas não se repitam. E essa contribuição só ocorreria na medida em que colaborassem na investigação de sua gênese. [...] Eles se sentirão importantes ao poder falar livremente a seu respeito, tal como Eichmann, cujas falas aparentemente preenchem fileiras inteiras de volumes. Finalmente, e de supor que também nessas pessoas, aprofundando-se suficientemente a busca, existam restos da velha instância da consciência moral que se encontra atualmente em grande parte em processo de dissolução. Na medida em que se conhecem as condições internas e externas que os tornaram assim — pressupondo por hipótese que esse conhecimento é possível —, seria possível tirar conclusões práticas que impeçam a repetição de Auschwitz. [...] Assim valeria a pena. O mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor (ADORNO, 1995, p. 130 et. seq.).

Em função disso, Adorno atenta para a necessidade de se considerar o moderno relacionamento com a técnica, hoje novas tecnologias, o qual, na sua ótica, está vinculado ao tema da consciência reificada e o caráter manipulatório. “Um mundo em que a técnica ocupa posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica, isto tem sua racionalidade boa, por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico” (1995a, p. 132). Por isso, o pensador alemão denominou essa relação com a técnica de “véu tecnológico”, devido ao fato de ela gerar indivíduos “afinados” com a tecnologia. No “caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar, [...] denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias” (1995a, p.133).

[...] Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A capacidade para identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz. [...] Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de *todas* as pessoas, sem exceção, nos termos que existem hoje (ADORNO, 1995a, p.134).

O primeiro passo nessa direção seria esclarecer, para as pessoas que sofrem com a frieza, e, talvez, de si mesmas, que o fundamental é adquirir consciência de si própria, refletir a respeito das razões pelas quais gerou-se um estado espiritual de frieza nas pessoas, cuja incapacidade de identificação, como foi observado, foi a condição

psicológica que essas pessoas encontraram para não se identificar ou sofrer com o terror. Por isso, se compreende a tarefa do silêncio, que não é algo reparador das energias das pessoas, nesse contexto, mas algo emudecedor. Até mesmo quando a pregação cristã propunha uma recuperação para eliminação da frieza, sua tarefa fracassara.

A pregação cristã e outras formas de recuperação dessa frieza fracassaram, fundamentalmente, por não conseguirem penetrar no seio da sociedade em que se produz e reproduz a frieza; a sua superação, talvez, seja possível pelo reconhecimento das próprias condições de sua existência e pela tentativa de combatê-la, principalmente, no contexto individual. Adorno (1995a, p.135) sugere que tal proposta pode obter melhores resultados se for aplicada já na primeira infância. Em primeiro lugar, como forma de combate à frieza, urge conscientizar-se a respeito da sua existência e dos motivos que a fizeram vir à tona. Em segundo lugar, ter consciência dos mecanismos subjetivos que permitiram Auschwitz existir, além daqueles que dificultam a conscientização sobre sua existência.

No final da conferência, Adorno (1995a, p.135) discorre, brevemente, sobre a conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, ou seja, o esclarecimento racional, sem o qual Auschwitz dificilmente aconteceria.

Seria necessário esclarecer quanto à possibilidade de haver um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz. Amanhã pode ser a vez de outro grupo que não os judeus, por exemplo, os idosos, que escaparam por pouco do Terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns divergentes. O clima, e quero enfatizar esta questão, mais favorável a um ressurgimento é o nacionalismo ressurgente.

Finalmente, poder-se-á afirmar que uma educação política deve advertir as pessoas de que Auschwitz não pode e não deve se repetir.

2.6 Educação – para quê?

Em mais uma longa ponderação de ideias com seu amigo Becker, na Rádio de Hessen, em 26 de setembro de 1966, acerca da formação/educação para o comportamento emancipado e crítico, Adorno (1995a, p. 139-140) deixa claro, no início de sua fala, que seu intuito, quando sugeriu o tema da formação, era discutir sobre “[...] Formação – para quê? / Educação para quê?”. Sua intenção não era deliberar para que fins a educação ainda seria imprescindível, mas, sim, “[...] *para onde a educação deve*

conduzir?” Seu intento era tornar fundamental a questão do objetivo educacional, ou seja, que esse tipo de discussão geral, acerca do objetivo da educação, tivesse supremacia frente à discussão a respeito dos diversos campos e veículos da educação.

O decisivo nessa reflexão parece ser que vivemos num tempo em que os conceitos de educação e formação, que poderiam estimular o indivíduo a pensar por si próprio, encontram-se embasados, no atual contexto educacional. O exercício de pensar, de recusar e de fazer resistência ao *status quo* vigente está perdendo força em nossa era, por isso, esses conceitos merecem uma profunda reflexão, no instante em que indagamos: “Educação — para quê?”, ou seja, “para que” denuncia que a educação não é mais compreensível nos moldes de “formar” indivíduos reificados. Faz-se, por isso, necessária uma reflexão sobre o processo formativo. “[...] E, sobretudo uma vez perdido este “para que”, não se pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior” (1995a, p.140). Ciente dessa questão Adorno expõe sua maneira de pensar sobre a primazia da formação/educação, diz:

E assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque 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 ideia, 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, 1995a, p. 141-142).

Vale ressaltar ainda quando falamos em formação, a importância de uma educação para autonomia, ou o princípio de esclarecimento da consciência, que “[...] é preciso tomar cuidado para não converter esse conceito em um ideal orientador”, chama atenção Becker (1995a, p. 142). Na ótica adorniana (1995a, p. 143) a ideia de emancipação parece ser inevitável, “[...] ela precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”. Destacam-se, neste momento, sobretudo “[...] dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação”: em primeiro lugar, “[...] a pressão imensa sobre as pessoas, o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente, a organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia”. No que se refere ao segundo problema, diferenças sutis em relação ao problema da adaptação: “[...] de um certo modo, emancipação

significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação dela mesma, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. Por isso, na visão de Adorno:

[...] 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 de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (1995a, p. 143-144).

Nesse sentido, a importância da educação, em relação à realidade, muda de acordo com o momento histórico, por isso, a formação/ educação deveria dar condições ao homem de obter sua autonomia, sem se deixar submeter à realidade, mas ao mesmo tempo, submetendo-se a ela sem perder sua autoconsciência do *status quo* vigente. Por conseguinte,

[...] a educação por meio da família, [da escola e universidade, na medida em que estão voltadas para a formação de uma consciência crítica], teriam neste momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. Pelo fato de que o processo de adaptação é tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os indivíduos vivem, e a crítica a esse realismo supervalorizado parece ser uma das tarefas educacionais mais decisivas a ser implementada, contudo, na primeira infância (ADORNO, 1995a, p. 144-145).

Para Adorno (1995a, p. 148-149) o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que, “os homens não são mais aptos à experiência”, e, como um enigma da esfinge, ele lança a pergunta: “*afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência?*” E esboçando algumas tentativas de resposta para não ser devorado, começa por asseverar que,

[...] provavelmente, em um número incontável de pessoas, exista hoje, principalmente durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se a aceitassem isto dificultaria sua ‘orientação existencial’ (ADORNO, 1995a, p. 149).

Por isso, na visão do filósofo de Frankfurt (1995a, p. 150-151) “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos

expor, a educação para experiência [formativa] é idêntica à educação para a emancipação” e, dessa forma, contribui de maneira incisiva “na dissolução dos mecanismos de repressão, e, suas formações reativas que deformam nas próprias pessoas, sua aptidão à experiência”. Daí se justificar a importância de um ambiente cultural na vida familiar que possibilite às crianças desenvolverem, desde cedo, experiências que poderão tornar-se significativas em suas vidas, constituídas, a princípio, mais por “[...] motivações inconscientes e não programadas, que por um exercício direcionado, administrado”. E para corroborar essa ideia, citemos um exemplo ressaltado por Adorno:

[...] quando a criança adquire com mais facilidade as experiências musicais, na primeira infância porque deitada em sua cama de dormir, acompanha, com os ouvidos atentos, uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado, se fosse um processo ordenado, controlado, dificilmente a experiência musical atingiria um grau de profundidade (1995a, p. 147).

E, finalmente, o pensador alemão (1995a, p. 152) destaca uma última questão – acerca do processo de individuação – que Becker já havia denominado de educação para a individualidade. Os educadores alemães ainda se lembravam, com pesar, da educação anti-individualista, que teve primazia durante o período nazista. Então, “[...] era preciso opor-se ao individualismo autoritário”, de um lado e construir uma educação para a individualidade, do outro. Em uma conjuntura em que as condições sociais de individuação estavam, cada vez mais, carentes, devido à sociedade daqueles dias, privilegiar a não individuação, a atitude colaboracionista, favorecia, o enfraquecimento da formação do eu.

Adorno (1995a, p. 153-154) recorda-se de uma frase do escritor e pensador alemão Goethe, aludindo a um artista de quem tinha muita apreciação, na qual diz: “ele educou-se para a originalidade”, enfatizando, por isso, a necessidade de enfrentar o problema da formação da individualidade. É, talvez, na experiência da “alienação”, do sair de si para o encontro com o não outro, como filosofaram Goethe e também Hegel, que a individualidade pode formar-se. Em outras palavras, tornar consciente, na educação, a necessidade de cultivar indivíduos sem gerar individualismos. Encerrando sua ponderação com a seguinte reflexão: “[...] eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.

2.7 Educação contra barbárie

No debate na Rádio de Hessen, transmitido em 14 de abril de 1968, entre o filósofo Theodor Adorno e o educador Hellmut Becker, ambos se propuseram a refletir acerca de uma determinada questão, qual seja – que uma “educação contra a barbárie, tornou-se a questão mais urgente do processo formativo naqueles dias” (1995a, p. 155). A presença da barbárie ou a perspectiva de seu retorno estiveram muito presente no tempo de Adorno, sobretudo depois da ascensão do nazismo, em 1933. Seus textos são um depoimento mordaz e contundente desta verdade: “Auschwitz; mas também Hiroshima e Nagasaki são expressões plenas da barbárie humana. Nelas, os homens foram exterminados em nome do progresso, pela intervenção das tecnologias mais avançadas da época” (PUCCI, 2008, p. 119-134).

O problema que se impõe, em nossos dias, é saber se, “por meio da educação, pode-se transformar algo de decisivo em relação a essa questão, educar contra barbárie” (1995a, p. 155). A presença da barbárie ou a simples possibilidade de seu retorno, como expressão plena da humanidade, constituem, no contexto sociocultural, que ora está em voga, uma ameaça iminente.

Mas se almejarmos avaliar como a educação pode compreender esse fenômeno empregando meios para evitá-lo, seria necessário caracterizar, com mais exatidão, o “que é a barbárie e de onde ela surge”, ressalta seu amigo Becker (1995a, p. 155). O frankfurtiano começa por chamar a atenção para a ideia de que “a barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio, e sim de uma geração permanente no interior do processo civilizatório” (PUCCI, 2008, p. 119-134). Adorno entende por barbárie algo muito simples:

Estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (1995a, p.155).

As pífias possibilidades de, no momento, mudar radicalmente a situação vigente, sobretudo na Alemanha, onde foram forjados os pressupostos objetivos, sociais e

políticos, foram constatadas pelo filósofo. E, na sua visão, com relação à situação da educação alemã, o problema da desbarbarização não foi colocado com a nitidez necessária e tampouco se deu importância à gravidade dele. Por isso, “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. E inclinando-se a desenvolver essa questão, na Alemanha, por ter ocorrido, nesse país, “[...] a mais terrível explosão de barbárie de todos os tempos, e conhecendo-a melhor a partir de sua experiência vivida”, o filósofo considera que “[...] o problema da barbárie não foi colocado com toda sua urgência e agudeza na educação”, visto que “[...] o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provoca por si uma mudança”. Exagerar é o que Adorno e Becker fazem quando dão ênfase à desbarbarização, almejando contribuir para uma mudança essencial da/na sociedade. O decisivo estaria em determinar o conteúdo preciso da desbarbarização, em face de muitas exigências ingênuas de tolerância e calma (1995a, p.156-157).

Adorno (1995a, p.158) imagina que “[...] a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação ou uma restrição das afeições fortes”. O que pode estar em jogo nesse contexto é “[...] a culpabilidade do próprio sistema, mesmo porque ninguém está inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá da maneira de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça”. Ou seja, é fundamental neste momento destacar:

[...] Que essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente e a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (1995a, p.159).

O filósofo alemão (1995a, p. 159) desconfia que “[...] a barbárie existe em toda parte, quando há uma regressão à violência física, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física primitiva” Desse modo, a barbárie se estabelece como um ato de violência, mas nem todo ato de violência é barbárie. E para corroborar sua ideia, cita um exemplo:

[...] a rebelião estudantil de Bremen, que ocorreu por causa dos aumentos tarifários dos transportes, geraram distúrbios na rua, de modo algum se trata de erupções primitivas de violência, mas em geral de modos de agir

politicamente refletidos, estes acontecimentos na pior das hipóteses podem ser entendidos como a favor da humanidade (ADORNO, 1995a, 160).

Adverte também o pensador alemão, a duas questões que são muito recorrentes em nossos dias, dentro de estádios e situações com estudantes, diz o pensador que Frankfurt:

[...] quando um time de fora vence, é ofendido e agredido num estádio, ou quando um grupo de presumíveis bons cidadãos agride estudantes ainda que só mediante palavras, podemos aprender de um modo radical, a partir desses exemplos tão atuais, a diferença entre o que é e o que não é barbárie (1995a, p.160).

Compartilhando do mesmo ponto de vista de Becker, que “o fortalecimento do instinto de competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”, Adorno (1995a, p.162-163) assevera que é preciso “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie”. Nesse sentido, creio que um ponto decisivo nos esportes seria o “predomínio do aspecto lúdico”, jogos e brincadeiras na formação do educando, destacando que o importante não é vencer, mas participar, contrapondo-se ao chamado “desempenho máximo” e vencer é o único resultado que interessa. “[...] Considero essa inflexão particularmente humana, inclusive neste âmbito dos exercícios físicos, a qual segundo me parece, é estritamente contrária às concepções vigentes no mundo atual”.

O filósofo (1995a, p.163) destaca algumas questões fundamentais, na tentativa de considerar-se uma desbarbarização mediante a educação e descreve como a psicologia profunda, leia-se psicanálise freudiana, mostrou “[...] que por intermédio da cultura, as pessoas continuamente experimentam fracassos, que acarretam o desenvolvimento de sentimentos de culpa subjacentes, os quais acabam se traduzindo em agressões”. E pensa que, “além dos fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que ele denomina de falência da cultura”, nas suas palavras:

[...] A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO, 1995a, p.164).

E para não deixar dúvidas sobre essa questão, a ruína da cultura em nossa época, pondera o pensador alemão:

Bem, na medida em que tais nexos, como o da falência da cultura, a perpetuação socialmente impositiva da barbárie e este mecanismo de deslocamento que há pouco descrevi são levados de um modo abrangente a consciência das pessoas, seguramente não se poderá sem mais nem menos mudar esta situação, porém será possível gerar um clima que é incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente ainda hoje na educação alemã. Esta questão central para mim é decisiva; e a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (ADORNO, 1995a, p. 164).

O que Adorno (1995a, p.165-166) propõe como uma educação contra a barbárie é “[...] nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal”, com qualquer pessoa. Não obstante faz-se necessário que o “sistema educacional possibilite que essas atitudes de agressão sejam inteiramente tomadas pela aversão à violência física”, mais ainda ter consciência “[...] que até hoje não se despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura”. Assim, “[...] somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto”.

2.8 Educação e emancipação

No último diálogo de Adorno¹⁶ com Becker, na Rádio de Hessen, que foi transmitido em 13 de agosto de 1969, denominado *Educação e Emancipação*, o filósofo alemão começa chamando atenção para algo que se faz necessário em uma democracia – a exigência de emancipação. E para respaldar sua afirmação, remete-se a um opúsculo de Immanuel Kant, de 1784, intitulado “Resposta a pergunta: o que é esclarecimento” em que o filósofo de Königsberg define o que ele entende por Esclarecimento (*Aufklärung*):

A saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e

¹⁶ Em 06 de agosto de 1969, Adorno falece em Visp, perto de Zermatt, no cantão de Wallis, Suíça.

de coragem necessárias, para utilizar seu entendimento sem a tutela de um outro (KANT, 2004, p. 11).

Dessa maneira, esse emblemático conceito de Esclarecimento (*Aufklärung*), dado por Kant, no início da era moderna tem

[...] como finalidade precípua servir para libertação e a emancipação do homem. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam, do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da irracionalidade que dividia os homens em nobres e não-nobres pelo nascimento e pela religiosidade (PUCCI, 2007, p. 20).

Nesse sentido, o que esta em questão nesse momento é a atitude de pensar com autonomia, que o filósofo de Königsberg atribuía ao

[...] indivíduo a responsabilidade de sua liberação, na decisão e coragem de servi-se de si mesmo, no ‘saber ousar’, no ter a coragem de fazer uso da própria razão. O esclarecimento não é resultado mecânico de uma revolução, mas um processo vagaroso. A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal (PUCCI, 2007, loc., cit.).

Para Kant (2004, p. 12-13) “é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda. É quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade”. Não obstante, “para este esclarecimento, nada mais se exige que a *liberdade*, e, claro está, a mais inofensiva, entre tudo o que pode chamar de liberdade, a saber a de fazer um *uso público* da sua razão em todos os elementos”, pensar sem o auxílio de alguém, fazer “o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo o esclarecimento”.

Desse modo, em meados no século XX do século passado, com os estados democráticos de direitos consolidados e suas tarefas bem delimitadas, Adorno (1995a, p. 169) observa que “a democracia se funda na formação da soberania popular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas, e para se evitar um resultado irracional, é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada indivíduo”, de “fazer o uso público da sua razão”, de não se deixar enganar por outro pensamento “em servir-se de seu próprio entendimento”, ter autonomia em suas ações, “se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, quando se pretende levar a sério o conceito de uma tradição intelectual alemã, é preciso começar reagindo a essa situação”. Em outras palavras, “[...] fazer uso público da razão não significa, pois, permanecer no campo especulativo: é uma atitude eminentemente prática, política. O sábio deve colocar suas obras a serviço do público” (PUCCI, 2007, p. 21).

Aos olhos de Becker (1995a, p. 170) para fazer jus à questão da emancipação, é preciso iniciar suplantando, “por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento” [aptidão natural], predominante no processo formativo de nossos dias. Faz-se necessário então compreender “que o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, depende do desafio a que cada um é submetido”. Em outras palavras, “é possível ‘conferir talento’ a alguém”. Diante desse questionamento, podemos dizer que podemos levar qualquer indivíduo a ‘aprender por intermédio da motivação’ ou essa “motivação” pode chegar a “converte-se numa forma do desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo”.

Adorno, pedindo permissão para sustentar uma perspectiva bem diversa dessa questão fundamental levantada por Becker, descreve algo bastante pessoal:

[...] tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade — sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza. Se tal afirmação for correta, implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade (1995a, p. 171).

Não obstante, o que é característico no problema da emancipação, adverte Adorno (1995a, p. 172), é que, não encontramos “na literatura pedagógica” – uma “tomada de posição pela educação para emancipação”. Isso se caracteriza como “algo verdadeiramente assustador”. No seu lugar, porém, nos deparamos com alguns conceitos e “termos de uma ontologia existencial”, mais ainda algumas “abominações que sabotam o conceito de emancipação, atuando, assim, não só de modo implícito, mas, explicitamente, contra os pressupostos de uma democracia”.

Outro aspecto relevante ressalta Becker (1995a, p. 174-175) é que o problema da educação para a emancipação extrapola bastante a Alemanha, e o pensamento alemão. Para Adorno, Becker tem toda razão ao discutir/afirmar que o problema da emancipação não é unicamente alemão, mas internacional. E poderíamos acrescentar que esse é um problema que, certamente, ultrapassa os limites dos sistemas políticos.

Indagado por Becker sobre a necessidade de refletirem um pouco sobre autonomia e autoridade, Adorno (1995, p. 176) começa por apontar que, em primeiro lugar, “autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa, imediatamente, a própria realidade social”. Aliás, não podemos esquecer que existe “uma autoridade técnica — ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro” —, não pode se relegado a segundo plano, assim isso implica dizer que “o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social, no qual se apresenta”.

Acrescentando-se a essa deliberação algo mais específico, aquilo que se relaciona ao processo de “socialização na primeira infância”, que vai ao/de encontro ao “ponto de confluência das categorias sociais, pedagógicas e psicológicas. O modo pelo qual nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto emancipado, não reside, simplesmente, no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (1995a, p. 177). Estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Social nos EUA mostraram precisamente o oposto,

[...] que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos. É o processo — que Freud denominou como o desenvolvimento normal — pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 1995a, p. 176-177).

Creio ser de grande valia, ressalta Becker (1995a, p. 177), nos atermos a esta questão: “que o processo de quebra da autoridade faz-se necessário”, essa abertura para a “identidade, por sua vez, não é admissível sem o choque com a autoridade”. Corroborando a ideia de Becker, Adorno pondera que a própria ideia de “identificação” ganha estima na sociologia contemporânea, ainda que as pessoas não reparem para o próprio conceito de

[...] função ou papel derivado do teatro, prolonga-se a não identidade dos seres humanos consigo mesmos. Isto é, quando a função é convertida em um

padrão social, por essa via se perpetua também que os homens não são aqueles mesmos, são, portanto não-idênticos. Considera o autor repugnante a versão normativa do conceito de papel, dado que, é fundamental contrapor-se a ele com todo vigor (1995a, p.178).

Becker (1995a, p. 179) considera que, se colocarmos em prática o imperativo de emancipação do sujeito, no conjunto do processo formativo, em passo acelerado, teremos que concluir por mudanças bastante profundas em toda nossa formação cultural, ao que Adorno responde ser um momento significativo e,

[...] sem assumir a pretensão de julgar obrigatoriamente a respeito desse setor específico, gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconhecida, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não-emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos (1995a, p.180).

Para Adorno (1995a, p. 182), hoje em dia, quando falamos sobre a ideia de um indivíduo emancipado, temos que ter em mente o quanto precisamos, ainda, em diversas instâncias de nossas vidas, materializar essa questão. Isso consiste em que “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção, orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e resistência”, em outras palavras, uma educação para a autorreflexão crítica.

Assim, diante dessa situação chama atenção Adorno:

[...] Tenta-se simplesmente começar despertando a consciência para aquilo que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* [o mundo deseja ser enganado] em âmbito planetário. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de opor-se de maneira explícita a tal esclarecimento (1995a, p. 183).

Dessa maneira, o frankfurtiano encerra sua fala com a seguinte ponderação sobre a questão educação e emancipação: “aquele que quer transformar [a nossa realidade] provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, justamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (1985a, p. 185).

2.9 Depois de Auschwitz

Na obra de Adorno, Auschwitz representa o ponto nevrálgico que pesa sobre a sociedade, constitui um prisma exemplar do nexos entre política e cultura. A refinada cultura alemã de Kant, Nietzsche, Goethe e Wagner, mas também de Hitler, que proporcionou o extermínio em massa de judeus, intelectuais e ciganos, o holocausto, “símbolo da *Shoah*, continua sendo o emblema daquilo que *não pode, não deve ser esquecido*: daquilo que nos impõe um ‘dever de memória’” (GAGNEBIN, 2003, p. 36). Assim, a instigante categoria do pensamento de Adorno “depois de Auschwitz” surge em diversos momentos, e sempre, de modo angustiante, como o persistente assombro do judeu que “sobreviveu, aquele que ficou e não foi afogado”, como lembra o título do livro de Primo Levi¹⁷ que deveria ser assassinado no campo de concentração e que, porventura, não o foi, enquanto milhões de outros o foram em seu lugar.

Nesse sentido, é digno de nota que “[...] no mesmo texto em que Adorno vincula Auschwitz e cultura, salvo engano, pela primeira vez, também apresenta a sua apreensão da ideologia como sendo a própria sociedade” (MAAR, 2003, p.57). O texto em questão é *Crítica Cultural e Sociedade*, redigido pelo seu autor, quando retornou para a Alemanha, no final da década de 1940, e que foi publicado no livro *Prismen* (Prismas)¹⁸. Nesse texto, Adorno questiona os críticos profissionais da cultura, na Alemanha de sua época, e, em contraposição à chamada crítica cultural, externa e ideológica, propõe uma crítica dialética, imanente. Diz Adorno:

Hoje a determinação da consciência pelo ser tornou-se um meio de escamotear toda consciência que não estiver de acordo com o existente. [...] ideologia significa hoje sociedade como aparência. Ela se encontra mediatizada pela totalidade, por trás da qual se encontra a dominação do parcial, que não é sem mais redutível a um interesse parcial, mas se distribui igualmente em todas as suas partes. A alternativa de questionar a cultura a partir de fora sob o conceito amplo de ideologia, ou de confrontá-lo com as normas que ela mesma cristaliza não pode ser aceita pela teoria crítica [...] Hoje a ideologia, a aparência socialmente necessária, é a própria sociedade real [...] o procedimento imanente é o mais essencialmente dialético. Leva a sério o princípio de que o não verdadeiro não é a ideologia em si, mas a sua pretensão de coincidir com a realidade (ADORNO, 1998, p. 19 et., seq.).

¹⁷ LEVI, Primo. *Os afogados e sobreviventes*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

¹⁸ ADORNO, T. W. *Crítica cultural e Sociedade*. In: _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26.

E, dando continuidade nessa ponderação, sobre crítica cultural e sociedade, no final do texto, Adorno retoma a relação da cultura com a barbárie, e assinala que:

A crítica cultural defronta-se com o último degrau da dialética entre cultura e barbárie: é barbárie escrever um poema após Auschwitz, e isso também corrói o conhecimento que afirma por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em autossuficiente contemplação, ele não será capaz de enfrentar a absoluta reificação que, entre os seus pressupostos, teve o progresso do espírito como um dos seus elementos e que hoje se prepara para sugá-lo completamente (ADORNO, 1998, p. 26).

A segunda ocasião em que essa categoria aparece é em *Dialética negativa*, de 1966, no aforismo “Depois de Auschwitz”, o primeiro das “Meditações sobre a Metafísica”. Para Adorno (2009, p. 299), associar a poesia e, assim, a cultura “após Auschwitz”, à barbárie, significa, portanto, aproximar-se, unidimensionalmente, da cultura, analisada, agora, como estritamente expressiva; sem sua dimensão crítico-emancipatória, perdura a impressão de que, “depois de Auschwitz”, “[...] comete-se uma injustiça contra as vítimas com toda afirmação de positividade da existência, uma afirmação que não passa de um falatório, com toda tentativa de arrancar de seu destino um sentido qualquer por mais exíguo que seja”. Certamente que sim; mas também porque, apesar do que aconteceu, a “frieza burguesa”, a indiferença pelo não idêntico continua alimentando o esquecimento das tragédias e preparando condições para que outras aconteçam. É o pesar expresso na afirmação que se segue:

O sofrimento perenizante tem tanto direito à expressão quanto o martirizado tem de berrar; por isso é bem provável que tenha sido falso afirmar que depois de Auschwitz não é mais possível escrever nenhum poema. Todavia não é falsa a questão menos cultural de saber se ainda é possível viver depois de Auschwitz, se aquele que por acaso escapou quando deveria ter sido assassinado tem plenamente o direito à vida. Sua sobrevivência necessita já daquela frieza que é o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível: culpa drástica daquele que foi poupado (ADORNO, 2009, p. 300).

A terceira ocasião decisiva de crítica à cultura aparece no pequeno ensaio de 1967 “A arte é alegre”, publicado no IV livro das “Notas de Literatura”. E, “depois de Auschwitz”, a arte apresenta-se totalmente destituída de alegria, devido ao estrondoso horror da catástrofe europeia. Em outras palavras, “diante do passado recentíssimo, a arte não pode ser mais alegre tanto quanto não pode ser séria por completo” (ADORNO, 2001, p. 18), depois do triste capítulo infeliz de nossa história, Auschwitz, argumenta Adorno:

A arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria. A isto é forçada pelo que aconteceu recentemente. A afirmativa de que após Auschwitz não é mais possível escrever poesia, não deve ser cegamente interpretada, mas com certeza depois que Auschwitz se fez possível e que permanece possível no futuro previsível, a alegria despreocupada na arte não é mais concebível. Objetivamente se degenera em cinismo, independentemente de quanto se apóie na bondade e na compreensão humanas (ADORNO, 2001, p. 15-16).

Neste instante o que podemos inferir dessa ponderação até aqui é que – algumas feridas teimam em não cicatrizar, é o caso de Auschwitz, que impõe, aos homens do século XX e XXI, um novo imperativo categórico, que é, enfaticamente, expresso em dois momentos nos textos de Adorno. Primeiramente, como já foi assinalado, na palestra da Rádio de Hessen, em 1965, denominada “Educação após Auschwitz”. Diz Adorno:

A exigência que Auschwitz não se repita é primeira para a educação [...]. Qualquer debate acerca de 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 da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuara existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (1995a, p.119).

O segundo momento acontece no aforismo “Metafísica e Cultura”, das “Meditações sobre a Metafísica”. E, aqui, Adorno é mais enfático ainda:

Em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça. Esse imperativo é tão refratário à sua fundamentação quanto outrora o dado do imperativo kantiano. Tratá-lo discursivamente seria um sacrilégio: é possível sentir nele corporalmente o momento de seu surgimento junto à moralidade. Corporalmente porque é o horror que surgiu praticamente ante a dor física insuportável à qual os indivíduos são expostos mesmo depois que a individualidade, enquanto forma de reflexão espiritual, se prepara para desaparecer. A moral só sobrevive em um motivo materialista sem disfarces (ADORNO, 2009, p. 302-303).

Nesse sentido, é preciso chamar a atenção para aquilo que urge e ganha importância para Adorno, nesse momento, a categoria “sofrimento físico”, que deve opor-se ao espírito do mundo, responsável pelo surgimento de Auschwitz. Uma sociedade que busca emancipar-se do sofrimento físico acaba produzindo-o, em quantidades cada vez maiores (GONZAGA, 2012, p. 3-4).

Por isso, “[...] uma tal organização teria o seu *telos* na negação do sofrimento físico ainda do último de seus membros e nas formas de reflexão intrínsecas a esse sofrimento. Ela é o interesse de todos e não é paulatinamente realizável senão por uma solidariedade transparente para ela mesma e para todo vivente” (ADORNO, 2009, p. 174). Essa urgência de solidariedade é expressa, por Adorno, na forma de um imperativo categórico, como fora dito anteriormente, e posto pela própria marcha da história universal, que confronta a possibilidade da persistência daquilo que produziu a barbárie de Auschwitz (GONZAGA, 2012, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, na análise do processo formativo que foi elucidado durante esta dissertação, pontuou-se que Adorno indaga sobre a lógica com que é pensado o caminhar de nossa civilização ocidental. Nesse sentido, o sonho de uma sociedade esclarecida e autônoma, em vez de gerar boas condições para se viver, desembocou em uma nova barbárie. A calamidade ocorrida em Auschwitz é vista como um ponto de inflexão em nossa história, a partir do qual tudo aquilo que está em jogo, no ambíguo processo do esclarecimento, se coloca com uma força e urgência inauditas.

Por isso, não devemos nos lembrar de Auschwitz sempre, mas, sim, devemos fazer de tudo para que algo semelhante não aconteça, para que “Auschwitz não se repita”¹⁹, pois consubstanciaria a própria recaída, a própria barbárie, que não é um movimento segundo da civilização, é seu primeiro movimento.

A tarefa da educação é abolir as condições objetivas para que a barbárie exista e eliminar o processo de anticivilização na própria civilização. E, assim, fazer com que Auschwitz não reviva, impedindo a repetição da barbárie, como uma ameaça viva presente na civilização. A cultura, enquanto princípio, simultaneamente, antibarbárie e barbárie, impõe a integração repressiva ao todo social, a qual se faz na dissolução daquilo que é seu suporte, do indivíduo como sujeito autônomo.

Essa preocupação com a educação leva Adorno a considerar que, já na educação infantil, deve-se iniciar o processo de uma educação para a autonomia que produza um clima intelectual, cultural e social, que os motivos que conduzem o indivíduo para uma reificação tornem-se, de algum modo, conscientes. O esclarecimento é um esforço que engloba tanto os campos da filosofia, da psicanálise quanto os da sociologia e da história, considerando a realização prática voltada para o lado subjetivo ou a “inflexão em direção ao sujeito” (ADORNO, 1995a, p.121). A formação, enquanto processo de autorreflexão, não se esgota na dimensão da construção do seu conceito, mas, sim, se reapropria do conteúdo histórico que lhe é imanente e direciona-se para o indivíduo

¹⁹ [...] Essa dupla formulação é significativa, porque não pode haver na história nenhuma repetição idêntica; só existem horrores recorrentes e semelhantes (não iguais, mas semelhantes). A distinção entre idêntico e semelhante tem o mérito de ressaltar a singularidade dos acontecimentos históricos, a *Shoah* é singular, sim, e nesse sentido restrito, única –, mas não é o único acontecimento, na longa cadeia de horrores, de aniquilações, de genocídios; há numerosos outros acontecimentos diferentes, mas *semelhantes*, no horror e na crueldade. A lista é longa e continua se alongando de Srebrenica a Jenin. (GAGNEBIN, 2003, p.38).

como partícipe do processo de construção da sua própria história, cultura e tradições, fortalecendo a sua capacidade de uso próprio da sua razão.

A educação para emancipação exposta nesta dissertação é uma atitude permanente de transformação da própria consciência individual e coletiva. É uma ação paulatina e incessante. Essa ação é um repensar a própria presença do homem na história. Uma educação para a autonomia como forma segura de evitar o retorno e a permanência do ódio.

A educação crítica faz frente ao mundo administrado, que aprisiona a humanidade. O indivíduo deve ter consciência crítica sobre a questão do ódio que a civilização dirige a si mesma. Diz Adorno: “esta torna-se alvo de uma revolta violenta e irracional” (ADORNO, 1995a, p. 122). Isso o leva a dizer que há um paradoxo em nossa sociedade, pelo qual se efetua tanto a integração quanto as tendências desagregadoras. A vida civilizada e ordenada carrega no seu interior essas tendências.

Para uma reação contra uma nova Auschwitz, é necessário reconhecer o processo de formação da consciência reificada. Além do mais, faz-se necessário modificar as condições favoráveis para isso. Essa reação implica a formação contra a instrumentalização do indivíduo; indica, também, que essa tarefa passaria pela necessidade de estudar os nazistas, para conhecer o que os levou a criação de Auschwitz. Nesse sentido, o filósofo defende, enfaticamente, o princípio da autonomia, da autorreflexão e da experiência, o que envolve um fortalecimento do momento subjetivo, a educação, enquanto esclarecimento crítico, que crie um ambiente cultural e social que não dê margem para a repetição do horror nazista.

Adorno, como vimos, faz crítica à sociedade tecnológica atual, que forma pessoas afinadas com a tecnologia. Paradoxalmente, essa atitude possui elementos “irracionais, patológicos e de exagero” (ADORNO, 1995a, p. 132). Há questões psicológicas ligadas ao uso da tecnologia, dada a complexidade dessa relação e as implicações para a vida concreta dos homens. Ademais, esse uso da tecnologia revela uma ausência de amor, uma frieza para com o outro; o amor é dirigido à máquina, uma espécie de fetichização da tecnologia, redundando num indivíduo coisificado. Ele assevera que “a frieza, característica da natureza humana, possibilitou a realização de Auschwitz” (ADORNO, 1995a, p. 133-134).

Em Adorno, a educação político-pedagógico aponta para a necessidade de gerar uma consciência nova a respeito da barbárie que acometeu a humanidade e, mais ainda, a necessidade de que a consciência que se tem desses acontecimentos se faça bem viva,

também, hoje. O seu pensamento político-pedagógico se relaciona com uma formação crítica, relacionada com o processo de emancipação do sujeito. A proposta de uma educação para a autonomia pode ser entendida através do reconhecimento do horror nazista, mediante o esclarecimento racional, tornando-se instrumento de indisposição ao terror, ou seja, um vetor de resistência aos extremismos e ao horror.

Adorno alerta que se o ser humano reconhecesse o caráter patológico de Auschwitz, tornaria possível o controle dessas tendências agressivas. Faz-se necessário, frente a isso, proteger a sociedade dos riscos de retorno do terror, visto permanecer viva a ameaça de renascimento dos nacionalismos, acreditando nas possibilidades concretas de resistência. Ele radicaliza sua proposta dizendo que a doutrina política, como um todo, deve concentrar-se no esforço de romper com o ciclo de repetição de Auschwitz. O horror tem sua matriz no fato de o direito de Estado se sobrepor ao direito dos cidadãos. Essa relação díspar entre o Estado e os cidadãos é potencial para o terror. Ele reconhece que a educação não evita totalmente o terror, mas poderá participar de um processo de mudança de mentalidade. Pode-se dizer que o caráter educativo/pedagógico presente nesses textos se vincula a uma educação mais ampla, embora tenha como foco a educação infantil e da juventude, no sentido de levar à construção de uma nova sociedade, preservada da vontade de terror que marcara as gerações passadas.

Observa-se, assim, que o pensamento de Adorno visa a uma educação política, em que a formação se sustenta no processo de autonomia do sujeito. Nesse sentido, os textos “pedagógicos” desse filósofo são valiosas sugestões concretas de procedimentos formativos, de articulação entre a teoria e a prática educacional. Esse processo educacional se inscreve na luta contra a barbárie e a semiformação, presentes na civilização. A maldade da barbárie ainda permanece como ameaça, ou seja, a atualidade do pensamento de Adorno se revela aqui, uma vez que, na análise dele, permanecem, objetivamente, as condições geradoras da barbárie, o que justifica que a educação só tem sentido unicamente como educação para a autorreflexão. Ele acredita que a barbárie continua a atuar em nosso tempo, de modo que é necessário recuperar o sujeito como forma de resistência neste mundo da semiformação. Nesse âmbito, instaura-se a importância da educação para a desbarbarização, enquanto objetivo precípuo da escola.

Escrever teoria social e conduzir pesquisas científicas só seria mais tolerável se seu impulso crítico negativo fosse mantido. Isso porque, como sempre insistiu a Escola de Frankfurt, somente pela recusa de celebrar o presente é que se pode preservar a possibilidade de um futuro em que escrever poesia deixe de ser um ato de barbárie (JAY, Martin, 2008, p. 367).

Em termos finais, o cerne de toda educação política deveria ser: Que Auschwitz não se repita! Assim sendo, os temas da desbarbarização, da formação de uma consciência verdadeira, da não repetição de Auschwitz, como primeira tarefa da educação, da formação cultural, da reeducação dos sentidos, da educação para a sensibilidade presentes nos textos tardios de Adorno permitem encontrar neles mesmos um esforço para enfrentar as questões que pautaram a teoria crítica, notadamente, aquelas que marcam a *Dialética do Esclarecimento* e outros escritos desse período. A formação crítica exige sujeitos autônomos. Dessa maneira, a Filosofia da Educação Adorniana destaca-se como um grito de alerta à educação, à pedagogia e às práticas efetivas do processo educacional. A teoria crítica da sociedade torna-se, cada vez mais, importante em uma época em que se têm preservado a semiformação generalizada e a barbárie civilizada. O pensamento crítico de Adorno convoca e provoca o pensar a educação em sua mais profunda finalidade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Theodor W. Adorno

ADORNO, T. W. *A indústria cultural*. In: _____. Sociologia. Gabriel Cohn (org.); Florestan Fernandes (coord.) São Paulo: Ática, 1994, p.92-99.

_____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, 5ª reimpressão.

_____. *Progresso*. In: _____. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel, Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 37-61.

_____. *Tempo Livre*. In: _____. Palavras e sinais: modelos Críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995c, p.70-82.

_____. *Crítica Cultural e Sociedade*. In: _____. Prismas: crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26.

_____. *A arte é alegre*. In: _____. Teoria Crítica, Estética e Educação. PUCCI, B.; Zuin, A.; RAMOS-de OLIVIERA, N. (Orgs.). Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2001, p. 11-18.

_____. *Tabus a respeito do professor*. In: _____. Adorno o poder educativo do pensamento crítico. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 2008a, p.157-176.

_____. *Minima Moralia – reflexões a partir da vida lesada*. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008b.

_____. *Dialética Negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. *Teoria da Semiformação*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.7-40.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido de Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985a. [Reimpressão 2006 com nova paginação e capa, sem alterações de conteúdo].

Obras de outros autores

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução José Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista, São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Experiência e pobreza*. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, 114-119.

_____. *Sobre o conceito da História*. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232.

_____. *A vida dos estudantes*. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002, p. 31-48.

BUCK-MORSS, Susan. *Origen de La Dialética Negativa – Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y El Instituto de Frankfurt*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1981.

CHAVES, Ernani. *O que está em jogo na “elaboração” do passado? O “teatro da memória” após Auschwitz*. In:_____. *Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 45-56.

DUARTE, Rodrigo. *Adorno/Horkheimer e A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. *Teoria Crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *Indústria cultural hoje*. In: _____. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 97-110.

_____.; TIBURI, Marcia. *Seis Leituras sobre a dialética do esclarecimento*, Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. *Indústria Cultural: uma introdução*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FRANCO, Renato. *A televisão segundo Adorno: o planejamento industrial do “espírito objetivo”*. In:_____. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II*. In:_____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição standard brasileira*, Rio de Janeiro: Imago, 1986, volume XII, p. 163-171.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: os cacos da História*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Walter Benjamin ou a história aberta*. In:_____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-20.

_____. *O que significa elaborar o passado*. In:_____. *Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 35-44.

_____. *Homero e a Dialética do Esclarecimento*. In:_____. *Lembrar Escrever Esquecer*, São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 29-37.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Ética, técnica e educação*. In:_____. *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 129-140.

_____. *Educação em Nietzsche e Adorno*. In: _____. *Experiência Formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, p. 37-52.

GONZAGA, Roberto C B. *Educação e Emancipação: reflexões a partir da vida danificada*. 9º Congresso de Pós-Graduação, Piracicaba, SP, 2011a, p. 1-3.

_____. *Formação contra Semiformação: notas para pensar a educação no pensamento de Theodor Adorno*. In: SILVA, L. B. de O.; BARCELLOS, A. C. K; MARCON, G. B. (Org.) *Sobre teorias, teóricos e temas relevantes em educação*, São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b, p. 161-172.

_____. *Educação para Autonomia como Experiência Formativa em T. W. Adorno*. XII Simpósio de teses e dissertações do PPGE/UNIMEP, Piracicaba, SP, 2012, p. 1-5.

HULLOT-KENTOR. Robert. *Em que sentido a indústria cultural não mais existe*. In: _____. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 17-28.

JAY, Martin. *A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 3. ed. Tradução de Valério Rohden & Uno Balduur Moosburger, São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*. In: _____. *A paz Perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2004, p. 11-19.

LEVI, Primo. *Os afogados e sobreviventes*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LÖWY, Michael; VARIKAS, Eleni. *A crítica do progresso em Adorno*. In: *Lua Nova*, nº 27, São Paulo: Dezembro 1992, p. 201-215.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.11-28.

_____. *Auschwitz e a dialética de cultura e política*. In: _____. *Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-74.

_____. *Prefácio*. In: _____. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 7-10.

NOBRE, M. *A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: ontologia do estado falso*. São Paulo: Iluminismo/Fapesp, 1998.

PUCCI, Bruno. *A teoria da semiformação e as suas implicações para a teoria crítica da educação*. In: _____. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Antonio A. S. Zuin, et AL (orgs.) Rio de Janeiro: 1997, p. 89-116.

_____. Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento. *Revista Comunicações*, Piracicaba, SP, v. 07, n. 02, 2000, p. 55-69.

_____. Ramos de Oliveira, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007, p. 41-50.

_____. *Teoria Crítica e Educação*. In: _____. Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007, p. 11-58.

_____. *Educação contra a barbárie*. In: _____. Filosofia, Formação e Educação, apontamentos e perspectivas. Brito, M. R.; Oliveira, D. B.; Gonçalves, J. F. (Org.). Belém, PA: EDUFPA, 2008, v. 1, p. 119-134.

_____. *A escola e a semifirmação mediada pelas novas tecnologias*. In: _____. Experiência Formativa e emancipação, São Paulo: Nankin, 2009, p. 69-80.

_____. *Dialética Negativa: Filosofia e Metafísica – tensões*. (publicação interna).

_____. *Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje*. In: _____. Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 41-56.

_____. A Dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 08, 2012, p. 01-24.

_____. Theodor Adorno e a Frieza Burguesa em Tempos de Tecnologias Digitais. *Cadernos IHU ideias*, ano 10, nº 172, 2012, p. 3-16.

Ramos de Oliveira, Newton. *A escola esse Mundo estranho*. In: _____. Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007, p. 121-138.

SELIGAMANN-SILVA, Marcio. *ADORNO*. São Paulo: Publifolha, 2003. (Folha Explica).

_____. *A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antônio A. S. Zuin (Et al.) Campinas: Unicamp, 2010.

SILVA, Adriano Correia. *Ruptura e Esperança: sobre o conceito de progresso em Theodor W. Adorno*. In: _____. Teoria Crítica, Ética e Educação. Piracicaba/Campinas Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001, p. 155-172.

ZUIN, Antônio A. S. Sobre a Atualidade dos Tabus com Relação aos Professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 24, nº. 83, p. 417-427.

_____. A cultura e a experiência formativa na sociedade do espetáculo. In: 25°. *Reunião Anual da ANPED*, 2002, Caxambu, v. 1, p. 119-133.

_____. Indústria Cultural e Semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. In: *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

_____.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs). *Adorno – O poder educativo do pensamento crítico*. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

WIGGERSHAUS. Rolf *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por LilyaneDeroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.