



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ETIANNE RIBEIRO DA SILVA

THEODOR W. ADORNO:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

LONDRINA
2010

ETIANNE RIBEIRO DA SILVA

THEODOR W. ADORNO:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial para obtenção de
título de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Gilmar Aparecido Altran

LONDRINA
2010

ETIANNE RIBEIRO DA SILVA

**THEODOR W. ADORNO:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina,
como requisito parcial para obtenção de
título de licenciado em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Gilmar Aparecido Altran
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Leoni Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Márcia Bastos
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de Outubro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador pela constante orientação neste trabalho, e sobretudo pela dedicação na melhoria deste estudo.

“Não só a possibilidade objetiva: também a capacidade subjetiva para a felicidade só se dá na liberdade” (ADORNO, *Minima moralia*, 1993).

SILVA, Etianne Ribeiro da. **Theodor W. Adorno**: algumas contribuições para a educação contemporânea. 2010. 50 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Educação e violência são temas que vêm se constituindo, nas últimas décadas, como um dos principais objetos de reflexão de vários estudiosos no mundo todo em diversas áreas do conhecimento. Isto confirma que as manifestações desses fenômenos compõem uma preocupação social. Dentre as várias perspectivas e abordagens desses temas, o presente estudo tem como finalidade expor parte da reflexão, acerca da violência e da formação humana, produzida pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno, pertencente à Escola de Frankfurt, que, juntamente com a colaboração de outros autores, configurou uma abordagem nas Ciências Humanas reconhecida como Teoria Crítica da Sociedade. Entre as análises do filósofo, encontramos temas como formação e educação cuja relevância se justifica pelas reflexões aprofundadas acerca das origens da violência, da formação alienante e do papel da escola no contexto social. Suas proposições, para a educação, nos permitem repensar as práticas pedagógicas, a organização escolar, os recursos utilizados pelos agentes educacionais para a formação da sociedade e a violência expressada fora e dentro da escola. Na presente discussão, faremos uma reflexão, a partir da pesquisa bibliográfica, acerca da: 1- maneira pela qual a violência se apresenta como um fenômeno naturalizado pelos indivíduos; 2- cultura e atuação da escola na sociedade; e, por fim, 3- educação para a emancipação.

Palavras-chave: Violência. Semiformação. Educação Escolar. Emancipação.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 07 |
| 1 A GÊNESE DA NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SOB O CAPITALISMO | 12 |
| 2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO POSSÍVEL REPRODUTORA DA SEMIFORMAÇÃO | 24 |
| 3 A ESCOLA CONTRA A “BARBÁRIE” | 36 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 44 |
| REFERÊNCIAS..... | 47 |

INTRODUÇÃO

As manifestações da violência escolar são cada vez mais freqüentes. Estas vêm atingindo proporções internacionais conforme indica, por exemplo, a realização da 1ª Conferência Mundial a respeito da “Violência nas Escolas e Políticas Públicas”, realizada em março de 2001 na sede da UNESCO em Paris (França). Evento este contou com a presença de representantes de trinta países, incluindo o Brasil.

Educação e violência são temas que vêm se constituindo, nas últimas décadas, como um dos principais objetos de reflexão de vários estudiosos no mundo todo em diversas áreas do conhecimento, o que confirma que as manifestações desses fenômenos compõem uma preocupação social.

Dentre as várias perspectivas e abordagens desses temas, o presente estudo tem como finalidade expor parte da reflexão, acerca da violência e da formação humana, produzidas pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno, pertencente à Escola de Frankfurt, que, juntamente com a colaboração de outros autores, configurou uma abordagem nas Ciências Humanas reconhecida como Teoria Crítica da Sociedade.

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903 em Frankfurt. Seu pai era um comerciante de origem alemã, e sua mãe, cantora lírica italiana. Aprendeu piano e teoria da composição musical bem cedo, por influência da sua irmã que era pianista profissional. Em 1925, viajou para Viena, onde estudou música, e retornou em 1929. Tornou-se livre-docente da Universidade de Frankfurt em 1931. No final da década de 1930, Adorno se vincula ao Instituto para a Pesquisa Social. Por consequência da guerra, exila-se nos países da Europa e América do Norte até retornar em 1949. Tornou-se reitor naquela Universidade em 1968. Morreu em 6 de agosto de 1969 na Suíça.

Entre as análises do filósofo, encontramos temas como formação e educação cuja relevância se justifica pelas reflexões aprofundadas acerca das origens da violência, da formação alienante e do papel da escola no contexto social. Suas proposições, para a educação, nos permitem repensar as práticas pedagógicas, a organização escolar, os recursos utilizados pelos agentes

educacionais para a formação da sociedade, a violência expressada fora e dentro da escola. Sua obra é extensa e de difícil compreensão, o que nos faz, para melhor entendê-lo, recorrer aos estudiosos dos seus trabalhos.

No presente estudo, faremos uma reflexão, a partir da pesquisa bibliográfica, acerca da maneira pela qual a violência se apresenta como um fenômeno naturalizado pelos indivíduos, o que de certa forma originou um ciclo de manifestações de violência individual e coletiva que reduziram as possibilidades de reflexão e crítica.

Realizaremos algumas discussões acerca da cultura, da formação, da atuação da escola na sociedade, sempre orientadas pelos estudos de Theodor W. Adorno. Ao final, não poderíamos deixar de mencionar a possível mudança no padrão educacional com a proposta teórica, desenvolvida por ele, na construção de uma sociedade mais justa e menos violenta, compreendendo as possibilidades de uma formação humana diferente da atual e descrevendo como seria o protagonismo da escola formal neste empreendimento. Neste momento, é importante mencionar que para configurar as reflexões contidas neste estudo, foram utilizados, além de escritos do próprio Adorno¹, alguns textos de comentadores e estudiosos² dos trabalhos do filósofo.

Para melhor iniciar essa discussão, é importante tecer alguns breves comentários a respeito da Teoria Crítica da Sociedade e da Escola de Frankfurt que estão a seguir.

¹ São os seguintes textos de Theodor W. Adorno: *Dialética do esclarecimento* (1985); *Sociologia* (1986); *Teoria da Semicultura* (1996); *Educação e emancipação* (1995); *Introdução à 'A personalidade autoritária'* (2010).

² Os textos dos comentadores deste filósofo são: ANTUNES e ZUIN: *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação* (2008); ARANTES: *Escola de Frankfurt: uma introdução* (2010); BUENO: *Educação, paranóia e semiformação* (2010); BUENO: *Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola* (2007); CROCHIK: *Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade* (2005); CROCHIK: *T.W. Adorno e a psicologia social* (2008); FREITAG: *A teoria crítica: ontem e hoje* (1986); GATTI: *Theodor W. Adorno: indústria cultural e crítica da cultura* (2009); LASTÓRIA: *Impasses éticos na educação hoje* (2003); MAAR: *Adorno, semiformação e educação* (2003); MATOS: *Teoria crítica e dominação* (1980); MERQUIOR: *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt* (1969); NOBRE: *Curso livre de teoria crítica* (2009); PRESTES: *A razão, a teoria crítica e a educação* (1995); PUCCI: *Teoria crítica e educação* (1995); REPA: *Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo da teoria crítica* (2009); VILELA: *Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo* (2007); ZUIN: *A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício* (2006); ZUIN: *Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural* (2001).

A Teoria Crítica, na qual se insere a contribuição de Theodor W. Adorno, é configurada pelos estudos para compreensão da sociedade, e, particularmente, do sistema capitalista industrializado, com o objetivo de desvelar e denunciar as irracionalidades e as contradições contidas no funcionamento dessa formação social. O marco histórico dessa teoria está na obra de Karl Marx (1818-1883), a qual faz referências inéditas acerca da estrutura econômica, das condições de trabalho, com vistas às possibilidades de superação das adversidades causadas pelo sistema capitalista. Este marco é comentado por Marcos Nobre:

A perspectiva de emancipação da dominação que caracteriza a Teoria Crítica inaugurada por Marx não é, portanto, um “ideal”, meramente imaginado pelo teórico, mas uma *possibilidade real*, inscrita na própria lógica social do capitalismo (2009, p.12, grifos do autor).

Segundo os passos iniciais de Karl Marx, vários estudiosos se dedicaram a progredir nas análises com referência ao sistema de produção econômica capitalista. Inseridos nesta mesma expressão estão as análises formuladas pelos intelectuais vinculados à Escola de Frankfurt, que inclui mais especificamente, algumas contribuições da Teoria Crítica de Adorno, objeto de nosso trabalho.

Na fundação da denominada Escola de Frankfurt, encontra-se o Instituto de Pesquisa Social fundado em 1923 para iniciar os estudos de pesquisadores críticos dos totalitarismos e guerras vivenciadas no século XX – por exemplo, o nazismo e a Guerra Fria. Comprometidos político e socialmente com o desvelamento das verdadeiras condições de existência dos homens no contexto da produção econômica de tipo capitalista, os autores vinculados direta ou indiretamente ao Instituto contribuía com obras originais e independentes em diversas áreas do conhecimento, como filosofia, psicologia, psicanálise, economia, arte, literatura, sociologia, direito, política, etc. Alguns dos nomes mais conhecidos vinculados ao Instituto são Horkheimer, Adorno, Fromm, Benjamin, Pollock, Marcuse, Neumann e Habermas.

Uma das características principais dessa união de autores foi a priorização de estudos que não são necessariamente ligados uns aos outros, ou seja, não possuem uma instrução de hipóteses única, dogmática, mas uma diversidade de opiniões e análises oferecidos pelas pesquisas de cada autor, cada

um na sua área de interesse. Isso significa que podemos encontrar nas obras divergências ou concordâncias de opiniões entre um autor e outro, daí que “[...] os diversos modelos de Teoria Crítica apresentam cada um deles uma forma específica em que se exerce a crítica à sociedade capitalista” (REPA, 2009, p. 161).

Alguns pontos em comum observados nas produções desses pensadores, tais como, Adorno, Habermas, Horkheimer, Benjamin, entre outros, fez com que o conjunto das suas obras teóricas fosse chamado de Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt. A respeito dessas denominações, duas questões precisam ser abordadas: como vimos, a Teoria Crítica é anterior a essas produções, posto que “[...] é um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade” (NOBRE, 2009, p. 35), porém, com a publicação em 1937 da obra de Horkheimer intitulada “Teoria tradicional e Teoria Crítica” na qual conceitua um programa de pesquisa conhecido como “materialismo interdisciplinar” e a referência que faz à importância da atualização do pensamento crítico de Marx nos dias atuais para possibilitar novos diagnósticos da realidade, foi dado início à denominação “Teoria Crítica” a todas as produções dos membros do Instituto de Pesquisa Social; outra consideração pertinente é acerca da expressão Escola de Frankfurt que aparece na década de 1950 nos escritos de pesquisadores não pertencentes ao Instituto. A variedade de pesquisa, de área de conhecimento e de opinião dos teóricos faz com que não tenham uma doutrina, uma homogeneidade nas pesquisas, e quando usamos o conceito ‘escola’ visualizamos uma certa uniformidade, uma padronização, o que não caracteriza os trabalhos da Escola de Frankfurt. Portanto, a chamada Escola é significada, neste caso, como um conjunto de trabalhos diferentes com um mesmo objetivo – a emancipação humana – e a maneira crítica e dialética de observar a realidade humana.

A Escola de Frankfurt contribuiu para várias reflexões, dentre as quais os estudos acerca das relações e práticas sociais, da cultura, da industrialização, da formação da identidade, do fetichismo, da razão e do conhecimento, do trabalho e da influência exercida por ele na vida do trabalhador, da ideologia. E, para além destas questões, os frankfurtianos desenvolveram, conforme comenta Bottomore(1988), “[...] uma perspectiva que se preocupa com a crítica da ideologia, ou seja, de explicações da realidade sistematicamente distorcidas que procuram ocultar e legitimar relações assimétricas de poder” (p. 128).

A atuação da Escola de Frankfurt foi caracterizada por “[...] sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica” (FREITAG, 1986, p. 33), e ainda, segundo Bottomore (1988), ela “[...] dirige-se para a análise da influência mútua entre a estrutura e as práticas sociais, a mediação entre o objetivo e o subjetivo que se faz em e através de fenômenos sociais determinados” (p. 129). Ao evidenciarem as formas de organização do sistema econômico capitalista e de como este se utiliza de mecanismos ideológicos para sua conservação e reprodução, as novas idéias e conceitos dos frankfurtianos promovem uma ampliação da conscientização do real e revelam as possibilidades humanas de mudança desse quadro. Para essas questões, os trabalhos dos teóricos a respeito da violência humana, da racionalidade, das formas de alienação³ advindas de uma racionalização distorcida – intensificadas na transmissão da cultura – e da emancipação necessária para a libertação do indivíduo para alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e para promover uma transformação social, foram de fundamental importância para desvelar as formas de dominação existente na sociedade, por vezes, naturalizada pelos homens.

³ Embora a reflexão adorniana privilegie as formas de alienação ligadas à dimensão da cultura este autor partilha da explicação marxiana quanto à gênese do fenômeno da alienação. Nesta o sentido do termo refere-se àquela “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e / ou [2] à natureza na qual vivem, e / ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)” (BOTTOMORE, 1988, p. 5). Convém reafirmar, ainda, as observações de Marx quanto à manifestação da alienação no trabalho sob a ordem capitalista. Nesta, “[a] crítica do trabalho alienado denuncia o despojamento das forças essenciais do homem e sua transformação em uma objetividade independente e dominante (dinheiro, capital), definindo ao mesmo tempo o horizonte comunista de sua reapropriação: ‘o comunismo como supressão positiva da propriedade privada como autoalienação humana (menschliche Selbstenfremdung) e, por isso mesmo, como apropriação efetiva da essência humana por e para o homem’. A alienação das forças produtivas deve, portanto, ser considerada aqui como uma perda e um empobrecimento ([...]” (RENAULT, 2010, p.12-13).

1 A GÊNESE DA NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SOB O CAPITALISMO

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt responsabiliza a chamada razão instrumental capitalista⁴ pela produção e exteriorização de vários tipos de violência – em muitas situações extremas, na forma de totalitarismos como o fascismo e o nazismo – apresentados na sociedade contemporânea. Na explicação de Adorno e Horkheimer (1985), toda a racionalidade advinda da ciência desenvolvida por Galileu, Bacon, Descartes, tem, desde seu princípio, o objetivo de isentar do homem o medo, seja dos fenômenos naturais até então tidos como incontroláveis, seja da incerteza da sobrevivência neste mundo cujos fenômenos eram até então desconhecidos, e estabelecer uma relação de dominação do homem e não mais da natureza e de forças externas sobre o homem.

Seguindo esta leitura, a busca pelo poder e controle é a premissa de uma das maiores mudanças do pensamento universal que se constituiu como uma das mais importantes bases para o desenvolvimento da civilização ocidental: o pensamento científico originado do esclarecimento da razão sobre a irracionalidade social presente na Idade Média, em que os homens eram divididos pelo seu nascimento e pela sua religiosidade. Daí, o vaticínio de Marcuse (1988, *apud* PUCCI, 1995): “[todas] as ficções desaparecem diante da verdade, e todas as loucuras se aquietam diante da razão” (p. 20, acréscimo meu).

As idéias iluministas⁵ apontavam para uma tendência de libertação dos antigos paradigmas que aprisionavam, amedrontavam e classificavam os homens irracionalmente e, a partir daí, começa a se buscar como direito da

⁴ É o caráter utilitário da racionalidade, é o predomínio das aptidões técnicas, pragmáticas, que se sobrepõem sobre a dimensão emancipatória e humana da razão (PRESTES, 1995).

⁵ O iluminismo é um conceito que sintetiza um movimento de idéias filosóficas, sociais, políticas e intelectuais manifestado numa variedade de obras distintas que compartilham de um espírito em comum: a gestão da sociedade e da vida do próprio homem pela liberdade do uso de sua razão. Esse movimento intelectual tem na crença da razão as possibilidades de emancipação do homem, promovendo, portanto, uma nova visão e atitudes do indivíduo frente ao universo. Para Kant (1985, *apud* PUCCI, 1995), o “[esclarecimento] (Aufklaerung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (p. 19).

humanidade o uso da razão para que ela alcance a maioridade, relatada por Kant. Ou seja, que o homem disponha de tamanha liberdade política e religiosa que o fará ter possibilidades de desenvolver a sabedoria necessária para a vida social justa, feliz e autônoma, e isto como direito de todo indivíduo, sem deixar que as marcas religiosas e familiares o privem desta condição

Um homem sem dúvida pode, no que respeita a sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade (KANT, 1985, *apud* PUCCI, 1995, p. 21).

O pensamento congruente com a racionalidade Iluminista produzida pela burguesia abarcava dois sentidos: o emancipatório e o instrumental. Na medida em que o homem se tornava conhecedor de sua existência e dos fenômenos naturais, foi possibilitado a ele criar instrumentos e tecnologias que poderiam amenizar os sofrimentos, os medos da vida cotidiana para a construção de uma nova forma de existência humana. Contudo, o fortalecimento da burguesia como uma classe que começava a exercer poderio sobre as demais, prestigiou o caráter instrumental sobre o emancipatório, instaurando assim, um novo ideal de convivência social, enfraquecendo a idéia inicial de que o domínio científico e tecnológico assegurasse uma existência humana esclarecida e justa.

“A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista e seu desenvolvimento [...] o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onipresente” (PUCCI, 1995, p. 23).

Com esse formato burguês de pensamento “[...] a razão tecnológica, de instrumento à disposição do homem, se transforma numa investida tirânica contra a natureza e contra o próprio homem” (MERQUIOR, 1969, p.50).

A razão científica e tecnológica que tem por característica desvendar os fenômenos naturais e humanos utilizando procedimentos objetivos, passíveis de descrições, quantificações, com evidências experimentais, modifica o pensamento, as ações e as expectativas sociais. Nota-se que “[a] drástica mudança na imagem da natureza, de organismo para máquina, teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural” (CAPRA, 1982, p. 56, *acréscimo meu*). Inclui-se neste citado “meio ambiente natural” o próprio homem e suas atividades cotidianas, conforme salientam Adorno e Horkheimer (1985), “[o] que os

homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (p. 20, acréscimo meu).

Como um dos mais influentes fatores para a mudança de paradigma, o método matemático de Newton⁶ (1643-1727) foi assim elaborado para formulação de leis exatas e imutáveis cujas aplicações se fizeram universais. O universo e seus fenômenos são, a partir da ciência de Newton, passíveis de causalidades e determinações, conforme verificamos abaixo:

Tudo o que aconteceu teria tido uma causa definida e dado origem a um efeito definido, e o futuro de qualquer parte do sistema podia – em princípio – ser previsto com absoluta certeza, desde que seu estado, em qualquer momento dado, fosse conhecido em todos os seus detalhes (CAPRA, 1982, p.61)

O impulso da dominação que configurou a relação do homem com a natureza ditou também a relação do homem consigo mesmo, com seu corpo, com o outro. Adorno e Horkheimer (1985) explicam essa transformação acrescentando que a razão foi transformada em ferramenta operacional, “[o] procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. [...] ele transforma [até] o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina” (p. 37, acréscimos meus).

Contrariamente ao duplo objetivo do esclarecimento em sua base inicial, a preponderância da dimensão instrumental da racionalidade começa a exprimir uma recusa à dimensão emancipatória. Assim, deu-se maior importância na operacionalização da razão a serviço da produção material, “[as] dimensões críticas, chamadas subjetivas, da Razão são abandonadas como pré-conceitos e ideologias” (PUCCI, p. 24, acréscimo meu).

⁶ Segundo Capra (1982), “[na] mecânica newtoniana, todos os fenômenos físicos estão reduzidos ao movimento de partículas materiais, causado por sua atração mútua, ou seja, pela força da gravidade. O efeito dessa força sobre outra partícula ou qualquer outro objeto material é descrito matematicamente pelas equações do movimento enunciadas por Newton, as quais formam a base da mecânica clássica. Foram estabelecidas leis fixas de acordo com as quais os objetos materiais se moviam, e acreditava-se que eles explicassem todas as mudanças observadas no mundo físico. Na concepção newtoniana, Deus criou, no princípio, as partículas materiais, as forças entre elas e as leis fundamentais do movimento. Todo o universo foi posto em movimento desse modo e continuou funcionando, desde então, como uma máquina, governado por leis imutáveis. A concepção mecanicista da natureza está, pois, intimamente relacionada com um rigoroso determinismo, em que a gigantesca máquina cósmica é completamente causal e determinada” (p. 61).

A transformação da relação do homem com a natureza advinda do impulso de dominação resultou também na mudança da relação dele com seu corpo, com seu trabalho, com o outro. Assim sendo, observamos na história da humanidade a promoção da idéia da desunião do corpo com a alma – influenciada também pelo cristianismo – associando o primeiro com o mal, hostil à salvação e o segundo considerado como superior, como bem divino.

Podemos, com isso, entender que a separação do corpo explorado e espírito, somada à divisão do trabalho humano tiveram efeito na hierarquização tanto dos homens quanto da posição de trabalho deles. Adorno e Horkheimer (1985) relataram que a partir dessa modificação, “[havia] duas raças na natureza: os superiores e os inferiores” e acrescentam que “[o] corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem” (p. 216, acréscimos meus). Criou-se assim uma justificativa transcendente para a dominação: os superiores, por assim serem, têm como conquista o poder e a permissão de dominar outros homens e seu trabalho, posto que, estes são inferiores religiosa e intelectualmente.

Dessa maneira, as antigas formas de servidão, após o surgimento do comércio e da indústria, deram lugar à mecanização, à coisificação dos corpos dominados, dando origem à novas configurações, nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985), “[a] humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada” (p. 217, acréscimo meu).

A concepção positivista burguesa perpassa os séculos e se transforma em alicerce para as pesquisas científicas em todas as áreas do conhecimento, de tal modo que “[os] pensadores do século XVIII levaram esse programa ainda mais longe, aplicando os princípios da mecânica newtoniana às ciências da natureza e da sociedade humanas” (CAPRA, 1982, p. 63, acréscimo meu).

Esta “[...] crença na abordagem racional dos problemas humanos” (CAPRA, 1982, p.63) causou forte influência em diversas áreas, tais como, a psicologia, a filosofia política, a sociologia, e teve ascendência na forma de organização do trabalho, da escola, do pensamento econômico e político, com ideais favoráveis ao individualismo, à propriedade privada, ao livre mercado, a representação governamental.

Todas essas mudanças nas condições sociais e econômicas da sociedade capitalista promovem grande influência sobre os indivíduos afetando seu comportamento a fim de ajustarem-se aos novos meios de vida e sobrevivência. Os efeitos dos fatores sociais sobre as pessoas acabam por afetar, assim, sua estrutura, o desenvolvimento e o tipo de sua personalidade. Tomamos como exemplo a mudança histórica do comportamento dos pais com relação aos filhos perante as mudanças das exigências de formação do homem nos novos contextos da formação social capitalista; a transformação histórica do mundo do trabalho com a acentuação da separação de tarefas e sua especialização.

A naturalização dos pensamentos e ideais congruentes com a concepção positivista de ciência, de homem e de sociedade na cultura humana fez com que a desejada garantia de sobrevivência, de liberdade e de poder promovidas pela extinção do medo, pela possibilidade de dominação, e a desejada garantia do esclarecimento intelectual fossem, de vez por todas, aparentemente conquistados. É assim que “[do] medo o homem presume estar livre quando não há mais nada de desconhecido” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 29, acréscimo meu). Porém, as conseqüências deste tipo de pensamento não chegam ao objetivo anunciado, de tal sorte que “[...] o entrelaçamento inseparável entre a racionalidade para dominar a natureza e os resultados contraditórios desse processo, [esclarecem] como o próprio domínio da natureza tornou-se nova forma de dominação do homem” (VILELA, 2007, p. 230, acréscimo meu). Ou seja, a sociedade mecanizou-se e começou a enxergar seus membros como peças, cada homem tornou-se também um reflexo da sociedade mecanizada, dessa mesma maneira a produção confundiu-se com a própria vida do homem que fica privado de sua totalidade.

Apesar das contradições advindas da racionalização, foi priorizado esse ideal racionalista na formação do homem moderno e, para tal empreendimento, a absorção dessa cultura pelos indivíduos se fez necessária. Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), os autores denunciaram, então, os mecanismos dessa incorporação do pensamento moderno nos indivíduos, conforme comenta Vilela (2007), neste livro,

[...] encontram-se uma análise e uma reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação na sociedade, desvelando o processo de alienação, conseqüente do

processo de dominação cultural operado pelos aparelhos produtores e reprodutores da cultura de massa (p. 230).

Assim, mediados pela forma capitalista de organização do trabalho, os homens tomam como “natural” os modelos que a sociedade capitalista requer, incluindo as características desse processo nas quais se encaixa, por exemplo, a homogeneização dos costumes e dos anseios particulares, valorizando a uniformidade da natureza humana. Essa “heteronomia⁷”, denunciada pelos autores, promove “[...] a perda e a destruição do processo de individuação”, ou seja, “[...] o resultado [dela] é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação” (VILELA, 2007, p. 231, acréscimo meu). Seguindo essa discussão, Arantes (2010) afirma,

[...] tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação técnica. Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural para conter o desenvolvimento da consciência das massas (p. 5).

São assim sufocadas as capacidades criativas autônomas dos sujeitos, revertendo a esperança intelectual, anunciada pelo iluminismo, na possibilidade de dominação, e esta desencadeia, nas palavras de Adorno, uma “[...] autodestruição do esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13) promovida pelas organizações e instituições da sociedade – incluindo a escola.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), várias foram as conseqüências compreendidas, tanto objetiva como subjetivamente, dessa “coisificação” do trabalho e do homem. O conhecimento esclarecido é transformado em ideologia⁸; a reflexão é substituída pelo “[...] pensamento cegamente

⁷ Adorno (1995) refere-se a esse conceito desta forma: “[em] relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. [...] Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado” (p. 141). Explica, ainda, no texto *Educação após Auschwitz* (in: ADORNO, 1986), que heteronomia significa “uma dependência de preceitos, de normas que fogem à racionalidade do indivíduo” (p. 37).

⁸ A ideologia para Adorno “não se reduz a um sistema de idéias ou representações culturais, não é uma característica de tal ou qual modalidade de consciência social, mas é *um processo responsável pela própria formação da consciência social*” (grifo nosso); este termo

pragmatizado” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13); a liberdade de expressão é conduzida por um tipo de censura sutil realizada por diversas instâncias; a manufatura divide o trabalho total de feitiço dos bens em diversos setores; os trabalhadores individualizados não enxergam mais as mercadorias como frutos do seu trabalho, mas do maquinário; a força de trabalho é reduzida a uma extensão da máquina; a convivência humana se transforma em competição.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Assim, “[...] o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 14), juntamente com os conceitos de homem e sociedade e com as formas de organização que acredita ser verdadeiras e justas.

Mas podemos nos perguntar: como fazer valer esses ideais na sociedade? Como legitimar essa forma de pensamento? Para responder a essas questões Adorno revela que a combinação da produção e das formas de controle social que emergem também da mídia, do cinema, da comunicação e divulgação em geral, fazem produzir uma homogeneização das consciências e das identidades, neutralizando as possibilidades de reflexão individual ao ajustar os indivíduos ao funcionamento do sistema. Adorno chama a disseminação, em diversos formatos, desses ideais, de Indústria Cultural⁹. E acrescenta ainda que esse mecanismo teve como grande disseminador a chamada “cultura de massa”.

significa ainda “aparência socialmente necessária” que aparece como algo natural quando não o é; “na linguagem de Adorno a ideologia apresenta os dados da experiência social como *imediatos*, como dados sem mais, quando na realidade são *mediados* por um processo que os produziu”; em outras palavras, “é o processo que assegura o primado do geral abstrato e formal sobre o particular concreto e substantivo, da identidade sobre a diferença”; ela, portanto, produz uma “falsa experiência social”. COHN, Gabriel. Introdução: Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: ADORNO (1986).

⁹ A Indústria Cultural também é denominada como a exploração “sistemática e programada de bens considerados culturais” com fins exclusivamente comerciais (ARANTES, 2010, p. 5).

Encontramos em Adorno (1986) a seguinte definição: a Indústria Cultural “é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores” (p. 92), e estes são caracterizados como

A Indústria Cultural, portanto, também foi alvo das reflexões de Adorno pela influência que exerce na sociedade e na formação dos indivíduos. Este autor observa, por exemplo, que

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: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas místicas superadas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Ou seja, a Indústria Cultural se transformou num “instrumento de controle social”. Ao promover uma falsa consciência e, por conseqüência, incentivar esse desejo inatingível de acabar com o medo, os homens tornam-se suscetíveis à alienação daquilo que acreditam ser o dominador. Nos termos de Adorno e Horkheimer (1985), “[o] preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (p. 24, acréscimo meu), tornando-se passíveis, portanto, de sofrerem diversos tipos de dominação humana e social. Dessa forma, “[...] a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 38).

A dominação confere maior consistência e força ao todo social no qual se estabelece. A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo como o universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Na lógica do conhecimento por vezes falseado ou particularizado e impregnado na cultura e na formação dos indivíduos, o que mais chamou a atenção dos autores foi a capacidade humana da promoção de guerras e genocídios contra sua própria espécie, seja por motivos ideológicos de hierarquização de raças, seja

o objeto dessa Indústria, ela forma a consciência dos seus consumidores a serviço do “processo de circulação do capital” (p. 94), assim, ela “reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (p. 98) . Adorno acrescenta ainda que, o termo indústria diz respeito à “standardização e à racionalização das técnicas de distribuição, mas não se refere estritamente ao processo de produção” (p. 94).

por objetivos econômicos, políticos ou de dominação territoriais. São produzidos, ao longo dos séculos, mecanismos de destruição social e dominação humana como se fossem naturais ao homem.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Os paradigmas acerca das obrigações, aspirações coletivas e individuais e das necessidades dos homens foram profundamente alterados pelo rumo positivista do desenvolvimento econômico, cujas modificações, afetando a forma de organização do trabalho, tais como a divisão e especialização do trabalho; o controle corpóreo do trabalhador; as recompensas pela maior produção; a exigência de altas qualidades na confecção, entre outras, tornaram possível a subjugação dos homens por meio do seu próprio ambiente de trabalho e também pela influência externa a ele.

As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Essa forma de dominação dos corpos e das mentes dos indivíduos é reconhecida como a base violenta que motiva, consciente ou inconscientemente, os homens a reproduzirem essa mesma violência pela formação social, intelectual, profissional e cultural nas gerações. A hierarquia de raças e valores, a brutalidade, a hegemonia de certos grupos, a desigualdade gerada pelo anseio do 'igual idealizado', as condições arbitrárias de sobrevivência na sociedade, o medo da inadequação e do fracasso social ou pessoal são algumas porções das conseqüências do pensamento industrial moderno.

Desta forma, segundo a Teoria Crítica, a violência é uma das condições base para a manutenção e conservação da sociedade cujo modelo de

produção é o capitalista, considerando que é por meio dela que são formados os indivíduos, em outras palavras, a violência se torna um dos maiores e mais eficazes mecanismos de socialização, desde a adequação social e cultural arbitrária transmitida pela família num primeiro momento, até a formação intelectual e corpórea fornecidas pelas outras instituições da sociedade, tais como o trabalho e a escola. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Com base nesta proposição, por exemplo, Adorno e uma equipe de pesquisadores investigaram, na década de 1950, “o surgimento de uma espécie ‘antropológica’, que podemos chamar de *homem autoritário*” (ADORNO, 2010, p. 1, grifo nosso). Este novo humano é identificado por possuir um caráter com características conflitantes, tais como denominam a seguir,

Ele é ao mesmo tempo esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser um individualista e sempre temeroso de não ser igual aos outros, ciumento de sua independência e inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade (ADORNO, 2010, p.1).

Fizeram, portanto, estudos psicossociais para a identificação e compreensão do “[...] tipo de personalidade suscetível de adesão a movimentos de direita, nomeadamente o fascismo” (Cohn in: ADORNO, 1986, p. 16). Assim, os pesquisadores tentaram entender este “homem autoritário” e suas condições de desenvolvimento e diferenciaram quais identidades teriam maior aceitação e adesão aos movimentos fascistas, tais personalidades estariam em contradição ao modelo democrático de homem¹⁰.

Podemos, assim, entender que a violência é, portanto, culturalmente internalizada, de diversas maneiras pelos indivíduos, as normas sociais vigentes e a ideologia hegemônica dos bens e valores hierarquizados advindos da lógica da ciência positivista, conforme vimos no início desta discussão, e esta, quanto mais complexa se apresentar para a adequação dos indivíduos sociais, mais precárias ficarão as condições de experiências subjetivas e humanas. Experiências estas citadas até mesmo nos momentos de lazer, fora do local de trabalho, mas que

¹⁰ Tal pesquisa não objetivou caracterizar qual indivíduo seria, e qual não seria fascista, mas qual tipo de personalidade teria maior potencial para adesão às idéias fascistas.

continuam com os objetivos de adaptação das consciências. Segundo Adorno e Horkheimer (1985),

[...] 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 cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (p. 128).

Desta forma, o trabalho e o lazer são caracterizados por produzirem situações em que a reflexão não é necessária. À mídia bastam os espectadores – a passividade –; ao trabalho basta a mecanização ou as operações padronizadas, de maneira que “[toda] ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 128, acréscimo meu).

Outra característica da manifestação da violência social sob o capitalismo é que sua lógica, adquirida pela formação do humano, é por ele atribuída, inconscientemente, ao outro (ao “não eu”). O outro passa a ser reconhecido como estranho e se torna uma espécie de seu “inimigo”, a ele é cabido a insatisfação e a incapacidade de felicidade e realizações, por este motivo, são geradas no indivíduo atitudes agressivas contra o “próximo” em forma de preconceitos, atitudes de destruição das coisas e pessoas que incomodam, e são formados estereótipos, modelos ideais, etc. Contudo, segundo Adorno e Horkheimer (1985) o opressor violento e a vítima estão numa mesma situação de alienação:

Se um mal tão profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificativa no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo, ainda que seja tão bem-intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto (p. 159).

É, por conseguinte, em busca da humanização esquecida, da empatia pelos que sofrem os vários tipos de violências que se apresentam contra o homem, é contra a barbárie que Adorno e os estudiosos da Escola de Frankfurt propõem uma nova teoria.

O fato é que aqueles que sofrem mais ferozmente a pressão social freqüentemente podem tender a transferir essa pressão para outros, que vistos como inimigos imaginários se tornam vítimas. Pode-se perceber então, que não é o preconceito, a barbárie por si própria, esta violência irracional, que desfigura a ordem social, ao contrário, é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los (ANTUNES e ZUIN, 2008, p.38)

Merquior (1969) indica como exemplo, que “[a] experiência do nazismo demonstra quanto a razão pode ser inútil diante das forças da barbárie” (p. 50, acréscimo meu).

Para ser contrária à frieza humana que foi se estabelecendo durante o desenvolvimento das civilizações, para desmistificar a origem da violência e do uso da ideologia para dominação dos corpos e das mentes, transformando coisas externas ao homem em características tidas como inatas a ele, é que os estudos frankfurtianos são justificados e caminham em busca de uma consciência emancipatória na formação dos indivíduos na qual se concentra a libertação da violência – inumana – e do medo que faz os humanos se destruírem.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO POSSÍVEL REPRODUTORA DA SEMIFORMAÇÃO

A escola, entendida como uma das instituições socializadoras presentes na sociedade, vive uma contradição: reitera as situações sociais externas a ela, colaborando para adequar os indivíduos aos anseios sociais, fortalecendo as divisões existentes e os princípios vigentes de competição, e também, por outro lado, tenta se organizar para que as condições reais de existência do homem sejam esclarecidas a ele e pensadas a partir de uma ótica diferente, contrária a da dominação.

Neste sentido, a escola não pode ser apresentada como algo alheio à sociedade na qual está inserida. Desde a abertura popular do acesso à escola, seus objetivos se misturavam entre alfabetizar o homem inserindo-o assim aos benefícios civis, formar o homem para o trabalho, criar uma cultura homogênea, erradicar doenças, entre outras tantas metas definidas a cada época e a cada necessidade social. Desta forma, não há como negar que os interesses políticos e econômicos sempre permearam os interesses de existência desta instituição, inclusive injetando investimentos nacionais e internacionais para a garantia do alcance destes. Assim sendo, a escola sofre influências diretas do modo de organização da sociedade, do modo de organização do trabalho, das expectativas sociais que lhe são impostas, como demonstra, por exemplo, Durkheim (1955), a trajetória da demanda social expressada na escola

A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (p. 27).

Adorno, em suas reflexões acerca do processo de civilização dos indivíduos revela que, a cultura derivada de processos violentos para a manutenção

e conservação da sociedade capitalista, tais como, a exclusão, competição, subordinação à hierarquização social, entre outros, utilizados como mecanismos de socialização, só poderá oferecer aos indivíduos uma formação parcializada, de acordo com os ideais hegemônicos. Essa, segundo ele, nem poderia ser chamada de formação¹¹, e sim, entendida como uma semiformação, ou seja, a conservação da forma dominante da consciência vigente na sociedade, ou ainda, “[...] a decadência dos processos formadores da cultura em sua caricatura unidimensionalizada” (BUENO, 2007, p. 302). Nas palavras de Pucci (1995),

A classe dominante negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe propiciou a semiformação. O resultado disso não foi a não-cultura, mas a semiformação cultural, a atrofia da consciência e da liberdade (p. 42).

A cultura se transforma em um valor cujos conteúdos apresentam caráter de mercadoria. Conforme orientam Antunes e Zuin (2008), essa semiformação

[...] substitui a verdadeira formação, impedindo-a ou ao menos dificultando sua possibilidade de existência. Sua característica marcante é a perda do momento emancipador da reflexão, desenvolvendo-se no âmbito da conservação do existente por meio de esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito para interpretar a realidade (p. 40, nota 3).

O contexto dessa semiformação é o contexto da Indústria Cultural, no qual os homens estão “[...] culturalmente submetido[s] e incapaz[es] de realizar-se como indivíduo” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 37, acréscimos meus). Esses

¹¹ Formação, nas palavras de Adorno (1996), “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 389). Porém a cultura atual convertida em valor, nos termos do capital, não é caracterizada como uma cultura humana natural, mas como uma semicultura. Esta, por sua vez, promove a semiformação que “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, que “adultera também a vida sensorial” (p. 400). Ainda, nos termos desse autor, “a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas através da semiformação” (p. 399). Para MAAR (2003), “a formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação *determinada em sua forma* pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção” (p. 469).

autores acrescentam, ainda, que “[...] é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 38). A maior consequência da semiformação cultural é a decadência da consciência e da liberdade, conforme alerta Adorno (1986):

A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério a proporção de seu papel incontestado, significa levá-la criticamente a sério, e não se curvar diante de seu monopólio. [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (p. 96- 97).

A Indústria Cultural concentra as formas de comunicação social para um único objetivo – formar a consciência de seus consumidores para integrá-los aos padrões comerciais. Segundo Adorno, essa crítica desvela a falsa face democrática dos meios de comunicação de massa, demonstrando que ao invés de democráticos, são propulsores de um modelo cultural para os homens. Estes são também parte do engenho da naturalização de valores unificados da legitimação do estado de dominação e de subordinação. Os meios de comunicação de massa são responsáveis, por assim dizer, pela “[...] disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114). Ao mesmo tempo em que pretende atender as necessidades dos consumidores, a Indústria Cultural forma um “[...] círculo da manipulação e da necessidade retroativa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114), de tal maneira que, “[o] mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985 p. 118, acréscimo meu).

Com o objetivo de controlar a consciência individual, esta homogeneização dos costumes, dos gostos e dos valores, e esta harmonização da linguagem, da arte, da música, dos objetos de consumo, moldam a orientação popular para a adequação à produção, ocorrendo então que a sociedade abre-se para mecanismos de seleção, de classificação, hierarquização, modificando a própria necessidade popular em uma ilusão. A semiformação, portanto, contribui para a reprodução da decadência intelectual e para a manutenção da barbárie social.

O poderio da Indústria Cultural sobre os desejos e prazeres humanos, sobre o consumo, sobre a expectativa da aceitação social, sobre os prazeres que, por vezes, transformam-se em vícios, – como o caso do uso da internet, jogos, interação digital, etc. – sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas, proporciona um processo de educação e “formação do eu” danificadas, frágeis, que legitimam a violência.

Adorno nos ensina, segundo sua teoria de formação da identidade pessoal que, nos conflitos internos originados pela cultura e pela formação que recebemos, tentamos, inconscientemente, promover um certo equilíbrio entre os anseios individuais e as exortações sociais – nomeado por Adorno e Horkheimer (1985) de “reconciliação forçada” –, ao passo que este movimento se realiza, são naturalizados conflitos, desordens e revoltas geradas pela forma agressiva dessa moldação humana. Dessa forma,

[...] os fatores individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade neste ambiente, e os culturais, além de se referirem à sociedade que limita o desenvolvimento em uma direção específica, também se referem às condições objetivas da incidência dessa violência de uma pessoa para com a outra (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 36).

Conforme vimos anteriormente, a cultura está diretamente ligada à formação, logo, uma cultura da dominação que tem como principal adjetivo a violência, expressada de diversas formas para a socialização dos indivíduos, aparecerá também, certamente, na formação escolar dos homens, pois é este um dos meios fundamentais para formar os indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O conceito de “educação pela dureza”, promulgado por Adorno (*apud* ZUIN, 2006) no auge da intitulada revolução técnico-científica dos anos de 1960, é produto de seus estudos acerca da relação das “[...] vidas tecnificadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização” (ZUIN, 2006, p. 74). Nos termos de Crochik (2008),

Além de propenso ao autoritarismo, o homem contemporâneo é dotado de frieza, quase não é mais capaz de identificação, de amar o outro, de ter experiências. Essas características são atribuídas pelo autor também à fragilidade da formação do eu, devida, por sua vez, quer à organização racional da sociedade que pode prescindir do

pensamento individual, quer à ameaça existente de ser deixado de lado, caso não se siga o que todos seguem (p. 303).

A crítica é realizada nestes termos: a prática educacional deveria objetivar uma consciência verdadeira, ampla, quando na verdade auxilia para a conservação do cenário atual cuja formação promove uma consciência parcializada do real, coerente com a lógica da conservação da dominação. Deste modo, “[...] a crise da Educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). A partir dessas considerações, é reiterado, portanto, que “[sob] a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 406, acréscimo meu), presente, também, na instituição educacional, “[quando] o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalecendo a ideologia e [promovendo] uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390, acréscimos meus).

Podemos, assim, entender que a própria formação escolar ao impossibilitar a consciência da realidade, da verdadeira condição de existência do homem, não se materializa efetivamente por não contemplar suas características genuínas, tais como as que observamos abaixo:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 397).

Em face destas afirmações a respeito da formação humana, algumas questões surgem no âmbito da escola: quais os desafios que precisamos enfrentar frente a naturalização da violência inerente à formação? A escola está servindo para o quê? Quais os fatores que promovem direta ou indiretamente a preservação da barbárie pela escola? O que ensinamos aos alunos? A escola continua formando o tipo “homem autoritário” (ADORNO, 2010)? Como podemos constatar a lógica hegemônica do mercado e da dominação dentro desta instituição?

Alguns mecanismos, na escola, desvendam suas reais finalidades educacionais e sociais. Faremos, a partir de agora, algumas considerações com

referência às relações de poder, de dominação e subordinação dentro da escola que são característicos da sociedade. Conforme comenta Tragtenberg (1985), as relações entre aqueles personagens que constituem o espaço da escola (professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores) “[...] reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade” (p. 40).

Quanto à questão da organização educacional, conforme Tragtenberg (1985), “[a] escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar” (p. 41, acréscimo meu). Neste tipo de organização, por conseguinte, as regras hierárquicas estabelecidas favorecem ainda mais a classificação, a separação. As ações pedagógicas punitivas aos indivíduos que não aceitam ou não se adequam a esse sistema são as reprovações ou retenções. Outro aspecto a ser considerado, neste momento, é a seleção das disciplinas escolares que tendem a possuir maior importância – mesmo não oficialmente – do que as outras. Com isso, questionamos: Quem é realmente considerado mais inteligente, aquele aluno que é bom em matemática ou em artes? Qual deles recebe maiores recompensas, mesmo que subjetivas, pela capacidade e facilidade na matéria? Qual deles, dentro do mercado de trabalho, terá maiores chances?

Continuando no tema da organização educacional, é observada na escola uma hierarquia institucional, tal como comenta Adorno (1995), que carrega consigo, mais que uma simples seleção, mas a representação da divisão das atividades manuais e intelectuais as quais tem sua origem no mundo do trabalho,

[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desenvolvimento, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (p. 111).

Quanto à uniformização dos saberes escolares, destacamos que a existência, principalmente nas escolas públicas, de um limite de conhecimento para cada ano letivo inibe e desmotiva aqueles alunos que já alcançaram o estabelecido e precisariam de mais desafios para seu desenvolvimento. Assim, é mais constante

o trabalho docente de acordo com o desempenho da “média” do que um trabalho diferenciado, respeitando cada nível de crescimento cognitivo dos alunos, de tal modo que os situados abaixo e acima da média estabelecida são “esquecidos”. Estes não possuem estrutura física nas escolas e profissionais capacitados para atendê-los.

Na tentativa de padronizar os saberes, com o estabelecimento do conhecimento médio que os alunos precisam apreender para a progressão nas séries, a mesma atitude é observada quanto à expectativa do conhecimento a priori dos educandos: o que se espera do aluno que ingressa na escola? Quais os conhecimentos culturais que são exigidos dele? O que leva o aluno ao fracasso escolar? Qual tipo de aluno fracassa? É levado em conta o saber e o não-saber dele? Para estas indagações, Décio Saes (2004) propõe uma explicação: o padrão de normalidade que a escola pública adota, como base orientadora de seu trabalho pedagógico, é o perfil psicológico, social e cultural das crianças e jovens pertencentes à classe média. O autor acrescenta que “[...] essa orientação do processo de *normalização* é típica de sociedades, como a sociedade capitalista, governadas por uma minoria social, detentora do poder político” (p. 169, grifo do autor). Neste contexto, o aluno que se distancia do desempenho mínimo esperado, é considerado como desviante. Deste modo, adotando o perfil do aluno de classe média como o ideal, a escola “[...] parece querer consagrar e legitimar um padrão de comportamento médio, promovendo assim a identificação entre *norma* e *média*” (SAES, 2004, p. 169, grifos do autor), ou seja, a expectativa se transforma na exigência de um tipo de aluno ideal do qual poucos se aproximam, o qual é característico de um grupo social específico, distante do que é encontrado na grande maioria dos que freqüentam a escola pública, principalmente. O desejo de alcançar este ideal acaba por tentar igualar os diferentes, visto que, para Adorno (1995), “[o] processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento” (p. 110, acréscimo meu).

Ainda, a respeito dos mecanismos escolares, oficiais e não oficiais, que promovem a lógica da dominação, muitos educadores confundem educação com comportamentos adequados desprovidos de reflexão. Em certos casos, o aluno mais quieto é mais valorizado. É instalado, portanto, o princípio da passividade discente. São premiadas atitudes de obediência e de aceitação ao imposto, mesmo que não tenha sentido para o educando. Zuin (2006) comenta que,

Adorno criticou, no texto *Educação após Auschwitz*, o aceite de uma prática “pedagógica” que premiasse o comportamento do aluno capaz de não demonstrar quaisquer sinais de fraqueza, ou de hesitação, diante da palavra de ordem áspera de seus preceptores. Era necessário não se manifestar durante as chamadas atividades “pedagógicas”, pois o adolescente de caráter seria recompensado por ter conseguido suportar quaisquer tipos de sofrimentos físico e psicológico. [...] A exigência da ausência de reflexão, o elogio do fazer pelo fazer sem que haja qualquer hesitação, o reconhecimento dos “fortes” que não sentem medo e que ultrapassam todos os obstáculos para suas ações, reaparecem nos princípios “pedagógicos” da nova educação pela dureza (p. 83, grifos do autor).

A educação, tratada por Zuin, nos remete também às delimitações dos espaços, às formulações de regras coletivas autoritariamente impostas sem que haja a possibilidade de participação para sua elaboração. Por isto, sem a devida compreensão e colaboração por parte dos alunos na organização da convivência coletiva na instituição, estes poderão cometer atos de rebeldia, intolerância e atitudes caracterizadas pela violência.

Outro aspecto a ser examinado é o adestramento para as competências de produtividade. É preciso ser eficiente na realização das tarefas escolares. Na escola também aprendemos a divisão do tempo adequado às atividades que serão realizadas. Horários pré-estabelecidos são também determinados autoritariamente sem a compreensão e participação dos alunos. Nos termos de Tragtenberg (1985),

Não há dúvidas que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das **desigualdades** sociais em nível escolar (p. 42, grifo do autor).

Nesta discussão, interessa-nos saber também acerca da própria docência. Nas origens desta profissão, relatadas por Adorno (1995) em “Tabus acerca do magistério”, ele revela que o professor foi, entre outras características, associado com a função disciplinar. Essa especificidade, somada à vantagem do saber ampliado em relação aos seus alunos, promove atitudes de castigos físicos e/ou psicológicos por parte do professor. Aqui também encontramos traços de uma

violência quase que inerente à formação do educando. É então repetida na escola, conforme vimos anteriormente, uma educação ajustada à formação social. Nas palavras de Adorno (1995), a criança

[...] na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social. O costume que os professores tinham antigamente de distribuir biscoitos entre os alunos no primeiro dia de aula revelaria um pressentimento: serviria para amainar o choque. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (p. 112).

No que diz respeito à avaliação educacional, efetuada por meio da exclusão, seleção e competição, existe o estabelecimento de aptidões que deverão ser priorizadas, neste sentido, quais são as características que fazem com que os alunos progridam na escolarização? Existe a possibilidade efetiva de todos poderem alcançar esses padrões? A prova realmente reflete o saber do aluno? São dúvidas que nos trazem desconforto, principalmente quando lemos o seguinte alerta de Vilela (2007),

[...] os rituais da escola, os exercícios e os mecanismos de avaliação, pautados pelos princípios de separar, ordenar e excluir, preparam sujeitos para um percurso de vida que nada se difere daquilo que foi a separação das pessoas entre aquelas que mereceriam e que deveriam ser encaminhadas para os campos de concentração (p. 242).

A avaliação escolar, nos termos ditos anteriormente, e algumas práticas de esportes divulgam a competição entre os alunos. Segundo Adorno (1995), essa competição caminha na direção contrária à formação genuinamente humana, ele expõe sua justificativa desta maneira:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição [...]. Isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas.

Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. [...] Isto levaria a um predomínio do aspecto lúdico no esporte frente ao chamado desempenho máximo. Considero esta uma inflexão particularmente humana inclusive neste âmbito dos exercidos físicos, a qual, segundo penso, parece ser estritamente contrária às concepções vigentes no mundo (p. 161).

E, para finalizar nossa discussão acerca de algumas características escolares, citamos a punição, que não difere da competição em sua origem e expressão. Assim sendo, “[só] é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar” (ADORNO, 1995, p. 107, acréscimo meu). A punição não educa, ela é apenas expressão de violência.

Nestas abordagens de alguns aspectos presentes na educação formal pudemos refletir um pouco acerca das justificativas e dos verdadeiros objetivos de tais mecanismos serem ainda utilizados. A educação se transforma na semiformação anunciada pela sociedade na qual, os indivíduos, segundo Zuin (2006), “[...] são ‘educados’ a se esforçar para continuar a ser insetos, ao invés de usar a energia que poderia ser revertida para a afirmação da própria condição humana” (p.86).

A semiformação atinge a todos os envolvidos no processo educacional. Bueno (2007), por exemplo, chama a atenção para as condições de trabalho dos próprios pedagogos na escola atual, onde “[os] profissionais da área de pedagogia são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício” (p. 304, acréscimo meu).

Aos professores e à sua possibilidade de atuação também não faltam resquícios da semiformação e da adequação à realidade social da sua profissão. A tentativa de fuga desse círculo de produção e reprodução da dominação e da violência se torna quase impossível, já que, nos diz Adorno (1995), “[...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (p. 157). As práticas pedagógicas apresentam-se limitadas e por vezes equivocadas pela falta de formação efetiva dos educadores em geral.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

A esse respeito, as políticas públicas para a educação podem reforçar ou não as injustiças sociais e humanas já existentes.

Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente susceptível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressequido para acolher com avidez a charlatanice e a superstição. Assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político. E, mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram a ele, elas se vêem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura, tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A escola está repleta de contradições, a competitividade é acentuada ao mesmo tempo em que a colaboração é reconhecida e premiada; a lógica do individual e coletiva (ou social) atravessa a maioria das questões escolares, como delatadas nos escritos de Adorno.

Porém, tendo em vista que mesmo sabendo que estão diminuídas as capacidades individuais de autodeterminação por vivermos numa sociedade industrial capitalista, o grande desafio da educação contemporânea é, diante da naturalização da violência, ser efetivamente conscientizadora, promover reflexões acerca da realidade e das alternativas de se contrapor às desumanidades. Como indica Adorno (1995),

[...] a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão. Neste contexto parece-me permanecer totalmente procedente a proposição de Strindberg: “Como eu poderia amar o bem, se não odiasse o mal”. De resto, o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, com cujas reflexões acerca dessas questões ambos nos revelamos impressionados, encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos

de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (p. 158).

Precisamos repensar a educação na perspectiva das análises pontuadas por ele. Diante disso, poderemos encontrar novas expectativas para a construção de uma prática pedagógica que, ao menos, se aproxime da emancipação dos nossos alunos.

3 A ESCOLA CONTRA A “BARBÁRIE”

A educação escolar, como possibilidade de reflexão autêntica da condição de existência do homem na sociedade, contribui para a superação da semiformação e da manipulação da consciência, denunciadas por Adorno. Deste modo, o sistema educacional “[...] poderia oferecer subsídios iniciais para uma práxis de resistência” (ZUIN, 2001, p. 10) aos processos desumanizadores instaurados na sociedade, como o foi a experiência de Auschwitz¹². É à reedição de barbáries deste tipo que a educação deve se opor (ADORNO, 1986).

É nesta perspectiva que o filósofo deposita, em especial, na instituição escolar a possibilidade da construção de alternativas para a mudança cultural. Segundo Vilela (2007), Adorno

[...] aponta que a Educação deve ser uma arma de resistência (...), na medida em que permita o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendarem as contradições da vida social e se capacitarem para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana, contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural (p. 233).

Diante dos riscos de novas barbáries, Adorno indica a urgência da transformação da educação semiformativa para a educação para a “emancipação”. O autor anota que o próprio termo “emancipação” é, por vezes, confundido com autoridade, compromisso e não é tratado no seu sentido genuíno. Deste modo, é prioridade significar a emancipação que, por várias vezes, é encontrada nos escritos do filósofo. Para ele, este conceito pode ser considerado um sinônimo de autonomia (ADORNO, 1995), e também como correspondente da não-necessidade de tutela, em outras palavras, é a ação de “[...] servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995, p. 169). A emancipação como ação está ligada à “[...] emancipação como ‘conscientização’ [que] é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem

¹² “Auschwitz-Birkenau é o nome de um grupo de campos de concentração localizados no sul da Polônia, símbolos do Holocausto perpetrado pelo nazismo. A partir de 1940 o governo alemão comandado por Adolf Hitler construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio nesta área. Houve três campos principais e trinta e nove campos auxiliares”. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz-Birkenau>

socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2003, p. 472, acréscimo meu).

Vilela (2007) destaca algumas características do sujeito emancipado, a seguir,

Neste sentido, a Educação, para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autônomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição (p. 237).

Nesta linha de considerações, a escola, para se distanciar da fatídica reprodução dos valores da dominação, precisa priorizar o entendimento dos processos de incorporação de conhecimentos e valores e se tornar produtora da contínua análise desses procedimentos na sociedade.

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 ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143).

Tal educação volta-se, assim, para a formação da personalidade da criança e dos adolescentes a fim de desenvolver meios para a , para a criticidade e para a não-violência. É assim que

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumana (PRESTES, 1995, p. 98).

É pela educação escolar que surge, para o homem, a possibilidade da emancipação e do restabelecimento da consciência de si e do mundo, destituídas dele pela dominação capitalista, e considerada por Adorno como uma das principais

condições para a “[...] vida correta e justa” (VILELA, 2007, p. 228). As palavras de Adorno, com relação à escola, são sustentadas pela possibilidade de superação da reprodução dos mecanismos que formam o homem para a adaptação à ordem burguesa e que o alienam. Deste modo, a educação tem por finalidade a conscientização das condições sociais humanas para a negação da violência cujo exemplo essencial tomado por Adorno foi a barbárie vivida pelos judeus. Para tanto, Adorno (1995) ressalta que

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (p. 116).

Para a escola é, portanto, designado o papel de formação e conscientização dos indivíduos; de reflexão acerca das raízes da violência e da promoção da aversão a esta última.

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto, em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível (ADORNO, 1986, p. 35).

Adorno insiste: “[...] quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (1995, p. 165). Também é função da escola recuperar a sensibilização humana e as experiências genuínas, afastadas pela Indústria Cultural. Enfim, a educação deve estar voltada para as contradições sociais existentes. Neste sentido, educar se torna primordialmente um ato de excelência para a transformação social. “Aqui ele [Adorno] explicita o papel político da educação: a reflexão conscientizadora das

contradições sociais destacadas na produção da sociedade limita a tendência à integração na sociedade” (MAAR, 2003, p. 473, acréscimo meu).

A escola deve, para se aproximar das proposições de Adorno, produzir constantemente mecanismos que proporcionem aos alunos a prática do uso da razão emancipada, do esclarecimento verdadeiro do indivíduo, da sociedade e de sua condição social; conforme este autor, ela deve servir para a “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). Uma educação que deve formar também no âmbito político, para a educação política.

Quanto ao ato de educar, Adorno nos ensina que não é a falta de autoridade – sem confundí-la com autoritarismo – que promove a emancipação das crianças; nesta análise, o convívio com normas e a identificação com modelos (pais e professores) são essenciais para que a criança desenvolva, posteriormente, sua identidade própria, com valores e ideais selecionados especificamente por ela. Becker (*apud* ADORNO, 1995) explica que “[...] o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade” (p. 177). Se, portanto, pensarmos numa educação para a emancipação, é preciso ir adiante, não se deve paralisar a experiência da criança nesta fase do processo. Nas palavras de Adorno (1995),

[...] 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 minoridade (p. 177).

Ou seja, do estágio em que existe a necessidade de tutela, de autoridade, de modelos.

É preciso fazer experiências humanas e intelectuais, aquelas que nos foram impedidas pela semicultura no “mundo administrado” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 150). Adorno confirma esta afirmação: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410). A construção de um novo modelo educacional resultaria em uma nova maneira de relação com as coisas, com os outros e consigo mesmo; numa restauração das experiências humanas legítimas. “O resultado dessa nova orientação pedagógica seria formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada” (VILELA, 2007, p. 237).

Em torno dessa proposta, a função primordial do professor “[...] consiste em se tornar supérfluo” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 177). Quer dizer, é essencial a atuação docente para o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social da criança, mas, é preciso estabelecer como objetivo primordial de sua atuação a emancipação dos educandos, o estágio em que eles não mais tenham a necessidade de serem legislados.

Para, assim constituir uma educação para a emancipação, é fundamental decifrar as condições da organização social, suas contradições e os mecanismos de permanência da semiformação para, além de compreender seu funcionamento na sociedade e na subjetividade humana, prever possibilidades de superação. Para que tal expressão seja realizada, a escola, ao conscientizar seus alunos, não pode submeter seu ensino apenas à mera capacidade formal de pensar, pois, segundo Adorno (1995)

[...] a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de *fazer experiências*. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (p.151, grifo nosso).

Trata-se aqui, da “auto-reflexão educativa”, que

[...] implica que o pensamento possa ser liberado da conciliação unidimensional entre as coisas e sua função operacional da realidade, para que seus potenciais inerentes possam se realizar. Na sociedade contemporânea, a supressão da tensão entre o objeto e seu conceito, ao ofuscar os potenciais dialéticos do pensamento e da linguagem, desafia os educadores a desenvolverem o trabalho pedagógico como campo privilegiado da contradição e da autoreflexão (BUENO, 2010, p. 10).

A auto-reflexão é sugerida para superar a condição de semiformação, assim, ela “[...] produz um conhecimento que não é pura contemplação, mas há um envolvimento concreto com a sociedade a que se vincula. [...] permite verificar a insuficiência do conhecimento em sua articulação com a totalidade da sociedade.” (PRESTES, 1995, p. 88).

Desta maneira, a organização educacional, enquanto instituição que interfere no desenvolvimento, na criatividade e na espontaneidade dos educandos, necessita de análise constante acerca dos resultados do ensino confrontados com a hegemonia da semiformação, ou seja, pensar a respeito do conceito de homem que ela está formando, de que maneira ela o forma, da relação entre educação e possibilidade de emancipação ou de reprodução, adaptação e suas manifestações.

No campo educativo, a hegemonia unidimensional da dimensão adaptativa da educação manifesta-se entre os aprovados nos concorridíssimos vestibulares das áreas “nobres” do conhecimento, assim como no elogio sistemático da dimensão prática do conhecimento frente a todo divagar que simule alguma compenetração de natureza teórica. Entretanto, simultaneamente à existência das ilhas de “sucesso” que ajustam-se às demandas das famílias de classe média e de elite que dispõem de recursos para investir no futuro de seus filhos, na maioria das escolas públicas, imensas populações de docentes, funcionários, crianças e jovens, sobrevivem em meio a um contexto de barbárie e dos mais variados tipos de humilhação da dignidade humana (BUENO, 2010, p. 9).

Seria preciso, para esta questão, a reflexão acerca da possibilidade do desenvolvimento da consciência da realidade paralelamente ao desenvolvimento da espontaneidade individual. Neste sentido, devem-se repensar as metodologias utilizadas e desvendar “[...] a estratégia interna das várias disciplinas educacionais” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 148), ou seja, analisar as matérias em relação ao o que ensinam, como ensinam e qual é o critério estabelecido para o aluno ser considerado apto ou não para a aprovação. Estas reflexões “[...] precisam ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p. 161).

No modelo de análise de Adorno, a educação escolar possui no seu interior contradições desde sua origem: adaptar as crianças à cultura e, ao mesmo tempo, refletir acerca dos dilemas históricos, tais como, formação para o trabalho e alienação, educação e razão instrumental; forças produtivas e a perda da subjetividade; forças coletivas e individuais; coerção, autoridade e emancipação. Vilela (2007) afirma que, encontramos nos escritos de Adorno

[...] a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da Educação como relação social de dominação e, ao mesmo tempo, apontam a dimensão de uma tarefa de emancipação social a ser desenvolvida pela escola (p. 225).

A escola é, como podemos verificar, portadora da tarefa de unir “[...] princípios individualistas e sociais, simultaneamente [...] adaptação e resistência, [e] é particularmente difícil [a realização de tal tarefa] ao pedagogo no estilo vigente” (Becker *apud* ADORNO, 1995, p. 144, acréscimos meus). Conseqüentemente, é urgente uma ação pedagógica focalizada para uma mudança das estruturas educacionais que são pertinentes para a semiformação, cujos modelos conservam as desigualdades existentes e que direcionam sua força para o enfraquecimento das possibilidades de emancipação. Por este motivo, Adorno (1995) revela grande preocupação na área da pedagogia, é nestes termos que comenta tal fato:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (p. 172).

O despreparo do profissional pode acarretar o afastamento do desenvolvimento da reflexão “[...] acerca dos fatores irracionais inerentes ao ato educativo por parte dos atores nele envolvidos” (LASTÓRIA, 2003, p. 438). Existe, então, a necessidade do contínuo estudo e aperfeiçoamento do pedagogo para não se tornar promotor de práticas equivocadas traduzidas de teorias educacionais que não foram corretamente compreendidas. Ao contrário da simples função burocrática escolar, o pedagogo precisa ser divulgador das contradições sociais e dos direitos de todos à educação de qualidade, assim,

Os ensinamentos de Adorno reforçam as posturas no campo da Educação que perseguem a produção de uma nova prática pedagógica, pautada pela “justiça curricular”. Essa, de acordo com Connell (1992, 1995), deve ter como princípios: ver e entender os interesses dos menos favorecidos e criar experiências para que esses interesses tenham lugar na escola, não para que as diferenças sejam apenas toleradas, mas para que sejam de fato reconhecidas como direito; que todos tenham direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social; que a escola tenha como meta o direcionamento das suas ações para a construção da equidade social (VILELA, 2007, p. 234).

Vilela (2007) também nos esclarece metas coerentes com as possibilidades atuais que a educação pode alcançar, “[...] um projeto que abranja a possibilidade de alunos dominarem o conhecimento acumulado que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades sociais comprometidas com a justiça social e a convivência solidária (p. 226).

Para a realização das propostas de uma educação para a emancipação, Becker reforça que as proposições de Adorno devem ser elaboradas num projeto à longo prazo e permanente

Parece-me que a tarefa de intermediar uma consciência da realidade, uma tarefa intimamente vinculada à relação entre teoria e prática, não pode por assim dizer ser tratada em nível universitário, mas precisa ser realizada a partir da primeira educação infantil mediante uma educação permanente durante toda a vida (*apud* ADORNO, 1995, p. 146).

Uma pedagogia que enfrente a relação dialética do aparente e do real, desvendando as determinações que estão contidas na sociedade capitalista, uma prática que auxilie os indivíduos a superar as visões deformadas e os conceitos que são anunciados pela Indústria Cultural. Desenvolver um trabalho a fim de demonstrar uma outra perspectiva de formação humana, a da reflexão, da desalienação e da resistência à dominação e a todo tipo de violência, sempre em busca da autonomia do pensar. É no espaço escolar que Adorno coloca um de seus investimentos para uma nova consciência de sociedade e de humanização, aquela perdida anteriormente. Essas perspectivas de análise e prática “[...] fortalecerão as chances de um contra-ataque genuinamente educativo” (ADORNO, 2010, p. 2).

Educar para desenvolver a conscientização, a espontaneidade, a criatividade e para desenvolver aptidões às experiências genuinamente humanas, sem interferência exterior ao próprio homem. Educar para a reflexão da realidade e para auto-reflexão. Educar a totalidade dos indivíduos, em todos os níveis e modalidades da educação formal, desde a educação infantil até a formação para o trabalho chegando à educação para os idosos. Toda essa mobilização necessária para a formação humana, que conduz para a própria sobrevivência da humanidade, conforme nos diz Adorno (1995), tornaria mais justa e mais humana nossa experiência de vida. Educar para a originalidade, para a desbarbarização, “[...] questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 155).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do trabalho convém lembrar que devemos apresentar os resultados de nossa investigação. No entanto, no escopo de uma abordagem exploratória, de imediato, é importante sublinhar que não temos a ambição, nem a ingenuidade, de querer concluir nada, visto que a educação e a violência são fenômenos complexos de múltiplas determinações.

Nesse sentido, nosso objetivo é simplesmente refletir acerca de algumas contribuições, dentre várias outras, deixadas pelos estudos do teórico Theodor W. Adorno para a educação. Assim, nosso trabalho se reduziu a apresentar algumas considerações acerca do problema da educação humana dentro de um contexto culturalmente pré-determinado sob a influência do capitalismo.

A partir dessas considerações, é de se destacar que, em linhas gerais, foi a partir da relação do homem com a natureza que se deu todo desenvolvimento das características civilizatórias da humanidade nas eras moderna e contemporânea. Sendo assim, Matos (1980) explica que “[a] subordinação da natureza caminhou passo a passo com a *consolidação das classes*, e assim se deu a subordinação da maioria dos homens a uma ordem social que lhes impôs uma *segunda natureza implacável*” (p. 94, grifos do autor, acréscimo meu). E a partir desta natureza social do homem é que analisamos a origem da incorporação da violência no indivíduo civilizado.

Nossa reflexão a respeito da educação atual não poderia ficar aquém das proposições do filósofo da Escola de Frankfurt, visto que, esta formação, seja para o trabalho ou para o desenvolvimento humano, mostra-se quase que indispensável e sofre as influências das condições históricas atuais.

Para os propósitos desse trabalho nosso principal objetivo foi, portanto, refletir acerca de algumas proposições adornianas, a saber: a origem da naturalização da violência humana, e como essa violência se exprime no modo civilizatório dos homens; a razão instrumental, advinda de uma distorção burguesa da idéia de esclarecimento; refletimos como funcionam alguns mecanismos da Indústria Cultural, e sua influência na formação do indivíduo; comentamos alguns conceitos que circundam a educação, tais como, a semiformação, a transmissão da

cultura que, segundo o autor, não é mais uma cultura natural (é semicultura), apesar de ser naturalizada pelos homens, a alienação e a emancipação.

Tais reflexões revelaram que o modelo de pensamento do crítico da Escola de Frankfurt acerca da educação, denuncia, por vezes, o não fazer da escola. No entanto, como pudemos constatar, o problema está justamente no fato de que a maioria de nós não acreditamos que há formas emancipatórias de educar posto que fomos – e ainda somos – educados para acreditar nesta afirmação.

Para, portanto, ampliar a formação reflexiva do pedagogo e dos agentes educacionais, e afastar da prática desses profissionais os mecanismos repressores da auto-reflexão no ambiente escolar, a leitura dos estudiosos da Escola de Frankfurt se torna indispensável.

As proposições de Adorno e Horkheimer (1985) acerca da concepção do esclarecimento que, nos moldes sociais concretos, “[...] contém [nele próprio] o germe para a regressão” e a análise a respeito da “[...] autodestruição do esclarecimento” (p. 13, acréscimo meu) retratam o panorama social das condições contraditórias de vida dos homens e das instituições da sociedade, como por exemplo, a escola. Deste modo, o estudo acerca da Teoria Crítica pode auxiliar os profissionais a reelaborarem a prática educacional, objetivando a aproximação da educação para a emancipação, para a crítica às condições sociais desumanizadas pela semicultura, para o desvelamento dos recursos e objetivos da Indústria Cultural, para a crítica a razão instrumental, e para a contraposição da recorrente alienação a qual o homem é submetido.

A educação escolar precisa, com o auxílio das análises dos estudiosos da Escola de Frankfurt, reconhecer a existência de lutas de poder, das contradições das práticas pedagógicas existentes, é primordial que ela não se identifique com as violências repressoras das características humanas genuínas, e que sempre estabeleça como meta a superação dos condicionamentos sociais que impossibilitam a autonomia e a reflexão.

Uma educação voltada para a reflexão de si mesma e acerca das condições da organização social que dessensibilizam os indivíduos, que, de certa forma, “incentivam” a adesão aos modelos preconceituosos e violentos de ideais e atitudes, formaria, na escola, uma barreira contra a barbárie.

De acordo com o nosso entendimento, há uma relevância no contínuo estudo e na divulgação das reflexões de Adorno a respeito da escola, visto

que, não são apenas meras teorias, mas, além de uma forma de prática constante na vida do autor, são também uma forma de conduzir nossa experiência enquanto profissionais da educação.

Diante dessas exposições é importante deixar claro que existem outros aspectos, outras contribuições adornianas e diversas abordagens críticas a respeito do tema em questão. Afinal, como dissemos anteriormente, o estudo da educação e da violência é complexo e está na pauta de discussão de várias áreas do conhecimento. Esperamos, com essa reflexão, ter contribuído para essa reflexão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. **Introdução à 'A personalidade autoritária [1950]'**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno24.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-42, apr. 2008.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Escola de Frankfurt: uma introdução**. Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/arantes_03.html>. Acesso em: 23 maio 2010.

AUSCHWITZ-BIRKENAU. In: **WIKIPÉDIA: a encyclopedia livre**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz-Birkenau>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Educação, paranóia e semiformação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-3989--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2010.

_____. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, ago. 2007.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura. São Paulo: Cultrix, 1982, p. 49-64.

CROCHIK, José Leon. T.W. Adorno e a psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 297-305, ago. 2008.

_____. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 309-319, set. 2005.

DURKHEIM, Emile. A educação, sua natureza e função. In: _____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. p. 33-56.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

GATTI, Lucianno. Theodor W. Adorno: indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 73-96.

LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. Impasses éticos na educação hoje. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 429-440, ago. 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p. 459-476, ago. 2003.

MATOS, Olgária Chaim F. Teoria crítica e dominação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 7, p. 89-103, set. 1980.

MERQUIOR, José Guilherme. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin**: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2009.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 83-101.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-58.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

REPA, Luiz. Jürgen Habermas e o modelo reconstutivo de teoria crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2009. p. 161-182.

SAES, Décio Azevedo Marques de; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais. **Linhas Críticas**, Brasília: v. 10, n. 19, p. 165-182, jul./dez., 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano VII, n. 20, p. 40-45, abr. 1985.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, abr. 2006.

_____. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.