

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM FILOSOFIA

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM ADORNO E A
PRIMAZIA PROVISÓRIA DA RESISTÊNCIA SOBRE A
ADAPTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO**

TOLEDO
2016

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM ADORNO E A
PRIMAZIA PROVISÓRIA DA RESISTÊNCIA SOBRE A
ADAPTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia Moderna e Contemporânea.

Linha de pesquisa: Ética e Filosofia Política

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Schütz

TOLEDO
2016

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.

Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

O48f Oliveira, Luana Aparecida de
A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da
resistência sobre a adaptação no contexto educativo / Luana Aparecida
de Oliveira. -- Toledo, PR : [s. n.], 2016.
96 f.

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Schütz

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do
Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Ciências Humanas e
Sociais.

1. Filosofia alemã 2. Adorno, Theodor W., 1903-1969 3. Educação
- Filosofia 4. Teoria crítica 5. Educação - Formação I. Schütz,
Rosalvo, orient. II. T.

CDD 20. ed. 193

370.1

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM ADORNO E A
PRIMAZIA PROVISÓRIA DA RESISTÊNCIA SOBRE A
ADAPTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para a obtenção do título de Mestre em Filosofia

Área de concentração: Filosofia Moderna e Contemporânea.

Linha de pesquisa: Ética e Filosofia Política.

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Schütz

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rosalvo Schütz – (orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Prof^ª. Dr^a. Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva Batista
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo - UPF

*Aos meus pais, meu
companheiro Luís, e a todos
(as) que lutam por uma
sociedade emancipada.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela oportunidade desta existência desafiadora. Agradeço ao meu pai Manoel Venâncio Antunes de Oliveira e a minha mãe Norma Schenatz de Oliveira pelos conselhos e orações, pelo incentivo nos estudos e confiança em meu potencial. Obrigada pelo apoio e amor!

Agradeço ao Luís Fernando Jacques, mais que esposo, um companheiro que contribuiu constantemente com a reflexão crítica e debate acerca deste estudo. Soube me incentivar, teve paciência, foi amigo e “do lar”, enfim, me ajudou diante das várias dificuldades que se apresentaram neste período. Gratidão por estar ao meu lado nesta caminhada e por compartilhar dos mesmos ideais!

Gratidão também aos meus amigos e amigas: Eunice, por ser mais que uma irmã; minhas sobrinhas Letícia, Sofia e Manoela, certamente contribuirão com a transformação desta sociedade; Isalene, por me ajudar na graduação e mesmo distante preservar nossa amizade; Adaiana (militante da causa animal), pela amizade construída durante o mestrado; Joãozinho e Neide, obrigada pela prática do Yoga, a qual me ajuda nos estudos e também a ser uma pessoa melhor; Pedro, um sogro que é amigo e pai do coração; amigos(as) da doutrina Espírita; alunos(as) que passaram por mim, os quais contribuíram com a reflexão sobre a formação emancipatória e tornaram minha prática docente mais crítica e humana; amigos(as) de militância.

Agradeço ao professor Rosalvo Schütz pela oportunidade de ser sua orientanda, pela confiança em meu potencial, pela leitura cuidadosa e por tornar minhas afirmações menos “duras”. Agradeço aos professores Cláudio Dalbosco e Maria Isabel Batista pelas contribuições na banca de qualificação e na defesa. Por fim, gratidão a todos os professores que fizeram parte de minha formação, desde à educação básica, a Unijuí, a Unioeste e das pós *Lato Sensu*.

“Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência.”

Theodor W. Adorno.

OLIVEIRA, Luana Aparecida de. *A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo*. 2016. 95p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.

RESUMO

Esta dissertação pretende apresentar a concepção adorniana de educação e, a partir dela, realizar um confronto crítico com a de educação vigente. No capítulo intitulado “A proposta adorniana de uma educação emancipatória e os pressupostos necessários para tal condição”, veremos que para Theodor W. Adorno a educação somente tem sentido quando voltada para uma formação que seja emancipatória, no sentido de se tornar o lugar social da tematização do não-idêntico e de proporcionar experiências formativas capazes de contribuir com o desenvolvimento autônomo e crítico dos indivíduos. Para tanto, há os pressupostos que, segundo nossa leitura do autor, são condições de possibilidade para que ocorra o processo emancipatório, sendo que um fator importante para esta formação, diz respeito à tensão entre a adaptação e a resistência. Porém, no capítulo “Crítica à educação vigente a partir dos fundamentos filosóficos adornianos”, é analisada a educação atual e constatado que por ela estar situada em uma sociedade capitalista, o conjunto de suas práticas pedagógicas reforça, em grande medida, a adaptação à realidade que se apresenta. Desta forma, podemos afirmar que neste contexto educativo não ocorre a tensão necessária para a formação emancipatória, uma vez que há o demasiado predomínio da adaptação sobre a resistência. A partir do referencial teórico de Adorno, são elencados alguns elementos que contribuem para o fortalecimento unilateral do polo adaptativo na formação, a saber, a barbárie por meio do ensino pela dureza, isto é, pela repressão e pelo medo, a razão instrumental e a indústria cultural. Do conjunto destes elementos resulta o modelo ideológico da semiformação, ou seja, a deformação da formação. Por fim, diante dessa problemática, uma possível alternativa é elaborada no capítulo “A primazia provisória da resistência no contexto educativo”, sendo defendido que a esfera educacional possui o compromisso social de priorizar a resistência. Assim, o objetivo é indicar as condições de possibilidade da educação fomentar as várias formas de resistência, para que então, neste processo, o propósito da formação emancipatória possa ser fortalecido.

PALAVRAS-CHAVES: Formação emancipatória. Adaptação. Resistência.

OLIVEIRA, Luana Aparecida de. *Emancipatory education in Adorno and the provisional primacy of resistance on adaptation in the educational context*. 2016. 95 p. Dissertation (Masters in Philosophy) - State University of Western Paraná, Toledo, 2016.

ABSTRACT

This paper intends to present Adorno's conception of education and, from it, perform a critical confrontation with the current education. In the chapter entitled "Adorno's proposal for an emancipatory education and the assumptions necessary for such condition", we see that, for Theodor W. Adorno, education only makes sense when facing a formation that is emancipatory, to become the social place of non-identical theme and provide formative experiences able to contribute to the autonomous and critic development of individuals. Therefore, there are assumptions that, according to our author's reading, are conditions of possibility to occur the emancipatory process, and an important factor for this formation relates to the tension between adaptation and resistance. However, in the chapter: "Criticism of the current education from Adorno's philosophical fundamentals", the current education is analyzed and found that once it is located in a capitalist society, the set of its pedagogical practices reinforces largely the adaptation to the reality it faces. Thus, we can say that in this educational context the necessary tension to the emancipatory formation does not take place, since there is too much predominance of adaptation on resistance. From Adorno's theoretical reference, is part listed some elements that contribute to the unilateral strengthening of adaptive pole in formation, namely the barbarism through teaching through hardness, that is, by repression and fear, the instrumental reason and the cultural industry. All these factors result in the ideological model of semi-formation, namely the deformation of formation. Finally, on this issue, a possible alternative is developed in the chapter: "The provisional primacy of resistance in the educational context", where we argue that the educational sphere has the social commitment to prioritize resistance. Thus, the aim is to indicate the possibility of education to promote the various forms of resistance, so that, in this process, the purpose of emancipatory education can be strengthened.

KEYWORDS: Emancipatory education. Adaptation. Resistance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A PROPOSTA ADORNIANA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E OS PRESSUPOSTOS NECESSÁRIOS PARA TAL CONDIÇÃO.....	14
2.1	A Consciência autônoma.....	14
2.1.2	<i>Experiência formativa e a abertura ao não-idêntico</i>	17
2.2	Influências de Kant na concepção adorniana de emancipação.....	26
2.2.1	<i>O Esclarecimento</i>	30
2.3	A formação cultural enquanto tensão entre os momentos de adaptação e de resistência.....	32
2.4	A educação e a necessária tensão.....	36
3	CRÍTICA À EDUCAÇÃO VIGENTE A PARTIR DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS ADORNIANOS.....	40
3.1	A educação petrificada no momento adaptativo.....	40
3.1.2	<i>A semiformação instituída</i>	46
3.1.3	<i>Indústria cultural como obstáculo à formação emancipatória</i>	50
3.1.4	<i>Razão instrumental</i>	60
3.1.5	<i>A educação pela dureza e a negação da experiência formativa</i>	68
4	A PRIMAZIA PROVISÓRIA DA RESISTÊNCIA NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	74
4.1	A importância da resistência ser priorizada pela educação.....	74
4.2	Possíveis formas da esfera educacional promover a resistência	77
4.2.1	<i>A elaboração do passado como forma de incitar a resistência</i>	78
4.2.2	<i>Formas gerais da educação estimular a resistência</i>	80
4.2.3	<i>Potenciais de resistência na experiência formativa e no não-idêntico</i>	82
4.2.4	<i>A filosofia na perspectiva da Teoria Crítica e da dialética negativa enquanto resistência</i>	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

1. INTRODUÇÃO

A emancipação¹ dos indivíduos não é um compromisso que se restringe somente à escola enquanto instituição de ensino, assim como não é somente da educação em seu aspecto amplo, pois “[...] a emancipação se concretiza hoje em dia [...] em todos os planos da nossa vida” (ADORNO, 1995a, p. 182-183). Por isso, também compete à sociedade, como um todo, voltar-se para o objetivo da emancipação. No entanto, na presente dissertação, nos centraremos especificamente na reflexão sobre o compromisso da educação no que se refere ao processo formativo escolar em contribuir na formação emancipatória dos indivíduos, conforme propõe Theodor W. Adorno².

A partir das contribuições filosóficas da Teoria Crítica de Adorno para o debate político-educacional, pretendemos realizar um confronto crítico entre a proposta adorniana de uma educação comprometida com a formação emancipatória do sujeito e a educação hegemônica que, segundo o próprio Adorno, propaga a deformação da formação. Ou seja, aquilo que o autor denomina de semiformação. Objetivamos também problematizar alguns pressupostos ideológicos da semiformação instituída na sociedade que embasa a educação vigente, tendo em vista que por meio de suas práticas, esta reforça os valores próprios da sociedade em que predomina o capitalismo³. Para tanto, de forma constelar serão abordados alguns dos principais conceitos da filosofia adorniana, sendo esclarecidos os elementos que os constituem a fim de articular sua relação com a educação e seu caráter emancipatório, a saber: razão instrumental, não-identico, experiência formativa, barbárie, indústria cultural, resistência e adaptação.

O primeiro capítulo tratará fundamentalmente da proposta adorniana de uma educação voltada para a formação emancipatória, isto é, para o desenvolvimento autônomo e crítico dos indivíduos. Para isto, serão abordados os pressupostos que, segundo nossa leitura do autor, são condições de possibilidade para o processo

¹Há uma discordância entre os estudiosos da filosofia adorniana no que se refere à tradução do vocábulo alemão *Mündigkeit*, aqui utilizaremos o termo emancipação, conforme a tradução brasileira da obra *Educação e Emancipação* (1995) realizada por Wolfgang Leo Maar.

²É importante ressaltar que de modo geral Adorno atribui potencial emancipatório à educação como um todo, mas no que se refere à emancipação dos indivíduos no âmbito da educação enquanto instituição escolar, é especificamente em *Educação e Emancipação*, que nosso autor aborda de forma mais direta esta questão.

³Embora haja comentadores que usam o termo “capitalismo tardio”, optamos apenas por “capitalismo”, considerando que nas principais obras de Adorno utilizadas como referências bibliográficas deste estudo (*Educação e Emancipação*, *Teoria da Semicultura*, *Ideologia*, *Conceito de Iluminismo*) o autor não emprega esse termo.

emancipatório do sujeito, a saber: a consciência autônoma e a experiência formativa - ambas vinculadas à práxis - a abertura ao não-idêntico e o esclarecimento. Ainda neste capítulo, trataremos das influências de Immanuel Kant na concepção adorniana de emancipação. Por último, abordaremos o caráter ambíguo da formação cultural engajada com a emancipação, ela que se apresenta como tensão entre o momento de adaptação e de resistência, assim como a educação que também possui este duplo caráter e que para promover a emancipação necessita da tensão entre estes dois momentos, não podendo absolutizar a adaptação tampouco a resistência.

O segundo capítulo visa analisar, a partir de uma perspectiva crítica, a educação vigente à luz do pensamento adorniano, esta que se situa na sociedade capitalista, fator que faz com que o conjunto de suas práticas pedagógicas esteja, em grande medida, vinculado à adaptação ao capitalismo. Ao analisar de forma crítica a educação vigente, podemos constatar com Adorno que a mesma está petrificada no momento adaptativo da formação e que uma das consequências disto é o conformismo, a aceitação cega e passiva diante da realidade que se apresenta. A educação vigente incorpora uma ideologia economicista e comercial na qual a tarefa da formação emancipatória transforma-se em mera formação para o mercado de trabalho. De modo que os valores ensinados são primordialmente os da competição, que passa a ser considerada como sadia, assim como da lógica do lucro, que é concebida como natural, sendo que as formas de conhecimento que não atendem aos anseios do mercado não são valorizadas. Enfim, a educação no contexto atual, revela-se como o lugar social do repasse e constituição de conhecimentos e habilidades básicas para manutenção do sistema capitalista e para a simples subserviência a ele⁴.

Contextualizada a situação educacional vigente a partir do referencial teórico adorniano, o objeto de estudo seguinte será a deformação da formação em relação aos elementos constituintes da própria formação emancipatória, esses que progressivamente perdem sua potência. Tal como ocorre com a autonomia onde é cedido lugar à semiformação e às suas “substâncias tóxicas”, as quais podem levar à barbárie na medida em que o questionamento e a reflexão sobre a validade dos conteúdos instaurados ficam provisoriamente bloqueados. Assim, observamos que onde há subordinação cega às normas e aos valores ditados, o horror é contemplado sem nada fazer, ou seja, age-se de forma indiferente até mesmo diante da destruição e, por isso

⁴ Todavia, isto não significa que a educação “é” o lugar social da reprodução da sociedade capitalista, mas que a educação vigente “está” nesta condição.

Adorno conclui de forma radical que: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, [...] o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995a, p. 125).

Para finalizar esse capítulo, serão tematizados alguns dos obstáculos à formação emancipatória, sendo um deles a indústria cultural que produz uma pseudocultura direcionada para o consumo em massa, desprovida de valor crítico e carregada de ideologia comercial. Outro obstáculo à formação que tem por objetivo emancipar o indivíduo é a razão instrumental, uma vez que esta dificulta o processo de emancipação por ser incapaz de uma postura crítica a respeito de seus próprios fins, assim como de se questionar a serviço de quem e de quê ela está. Uma prova disso se dá ao considerarmos que mesmo com grandes avanços técnicos e científicos, diferentes formas de barbárie ainda continuam persistindo na conduta humana. E o último obstáculo que iremos abordar se refere ao modelo de educação que ocorre pela dureza e a consequente negação da possibilidade do indivíduo realizar experiências formativas.

Por fim, após apresentar no primeiro capítulo a proposta adorniana de uma educação comprometida com a formação emancipatória, e no segundo capítulo analisar de forma crítica o modelo educacional vigente; contrapor um com o outro e destacar quais os elementos são incompatíveis com a formação emancipatória, visto que no modelo educacional vigente estão presentes vários obstáculos à emancipação dos indivíduos, os quais entram em conflito com os pressupostos necessários à condição emancipatória⁵; será, então, defendido no terceiro capítulo, que uma possível alternativa é a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo. No entanto, como promover a resistência em meio à semiformação instituída na sociedade vigente? Em outras palavras, quais são as possíveis pistas para superar o momento da pretensão de absolutização da adaptação? Podemos dizer que essas são as questões problemas que norteiam nosso estudo.

Considerando que na modernidade a educação se dedica mais a adaptar o indivíduo à semiformação, a qual também está instaurada na sociedade, do que à resistência a ela, e, nesta medida, a educação se metamorfoseia na própria semiformação, pensamos, com base em Adorno, que se faz necessário priorizar o outro

⁵Apesar de haver na educação vigente certos elementos que são incompatíveis com a formação emancipatória, sendo estes considerados obstáculos, como a indústria cultural, é preciso considerar que o processo de formação emancipatória será construído a partir das bases já existentes tanto na educação quanto na sociedade vigente. Portanto, a formação emancipatória se dará no próprio confronto constante entre o vigente e a proposta emancipatória, objetivando encontrar a tensão necessária entre um e outro. Abordaremos melhor esta questão no terceiro capítulo.

polo da formação emancipatória, a resistência. É importante destacar que a primazia da resistência deve se dar de modo provisório, isto é, de forma que o processo formativo escolar não a absolutize, mas que ela seja apenas mais reforçada que a adaptação enquanto houver essa necessidade.

A partir do horizonte delineado no terceiro capítulo, pensaremos nas possíveis formas de fomentar a resistência no contexto educativo, sendo tanto por meio da promoção às experiências formativas que possibilitam a tematização do não-idêntico, quanto a partir do pensar filosófico no contexto da Teoria Crítica e da dialética negativa. Portanto, será defendido que a possível alternativa para superar a semiformação instituída é a ênfase na resistência, ou seja, propomos que, em tempos de quase total conformação com o *status quo*, é indispensável que a educação não absolutize, mas priorize a resistência. De modo que reforce seu potencial de estímulo ao exercício da reflexão crítica, e, por conseguinte, de firmeza do sujeito frente à adaptação à ordem social instaurada.

Mesmo sabendo que reformas pedagógicas isoladas por si só não resolvam o problema da semiformação⁶ e que, além disso, não se restringe somente à educação a tarefa da emancipação dos indivíduos, ainda assim, segundo Adorno, ela possui parcela de compromisso diante dos mecanismos que aniquilam com a autonomia do sujeito. Este compromisso da educação se refere a promover condições para a autonomia, a fim dos indivíduos poderem superar esses mecanismos e também de fortalecer os pressupostos necessários para a emancipação.

Sobre o procedimento metodológico proposto para esta pesquisa, salientamos que consistiu na análise teórica e na investigação filosófica por meio da revisão bibliográfica, leitura, sistematização e fichamento das principais obras e ensaios de Theodor W. Adorno, mas principalmente da obra *Educação e Emancipação* (1995). Além disso, houve a consulta em artigos publicados em periódicos científicos e demais obras de comentadores que são referências no tema. De modo que, a justificativa metodológica está embasada na dialética negativa, sendo que há dois elementos importantes que compõem a dialética negativa enquanto metodologia: a primazia do

⁶“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, 2010, p. 8).

objeto e a constelação⁷ conceitual. O primeiro diz respeito ao momento predominante da relação sujeito - objeto, o qual é do objeto devido à relevante influência dele sobre o sujeito. Na verdade, é o objeto que guia o sujeito. Outra característica da primazia do objeto é que ela realiza um movimento dialético: o objeto só é pensado pelo sujeito por meio de conceitos, mas este instrumento é precário para o acesso do sujeito ao objeto, por isso, se torna necessário “[...] o esforço de ir além do conceito por meio do próprio conceito” (ADORNO, 2009, p. 22). Isto significa que é preciso um agrupamento de conceitos em torno do objeto para então acessá-lo de modo mais adequado, portanto, uma constelação conceitual, que possui caráter mutável, haja vista que a ordenação dos conceitos em torno do objeto ocorre numa configuração provisória. Porém, nem por isso a verdade cai no relativismo, ela é constituída pela realidade que é histórica: “[...] as ideias não são eternas e sim constelações historicamente específicas”⁸ (PUCCI, 2012, p.9).

Em vista disso, a dialética negativa será utilizada em nosso trabalho para interpretar, problematizar e analisar questões educacionais da sociedade vigente, de modo a considerar a primazia do objeto e a noção de constelação conceitual, a partir do referencial teórico adorniano. Em outras palavras, a crítica se produzirá a partir do confronto com o objeto, a saber, a educação.

⁷ “A inspiração adorniana da ideia de constelação vem de Benjamin, que dizia: “as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas” e que para construir as ideias é necessário continuamente voltar-se aos fenômenos mesmos [...]” (PUCCI, 2012, p. 9). Notemos que o “voltar-se aos fenômenos mesmos” já denota a inserção da filosofia adorniana ao materialismo.

⁸ É justamente por isso que não há possibilidade de haver qualquer espécie de determinismo sobre o ser humano.

2. A PROPOSTA ADORNIANA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E OS PRESSUPOSTOS NECESSÁRIOS PARA TAL CONDIÇÃO

2.1. A consciência autônoma

Conforme a obra intitulada *Educação e Emancipação* de Theodor W. Adorno, a educação não pode ser entendida enquanto formatação de pessoas, tampouco enquanto simples repasse de conhecimentos. Para o filósofo frankfurtiano, a educação está vinculada à tomada de consciência:

[...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 1995a, p. 141).

A educação que auxilia na formação de uma consciência verdadeira, isto é, autônoma e emancipada, não abdica da faculdade de um pensar lógico e formal, mas também não se limita apenas a ela, pois: “Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 1995a, p. 151). Portanto, é necessário que a educação promova consciência, ou seja, um pensar crítico frente à realidade. Principalmente no que se refere às condições sociais, para, desta forma, impedir que permaneça a falsa consciência⁹, aquela que se equivoca sobre a compreensão do real por possuir uma visão limitada e superficial, sendo por isso insuficiente. A falsa consciência que segundo Adorno, em grande medida coincide com a própria consciência vigente, naturaliza o que é construído socialmente, isto é, não percebe que as determinações sociais são produtos das próprias relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, portanto possíveis de transformação a partir da negação destas determinações:

⁹Na subseção 3.1.3, “A Indústria Cultural como obstáculo à formação emancipatória”, o conceito de falsa consciência será pensado a partir de sua relação com a televisão.

A emancipação, como “conscientização”, é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, se decifra como ordem socialmente determinada em determinadas condições da produção real efetiva da sociedade (MAAR, 2011, p. 238).

Além da falsa consciência, a qual tem o caráter ideológico mais evidente, Adorno também alerta para a ausência de consciência, sendo que nosso autor faz uso deste termo nos momentos em que se refere a Auschwitz.

Culpados [por Auschwitz] são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida para a auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995a, p. 121).

A autorreflexão crítica é elemento fundamental para a consciência autônoma e, por conseguinte, para a emancipação. Assim, propiciar condições para o desenvolvimento da autorreflexão crítica é compromisso do qual a educação não pode se abster. Sua função educativa se dá na medida em que vai além do pensamento repetitivo do já dado e, ao mesmo tempo, desbanaliza o banal, de modo a pensar inclusive sobre as questões mais triviais do cotidiano, sobre o habitual que se torna “natural”¹⁰. Outra importante função da autorreflexão crítica é que por meio dela o indivíduo toma consciência de si, segundo Pucci: “Por ela, os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua condição enquanto classe, no contexto de exploração e subordinação capitalista” (PUCCI, 1995, p. 48). Desta forma, conforme nossa interpretação, esta tomada de consciência necessita se voltar para a práxis¹¹, no sentido

¹⁰ A defesa pela autorreflexão crítica até mesmo sobre o mais trivial nos remete a poesia de Bertolt Brecht, dramaturgo marxista: “Desconfiai do mais trivial na aparência singelo e examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar” (BRECHT, 1977, p. 45).

¹¹ Pensamos que seja relevante apontarmos a defesa adorniana pela práxis, conforme Maar: “Ao contrário da sua propalada aversão à práxis, Adorno situa em sua obra a prática em um nexos fundamental com suas posições teóricas e vice-versa. [...] Antes de mais nada cabe enfatizar que Adorno foi muito atuante em intervenções públicas - em manifestações e atos públicos, em palestras, na imprensa escrita, no rádio, na televisão, em aulas - para discutir a situação política e social que lhe era contemporânea. Após seu retorno à Alemanha e bem antes de Marcuse, Adorno consolidara-se durante mais de uma década como destacado intelectual de esquerda engajado na vida pública. Assim posiciona-se muito além da empalidecida imagem que se possa ter de um simples professor com presença midiática, para nem mencionar o imobilismo enfeitado à beira do abismo sugerido por Lukács” (MAAR, 2011, p. 225-226).

de que compreenda a realidade numa perspectiva crítica e também que esse processo tenha reflexos na prática, ou seja, que transforme a própria realidade.

Para a consciência autônoma se realizar enquanto tal é preciso que ela se efetive na prática, de modo a não se deter apenas no âmbito teórico, ou seja, é necessária a práxis, tanto no sentido de compreender de forma crítica a realidade a qual é condicionada pela lógica capitalista, quanto para transformar as estruturas sociais e assim romper com a continuidade da ordem vigente. Sobre a consciência autônoma efetivando-se na prática enquanto ruptura da dominação do sistema capitalista, Maar explica que: “É preciso desrespeitar o estabelecido, ultrapassar as formas determinadas e consolidadas, tomando como foco justamente o processo de produção social destas formas sociais” (MAAR, 2011, p. 229). E sobre a relevância da consciência autônoma no campo teórico, Adorno afirma que: “Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995b, p. 210). A partir desta afirmativa, podemos concluir que o pensar possui extrema importância no processo de ruptura com o vigente, em razão de que quando se apropria e “incorpora” o conteúdo reflexivo, este tem uma repercussão prática, sendo que neste contexto ele é uma das formas de resistência¹² ao *status quo*, até mesmo porque o pensar “[...] é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995b, p. 205), portanto, pode transformar a realidade.

Por fim, há também em Adorno o conceito de consciência coisificada, todavia, ressaltamos que as formas de consciência abordadas pelo autor são apenas nuances diferentes de uma mesma constelação, esta formação constelar compõe, isto é, está em torno de um objeto em comum: a semiformação¹³. Além disto, mesmo com pretensão de absolutização, ambas as consciências não inviabilizam inteiramente a consciência autônoma, apenas de modo parcial. Sobre a consciência coisificada:

Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador (ADORNO, 1995a, p. 132).

¹² No terceiro capítulo aprofundaremos o debate sobre as diversas formas de resistência às condições vigentes.

¹³ Veremos mais sobre a semiformação no segundo capítulo.

Assim, a consciência coisificada é aquela que é indiferente diante do não-idêntico¹⁴ a si, e que não admite o quanto está condicionada em relação a esta postura. Àquilo que existe, ela impõe como sendo de forma absoluta, por isso a consciência coisificada está limitada a se tornar qualitativamente diferente do que se é. Mas, como podemos ver, nosso autor não descarta a possibilidade da mudança deste “mecanismo impositivo”. Deste modo, a consciência coisificada, assim como as demais formas de consciência, não é totalmente determinada por essa lógica e, conseqüentemente, não está fadada a continuar sendo o que momentaneamente é. Para Adorno (1995a), a consciência coisificada diz respeito aos sujeitos de caráter manipulador, como por exemplo, os “monstros nazistas”, aqueles que lideram quadrilhas, entre outros.

No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. [...] pessoas manipuladoras, no fundo incapazes de fazer experiências, por isto mesmo revelam traços de incomunicabilidade, no que se identificam com certos doentes mentais ou personalidades psicóticas (ADORNO, 1995a, p. 130).

2.1.2 Experiência formativa e a abertura ao não-idêntico

Para Adorno, a conscientização se dá a partir do exercício da reflexão crítica, inclusive a reflexão crítica sobre a própria consciência para que ela não se degenere e não se absolutize. A consciência autônoma enquanto práxis também se funda na capacidade de realizar experiências formativas, conceito que Adorno toma de empréstimo da filosofia de Walter Benjamin¹⁵. A conceituação da experiência benjaminiana¹⁶ é construída na perspectiva histórico-materialista, a partir de Karl Marx, Henri Bérghson, Marcel Proust, Charles Baudelaire e Sigmund Freud. É importante ressaltar que a concepção de experiência não se refere à acumulação ou à soma das vivências daqueles que têm mais idade em relação aos outros, a experiência em si independe do tempo de vida que cada indivíduo possui.

¹⁴ O conceito de não-idêntico será tema da seção seguinte.

¹⁵ Em 1923 Adorno conhece Walter Benjamin, onze anos mais velho, cuja filosofia teve grande importância na formação do pensamento adorniano, tanto é que os primeiros escritos filosóficos de Adorno foram realizados a partir dos encontros com Benjamin. Este pensador foi um dentre outros que participou do Instituto de Pesquisa Social, o qual tinha como base o marxismo não ortodoxo e que deu origem à Escola de Frankfurt. No ano de 1940, Benjamin, encurralado por forças nazistas, se suicida (ASSOUN, 1991).

¹⁶ Embora a concepção benjaminiana de experiência não seja nosso foco, e sim a experiência em Adorno, cremos que, para uma compreensão melhor, é importante resgatarmos a origem adorniana deste conceito.

No texto *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1989) Benjamin conceitua experiência, sendo a mesma formada pelas categorias: trabalho, memória e narrativa. Vejamos resumidamente cada uma delas: a) Trabalho: exige conhecimentos experienciados, no sentido de que este conhecimento é força produtiva emancipada. Por outro lado, a degradação do trabalhador é também a degradação da experiência, pois quando o trabalho é realizado de forma alienante, de modo que o sujeito não se reconhece na própria atividade que desempenha, ou seja, não articula nenhuma relação qualitativa com ela, então o trabalho já não proporciona a experiência genuína - que em Adorno é a própria experiência formativa. b) Memória: é a rememoração histórica de conteúdos gerais do coletivo e também do individual, isto é, da tradição. A tradição é repassada até mesmo em forma de habilidades específicas, por exemplo, para realizar trabalhos manuais. A experiência é também o passado trazido para o presente por meio da memória e assimilado, ou como diria Adorno, elaborado, pois a recordação forma a experiência. c) Narrativa: refere-se à tradição secular que é compartilhada por meio da linguagem, esta linguagem também precisa ser assimilada, fazer sentido para o sujeito, para que então possa haver a experiência. Conforme Costa (2002), no caso da narrativa distorcida ou daquela que não tem conexão com a vida real, que é desvinculada da práxis, por exemplo, a narrativa da imprensa burguesa que (des)informa através do “óculos” capitalista, sensacionalista e falsamente desinteressado, e impede que o leitor tenha uma experiência genuína. A informação se diferencia da narração:

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Para Benjamin (BENJAMIN, 2000 apud SCHNEIDER 2011), a modernidade produziu o empobrecimento e a perda da experiência porque a estrutura do trabalho mudou da manufatura para o modo de produção industrial, no qual a fabricação ocorre em larga escala, em série e padronizada, sendo que este modo de produção transforma o sujeito em uma espécie de autômato. Tende, dessa forma, a estender-se para todas as esferas da vida. Inclusive para aqueles que não trabalham diretamente no setor produtivo, pois estes são afetados pela lógica capitalista das relações de produção que regulam as demais relações de trabalho. O empobrecimento da experiência também se

dá porque a mercadoria produzida pelo próprio trabalhador o enfeitiça e “[...] além disso, a sociabilidade acontece pela mediação da mercadoria em geral” (SCHNEIDER, 2011, p. 36). Ao trabalhar com a maquinaria da produção capitalista, o indivíduo adapta seus movimentos conforme o ritmo de funcionamento das máquinas, transforma-os, portanto, em movimentos autômatos. A aparelhagem técnica da maquinaria adentra o trabalhador a ponto dele se tornar um “boneco mecanizado”, cuja rotina de movimentos repetitivos o leva à exaustão física e mental. Desta maneira, autômato é o sujeito com limitações à experiência. Schneider comenta que: “No mundo da indústria capitalista esse processo de atrofia da experiência é dominante, pois nele os trabalhadores são subsumidos sob o capital no processo de produção” (SCHNEIDER, 2011, p. 41).

Além desta relação do sujeito com o trabalho, quando a relação de si mesmo com o mundo (história, sociedade e natureza) é bloqueada, ao passo que os acontecimentos exteriores ao sujeito já não são mais assimilados, a experiência fica desfavorecida. O declínio da experiência implica na incapacidade de vincular, de relacionar o exterior consigo mesmo, e para Benjamin “[...] é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

O conceito de experiência em Adorno possui outras características além dessas da filosofia benjaminiana, no texto *Introdução à Controvérsia Sobre o Positivismo na Sociologia Alemã* (1996), publicação da fala de Adorno sobre a lógica das ciências sociais, realizada em 1961, no Congresso da Sociedade Alemã de Sociologia, Adorno defende a experiência enquanto dialética na perspectiva da Teoria Crítica, contrapondo-a com a concepção de Karl Popper (1902-1994), também convidado para debater neste congresso, que segundo Adorno, propunha a experiência no viés da sociologia positivista¹⁷. A crítica de Adorno à experiência positivista se refere à sua limitação, pois ela conhece somente aquilo que já é dado, isto é, as proposições que já são pré-estabelecidas e que se enquadram em um determinado método de uma teoria, as quais são verificadas no momento do experimento. Assim, o método “[...] se torna então uma

¹⁷Conforme o Dicionário de Filosofia o “[...] positivismo designa a doutrina e a escola fundadas por August Comte [...] o positivismo nega-se a admitir outra realidade que não sejam os factos e a investigar outra coisa que não sejam as relações entre os factos. Pelo menos no que se refere à explicação, o positivismo sublinha decididamente o - como e evita responder ao - quê, ao - porquê e ao - para e ao - para - quê. Junta-se a isso, naturalmente, uma decidida aversão à metafísica [...] Outras características deste movimento são estas: a ideia da filosofia como um sistema de actos e não como um conjunto de proposições - a tendência anti-metafísica, mas não por considerar as proposições metafísicas como falsas, mas por considerá-las sem significação e contrárias às regras da sintaxe lógica; e o desenvolvimento da doutrina da verificação” (MORA, 1978, p. 222).

instância de controle do próprio pensar, não aprovando mais nada a não ser aquilo que o procedimento do método prescrito aceita” (SCHÜTZ, 2012, p. 43). Segundo Adorno, esta experiência está impossibilitada de conhecer o diferente, de conhecer para além das proposições, ela “[...] não tolera sequer algo qualitativamente outro, que poderia ser experimentado, nem capacita os sujeitos que lhe são adequados a uma experiência não regulamentada” (ADORNO, 1996, p. 177). A experiência que impede o qualitativamente outro é a experiência regulamentada que inviabiliza a experiência genuína, isto é, a experiência formativa.

Em seu sentido amplo, o conceito de experiência em Adorno se refere a um processo autorreflexivo que não se limita ao aspecto subjetivo, mas se desenvolve também na tensão da relação entre sujeito e objeto, sendo que o sujeito torna-se o que é a partir da relação com aquilo que ele não é, ocorrendo sua transformação mediante o contato produtivo com o objeto, tal como Maar expõe: “A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’ ”(MAAR, 1995a, p. 24). A experiência “[...] implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (MAAR, 1995a, p. 25).

No que diz respeito à consciência autônoma, já mencionada acima, ela possui papel importante neste processo autorreflexivo (do sujeito em contato com o objeto e na transformação dialética entre ambos) que compõe a experiência formativa, ao passo que a consciência autônoma contribui com a conscientização dos elementos que dificultam a prática da experiência formativa, de modo que podemos considerá-los como obstáculos à emancipação¹⁸. Um destes elementos diz respeito ao princípio da identidade que reprime o não-idêntico e se opõe à experiência formativa em defesa de uma sociedade homogênea. Considerando que a capacidade de experienciar requer um encontro produtivo, isto é, transformador com o outro não-idêntico, mas que, para tal é preciso que de antemão o sujeito e o objeto não sejam negados e nem absolutizados; portanto, uma das condições de possibilidade para a realização da experiência formativa é estar aberto para o diferente. Além disto, sujeito e objeto não devem ser tomados de modo idêntico um com o outro. Porém, o princípio da identidade é que rege, estrutura e organiza a sociedade do capitalismo, isto significa que:

¹⁸Aprofundaremos o estudo sobre estes elementos no capítulo “Crítica à educação vigente a partir dos fundamentos filosóficos adornianos”. Apenas adentramos no obstáculo “princípio da identidade” para analisarmos qual é a sua relação com o não-idêntico e a experiência formativa.

O valor de troca, portanto, o surgimento de algum terceiro termo, abstrato, entre dois objetos incomparáveis (uma abstração que, por intermédio da dialética histórica descrita por Marx [...] assume em última instância a forma do dinheiro), constitui a forma primordial pela qual emerge a identidade na história humana (JAMENSON, 1996, p. 41-42).

Uma das formas como o princípio de identidade se manifesta e se legitima na sociedade se refere ao processo de troca realizado conforme o modelo econômico capitalista, sendo que neste, a troca é de determinada mercadoria por certa quantia de dinheiro, como se uma equivalesse à outra e, assim, a troca é considerada “justa”. Porém, esta troca apenas aparenta ser equivalente, já que neste processo a promessa não é cumprida, isto é, não há troca entre iguais de fato: “Pois a troca de equivalentes constituiu desde sempre em trocar em seu nome desiguais, em se apropriar da mais valia do trabalho” (ADORNO, 2009, p. 128). E uma vez que se trocam quantidades equivalentes as qualidades desaparecem. Por isso, onde há primazia da (suposta) identidade, o qualitativo se reduz ao quantitativo e à calculabilidade, e, segundo Adorno, “As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22).

O princípio de identidade faz com que as “experiências” sejam previamente regulamentadas e definidas, o caráter de atividade livre, escolhida e realmente dirigida pelo sujeito em contato com o objeto é podado, com isso a capacidade de realizar experiências formativas é dificultada. No entanto, isto não significa que sua realização seja impossível, pois a dominação do idêntico não é total, assim como não há uma completa determinação do objeto sobre o sujeito, embora haja um forte condicionamento sobre este. “Mediatizado é também o objeto, só que, segundo seu próprio conceito, não está tão absolutamente referido ao sujeito como o sujeito à objetividade” (ADORNO, 2016b, p. 6). A experiência formativa que necessariamente ocorre por meio da práxis é impedida de se realizar quando afetada pela “[...] racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada [...]” (ADORNO, 1995b, p. 203).

Para a experiência formativa se efetivar enquanto tal, é indispensável que não se limite ao que é conhecido *a priori* e não se limite ao sempre-igual, em outras palavras, é necessário estar disposto a conhecer o novo que é diferente de si mesmo, aquilo que o conceito não abarca, o não-conceitual: o não-idêntico. Para Adorno, os conceitos não

traduzem a coisa em sua plenitude, já que o conteúdo da coisa em si traz também o não idêntico a si mesmo: “[...] o não-idêntico seria a identidade própria da coisa contra suas identificações” (ADORNO, 1985apud DUARTE, 1993, p. 67). Assim, considerando que os conceitos não relatam a totalidade da realidade, pois não abarcam o não idêntico, podemos dizer que há uma tensão entre pensamento e objeto, a qual impossibilita a identidade plena, a exatidão da equiparação entre os mesmos. Portanto, o pensamento não descreve fielmente o objeto, pois não dá conta de teorizar o que não pode ser conceitualizado, isto é, o não-idêntico presente no objeto.

Convém esclarecermos que embora Georg Hegel (1770-1831) tenha exercido forte influência na filosofia adorniana, este, no entanto, de acordo com Adorno, teria atribuído primazia ao sujeito. Nisso está pressuposto que o sujeito perde seu caráter crítico por não se renovar no contato produtivo com o objeto. Já em Adorno, a primazia é do objeto, sendo esta a condição para que haja o pensar crítico, inclusive é a primazia do objeto que faz com que a filosofia adorniana se insira na tradição materialista. “Por meio da passagem para o primado do objeto, a dialética torna-se materialista” (ADORNO, 2009, p. 165); a primazia do objeto é também o motor da dialética negativa¹⁹, no entanto, não significa que a verdade se encontra apenas no objeto.

A dialética negativa reconhece a impossibilidade de se chegar à verdade absoluta, mas isto não quer dizer que a verdade caia num relativismo²⁰, e sim, que não há a pretensa absolutização da verdade, por isso podemos afirmar que a dialética negativa não se vincula às teorias autoritárias. E: “Como o ente não é de modo imediato, mas apenas por meio e através do conceito, seria preciso começar pelo conceito e não pelo mero dado” (ADORNO, 2009, p. 134). Com isto, o autor explica que para conhecer determinado objeto não é necessário começar pelos seus dados²¹, mas pelos conceitos, ao passo que os conceitos é que fazem a mediação de acesso do sujeito ao

¹⁹ Maar nos explica a concepção de dialética negativa: “Na dialética negativa, o dinamismo é de recusa do existente. Seus momentos são a contradição e a resistência, a contraposição (“Widerspruch” e “Widerstand”). Estas precisam ser entendidas como simultâneas: a dialética negativa pressupõe uma lógica da não-identidade, isto é uma inadequação – no curso da experiência pela qual se “conhece” a coisa – entre realidade e conceito” (MAAR, 1995b, p. 63). Aprofundaremos o conceito de dialética negativa na subseção 4.2.4 do capítulo.

²⁰ “Por conseguinte, os relativistas seriam os verdadeiros - os maus absolutistas, além dos burgueses, que querem certificar-se do seu conhecimento como de uma propriedade, para logo mais completamente a perderem” (ADORNO, 2001, p.83).

²¹ Isto não significa que Adorno despreza a importância dos dados empíricos, até mesmo porque na Escola de Frankfurt foram realizadas diversas pesquisas empíricas, as quais resultaram em textos, tal como *A Personalidade Autoritária* (1965).

objeto, até mesmo porque não se tem como dizer o que o objeto é em si a não ser por meio dos conceitos.

Todavia, advertimos que nem por isso a filosofia adorniana deixa de ser materialista, pois “[...] o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora” (ADORNO, 2009, p. 173). E no quesito crítico, o engajamento teórico de Adorno não negligencia a necessidade da práxis na medida em que descarta a possibilidade de uma dicotomia entre teoria e prática. Por outro viés, a concepção materialista não invalida a ação do sujeito, visto que a relação sujeito - objeto se articula de modo dialético, sendo apenas a primazia do objeto o momento predominante. Isto acontece pelo simples fato de que, em última instância, é a relação com o objeto que forma o sujeito, o objeto guia o sujeito, e, por outro lado, isso não significa que o sujeito está subsumido ao objeto, mas que recebe relevante influência dele: “Por isso, nem o sujeito simplesmente desaparece no objeto, [...] nem pode ser hipostasiado” (ADORNO, 2016b, p. 12).

Para Adorno, o conceito faz a mediação da compreensão daquilo que o objeto é, porém um único conceito não representa fielmente o objeto, embora possua conteúdo, o conceito isolado é vago e não se auto-explica, então é necessário aliarmos conceitos a outros conceitos, de modo a formar uma constelação, pois assim nos aproximamos mais do objeto. Portanto: “[...] não se progride a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior mais universal, mas estes conceitos entram em uma constelação. Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto [...]” (ADORNO, 2009, p. 140). Adorno faz uma interessante analogia do modo como ocorre a constelação conceitual, comparando-a com um cofre que para ser aberto precisa de uma combinação numérica:

Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142)

É importante ressaltar que a constelação conceitual está continuamente se construindo com o objetivo de iluminar determinado objeto, clareando-o cada vez mais. Ela não carrega consigo a estaticidade, a fixidez e a imutabilidade, pois “A constelação altera-se na dinâmica histórica” (ADORNO, 2009, p. 255). Na constante transformação da constelação os conceitos estão interligados, isto é, relacionados entre si e em movimento num processo em devir, sendo que cada conceito é um fragmento que irá

compor uma verdade e juntos iluminam a compreensão da realidade. Portanto, as constelações não são fixas ao passo que os próprios conceitos que se reúnem à sua volta também não são, estes estão inseridos no campo social que se modifica e, além disso, possuem uma origem histórica, são “[...] mediados social e historicamente e construídos por sujeitos” (SCHÜTZ, 2012, p. 43).

A primazia do objeto instiga o sujeito a refletir sobre aquilo que não é apreendido conceitualmente, pois mesmo sabendo que não poderá absolutizar uma verdade, existe uma tentativa iminente de o pensamento se aproximar cada vez mais dela por meio da ampliação da constelação conceitual, sendo que desta forma, se torna possível uma reflexão contínua sobre o próprio pensar: a autorreflexão da razão. Esta não acomodação do pensamento é condição de possibilidade do pensamento crítico, sendo ele condição de possibilidade para a autonomia do sujeito. No entanto, embora haja a primazia do objeto o sujeito não é colocado de lado, sua importância não é ignorada, pois o objeto precisa do sujeito para ser reconhecido como tal: “O objeto só pode ser pensado por meio do sujeito [...]” (ADORNO, 2009, p. 158). Neste sentido, o sujeito contribui para a constituição do objeto, e, devido a isto, é que a relação se dá de modo dialético. Nesta relação, o sujeito possui consciência de sua limitação, sabendo que não é capaz de dominar por completo o objeto por não ter acesso direto a ele, por isso a autorreflexão sobre o não-idêntico não se torna estática, mas permanece em constante movimento.

O não-idêntico revela-se como possibilidade de gerar um impulso para a mudança, desta forma, a experiência que não se submete ao princípio de identidade é a experiência não-regulamentada, a experiência genuína que está aberta ao qualitativamente diverso, portanto, a experiência genuína requer a experiência com a não-identidade. Deixar-se afetar pelo não-idêntico ou então experienciar o não-idêntico, já que ele viabiliza a tematização do diferente, é resistir ao princípio dominante da identidade, a saber, aquele que rege a sociedade capitalista orientada pela lei da produção do valor. Segundo Adorno, “O princípio de troca, a redução do trabalho humano ao conceito universal abstrato do tempo médio de trabalho, é originariamente aparentado com o princípio de identificação” (ADORNO, 2009, p. 128). Este é um exemplo da primazia da identidade que tende à padronização, logo, resistir contra este princípio é condição para a educação comprometida com a emancipação.

Na experiência formativa, cada momento é único e singular ao interagir de forma ativa e consciente com o mundo, ao permitir se envolver com o objeto de forma

visceral e profunda a ponto de se modificar, portanto, diferencia-se de uma simples vivência, pois o sujeito possui disposição ao contato com o outro diferente de si, de modo a se doar e se entregar a uma relação não superficial. Oliveira explica com clareza a importante diferença entre a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*):

É interessante pensarmos um pouco nesses dois termos, quase que sinônimos, pois, grosso modo, podemos traduzir ambos como *vivência* ou *experiência*. No entanto, há diferença e as diferenças é que constroem o conhecimento. *Erlebnis* liga-se etimologicamente ao radical *leb-*, que aparece nos termos relacionados a *Leben*, que em Português corresponde a *vida*. *Erfahrung*, por sua vez remonta ao radical *Fahr-*, em cuja família se inclui o verbo *fahren*, que em nosso idioma se traduz como *conduzir*. Esses dois radicais, ao receberem o afixo *er-*, modificam sua idéia básica: *erleben é viver, presenciar, sofrer, ao passo que erfahren é chegar a, saber, tornar-se perito em algum setor*. Estão, portanto, traçadas as fronteiras entre duas modalidades de viver: uma de quem passa pela vida como um expectador, alguém que reage a estímulos; outra de quem vive, alguém que exerce certo grau de reação consciente, pensada, refletida. Tem *Erfahrung* quem é capaz de extrair da vida uma experiência, uma compreensão; trata-se de alguém capaz de sentir e de expressar a si mesmo essa vivência; de alguém que extrai da experiência pessoal seu sumo à luz do legado cultural, que o enriquece e a que ele enriquece. *Erfahrung* modifica, altera, ensina. *Erlebnis* apenas acrescenta passagem do tempo. *Erfahrung* relaciona, também, a possibilidade de rememoração de vínculos coletivos estruturadores da própria individualidade. *Erlebnis* vs. *Erfahrung* - eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão e profundidade (OLIVEIRA, 1998, p. 31-32).

A análise de Benjamin e também de Adorno é de que na sociedade capitalista a experiência está se empobrecendo e se tornando cada vez mais rara, cedendo lugar à mera vivência. O fracasso da experiência é, então, compensado na vivência, que é, como já abordado, o contraste da experiência: a vivência é autômata, é uma mera ação mecânica:

A vivência é, assim, uma junção do fracasso da relação indivíduo e mundo e da compensação continuada desse impasse. Por isso é que se pode dizer, de acordo com Benjamin, que a experiência é uma condição de possibilidade de uma ação auto-consciente [...] (SCHNEIDER, 2011, p. 36).

Assim, a relação do sujeito com o não-idêntico não ocorre com o caráter de vivência, mas enquanto uma experiência formativa. Porém, a realidade que se volta para

o princípio da identidade reprime e possui a pretensão de excluir o não-idêntico em troca do sempre o mesmo: o já dado. O idêntico se apresenta como universal e, por outro lado, o não-idêntico se conduz contra a pretensa universalização, contra a totalidade que pretende a dominação. Adorno explica que “O interior do não-idêntico é a sua relação com aquilo que ele mesmo não é e que lhe recusa a sua identidade arranjada, cristalizada consigo mesmo” (ADORNO, 2009, p. 141). A identidade possui uma aversão àquilo que não se deixa incorporar por ela, por isso um mecanismo de dominação se vincula à identidade. Não podemos esquecer que o não-idêntico é o singular que não se apreende de forma imediata, pois possui em si o outro que se diferencia de si mesmo e, devido a isso, ele está para além do que se manifesta ser:

Aquilo que é, é mais do que ele é. Esse mais não lhe é anexado de fora, mas permanece a ele enquanto aquilo que é reprimido dele. Nessa medida o não idêntico constituiria a própria identidade da coisa em face de suas identificações (ADORNO, 2009, p. 140).

A dominação da identidade enquanto pretensão de absolutização do sempre-igual gera sujeitos adaptados, incapazes de experienciar, como consequência, o processo para sua emancipação é prejudicado, visto que Adorno considera que experiência e emancipação andam juntas: “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO 1995a, p. 151).

2.2 Influências de Kant na concepção adorniana de emancipação

Algumas das questões centrais da filosofia de Adorno se aproximam, em certos aspectos, do pensamento kantiano. É o caso da concepção adorniana de emancipação, que vai ao encontro do conceito kantiano de autonomia, no sentido de que, para o sujeito tornar-se emancipado, necessita libertar-se de sua menoridade²². Mas o que é menoridade para Kant (1724- 1804) e como libertar-se dela? Conforme Adorno, Kant em seu texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*(1774) conceitua menoridade enquanto falta de coragem para possuir seu próprio entendimento e assumi-lo publicamente sem que haja a tutela de outros:

²² Como se sabe, em Kant o termo *Mündigkeit* é traduzido por maioridade, embora Maar o traduza por emancipação na obra *Educação e Emancipação*.

Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem (ADORNO, 1995a, p. 169).

Desta forma, a menoridade é a condição na qual o indivíduo está sob a guarda de um tutor que não só se encarrega pelos seus atos, como também os controla. Para Kant embora haja obstáculos²³ que dificultam a saída deste estado, é o próprio indivíduo o culpado por estar na condição de menoridade, ao menos em primeira instância, pois alimentado de covardia e preguiça, só permanece nesta condição por lhe ser cômodo, visto que é mais fácil obedecer e reproduzir aquilo que lhe é dito como certo do que refletir e, até mesmo, contestar. Kant menciona alguns exemplos e, entre eles, a figura do médico que decide pelo paciente qual deve ser sua dieta alimentar:

Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1974, p. 100-101).

Quando Kant afirma que o indivíduo é culpado por estar na condição de menoridade, ele pressupõe que o indivíduo seja livre²⁴, do contrário não pode ser considerado responsável por estar neste estado. Pensando esta questão inserida na

²³Os obstáculos que dificultam a saída do sujeito da condição de menoridade serão temas do capítulo “Crítica à educação vigente a partir dos fundamentos filosóficos adornianos”.

²⁴ É importante destacar que em Kant há a liberdade interna (positiva) e a externa (negativa), na liberdade interna o sujeito livre é aquele que cumpre a lei moral desprovido de qualquer interesse, o cumprimento da lei deve ter, portanto, um fim em si mesmo. A lei moral é auto-imposta pela razão e somente ela torna possível a liberdade do indivíduo. Já a liberdade externa se refere ao dever jurídico, neste caso a ação é cumprida por haver interesses próprios, por isso a liberdade externa deve ser regida por uma lei universal. Sobre a liberdade Adorno expõe que “os homens não são livres porque são escravos do exterior e eles mesmos também são, por sua vez, isso que lhes é exterior” (ADORNO, 2009, p. 186). Para Adorno a liberdade kantiana dificulta a manifestação do não-idêntico e reforça o caráter coercitivo da identidade: “Segundo o modelo kantiano, os sujeitos são livres na medida em que são conscientes de si, idênticos a si mesmos; e, em uma tal identidade, eles são uma vez mais não-livres, na medida em que são submetidos à coerção dessa identidade e a perpetuam” (ADORNO, 2009, p. 248-249). O cumprimento da lei, que se dá por meio da razão, faz com que o indivíduo interiorize a repressão, além disto, quando o sujeito se submete às leis, ou seja, acata e internaliza as regras sociais, não podemos esquecer que estas, em nosso contexto, refletem a ideologia burguesa. Assim, a liberdade kantiana é em alguns aspectos repressiva: “Sua liberdade tem por base a sua ausência de liberdade, o não poder agir de outro modo [...]” (ADORNO, 2009, p. 196). O que funda a liberdade em Kant é a razão, no entanto Adorno não a considera neutra, a razão não é desprovida de ideologia. Abordaremos melhor a questão da razão enquanto dominação no capítulo dois, na subseção “A razão instrumental”.

filosofia adorniana que também se constrói numa tradição marxista²⁵, sabemos que o indivíduo sofre fortes influências do meio social, o qual é marcado pela ideologia dominante²⁶, a ponto de ser, em grande medida, condicionado por ela e de ser resultado das condições sociais a que está submetido. No capitalismo: “Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144). O capitalismo faz com que a adaptação seja imposta pelo próprio indivíduo, afinal, para sobreviver, ter o alimento de cada dia, ele precisa se sujeitar às imposições deste modo de produção: “Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido” [...] (ADORNO, 1995a, p. 145). Portanto, diferentemente de Kant, Adorno afirma que, por um lado, o indivíduo é forçado a aceitar o conformismo, haja vista que: “São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 47).

Por isso, a parcela de culpabilidade do indivíduo deve ser dosada com menor peso, até mesmo porque não somos totalmente livres nesta sociedade dominada pela lógica capitalista, por isso é que Adorno alerta que “[...] a questão genuína é de saber se a sociedade permite ao indivíduo ser tão livre quanto ela lhe promete; e com isso, a questão de saber se ela mesma o é” (ADORNO, 2009, p. 185). Por outro lado, nem a realidade e nem mesmo o indivíduo estão completamente subjugados pelo sistema capitalista, pois se assim fosse, não haveria formas possíveis para a construção da autonomia e, por conseguinte, para a emancipação. Enfim, não haveria condições para a manifestação do não-idêntico e para a transformação social.

Também devemos considerar, conforme o próprio Kant já alertava, que os tutores se utilizam de todas as armas para manter os tutelados na menoridade, por isso os indivíduos não são os únicos culpados de estarem nesta condição e que, desta forma,

²⁵ Duarte comenta que: “Uma das conseqüências mais evidentes da influência de Marx sobre Adorno, anterior à redação da *Dialética do Esclarecimento*, é o seu texto “O fetichismo na música e a regressão da audição”, publicado numa *Revista para a Pesquisa Social* de 1938, no qual o filósofo procura transpor a concepção de fetichismo da mercadoria, tal como aparece no livro I de *O capital*, para análise crítica da cultura mercantilizada, a qual se encontrava, já então, em franco progresso em todo o mundo ocidental” (DUARTE, 2004, p. 18).

²⁶ Adorno explica que ideologia é: “[...] a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor as pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito” (ADORNO, 1995a, p. 80). Aprofundaremos o conceito de ideologia na seção 3.1 “A educação petrificada no momento adaptativo”.

libertar-se das amarras da menoridade não é tão simples quanto possa parecer, pois não se reduz a uma vontade individual. Este estado se enraíza de modo tão profundo no pensar e no agir do sujeito que, não raras vezes, chega a se tornar como que sua segunda natureza, mas, mesmo assim, cada qual deve se responsabilizar pela própria libertação, esta que não ocorre de forma isolada do meio social. Assim, libertar-se deste estado de aprisionamento se dá com certa lentidão, visto que a mudança no modo de pensar e de agir envolve “[...] um processo histórico e pessoal” (PUCCI, 1995, p. 20). Para Kant a saída desta condição exige fazer uso público da razão, isto é, por meio da escrita o indivíduo possui plena liberdade para se manifestar ao público, que é o mundo; servindo-se do próprio entendimento ao expressar-se contra aquilo que crê ser injusto. Já Adorno não restringe a postura autônoma somente no que se refere à atividade da escrita, o exercício da autonomia pode e deve ocorrer em todas as esferas da sociedade, inclusive na instituição escolar.

Em Kant, o indivíduo no exercício de sua função profissional ou enquanto representante de uma instituição não possui direito para questionar as ordens estabelecidas, deve apenas obedecer as determinações impostas pelos seus superiores²⁷, trata-se do uso privado da razão: “Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer” (KANT, 1974, p. 106). Portanto, a razão é limitada quando se trata de usá-la num espaço privado, não há liberdade para usá-la de modo pleno, aliás, no caso de não se subordinar às regras que regem a função exercida, as quais são ditadas pelo superior, a única possibilidade de “liberdade” que existe é de se demitir do cargo em que atua.

Em se tratando da falta de liberdade no uso privado da razão, Kant não só a descreve, mas também a defende. Nós, porém, não pretendemos fazer a defesa pelo uso privado da razão e a ausência de liberdade enquanto sua essência, pois a lógica da sociedade capitalista vai ao seu encontro, sendo que esta opera justamente de modo a

²⁷Temos como exemplo Adolf Otto Eichmann, o qual durante o regime nazista foi responsável pelo transporte de milhares de pessoas até os campos de concentração. Eichmann, em seu julgamento, alegou que estava apenas cumprindo ordens recebidas e ainda demonstrou certo orgulho pelo trabalho realizado com eficiência. Conforme relata Hannah Arendt (1906-1975), Eichmann justificou suas ações por meio do imperativo categórico kantiano: “[...] o princípio de minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar no princípio de leis gerais (o que não é o caso com roubo e assassinato, por exemplo, porque não é concebível que o ladrão e o assassino desejem viver num sistema legal que dê a outros o direito de roubá-los e matá-los)” (ARENDRT, 1999, p. 153). Acrescentamos que, embora o indivíduo não possua direito de questionar seu superior, deve, ainda assim, o questionar, não ter uma obediência cega tal como Eichmann, pois fazendo uso público da razão estará exercendo sua autonomia. Por isso é justo afirmar que Eichmann possui parcela de responsabilidade diante as ordens que acatou.

não permitir que o sujeito seja capaz de pensar, de falar e de agir por si mesmo, enfim, retira a autonomia de suas ações, principalmente no trabalho do setor privado. O sistema capitalista se tornou, em grande medida, o tutor que conduz os indivíduos, sua tutoria tem por objetivo que cada um seja submisso às regras do capital e com isso não se torne senhor de si mesmo²⁸.

Neste sentido, a educação, segundo Adorno, não tem somente o potencial, mais que isto, tem o dever de se contrapor por meio do conjunto de suas ações pedagógicas ao processo de dominação do capitalismo. Uma formação que seja crítica e que promova a postura crítica diante, por exemplo, das instituições burguesas às quais os sujeitos estão subordinados; que fomente uma conduta que supere a menoridade, uma conduta de resistência à própria tutela a qual somos constantemente submetidos. É por isto que:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e resistência (ADORNO, 1995a, p. 183).

Em outras palavras, a tarefa social da educação é de se voltar para a contestação do vigente, de modo que priorize o desenvolvimento da consciência autônoma, fomente momentos de experiências formativas, enfim, que forneça condições para o sujeito se libertar da situação de tutelado.

2.2.1 O Esclarecimento

Ainda no texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Kant, na Alemanha de 1783, já no final do século XVIII, afirma que não vivemos em uma época esclarecida, mas que a sociedade em um caráter processual começa a sair da sua menoridade, portanto uma época de esclarecimento (*Aufklärung*). Adorno, na Alemanha de 1969, questiona se realmente vivemos em tempos de esclarecimento:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos em uma época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo [...] (ADORNO, 1995a, p. 181).

²⁸Veremos mais a respeito de como e com quais instrumentos o capital mantém os indivíduos na menoridade no segundo capítulo.

Podemos compreender que quando Adorno fala sobre a organização do mundo, ele se refere ao sistema capitalista, além disto, uma importante contextualização histórica que não devemos desconsiderar, é que o posicionamento de Adorno a respeito do esclarecimento reflete sua experiência no regime nazista, período no qual houve a predominância da barbárie. Levando em conta a realidade desumana de Auschwitz, compreendemos o porquê do filósofo frankfurtiano submeter à dúvida a afirmação kantiana de que a sociedade já está caminhando rumo ao esclarecimento. Antes mesmo desta afirmativa e ainda sob forte influência do período nazista, Adorno em parceria com Horkheimer²⁹, ambos exilados nos Estados Unidos, realizam uma crítica ao conceito de esclarecimento³⁰ na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), na qual os autores propunham “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 11), visto que o tão desejado esclarecimento se transformou em uma profunda calamidade. É por isso que Adorno alerta:

Se o Esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos à reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13).

Ou seja, com o próprio termo “dialética do esclarecimento” Adorno e Horkheimer colocam sob suspeita a crença kantiana de um progresso do esclarecimento e da emancipação como consequência, pois não há uma linearidade nem mesmo na própria história (conforme propôs Benjamin nas suas *Teses sobre o conceito da História* (1987)), e por isso a crítica adorniana à noção de progresso³¹. Mas, ao mesmo tempo, Adorno e Horkheimer não negam a necessidade de uma sociedade esclarecida e emancipada. O que ocorre é que o sujeito não se emancipa somente por meio da razão, ela é apenas um dos elementos necessários à emancipação, e nisso se difere da posição iluminista representada, em grande medida, por Kant.

²⁹Em 1921 Adorno conhece Max Horkheimer, o qual se tornaria seu parceiro intelectual. No ano de 1931 Horkheimer assume a direção do Instituto de Pesquisa Social, e em 1937 publica na revista do próprio instituto um artigo de grande relevância: *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*.

³⁰Aprofundaremos a discussão sobre a crítica ao esclarecimento no segundo capítulo, ao tratarmos da razão instrumental.

³¹Trataremos da crítica adorniana à noção de progresso no item 3.1.4 intitulado Razão Instrumental.

Para Adorno, o esclarecimento, assim como a autorreflexão crítica, a consciência autônoma e a experiência formativa, ambas vinculadas à práxis, e a abertura ao não-idêntico, são condições de possibilidade para o processo emancipatório. No entanto, não podemos negar que os indivíduos ainda estão distantes da emancipação pelo fato destes elementos essenciais não se realizarem satisfatoriamente, isto é, de modo pleno. Segundo Gomes “[...] a emancipação não pode ser idealizada de forma ingênua, pelo contrário, ela precisa ser concebida no bojo do próprio ordenamento social” (GOMES, 2010, p. 293). Portanto, devem ser consideradas as condições objetivas para sua efetivação, condições estas que estão inseridas no contexto social. Isto, porém, não significa que a filosofia adorniana possui pretensão de propor uma formação emancipatória com caráter de receituário, apenas aponta caminhos possíveis ao mesmo tempo em que realiza críticas a formação vigente e assinala as limitações de se realizar uma formação que seja de fato emancipatória.

2.3 A formação cultural enquanto tensão entre os momentos de adaptação e de resistência

A *Bildung* é entendida enquanto formação plena, isto é, como formação integral que abarca o aspecto ético, intelectual e cultural, já o termo *Kultur* refere-se somente à cultura. O sentido destes termos também possui outra diferença: cultura se refere mais especificamente às práticas humanas que se dão de forma objetiva, e a formação diz respeito às mudanças no aspecto subjetivo: “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p.9). Tradicionalmente, na filosofia alemã, a *Bildung* possui o sentido de formar sujeitos autônomos e emancipados, além desta importante característica, há dois elementos principais que constituem o sentido de formação cultural na filosofia adorniana: a resistência e a adaptação. Nas palavras de Adorno:

Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça [...] (ADORNO, 2010, p. 38).

Assim, a adaptação é no sentido de que a cultura não pode ser eliminada, e resistência porque a cultura não deve ser sacralizada, absolutizada, enfim, dogmatizada. Para que a formação cultural se efetive, estes dois polos antagônicos precisam ocorrer de modo dinâmico e tensionado, ora num momento, ora em outro, mas nunca de forma fixa e absoluta em apenas um momento. Pucci comenta como isto ocorre:

É a tensão entre esses dois momentos, do espírito e da integração, da autonomia e da adaptação, que constitui o conceito de formação; o homem deve ser um cidadão de seu tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta; mas ao mesmo tempo, tem de ser crítico de seus dias, problematizar-lhes as injustiças existentes, não deixar-se dominar pelo coletivo³² (PUCCI, 2012, p. 15).

A formação cultural, que tem por objetivo a emancipação do indivíduo, não exige somente negação, resistência, estranhamento, enfim, inadequação frente à realidade e suas contradições. A adaptação é também constitutiva e necessária à formação, ao passo que ela prepara o indivíduo antes mesmo de seu nascimento para integrar-se na sociedade: “Quando o sujeito nasce, o mundo já está posto, com seus regramentos, hábitos, costumes, linguagens” (COSTA, 2002, p. 51). Por isso, dado que o conceito de formação cultural possui um duplo caráter e é a tensão entre um momento e outro que o constitui enquanto tal, quando um momento domina o outro e acaba com a

³²Quanto ao coletivo mencionado por Pucci, questão que é ponto alvo de críticas à filosofia adorniana, nosso autor deixa claro em *Educação após Auschwitz* (1995) que sua crítica trata-se especificamente à identificação e ao envolvimento **cego** com os coletivos, vejamos algumas de suas ponderações: “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995a, p. 127). “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa. Para os que se comporta desta maneira utilizei o termo “caráter manipulador” em *Authoritarian personality* (A personalidade autoritária) [...]” (ADORNO, 1995a, p. 129). Como vimos, Adorno faz esta ressalva importante. Além destas passagens, no contexto do ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis* Adorno também adverte que o ativismo irracional, considerado como uma pseudo-atividade, é aquele que tem aversão à teoria, à reflexão, que deseja transformar o mundo sem interpretá-lo, se fixando somente no aspecto prático e que não raras vezes se utiliza de métodos bárbaros, portanto Adorno se posiciona contra os coletivos que agem apenas desta forma. Para confirmar sua posição podemos recorrer ao *Educação para quê* (1995) no qual, em um diálogo com Becker, Adorno não deixa dúvidas: “Becker- O senhor diria, se entendo bem, que, por exemplo, não é barbárie a demonstração de jovens ou adultos baseada em considerações racionais, ainda que rompa os limites da legalidade. Mas que é barbárie, por outro lado, a intervenção exagerada e objetivamente desnecessária da polícia numa situação destas. Adorno- certamente penso assim. Se examinarmos mais de perto os acontecimentos que ocorrem atualmente na rebelião estudantil, então descobriremos que de modo algum se trata neste caso de erupções primitivas de violência, mas em geral de modos de agir politicamente refletidos.” (ADORNO, 1995a, p. 160). Desta forma, compreendemos que em outros momentos quando não explicita as ressalvas que aqui apresentamos é porque elas já estão pressupostas.

tensão necessária, ocorre, então, o predomínio da consciência alienada e do conformismo cego. Assim, a formação não pode ser entendida como pura conformação à vida/mundo, nem mesmo enquanto uma cultura sagrada³³, fixa, como algo que não se deve modificar, pois esta perspectiva deturpa o sentido de formação cultural na medida em que elimina a tensão necessária ao se petrificar no momento da adaptação.

Adorno afirma, na *Teoria da Semicultura* (2010), que foi com o desenvolvimento da burguesia alemã que a formação adquiriu sua forma cultural, em sua origem no ideal da proposta burguesa, a concepção de formação cultural carregava o desejo de que “todos” poderiam ser livres e iguais: “Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais” (ADORNO, 2010, p. 13). Sendo pressuposto, portanto, uma sociedade sem injustiça social e possuidora de plena formação do espírito, isto é, formação artística, intelectual e espiritual. Esta formação era, mesmo que implícita, uma exigência prévia para que a sociedade fosse autônoma. No entanto, contraditoriamente, a promessa não se realizou de forma universal, os ideais fracassaram na medida em que a classe burguesa ascendeu e, assim, o objetivo da emancipação se despotencializou - já que a promessa foi cumprida parcialmente, ficando limitada à burguesia. Por fim, no capitalismo a formação cultural tornou-se, na verdade, um privilégio de poucos, isto é, da própria classe burguesa.

E quanto menos as relações sociais, em especial as diferenças econômicas, cumprem esta promessa, tato mais energicamente se estará proibido de pensar no sentido e na finalidade da formação cultural (ADORNO, 2010, p. 13).

O modo de produção capitalista converte os bens culturais em mercadoria e sua lógica exclui a grande maioria dos indivíduos da formação cultural, sendo a minoria aqueles que realmente tem a oportunidade de acesso aos produtos simbólicos, portanto, uma falsa democratização dos bens culturais.

Podemos elencar, a partir da nossa interpretação da filosofia adorniana, três fatores que impedem a formação cultural de ocorrer plenamente: 1- a exclusão do tempo livre do trabalhador (o ócio), necessário para ter contato com os bens culturais, assim como para apreciá-los e refletir sobre eles. 2- a exploração do trabalhador: “As

³³“O fato da tradição alemã reservar o termo *cultura* às realizações do espírito, em oposição direta à práxis, à vida material, tem um pé nesse terreno santificado. Sobretudo com a filosofia pura e a música, que a ela se uniu intimamente, a cultura se transformou em um *valor* em si mesmo, em um *bem*, dissociada da implantação das coisas humanas, deixando estas entregues às relações cegas e mutantes da vida real” (PUCCI, 2014, p. 7).

pressões das condições de vida, o desmedido prolongamento da jornada de trabalho e o deplorável salário [...]” (ADORNO, 2010, p. 16). E 3- a consequente divisão de classes³⁴, sendo a classe dominante aquela que detém os meios de produção e que possui *status* por ser mais desenvolvida economicamente. Vejamos as palavras de Adorno:

Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração [...] Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio (ADORNO, 2010, p. 13-14).

Na sociedade capitalista, o tempo livre ocorre apenas de forma aparente, pois, se analisarmos de forma mais detida, identificaremos o ócio como um prolongamento, uma extensão do trabalho, visto que os (falsos) momentos de lazer não se desvinculam do trabalho, ao contrário, até se assemelham a ele: no suposto descanso, o indivíduo não tem controle, por exemplo, sobre os conteúdos oferecidos pela indústria cultural³⁵, e no trabalho não tem controle nem mesmo sobre o próprio ritmo de produção ao qual ele é submetido. Assim, “O tempo livre é o reflexo do ritmo da produção heteronomamente imposto ao sujeito, ritmo que compulsivamente se mantém também nas pausas de descanso” (ADORNO, 2001, p. 166). Portanto, em linhas gerais, as regras que são impostas de antemão - aparentemente escolhidas - conduzem à automatização do indivíduo e são as mesmas, tanto no trabalho quanto no lazer administrado (COSTA, 1995).

O desenvolvimento do capitalismo trouxe elementos que contribuem para que na formação cultural o momento da adaptação seja absolutizado, a saber, o avanço tecnológico vinculado à razão instrumental³⁶ e à indústria cultural. Sobre esta última, nela: “Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca; integrados à lógica do mercado, são produzidos em série

³⁴ Há aqui um falso paradoxo: a divisão de classes impede que a formação cultural ocorra de forma plena, e ao mesmo tempo, a divisão social das classes foi possibilitada pela própria formação e emancipação da classe burguesa, frente os camponeses e trabalhadores em geral. Isto é um falso paradoxo, pois as contradições próprias do capitalismo invalidam inexoravelmente a pretensa promessa burguesa de universalidade da formação cultural. Portanto, a classe burguesa impossibilita que a formação cultural ocorra de forma democrática, visto que a universalidade prometida é falsa, ela fica somente no plano da promessa, sendo impossível de se concretizar efetivamente.

³⁵ Veremos sobre a indústria cultural na subseção 3.1.3 do capítulo “Crítica à educação vigente a partir dos fundamentos filosóficos adornianos”.

³⁶ Conforme veremos na subseção 3.1.4.

como qualquer outro objeto” (PUCCI, 2016, p. 2). Adorno descreve como, a partir da dominação do capitalismo, o momento adaptativo intensifica-se a ponto de ser absolutizado:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. [...] A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação (ADORNO, 1995a, p. 43-44).

Portanto, a pretensão de predomínio absoluto da adaptação impede o processo emancipatório do sujeito, pois se deter no momento adaptativo é padronizar comportamentos, de modo a se ter uma progressiva perda da individualidade, de tal forma que não se consiga viver a seu próprio modo. Além disso, quando na formação cultural o momento adaptativo perde a tensão equilibrada e se torna cada vez mais constante no processo formativo, há, então, a tendência à absorção e à conformação cega do já estabelecido. “O espírito da semiformação pregou o conformismo” (ADORNO, 2010, p. 33), e isto pode resultar num comportamento passivo e omissivo até mesmo diante da própria barbárie.

2.4 A educação e a necessária tensão

Embora estejamos discutindo a respeito da educação no que se refere ao sistema de ensino, sabemos que o processo de emancipação do sujeito não se restringe somente à educação, tampouco exclusivamente à instituição escolar, visto que a emancipação não se dá unicamente via condições pedagógicas e ações didáticas, ainda mais desvinculadas da realidade social. Para ocorrer a emancipação, são necessárias outras ações transformadoras e não apenas no âmbito da educação, mas, ainda assim, segundo Adorno, ela possui grande parcela de compromisso no que diz respeito à promoção da autonomia do sujeito e responsabilidade também no sentido de fortalecer os demais pressupostos indispensáveis para a emancipação.

A sociedade em geral e as instituições, tais como a família, as religiões e a escola, contribuem para que o sujeito se aproprie de conhecimentos, de uma bagagem cultural e, sobre tudo, de valores. Isto ocorre principalmente na escola, visto que o processo de ensino não é neutro, a começar pelo próprio conhecimento que é produzido socialmente por sujeitos históricos e sociais. Além disso, não há como o professor se despir da sua concepção de mundo ao ministrar uma aula, devido até mesmo a escolha do referencial teórico que a norteará, enfim, ao ensinar, de um modo ou de outro, o professor expressa juízo de valor. Assim, ensinar transcende o simples ensino intelectualivo, este se reveste de pseudoneutralidade. Ensinar é também educar. Sobre a educação, Adorno assinala a sua ambiguidade:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens a operarem 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 (ADORNO, 1995a, p. 143-144).

Considerando os efeitos danosos quando na formação cultural a adaptação predomina de forma absoluta, fixa e engessada, a educação que se volta para o objetivo da emancipação, também necessita, assim como a formação cultural, de ambas: adaptação e resistência. Neste sentido, é importante salientar que a educação que prioriza a adaptação possui elementos de barbárie que se expressam em momentos de repressão e opressão inclusive no sistema de ensino, hoje não mais por meio de castigos físicos, mas por punições psicológicas e demais formas autoritárias dos professores agirem em sala de aula, visto que muitos ainda ensinam através do medo³⁷:

[...] o medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas, que faz com que o aluno se concentre no conteúdo transmitido a fim de que não cometa erros que o transforme num alvo do escárnio sarcástico do professor (ZUIN, 2003, p. 420).

A educação que permanece somente na extremidade da adaptação danifica a formação do sujeito, mas, por outro lado, é também prejudicial, como educação que objetiva uma formação emancipatória, se fixar unicamente na resistência. A pretensão

³⁷ No segundo capítulo trataremos de forma mais aprofundada a respeito desta questão, na subseção “A educação pela dureza e a negação da experiência formativa”.

de absolutização da resistência seria, por exemplo, uma concepção de formação elitista, fechada em si mesma que pretende elevar-se numa postura superior, imune às determinações histórico-sociais. Ou então, com a pretensão de desenraizamento total, no sentido de desconsiderar e desejar liquidar toda construção histórico-social e cultural pelo motivo dela, em grande medida, condicionar o sujeito. Essa concepção de educação inverte o potencial da resistência, na medida em que pretende desconstruir, boicotar e reinventar incessantemente os hábitos sociais, nem mesmo sendo levada em conta uma adaptação mínima e necessária para a própria sobrevivência e sociabilidade do sujeito. Pucci menciona outro exemplo a respeito da absolutização no momento da resistência:

Adorno observa que nas configurações históricas, a polaridade, de fato, nunca se deu de forma satisfatória; no modelo liberal, por exemplo, se enfatizou a autonomia em detrimento da adaptação, e isso apenas entre alguns setores privilegiados – intelectuais, artistas, políticos, dirigentes – sob o preço da exclusão dos trabalhadores da formação cultural (PUCCI, 2014, p. 6).

Deste modo, quando um dos momentos é absolutizado, seja o da adaptação ou o da resistência, a formação cultural e, por conseguinte, a formação emancipatória são danificadas³⁸, portanto, o processo formativo que visa a emancipação não pode se restringir a apenas um dos momentos desta tensão. No processo formativo do contexto educativo não deve ser diferente, porém sabemos que ele possui potencial para ser agente propagador da razão que desumaniza ao se deter exclusivamente na adaptação, e, desta forma, contribuir, por exemplo, com uma postura de conformação cega em relação à realidade social; conformação esta que impede a reflexão crítica e a consciência autônoma do sujeito. Mas o processo formativo também tem condições para defender uma proposta política pedagógica que vise proporcionar experiências formativas voltadas para uma formação emancipatória. Por isso a necessidade da educação permanecer na tensão entre esses dois momentos distintos. Segundo Zuin:

Essa ambigüidade, expressada no doloroso processo de formação da autoconsciência e que envolve tanto um momento de adaptação quanto de inadequação, representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa (ZUIN, 1999, p. 122).

³⁸Veremos no segundo capítulo que a formação cultural danificada é convertida em semiformação.

Para explicar melhor essa ambiguidade imprescindível para a educação que prioriza uma formação emancipatória, podemos afirmar que adaptar-se é dar uma continuidade mínima e necessária ao fazer permanecer presentes certos costumes, valores, normas, entre outros, sem ter que obrigatoriamente dar sequência à mesma estrutura social. Resistir é romper de forma parcial e não extremista, ou seja, inadequar-se a ponto de negar, superar e renovar aquilo que não contribui de modo qualitativo com a formação do sujeito, como, por exemplo, o trabalho alienado. A resistência não se dá de modo totalizante, visto que não é o trabalho em si mesmo que deve ser abolido, mas a sua forma alienada. Resistir é atualizar por meio da reflexão crítica e da consciência autônoma aquilo que merece ser dado continuidade: o que fortalece a experiência formativa do sujeito.

3. CRÍTICA À EDUCAÇÃO VIGENTE A PARTIR DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS ADORNIANOS

3.1 A educação petrificada no momento adaptativo

A análise de Adorno sobre a educação foi realizada no contexto da Alemanha capitalista dos anos 1950/1960, mas, mesmo assim, ela permite que possamos dialogar com a educação vigente, pois esta também se insere na sociedade que continua sendo capitalista, e, desta forma, ainda reproduz os valores da ideologia dominante. Portanto, a tarefa da educação defendida por Adorno, no século passado, segue sendo, em grande medida, a mesma para a educação dos dias atuais, ao passo que, embora haja novos obstáculos a serem superados, as contradições sociais ainda permanecem. Pucci comenta a atualidade da proposta adorniana de educação:

Adorno falava em emancipação, em inconformismo, em necessidade de formar indivíduos na era da revolução mecânica e da produção fordista dos anos de 1960, quando o objetivo principal de teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha, do direito de ser e permanecer diferente. E hoje, meio século depois, na era das revoluções digitais e genéticas articuladas ao capitalismo global, há ainda sentido em se utilizar a categoria “emancipação”? E a tarefa da teoria crítica continua a mesma ou apresenta uma nova agenda de intervenção na sociedade? [...] A questão da emancipação coloca-se nos dias de hoje de maneira mais premente ainda que nos dias de Adorno. Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo histórico de aproximar sua dimensão de jure à de facto (PUCCI, 2010, p. 54).

Estudamos até aqui que, conforme propõe Adorno, compete à educação comprometida com a formação emancipatória, ser um dos lugares sociais de tematização do não-idêntico, de modo a proporcionar experiências formativas capazes de contribuir com a reflexão crítica do sujeito educando e de possibilitar espaços de resistência às contradições sociais vigentes. No entanto, o atual cenário da educação revela justamente o inverso: de modo geral a escola baseia-se demasiadamente em

dados estatísticos³⁹ para, a partir deles, orientar suas ações pedagógicas, esquecendo que cada aluno possui uma individualidade, a qual deve ser respeitada e considerada no momento das práticas em sala de aula. Ademais, a própria atuação profissional é, em grande medida, desprovida de reflexão crítica sobre os hábitos que estão enraizados nas práticas do dia-a-dia escolar, como por exemplo, a respeito do estímulo à competição⁴⁰ entre os educandos. A cooperação entre os colegas recebe pouco incentivo, sendo que, nos poucos momentos destinados às brincadeiras, é dada preferência àquelas de cunho competitivo, inclusive, como forma de fortalecer a gana pela disputa e pelo primeiro lugar, geralmente o campeão é felicitado com um prêmio. No *Educação para quê* (1995) encontramos a posição de Adorno sobre esta temática:

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. [...] Na situação escolar, esta é uma daquelas mitologias que continuam lotando nosso sistema educacional e que necessitam de uma análise científica séria (ADORNO, 1995a, p. 161).

Outro exemplo de prática pedagógica desprovida de reflexão crítica se refere à falta de realização de um procedimento metodológico que relacione o conteúdo estudado, isto é, os nomes, datas, fórmulas e conceitos, com as experiências dos educandos, de forma a dialogar com suas inquietações. Por conta disto, o conhecimento não é assimilado, se torna estéril, não faz sentido para o aluno. É por isso que podemos dizer que na educação vigente o sujeito e o conhecimento estão coisificados, inclusive o próprio modo avaliativo é reflexo disto, sendo que, de forma geral, a realidade nos mostra que ainda é exigida a decoração dos conteúdos julgados mais importantes, como se decorar fosse sinônimo de aprender:

Os agentes educacionais apartam-se cada vez mais da raiz etimológica, uma vez que *decorar* significa aprender o conteúdo com o coração [...] o afastamento do sentido original do que significa memorizar determinados conteúdos relaciona-se visceralmente com a

³⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um exemplo, esse indicador estatístico apresenta os dados sobre a aprovação e fluxo escolar, além da média do desempenho escolar dos alunos. Podemos indagar: até que ponto esses dados são confiáveis?

⁴⁰ Embora a concorrência entre grandes empresas é reduzida devido o monopólio, nem por isso ela deixa de existir no âmbito geral da sociedade, seja entre as micros e médias empresas, e até mesmo no que se refere à concorrência no mercado de trabalho (considerando que em tempos de crise do capital o exército de reserva aumenta) e também na esfera da educação, sendo que há forte concorrência entre estudantes que pretendem ingressar em determinados cursos de universidades públicas.

posição autoritária de alguns professores que exigem tal memorização como prova do aprendizado efetivo dos alunos, a despeito de quaisquer interesses que eles poderiam demonstrar sobre tais conteúdos (ZUIN, 2010, p. 62-63).

No que se refere aos conteúdos assim como às ações pedagógicas em geral, podemos notar, a partir de uma análise mais crítica, que estes se voltam para o objetivo das aprovações em exames, entre eles dos vestibulares e dos concursos, sendo os alunos bombardeados com conteúdos, que, supostamente, possuem as respostas para todas as perguntas. Nessa visão de formação, o mais importante é acumular maior quantidade de (pseudo)conhecimentos no menor tempo possível. Esse e os demais exemplos abordados mostram que a educação vigente orienta suas práticas conforme a própria lógica da sociedade capitalista, corroborando com o apresentado por Zuin:

Atualmente, podemos observar que as instituições escolares tentam de todas as formas adequar seus procedimentos educativos a essa lógica da padronização e da racionalização, presente em todas as relações sociais (ZUIN, 1995, p. 169).

As ações pedagógicas do atual modelo de educação revelam no seu cotidiano escolar, que o objetivo é adequar o aluno aos padrões do mercado de trabalho, sendo que nestes termos, a escola assume, direta ou indiretamente, a pretensão de qualificação de mão-de-obra. Inclusive justifica-se para o aluno que ele deve aprender determinados conteúdos, pois esses serão importantes para sua atuação profissional; assim como cria-se condições para que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias para a demanda da sociedade capitalista, e, neste sentido, o diploma possui um valor mercantil. A educação, da forma como está estruturada, se ajusta à sociedade capitalista e reforça a adaptabilidade a ela, formando indivíduos que sejam competitivos entre si, como já abordamos, e produtivos economicamente falando.

E para que o aluno se adapte o melhor possível ao mundo globalizado contemporâneo, ele deve passar pelo aprendizado de competências intelectuais (formação básica, conteúdos adequados) e, sobretudo, de atitudes morais (sociabilidade, iniciativa, disponibilidade, capacidade de envolvimento nos problemas e soluções da empresa) que o tornem capaz de sobreviver no mutante ambiente do mundo do trabalho (PUCCI, 2005, p. 73).

Assim, ao mesmo tempo em que a instituição escolar direciona a formação para o “mundo do trabalho”, ela também fomenta uma mentalidade economicista, pois, por

meio de disciplinas como a educação financeira e o empreendedorismo, incentiva os alunos a optarem por profissões que sejam mais rentáveis economicamente. O incentivo ocorre muitas vezes de forma sutil, como por exemplo, através do currículo, no qual as disciplinas da área das exatas são mais valorizadas que as disciplinas das humanas. Isto se explica visto que as exatas interferem diretamente no modo de produção da economia, e a desvalorização das humanas ocorre por estas geralmente possuírem uma postura mais crítica acerca da realidade social (CAMPOS, 2009). Além disso, a própria exposição dos conteúdos é realizada numa perspectiva conformista com a realidade, como se a realidade não fosse construída socialmente e, portanto, passível de mudança.

Hoje, o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo. Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranqüilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203).

A partir desta breve análise da educação vigente, fica notório que esta reflete a ideologia presente na realidade social e, por conseguinte, a reproduz. No que se refere ao conceito de ideologia, para Horkheimer e Adorno, o mesmo modifica-se conforme o contexto histórico no qual está inserido, isto é, “em uníssono com o movimento histórico real da sociedade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 184). De forma breve, Pucci e Zuin explicam a partir de Horkheimer e Adorno, o movimento que o conceito de ideologia realizou neste contexto:

Na fase liberal do capitalismo a ideologia, [...] tinha um papel importante no processo de produção/reprodução das hegemônicas relações sociais e culturais, onde as dimensões da “verdade” e da “inverdade” se contrapunham e se complementavam dialeticamente. Na etapa monopolista do capital a ideologia deixa de desempenhar essa função, não porque desapareça. Muito ao contrário, a ideologia expande seus tentáculos a todas as manifestações de expressão e a todos os momentos do processo (PUCCI, ZUIN, 2015, p. 55).

Portanto, podemos afirmar que mesmo o conceito de ideologia tendo se modificado conforme as fases da sociedade capitalista, ainda assim, a ideologia

encontra novos mecanismos para adaptar os indivíduos⁴¹. Para Adorno: “Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre o poder e a impotência econômica – [...] a ideologia transformou-se de uma maneira muito mais radical” (ADORNO, 2010, p. 16). Haja vista que ela encobre este antagonismo, o qual remete às contradições sociais.

Uma das intenções dos autores no texto *Ideologia é abordar a “[...] relação entre ideologia e espírito burguês”* (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 190), para os autores a essência da ideologia que está posta é burguesa, pois ela representa os interesses desta classe minoritária. O conjunto de ideias e valores da classe dominante é considerado universalmente válido para toda a sociedade; ideias e valores que se apresentam como pertencentes à própria classe proletária, mesmo sendo contrários aos interesses desta. Assim, a ideologia vigente é mentira manifesta na medida em que não representa a classe proletária e ainda assim impõe seus interesses sobre ela. Além disto, a ideologia burguesa é problemática no que diz respeito às contradições sociais geradas por ela, segundo nossa interpretação, um exemplo é a distribuição desigual da renda que tem como consequência a pobreza e a marginalização. Como se não bastasse, a ideologia dominante justifica seus interesses alegando, por meio do discurso (pseudo)igualitário da troca por equivalentes, que os mesmos são justos⁴². Por isso, a justificação é um elemento que compõe a ideologia vigente:

Com efeito, a *Ideologia é justificação*. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida mas que deve ser defendida, quer, por outra parte, a idéia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não subsistiria e que, por sua vez, se baseia no modelo de permuta de equivalentes (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 191).

Considerando que a ideologia dominante é a ideologia burguesa, é esta, portanto, que exerce grande poder de influência em todas as instâncias da sociedade, inclusive no sistema educacional. A escola é uma das instituições da sociedade que acaba por reproduzir as relações sociais de dominação da classe burguesa, em razão de que ela

⁴¹Veremos mais à frente, que um dos novos mecanismos trata-se da indústria cultural e que a educação torna-se parte desse processo, na medida em que é agente difusora da ideologia da indústria cultural.

⁴²A idéia de justiça significa dar a cada um o que é seu. O contrato entre o capitalista e o trabalhador é fundamentado na “justiça”, porque se baseia em um acordo entre dois homens livres, um que dá a matéria prima, os instrumentos de produção, paga o salário e fica com o produto do trabalho. O outro que é dono de sua força de trabalho, aluga-a ao capitalista e em troca recebe seu salário. O justo supõe a equivalência, uma certa identidade, e aí está o não-justo (PUCCI, ZUIN, 2015, p. 51).

está mergulhada nesta própria lógica e, em grande medida, assegura sua continuidade de modo que suas práticas pedagógicas direcionem-se à adaptação da condição social vigente. “Da ideologia só resta o conhecimento do que subsiste, um conjunto de modelos de comportamento adequados à hegemonia das condições vigentes” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203). Assim, aquele velho discurso de que a educação é neutra, segundo a qual “professor não educa”, somente reforça a impossibilidade de sua imparcialidade, ao passo de que quanto mais a reprodução da ideologia é negada, mais se afirma ela mesma de uma forma mascarada.

Adorno e Horkheimer afirmam que ideologia é a própria forma como a sociedade se organiza, a própria dinâmica de sua estrutura, sendo que a ideologia se encontra atrelada à realidade social. No que se refere à educação vigente, ao reproduzir a ideologia da adaptação às condições tais como se apresentam na sociedade capitalista, é dificultada a realização daquele que deve ser seu objetivo, a emancipação:

Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante [...], ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia (ADORNO, 1995a, p. 143).

Ora, é fato que na educação vigente há o predomínio da adaptação sobre a resistência, ou seja, que atualmente a educação se volta unilateralmente para o momento adaptativo da formação cultural, não havendo a tensão necessária para a emancipação. Todavia, é evidente que não podemos cair na concepção de um determinismo social, mesmo havendo o predomínio da adaptação, a educação, assim como as demais esferas da sociedade, não está determinada a continuar no momento adaptativo. Em outras palavras, a educação deve ser fundamentalmente resistência, mas, por hora, há de se convir que não está sendo. A educação se engessou, se petrificou na adaptação que deveria ser apenas um momento, como consequência “Se se desenvolve unilateralmente o momento da adaptação, como na semicultura, falta-lhe seu princípio propulsor, o momento emancipador” (PUCCI, 1998, p. 97).

3.1.2. A *semiformação instituída*

Conforme nosso estudo anterior, o modelo ideológico da sociedade capitalista pode ser percebido no agir educativo como um todo, assim a educação se torna uma das protagonistas deste processo de dominação de consciência ao reforçar a adaptação a este modelo ideológico. Considerando isto, podemos relacionar, a partir da filosofia adorniana, a ideologia dominante com a semiformação instituída na sociedade, visto que ambas caminham de “mãos dadas”: “[...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]” (ADORNO, 2010 p. 9), sendo que a semiformação socializada é o estado no qual a alienação⁴³ é onipresente. O termo alemão *Halbbildung* é traduzido para o português por semiformação, como também por semicultura⁴⁴; ambas as traduções significam formação cultural incompleta, mas não no sentido de meio caminho percorrido. Neste contexto, é importante alertarmos para um possível equívoco quanto ao conceito de semiformação: ela não é parte do percurso que se direciona rumo à formação cultural, a semiformação não antecede a formação cultural, ao contrário, a inviabiliza na medida em que adapta e deforma o sujeito. “O entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29).

Assim como a semiformação não deve ser entendida enquanto uma formação não realizada (*Unbildung*), ela é mais do que uma não formação, a semiformação é a deformação da formação. Em outras palavras, é prejudicial ao sujeito não somente porque promove uma consciência não esclarecida, mas também porque a deforma, bloqueando a capacidade crítica e autônoma do sujeito. Segundo Adorno, em seu ensaio *Teoria da semicultura*, a semiformação traz substâncias tóxicas ao espírito por meio dos “Elementos que penetram na consciência sem se fundir em sua continuidade [...]” (ADORNO, 2010, p. 29), e, também, pela ausência dos pressupostos necessários à formação cultural. Neste sentido, Adorno alerta: “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 2010, p. 30). Sem os antecedentes básicos, os quais são necessários à formação cultural, e sem a sua devida continuidade no decorrer do processo formativo, a consciência se direciona para a

⁴³“Os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social” (ADORNO, 1995a, p. 148).

⁴⁴ Optamos em utilizar o termo “semiformação” nos momentos em que nos referirmos à “[...] falsidade do processo formador” (ZUIN, 1999, p. 55), e pelo termo “semicultura” quando relacionado ao contexto da “[...] danificação do processo de produção simbólica [...]” (ZUIN, 1999, p. 55).

reificação, não conseguindo assimilar os elementos formativos quando estes forem apresentados, tal como na anedota do toneleiro que:

[...] em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à *Crítica da razão pura* e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar *a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós*. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 2010, p. 29).

Embora Adorno tenha escrito sobre a crise da formação cultural nos anos cinquenta, podemos dizer que sua análise continua atual, pois a formação cultural que destaca e absolutiza apenas o momento da adaptação se converte em semiformação, independentemente da época:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

A semiformação é, portanto, o que Adorno chama de “formação regressiva”, é a oposição ideológica da formação cultural, ou seja, a deformação da formação do indivíduo. A semiformação indica uma falsidade no processo formativo, pois faz com que o indivíduo acredite que realmente está experienciando conteúdos formativos quando, na verdade, está apenas tendo acesso à superficialidade dos conteúdos, como por exemplo, a informação banal que o indivíduo semiformado considera conhecimento. Ou ainda que tenha certo conhecimento, este já é enquadrado nos moldes da adaptabilidade da semiformação: “É possível, pois, que mesmo douto, alguém possa ser totalmente adaptado ao sistema e, por isso, só aparente e ilusoriamente livre e autônomo: douto ignorante” (SCHÜTZ, 2014, p. 117). Em outras palavras, a semiformação se apresenta e se consolida na sociedade de modo dissimulado, promovendo um clima cultural que, no fundo, se revela enquanto farsa. De acordo com Pucci:

Parece-nos que o conceito *Halbbildung* não significa apenas pseudo formação; é muito mais que isso; é um imperativo para a formação; é um ludibriar o indivíduo com o sentimento de uma formação; é infiltrar no espírito substâncias que envenenam a faculdade de pensar, de refletir, de resistir (PUCCI, 2012, p. 20).

Na sociedade capitalista, a problemática da semiformação é hegemônica, mas não no sentido de que todos estão completamente integrados a ela, até mesmo porque: “É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação” (ADORNO, 2010, p. 18). Mas a semiformação é hegemônica porque atinge todas as camadas sociais e ocorre em todas as esferas sociais indiscriminadamente. No entanto, é na instituição escolar que a semiformação se torna mais visível, talvez por conta da repercussão de seus efeitos danosos na própria subjetividade dos indivíduos, a saber, a dessensibilização e a indiferença em relação ao outro.⁴⁵ Nestes termos, a educação vigente se torna uma das agências que reforça a semiformação já instaurada na sociedade, visto que nega a formação cultural ao desfazer a tensão entre adaptação e resistência, restringindo e absolutizando o momento adaptativo:

Na sociedade capitalista da industrialização avançada, esta educação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação, e não o lado da resistência e da contradição. É o fenômeno que Adorno chama de semiformação (Halbbildung) (MAAR, 1995b, p. 66).

Reflexões e questionamentos sobre a realidade contraditória, a qual vivemos sobre o império do capitalismo, são em grande medida desestimuladas por acentuada parcela de educadores. A educação não exerce seu papel de provocar reflexão crítica acerca da sociedade, como por exemplo, sobre a afirmação de que todos possuem as mesmas condições para ascender social e economicamente, que de acordo com o discurso liberal, todos podem, basta esforço pessoal, todavia, contraditoriamente, a própria realidade desmente este discurso. “As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995a, p. 161).

No processo educativo, os indivíduos são, de modo geral, estimulados à subordinação da lógica da sociedade tal como ela se apresenta, dito de outra forma, são incentivados a aceitarem os fatos sociais com certo grau de conformismo e, até mesmo, a banalizar as injustiças sociais, sobre as quais se evita o exercício do pensar crítico. Desta forma, pelo fato da práxis educacional reproduzir a semiformação que permeia a

⁴⁵Veremos mais a este respeito na subseção “Educação pela dureza e a negação da experiência formativa”.

sociedade como um todo, ela própria se metamorfoseia em semiformação, não resgatando o objetivo da formação cultural, base da sua dimensão emancipatória.

A semiformação instituída na sociedade e que reflete na educação vigente, tem como efeito, por exemplo, a preocupação do aluno somente com sua aprovação nas disciplinas e não com a aprendizagem em si. Além disto, não podemos negar que há, em grande medida, um pacto no qual o professor faz de conta que ensina e o aluno finge que aprende. A semiformação propagada na educação e a conseqüente inviabilização dos pressupostos necessários para a condição emancipatória significa que a formação para a autonomia está em crise. Por fim, salientamos que a semiformação confronta-se com a proposta adorniana de uma educação comprometida com a tarefa social da formação emancipatória, pois ela afeta a dimensão subjetiva do indivíduo, como a sua capacidade reflexiva, sendo justamente esta que possui potencial de intervir na sociedade.

Na verdade a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície (PUCCI, 1998, p. 97).

As potencialidades emancipatórias presentes na formação cultural estão provisoriamente impedidas de se realizarem em decorrência da negação da experiência junto aos elementos formativos, Zuin explica o porquê desta negação: “A fissura entre o conteúdo emancipatório da cultura e sua verdadeira realização é imanente às próprias contradições do capitalismo” (ZUIN, 1999, p. 57). Isto significa que, mesmo a escola não sendo uma instituição apartada da sociedade capitalista e que, por isso, reforça a ideologia dominante da adaptabilidade e da semiformação, a educação pode “nadar contra a maré”, ou, no dizer de Adorno, “escovar à contrapelo”, no sentido de enfrentar o desafio de construir uma postura crítica diante da sociedade capitalista, de forma que não promova a adaptação submissa a este sistema. Nesse contexto, Adorno assevera que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

3.1.3 Indústria cultural como obstáculo à formação emancipatória

Conforme nossa análise a partir da filosofia adorniana, podemos sintetizar o conceito de semiformação em uma frase: ela é a culminância do conjunto de obstáculos à formação emancipatória. Veremos nesta subseção o conceito de indústria cultural, sendo este um dos principais elementos que obstaculizam o processo da formação voltada para a emancipação dos indivíduos.

Assim como a educação vigente, a indústria cultural também dissemina a semiformação e suas substâncias tóxicas, tais como a pretensão de absolutizar a adaptação e a falsa consciência. Estas inseridas no contexto da indústria cultural adentram o espaço educativo por meio de seus produtos semiculturais, em outras palavras, a disseminação ideológica da indústria cultural se dá por vários produtos vinculados ideologicamente⁴⁶a ela:

A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada [...] trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade. Essa adaptação realiza-se mediante os produtos da indústria cultural, como o cinema, as revistas, os jornais ilustrados, rádio, televisão, literatura de *best-seller* dos mais variados tipos, dentro da qual desempenham um papel especial as biografias romanceadas (ADORNO, 1973, p. 201)⁴⁷.

Fragmentos Filosóficos (1944) foi a primeira versão da obra intitulada *Dialética do Esclarecimento* (1947). Nela, Horkheimer e Adorno elaboraram o conceito “cultura de massas”, no entanto, posteriormente passaram a evitar este termo e, na segunda edição da *Dialética do Esclarecimento*, o substituíram por “indústria cultural”. A mudança terminológica ocorreu para não dar margem a interpretações equivocadas, como, por exemplo, a de que o produto semicultural, que é uma mercadoria, fosse uma legítima cultura vinda de modo espontâneo das camadas populares e desprovida dos interesses do mercado:

Em nossos esboços usávamos ‘cultura de massa’. Substituímos a expressão por ‘indústria cultural’ para eliminar desde o início a interpretação, bem vista aos que advogam o tema, de que se trata de

⁴⁶ Destacamos que há produtos vinculados ideologicamente à indústria cultural no sentido de que eles não são em si mesmos ruins ou bons, mas que ideologicamente a indústria cultural utiliza-os como instrumentos para propagar a lógica do *status quo* da sociedade capitalista.

⁴⁷ Além destes mencionados por Adorno, há outro produto utilizado pela indústria cultural enquanto instrumento que influencia na adaptação do vigente: a internet, recurso ainda não existente na época de nosso autor, mas que em dias atuais é um dos principais meios de difusão ideológica da indústria cultural.

algo como uma cultura que se desenvolve espontaneamente a partir das massas [...]. De uma tal cultura a indústria cultural se distingue de modo radical (ADORNO, 1986 apud MAAR, 2000, p. 15).

Em um dos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento* intitulado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, os autores deixam claro que a indústria cultural está atrelada e subjugada pelo modelo econômico capitalista. Segundo alguns dos comentaristas brasileiros mais renomados da filosofia adorniana, a indústria cultural enquanto conceito foi criado “[...] com o interesse de caracterizar uma produção simbólica que não promana de um genuíno saber popular, mas sim dos interesses do mercado” (OLIVEIRA; PUCCI; ZUIN, 2001, p. 121). A indústria cultural se refere, portanto, à fabricação de um produto semicultural adaptado para o consumo em massa, sendo que este produto semicultural é desprovido de caráter crítico e carregado de ideologia comercial. O produto semicultural é a cultura reificada e fraudada por ser produzida em moldes padronizados e ofertada como objeto de mercadoria. A indústria cultural dissemina a semiformação na medida em que ela “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 109). Considerando isto, é pressuposto que ela tende a enfraquecer as possibilidades de uma postura crítica, sem a qual não há a contestação do *status quo*.

O conceito de indústria cultural não se refere aos termos indústria e cultura de forma isolada, visto que um depende do outro e se entendidos de forma separada a categoria indústria cultural perde seu sentido original, desta forma:

Não é cultura, porque está subordinada à lógica da circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção (PUCCI, 2015, p. 6).

Estes dois termos também não se realizam de forma completa, embora a indústria cultural realmente seja semelhante às indústrias capitalistas no que diz respeito ao modo padronizado de fabricação dos produtos, já a cultura se “realiza” somente no plano da promessa: “[...] a Indústria Cultural não se cansa de lograr os seus afoitos consumidores em suas promessas de felicidade e de realização pessoal” (PUCCI, ZUIN, 2015, p. 54). A indústria cultural é um mecanismo ideológico, o qual age com o objetivo de servir interesses político-econômicos da sociedade capitalista, de modo que ao mesmo tempo em que ela diz respeito ao processo de produção de mercadorias

semiculturais, ela também produz necessidades, isto é, cria a devida demanda para escoar seus produtos. Contudo, a produção de necessidades não é fruto próprio da indústria cultural, mas da sociedade de classes: “As necessidades vigentes elas próprias são, em sua forma atual, produtos da sociedade de classe [...]” (ADORNO, 1979 apud MAAR, 2000, p. 12). Para Adorno as falsas necessidades e o consumismo embutido de maneira apelativa pela indústria cultural têm uma aliada poderosa:

A publicidade é seu elixir da vida. Mas como seu produto reduz incessantemente o prazer que promete como mercadoria a uma simples promessa, ele acaba por coincidir com a publicidade de que precisa, por ser intragável (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 151).

A publicidade é considerada, assim, um instrumento pelo qual age a indústria cultural. Ela ludibria os indivíduos ao prometer a posse dos atributos que supostamente são dos produtos propagandeados, isto é, que as qualidades dos produtos semiculturais serão adquiridas pelo consumidor no ato da compra. A felicidade prometida, no entanto, não se efetiva, pois a satisfação é apenas momentânea, mas mesmo assim “A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 130). É como se houvesse um feitiço que seduz o indivíduo e o induz ao consumo e, neste processo em que a publicidade a serviço da indústria cultural deturpa a percepção, há uma espécie de afetividade, um sentimento depositado à mercadoria semicultural.

Cabe aqui destacarmos que historicamente os bens culturais foram elitizados, tornaram-se privilégios daqueles poucos que possuíram uma condição econômica mais avantajada, como, por exemplo, assistir a um concerto. Hoje, na verdade, os bens culturais ainda são elitizados, mas com o pretexto de se tornarem mais acessíveis à massa, foram convertidos em produtos pseudoculturais, ao passo que a indústria cultural os incorporou na lógica do mercado. Em decorrência disto houve a decadência da cultura e a pseudodemocratização dos reais bens culturais:

A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 150).

A produção cultural subordinada à lógica do mercado se consolida como produto semicultural, que traz a ilusão de haver um efetivo acesso democrático aos bens culturais, o que se torna uma ilusão, porque, na verdade, o que ocorre é o acesso aos produtos semiculturais, levando em conta ainda que, para o acesso, é necessário o dinheiro como mediação, mesmo que pagando um preço reduzido. No que se refere ao dinheiro como forma de mediação para o acesso a determinado objeto de consumo, não podemos deixar de mencionar que a lógica do equivalente atinge a esfera da produção pseudocultural:

Evidentemente, a dimensão do econômico é a que determina a produção e a reprodução das práticas sociais, onde a lógica da troca de equivalentes permeia e enlaça os terrenos mais recônditos, tais como aqueles que dizem respeito principalmente às relações afetivas e à própria esfera da cultura (PUCCI, ZUIN, 2015, p. 53).

A indústria cultural implica na produção e na reprodução de pseudoculturas voltadas para a lógica do mercado, desta forma a finalidade da indústria cultural, como ideologia a serviço do capital, visa a própria manutenção do capital, por isso: “Toda práxis da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO, 1978 apud COSTA, 1995, p. 188). Desta forma, podemos dizer que a indústria cultural é a própria encarnação ideológica do capital e, nesse sentido, Maar também chama atenção para a íntima relação que existe entre a indústria cultural e o modelo econômico capitalista: “O termo indústria cultural ressalta o “mecanismo” pelo qual a sociedade como um todo seria “construída” sob a égide do capital, reforçando o vigente” (MAAR, 2003, p. 460). Portanto, a indústria cultural, por ser fruto da sociedade de classes e própria do sistema capitalista, acaba por controlar e regular os conteúdos que de alguma forma reforçam a ideologia dominante, por meio de seus instrumentos persuasivos e coercitivos.

Os meios de comunicação em geral, assim como a publicidade já mencionada, são alguns dos instrumentos pelos quais a indústria cultural se utiliza para reproduzir, reforçar e legitimar a ideologia vigente. Em especial, citamos a televisão e seus programas humorísticos, programas de auditório, as novelas e os telejornais que são descompromissados e esvaziados de postura crítica diante dos fatos sociais. Embora, sejam coerentes e compromissados com a ideologia que representam. Podemos afirmar, de acordo com Adorno, que os programas de televisão são propositalmente configurados para promover a desinformação e a deformação dos sujeitos. Neste

sentido, a televisão contribui com a falsa consciência. Isso não significa, porém, que Adorno seja contra a televisão em si mesma, até porque ele participou de vários programas de televisão.

Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores (ADORNO, 1995a, p. 77).

Outro efeito da televisão, enquanto instrumento da indústria cultural, se refere ao aspecto psicológico daquela boa parte dos telespectadores que se projetam nas personalidades famosas, como se elas fossem divindades ou modelos de seres humanos ideais a serem seguidas. Assim como há aqueles que transferem as qualidades que gostariam de possuir e seus desejos e sonhos para o faz de conta das tramas dos personagens das novelas e dos filmes: “Outrora, o espectador via no filme, no casamento representado no filme o seu próprio casamento” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 136). Na medida em que realiza nas telas aquilo que o indivíduo idealizou para si, assim também, de certa forma, seus desejos “se realizam”. No entanto, como explicam Horkheimer e Adorno: “A indústria cultural não sublima, mas reprime” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131). Na sublimação o indivíduo sabe, de certo modo, que a satisfação é apenas uma promessa, por isso mesmo é que sublima. Todavia, a indústria cultural produz a repressão no sentido de que a realização efetiva dos desejos é contida e cede lugar a falsa sensação de plena realização por meio dos personagens, é o “falso gozo”.

No que se refere a essa debilidade da estrutura psicológica dos indivíduos submetidos aos produtos da indústria cultural, Adorno analisa o potencial de convencimento das propagandas fascistas que agiam por meio de mecanismos psicológicos e identifica que seu impacto como adesão ocorreu, dentre outros motivos, por conta da projeção dos indivíduos na figura de Hitler. Além disso, o autor assevera que:

A propaganda só tem de reproduzir a mentalidade existente para seus próprios propósitos; não precisa induzir à mudança. A repetição compulsiva que a caracteriza forma uma só coisa com a necessidade fixa dessa reprodução. Ela repousa inteiramente na estrutura de conjunto tanto quanto em cada traço particular do caráter autoritário

engendrado pela internalização dos aspectos irracionais da sociedade moderna (ADORNO, 2016a, S/P).

A análise de Adorno sobre a televisão e as propagandas em geral revela que quando estas são inseridas na ideologia da indústria cultural, um clima pseudocultural é mantido por elas, sendo reforçada a visão de mundo conformista e a adaptação à realidade social. Neste contexto, podemos afirmar, portanto, que a indústria cultural é deformativa. Em outras palavras, conforme a indústria cultural socializa a semiformação através de seus produtos pseudoculturais, ela contribui para o conformismo social de modo que os indivíduos semiformados deem continuidade a sociedade vigente. Desta forma, o poder formador da indústria cultural, no sentido da formação que deforma, reside, entre outros, na manutenção da consciência obscurecida, sendo a televisão um dos instrumentos que a indústria cultural se utiliza:

[...] existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão (ADORNO, 1995a, p. 76).

Podemos observar que, em boa parte do tempo, a televisão não utiliza as ferramentas que possui para contribuir com a formação de consciências críticas e para promover a autonomia dos indivíduos. Ao contrário, os programas de televisão em especial as novelas com histórias clichês as quais já se sabe *a priori* o destino de cada personagem, tendem a criar personagens fictícios que, como já mencionados, se tornam os verdadeiros sujeitos, os modelos a serem imitados. Em contrapartida, os sujeitos da vida real são coisificados, a imaginação é atrofiada, a criatividade e a linguagem são empobrecidas por conta do próprio roteiro carente destes atributos. Mas, como lembra Adorno:

No contexto de seu efeito social, é talvez menos importante saber quais as doutrinações ideológicas específicas que um filme sugere aos seus espectadores do que o fato de que estes, ao voltar para casa, estão mais interessados nos nomes dos atores e em seus casos amorosos (ADORNO, 2002, p. 94).

Horkheimer e Adorno trazem os filmes como exemplo, ao passo que seus conteúdos não são neutros, mas sim formadores de opinião na medida em que defendem, implícita ou explicitamente, ideias e valores, enfim, uma visão de mundo que

não por acaso vai ao encontro da lógica da indústria cultural. Por isso, a indústria cultural estrategicamente proporciona uma falsa diversão, porque por meio do instrumento da diversão ela “controla”, no sentido que manipula, mesmo que de forma parcial, seus consumidores, que são os próprios trabalhadores:

Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão [...]. A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar do processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128).

Na perspectiva da indústria cultural, a diversão não deve envolver esforço algum por parte daqueles que desejam descanso do trabalho, principalmente no que se refere ao esforço intelectual de se ter um pensamento e fazer um juízo próprio, tal como assevera nosso autor: “[...] nenhuma faísca da reflexão pode irromper durante o tempo livre, porque poderia saltar para o mundo do trabalho e pô-lo em chamas” (ADORNO, 2001, p. 85). É importante ressaltar que o aniquilamento de qualquer esforço intelectual por parte da indústria do entretenimento repercute na educação vigente, isto é, a dinâmica ideológica da semiformação promovida pela indústria cultural atinge também o processo formativo. Portanto, o entretenimento tem uma nova roupagem quando enquadrado nos ditames da indústria cultural: ele deve ser acrítico, repleto de clichês e com conteúdos comerciais:

O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha diversões, mas no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura em vias de se liquidar a si mesma (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 133-134).

Convém considerarmos que, embora tenhamos uma ampla variedade de meios que proporcionam diversão e variados meios que transmitem informação, isto não significa, porém, que eles promovem diversidade cultural. Já abordamos os problemas referentes à diversão no contexto da indústria cultural e, no que diz respeito à diversidade cultural em relação aos meios de comunicação, podemos afirmar que ela é danificada devido ao monopólio dos meios de comunicação. A consequência do monopólio é que a cultura, assim como a informação, é unilateral, ou seja, o seu conteúdo assume a posição da classe social dominante, que, “coincidentemente”, é a mesma que possui e controla os meios de comunicação.

Desta forma, na imprensa, isto é, no mercado de notícias, que está concentrado nas mãos de poucos, as informações são produzidas com recorte ideológico, embora dissimulem certo desinteresse, uma falsa neutralidade e imparcialidade de classe social. Os telejornais são exemplos claros de como isto ocorre, e, além do mais, a grande maioria costuma banalizar a violência com manchetes e imagens bombásticas, assim como não poupam no sensacionalismo dos fatos noticiados. Com isto “[...] o receptor deixa de ser capaz de se sensibilizar quanto ao trágico, à miséria, à dor. A repetição continuada da violência amortiza a indignação e age no sentido de sua banalização” (COSTA, 2002, p. 135). As mais variadas formas de violência presentes nos programas de televisão, seja o conteúdo em si, as imagens ou a própria linguagem veiculada, instigam a banalização do mau na medida em que transforma o sofrimento de uns em espetáculo para outros: “[...] há uma audiência massiva e ávida por espetáculos que coloquem na arena romana moderna a simulação, o jogo, as aberrações” (COSTA, 2002, p. 30).

É regra no campo jornalístico, além da retórica insistente, condicionar as informações, visto que os acontecimentos sociais são veiculados de forma distorcida ao serem divulgados unilateralmente. Sob a perspectiva da filosofia adorniana, esse modo de produção jornalística compromete, embora não inviabiliza totalmente a experiência formativa do indivíduo. Seja por fomentar a perda da sensibilidade diante dos infortúnios alheios, isto é, a indiferença em relação ao outro, ou, até mesmo, por promover a observação passiva. Aqui, o sentido de passividade não significa que indivíduo, tanto especificamente o receptor dos meios de comunicação de massa, quanto de modo geral o consumidor dos produtos semiculturais, seja um mero sujeito completamente desprovido de potencial crítico, totalmente integrado ao processo de adaptação. Se fosse assim, estaríamos todos pré-determinados ao fracasso existencial quando atingidos pela indústria cultural⁴⁸, o que seria uma perspectiva catastrófica e geradora de indiferença e acomodação.

⁴⁸ Há um interessante relato de Adorno que comprova que os indivíduos não estão condenados de antemão ao controle ideológico da indústria cultural: “Há alguns anos, no *Instituto de Pesquisa Sociais* de Frankfurt, realizamos um estudo consagrado a esse problema. [...] O estudo era relativo ao casamento da princesa Beatriz, da Holanda, com o jovem diplomata alemão Claus Von Amsberg. Deveríamos verificar como o povo alemão reagia a este casamento, o qual, difundido por todos os meios de comunicação de massa e minuciosamente descrito pelas revistas ilustradas, era consumido durante o tempo livre. Dado o modo de apresentação e a quantidade de artigos que foram escritos sobre o acontecimento, atribuindo-lhe importância extraordinária, esperávamos que também os telespectadores e o leitores o considerariam igualmente importante. Acreditávamos, em especial, que operaria a hoje típica ideologia da personalização, que consiste em atribuir-lhe importância desmedida a pessoas individuais e a relações privadas contra o efetivamente determinante, desde o ponto de vista social, evidentemente como

O que ocorre é que a indústria cultural afeta, direta ou indiretamente, de modo negativo a formação do indivíduo, ao passo que ela estimula, em maior ou menor grau, a adaptabilidade à situação vigente. Neste sentido, Costa destaca outros problemas decorrentes dos programas de televisão, os quais também afetam a experiência formativa:

[...] o processo de infantilização, identificado na programação televisiva que busca imbecilizar a audiência nas tardes de domingo, como expressão do empobrecimento das noções de *lazer e informação*, provoca prejuízos no estatuto da percepção e compreensão da realidade, até mesmo em função do caráter transitório e superficial dos programas (COSTA, 2002, p. 157).

Mesmo sabendo que o centro da crítica adorniana à indústria cultural não se refere à sua relação com a educação institucional, cabe aqui abordarmos essa reflexão, considerando que a indústria cultural se amplia cada vez mais e invade também a esfera da educação causando nítida danificação nesta área⁴⁹, a ponto da educação tornar-se um agente da indústria cultural. Quando se trata dos impactos da indústria cultural na formação dos indivíduos, estes se dão em caráter negativo, por isso a utilização do termo “prejuízos”. Em relação à formação no âmbito escolar, tais prejuízos refletem-se nas práticas de ensino, as quais os professores, mesmo sem se darem conta, isto é, de forma irrefletida, baseiam-se ideologicamente na indústria cultural e em seus produtos. Materiais didáticos, tais como livros e vídeos utilizados para explicar os conteúdos, são, em grande medida, aqueles enquadrados nos moldes da indústria cultural, desprovidos de conhecimento, cultura e senso crítico. A presença ideológica da indústria cultural na instituição escolar também é verificada por meio das ações pedagógicas:

compensação da funcionalização da realidade. [...] Verificamos que muitos – a proporção não vem ao caso agora – inesperadamente se portavam de modo bem realista e avaliavam com sentido crítico a importância política e social de um acontecimento cuja singularidade bem propagada os havia mantido em suspenso ante a tela do televisor. Em consequência, se minha conclusão não é muito apressada, as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Talvez mais ainda: não se acredita inteiramente neles. É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre” (ADORNO, 2002, p. 115-116).

⁴⁹No entanto, isto não quer dizer que a educação está fadada à tutela absoluta da indústria cultural e consequentemente à perda de sua autonomia, embora, em grande medida, a educação vigente se encontra na condição de minoridade sob a tutela da indústria cultural e, ao mesmo tempo, na condição de seu instrumento ideológico. A educação se encontra nesta condição, mas de modo algum está determinada a permanecer nela, por isso a defesa da resistência diante da pretensão de absolutização da adaptação.

Aquele que na escola ouve os textos no lugar de lê-los se agarrará com facilidade ao audiobook. Aquele que atribui reconhecimento a discursos descompromissados estará com o espírito preparado para o desfrute dos *talk shows*. Aquele que na escola se limitar a receber conhecimentos superficiais e inofensivos estará disponível à mera opinião, mas não à capacidade de julgar de maneira fundada (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

Quando a educação se subordina à lógica da indústria cultural, a formação cultural, aquela educação integral que Adorno atribui potencial emancipador, é danificada, isto porque o poder ideológico semiformativo da indústria cultural exerce grande influência na formação da consciência dos indivíduos. Sobre o aspecto ideológico da indústria cultural Dalbosco explica que é “Ideológico porque a produção industrial da cultura visa integrar socialmente os membros da sociedade aos interesses e ao modo de pensar dos grupos dominantes” (DALBOSCO, 2008, p. 191). A educação que se ajusta aos valores assumidos por essa ideologia traz implicações à aprendizagem, pois o conhecimento é tratado de forma superficial.

Além do caráter ideológico, há também na indústria cultural o caráter econômico, no entanto, o econômico não deixa de ser ideológico e este não deixa de ser econômico, um aspecto está vinculado com o outro e por isso possuem dupla finalidade. A indústria cultural possui finalidade econômica “[...] na medida em que a comercialização capitalista da cultura tornou-se uma poderosa fonte lucrativa para grandes monopólios financeiros” (DALBOSCO, 2008, p. 192). Em outras palavras, seu aspecto econômico se volta para o lucro que está acima da cultura. Podemos considerar que o caráter ideológico da indústria cultural não reflete nada mais do que os próprios princípios do sistema capitalista e que por isso reproduz a “[...] obscuridade do sempre igual” (ADORNO, apud DALBOSCO, 2008, p. 192). Ou seja, a indústria cultural é um mecanismo criado pelo capitalismo para assegurar a sua continuidade.

Vimos até aqui que a indústria cultural não tem como propósito o incentivo à criação cultural ou às manifestações culturais em geral, muito menos à formação cultural que é mais ampla, mas que vê na educação uma área fecunda para a sua divulgação ideológica. Isto significa que o processo pedagógico é submetido às leis de mercado⁵⁰ e, ao mesmo tempo, o caráter ideológico da indústria cultural é, em grande medida, absorvido e reforçado pelas ações pedagógicas.

⁵⁰ As principais leis do mercado se resumem à livre concorrência entre os mercados, a qual gera a competição, a intenção de lucro (mais-valia, sendo esta última o tempo de trabalho expropriado do trabalhador pelos donos dos meios de produção) e o direito a propriedade privada (BOTTOMORE, 1988).

Nesta perspectiva, a própria escola se torna espaço de comercialização do saber, ou seja, o conhecimento, muitas vezes “mastigado” tanto, isto é, tratado de forma tão superficial, que mais se assemelha a uma mera informação, é transformado em mercadoria. Podemos considerar como exemplo disto o ensino profissionalizante que se volta para atender a lógica da indústria cultural “[...] cujo alvo exclusivo é transformar as gerações vindouras em potenciais qualificados das novas formas e dos novos mecanismos de consumo” (DALBOSCO, 2008, p. 194). Esta espécie de ensino profissionalizante que instrumentaliza a qualificação profissional se desvia da proposta adorniana da formação cultural, cerne da educação emancipatória.

3.1.4 Razão instrumental

No texto *Conceito de esclarecimento* (1985) que compõe a obra *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno apontam a fragilidade e precariedade do conceito de esclarecimento e, como consequência, do conceito de progresso. Segundo os autores: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 53). Mas o mito, de certo modo, já era esclarecimento, pois possuía elementos esclarecedores que anteciparam a ciência no que se refere às suas intenções: compreender, explicar e justificar a existência do homem, dos fenômenos da natureza e do mundo para então domar a natureza e utilizá-la a seu próprio benefício. Desde a pré-história, esta tentativa ocorreu em forma de superstição, interpretações imaginárias, magia, cultos e ritos a divindades.

Além desses objetivos em comum com a ciência moderna, a repetição também assemelha o mito com o conhecimento científico: “[...] a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26). Para que tenhamos confiabilidade na ciência seus experimentos devem ser testados, ou seja, repetidos várias vezes até que a comunidade científica se certifique de seus resultados. O mesmo ocorre com o mito, ou seja, com certa periodicidade determinado fenômeno precisava se repetir para que o coletivo atribuísse a ele uma criação mítica.

Durante muito tempo, a humanidade se utilizou do discurso mitológico para responder as mais diversas questões, mas por volta dos séculos VI e V a.C surge nas *polis* da Grécia antiga a linguagem filosófica; com bases na razão esta desejava

substituir as explicações míticas. Na medida em que a humanidade desenvolveu o pensamento racional, o discurso mitológico se enfraqueceu, no entanto é importante ressaltar que a finalidade continuou a mesma: controlar cada vez mais a natureza para obter benefícios, como por exemplo, melhorar as condições de autoconservação. Porém:

De fato, somente a partir do século XVII a ciência européia adquiriu os meios teóricos para intervir em processos do mundo físico e quase duzentos anos depois, com a revolução industrial, o conhecimento finalmente se traduziu em tecnologia: em transformação do ambiente natural, mediatizada por teorias, com objetivos econômicos bem definidos a alcançar (DUARTE, 2004, p. 29).

Conforme a burguesia dominava a classe proletária, na mesma medida o desenvolvimento do pensamento racional se conduzia unilateralmente à finalidade econômica, de modo que o potencial emancipatório da razão se ofuscava cada vez mais. Assim, a razão foi restringida ao conhecimento técnico-científico, em outras palavras, com o objetivo burguês de obter domínio e poder sobre os processos naturais, e, em última instância, de dominar o ser humano, a formação cultural foi abdicada do próprio gênero humano. O esclarecimento, portanto, não se desenvolveu de forma plena, apenas o seu aspecto lógico-racional, este que, em tempos atuais, se consagra na técnica. Os pressupostos necessários para o esclarecimento integral, os quais na constelação conceitual de Adorno vão ao encontro das condições de possibilidade da emancipação, tal como a reflexão crítica e a consciência autônoma, ambas vinculadas à práxis, não são tematizados na sociedade vigente com a devida seriedade e importância que merecem⁵¹. A consequência do esclarecimento voltado somente para a racionalidade, que por sua vez objetiva unicamente a dominação da natureza, reflete na perda da capacidade de realizar experiências formativas, tanto em relação aos objetos, quanto nas relações humanas em geral, assim como na relação consigo mesmo:

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 enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40).

Portanto, conforme Horkheimer e Adorno, mesmo com o enfraquecimento do mito em relação à Grécia antiga aos dias atuais, ainda assim ele continua presente na

⁵¹ Isto, porém, não é uma questão de se ter vontade subjetiva, ao passo que as condições instaladas na sociedade forçam o indivíduo ao conformismo, conforme vimos no item 2.2.

racionalidade moderna, sendo que o próprio esclarecimento se converte em mitologia: “O mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 15). Seja porque o âmbito racional do processo de esclarecimento foi absolutizado, porque por meio do feitiço ou de ações científicas o objetivo é o mesmo: domar as forças da natureza; ambos possuem a característica da repetição; seja também porque o pensamento racional não erradicou por completo os medos irracionais, as crenças e rituais supersticiosos da mitologia.

Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26).

Outro aspecto da razão em comum com o mito e que faz com que a ciência se aproxime deste, se refere aos elementos ideológicos que existem na ciência e nos mecanismos com os quais o pensamento mítico opera, a saber, nos rituais, nas magias e também no próprio enredo mítico. A ideologia oculta interesses de classes, isto significa que ambos têm poder para manipular e manter os indivíduos na adaptação ao vigente,⁵² e, neste sentido, a ciência e a técnica estão subordinadas ao sistema capitalista. No que se refere à ideologia em relação ao esclarecimento, Horkheimer e Adorno lembram que:

⁵² Através da narrativa de histórias fantasiosas sobre deuses e heróis, o mito visava, além do que já abordamos, impor normas e valores ao coletivo, tanto é que nas histórias míticas aqueles que descumpriam o que era estabelecido hierarquicamente estavam sujeitos a punições, neste sentido elas serviam como lições que incutiam medo. Assim uma das funções do mito era a de adaptar o coletivo, sendo que sua autoridade era concebida como indiscutível. Na razão moderna não é muito diferente no que se refere ao fundo ideológico que existe na própria ciência e à sua autoridade inquestionável, podemos comparar, guardadas as proporções, como a área da nutrição que, conforme a ideologia que está por detrás da economia capitalista, defende a alimentação à base de proteína animal, com o discurso de que a mesma é importante para se ter uma boa saúde. No entanto sabemos que o objetivo é de escoar a produção pecuária e seus derivados, os quais geram enorme lucro. Ora, o argumento da economia é o mesmo argumento da era escravista que combatia o movimento abolicionista afirmando que a economia iria entrar em crise se todos os escravos fossem libertos. Pesquisas periféricas, mas sérias, confiáveis e livres da ideologia dominante, revelam que a alimentação à base da carne e do leite animal é totalmente desnecessária no quesito nutricional, visto que encontramos proteína de melhor qualidade no reino vegetal, além da mesma ser prejudicial a saúde humana (conforme a professora da UFSC Sônia T. Felipe, doutora em teoria política, inclusive sua tese é sobre a razão instrumental em Horkheimer. Doutora também em filosofia moral e pós-doutora em bioética-ética animal). Outro exemplo é o da ciência instrumental no setor da indústria farmacêutica, que para reproduzir o capital e se manter enquanto tal precisa criar um aparato ideológico e financiar pesquisas sobre drogas, sendo que nega toda e qualquer forma de medicina natural/alternativa que não gera lucro, dando-lhe um status não científico, portanto, ineficaz para o tratamento das doenças. Neste ponto a ciência instrumental atribui um caráter supersticioso àquilo que não é cientificamente comprovado. Adorno faz uma análise interessante sobre este tema: “As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do factual, de que a ciência deveria se constituir” (ADORNO, 1995a, p. 70).

[...] a “indústria cultural” mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 16).

Em outras palavras, a indústria cultural se utiliza da instância técnica da razão para a produção pseudocultural, assim como para a sua propagação. Neste contexto, o conceito de racionalidade instrumental também se relaciona com a indústria cultural, ao passo que: “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” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40). Dessa forma, a razão instrumental se coaduna com a indústria cultural, isto é, serve de subsídio no sentido de fornecer assistência racional e técnica a ela. Tem como finalidade dar fundamentação ao seu discurso ideológico e auxiliar na produção dos mais variados instrumentos que estão a serviço da indústria cultural, tal como nossos autores abordam: “[...] a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 42). Além da indústria cultural, outro obstáculo à formação emancipatória é, portanto, a redução da razão ao seu caráter instrumental, que é nada menos do que a racionalidade enquanto uma das condições de possibilidade do esclarecimento, no entanto, absolutizada de forma unilateral, não-dialético, e que, por isso, volta a ser mitologia.

A razão configurada na forma instrumental é limitada, pois é incapaz de um olhar crítico a respeito de seus próprios fins, de questionar seus métodos, enfim, carece de reflexão crítica sobre si mesma. Mas, por outro lado, embora a reflexão crítica seja indispensável, não basta refletir e ter consciência das consequências ambientais, por exemplo, e, mesmo assim, agir de forma predatória, comprometendo a natureza. É preciso, conforme abordamos no primeiro capítulo, que a consciência autônoma e a autorreflexão crítica estejam comprometidas com a práxis, que se efetivem de fato, ao contrário disto, a razão continuará sendo instrumental. A racionalidade, no contexto instrumental, é também reduzida à capacidade de se adaptar bem à sociedade tal como ela é convencionalizada, ou seja, aquele que age de acordo com a ideologia instaurada no vigente está agindo de modo racional, o que, na verdade, é um condicionamento social, o qual força a adaptação àquilo que já é estabelecido supostamente como natural, conforme explicita Adorno:

[...] as pessoas aceitam com menor ou maior resistência aquilo que a existência dominante apresenta a sua vista e ainda por cima lhes inculca à força como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995a, p. 178).

No que diz respeito à razão instrumental, é preciso desmistificar que o nível de desenvolvimento técnico-científico seja a única referência para medir o grau de civilização de uma sociedade. Esta perspectiva não considera que a concepção de civilização/progresso é, por vezes, equivocada. Na verdade, a civilização/progresso pode estar muito próxima da barbárie/regressão. Para confirmarmos isto, basta analisarmos nossa sociedade, à qual chamamos de civilizada: nela, imperam métodos científicos regressivos, os quais comprometem não somente a qualidade de vida do ser humano, mas inclusive a sua própria sobrevivência e de toda natureza. É o caso do uso de veneno na alimentação humana e também na alimentação dos demais seres – considerado como uso racional e, como se não bastasse, é usada uma linguagem eufemista, chamando o veneno de “defensivo” – é também o caso da vivissecção – animais que são cobaias e vivos são “abertos” para estudo, como método arcaico de ensino nas escolas e nas universidades. Estes são exemplos de como a razão instrumental age, isto é, de forma a desconsiderar as implicações de uma ciência e de seus aparatos tecnológicos desprovidos de autocrítica.

Considerando isto, não podemos deixar de mencionar que o modo como a razão puramente instrumental coisifica a natureza é reflexo da própria relação do capitalismo com a natureza, que somente vê nela um meio para obter mais lucro, despreocupando-se com as possíveis consequências ambientais e, ao contrário do que normalmente se pensa, não a percebe como um meio para satisfazer as reais carências dos indivíduos.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114).

Com o desenvolvimento dos meios tecnológicos, foi possível dominar quase que totalmente a natureza, contudo, tal desenvolvimento trouxe consigo graves consequências, inclusive para o ser humano que, como sabemos, também pertence à natureza. Portanto, assim como o aspecto racional do esclarecimento é absolutizado, o conceito de progresso também comporta elementos destrutivos. Em virtude disto,

Adorno condena a noção de que a história se desenvolve num progresso contínuo, sempre em direção ao melhor: “[...] conforme a fórmula publicitária do sempre-melhor-e-melhor [...]” (ADORNO, 1995c, p. 39). Certamente, a experiência na Alemanha nazista influenciou Adorno para que o mesmo afirmasse que o progresso não implica automaticamente no esclarecimento em seu amplo aspecto, embora o ideal fosse que ambos estivessem vinculados:

Mesmo que se assumisse que instintos arcaicos, pré-individuais, sobrevivam, não se poderia simplesmente apontar para esta herança, mas ter-se-ia que explicar por que homens modernos reverterem a padrões de comportamento que contradizem flagrantemente seu próprio nível racional e a presente fase da civilização tecnológica esclarecida (ADORNO, 2016a, S/P).

O progresso, quando restrito unicamente ao desenvolvimento técnico e científico, não está isento de barbárie, ora, lembremos do que já foi cometido em seu nome⁵³. O nazismo é um dos melhores exemplos para afirmar o caráter totalitário do progresso associado à razão instrumental. Portanto, paradoxalmente, o progresso comporta a regressão e, em virtude disto, Adorno não o vincula de forma automática ao processo de emancipação dos indivíduos, até mesmo porque a concepção vigente de progresso está voltada para a expansão do capital e despreocupada se esta expansão acarretará formas de barbárie. Horkheimer e Adorno comentam de modo apropriado a relação entre o capital, a razão e a barbárie: “Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 43). E, no que se refere ao conceito de barbárie, o frankfurtiano deixa claro que, apesar de termos um avançado aparato tecnológico, não acompanhamos, no entanto, este avanço no aspecto amplo do conceito de civilização: “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo

⁵³Durante o regime nazista diversas experiências foram realizadas em seres humanos com a justificativa do desenvolvimento científico na área da medicina, como por exemplo, os experimentos com venenos, tendo como objetivo conhecer seus efeitos por meio dos prisioneiros envenenados. Em outro experimento as cobaias humanas eram infectadas com bactérias com o intuito de serem observadas as reações. Em relação aos médicos, eles racionalizavam de forma instrumental a respeito da própria participação nas experiências. Lembremos que muitos dos resultados obtidos a partir das experiências realizadas no regime nazista são utilizados hoje pela medicina (CARBONIERI, 2016), no entanto os métodos utilizados sem a devida reflexão crítica sobre suas consequências é que se enquadram na lógica da razão instrumental, esta se interessa somente pelos fins a que quer alcançar e não pelos meios a que terá que se submeter.

peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização” (ADORNO, 1995a, p. 155).

É preciso ressaltar que a crítica de Horkheimer e Adorno de não se refere ao conhecimento das leis da natureza e de sua conseqüente utilização para a sobrevivência da humanidade e para suprir suas necessidades, mas da apropriação instrumental desse saber com a finalidade de dominação e exploração. Assim como a finalidade de prover artificialidades da vida situada no capitalismo, aquela que coisifica e destrói a natureza em nome das falsas necessidades criadas por este mesmo modo de produção. Não se trata, portanto, de negar a importância do progresso tecnológico e do avanço da ciência, e sim de recusar o uso destes como meio para dominação política, cultural e econômica.

Conforme já assinalamos, o conceito de racionalidade na sociedade vigente se volta especificamente para o âmbito da técnica, assim a razão perde seu sentido quando limitada apenas ao critério formal, às apresentações de dados empíricos que servem para obter precisão e superar as “especulações” metafísicas, sendo que nesta perspectiva não é dada primazia à sua dimensão emancipatória. Por isso, a análise crítica de Adorno é direcionada para o campo da ciência, a qual, não podemos esquecer, está comprometida com a seguinte contradição: mesmo com grande acúmulo de conhecimento ainda há muitos que morrem por não ter o que comer: “Tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer fome sobre a face da terra.” (ADORNO, 1995c, p. 38). Ou seja, o conhecimento técnico-científico não é o suficiente para promover o esclarecimento em seu aspecto amplo no contexto capitalista, diante disto “[...] é necessário elaborar uma crítica imanente, no interior mesmo do capitalismo, para desvelar os mecanismos que reduzem o saber científico à sua operacionalidade dissociada do esclarecimento” (COSTA, 2002, p. 91). E exatamente aí está a forma como a educação pode e deve contribuir para uma sociedade emancipada.

Adorno se insere, parcialmente, na tradição iluminista⁵⁴, pois considera a razão como sendo um dos fatores que contribui para a autonomia do indivíduo, mas não apenas a única salvadora que o libertará do estado de menoridade. Nesse sentido, ele rompe com o otimismo progressista depositado na razão durante o período iluminista. O desenvolvimento unilateral da racionalidade, como, por exemplo, a especialização exclusiva na sofisticação técnica sem a necessária reflexão crítica, torna a racionalidade

⁵⁴ Nos referimos à tradição iluminista de modo geral, caracterizada pela crença no potencial emancipatório da razão.

regressiva, podendo inclusive contribuir com o processo deformativo do indivíduo. A razão instrumental como fator que contribui para o declínio do indivíduo é obstáculo à sua formação emancipatória. A irracionalidade da razão instrumental constitui o campo da psiquê do indivíduo e se manifesta, entre outras, nas atitudes maquinais privadas de análise sobre si mesma. Em outras palavras, o raciocínio lógico desvinculado da reflexão crítica acarreta na conduta embrutecida, na dureza, na indiferença, enfim, na perda da sensibilidade que afeta desde as ações cotidianas do indivíduo até a sua convivência com os demais.

Considerando que “[...] a afirmação da dimensão instrumental da razão significa a negação de sua dimensão emancipatória” (PUCCI, 1995, p. 25) é necessário, portanto, que o potencial crítico da razão seja fomentado em todos os âmbitos sociais, mas, principalmente, na instituição escolar devido ao papel fundamental que esta exerce na sociedade. Ressaltar a importância do pensar crítico na filosofia adorniana é sempre relevante, ainda mais quando se trata do poder que esse possui para o processo de aniquilamento dos elementos que obstaculizam a formação emancipatória dos indivíduos. “Pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa, influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais de cultura, a subvertê-las” (PUCCI, 1995, p. 33). Além disto, o pensar crítico se faz indispensável dado que o indivíduo é “convocado” a se ajustar à forma instrumental de raciocinar, a qual já se encontra instaurada na própria ciência:

Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela [a ciência] significa liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos. Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios (ADORNO, 1995a, p. 70).

Em outras palavras, a própria ciência aliada à razão instrumental se converte em seu contrário, isto é, ao invés de libertar os indivíduos da ignorância e superstição, ambas se tornam coniventes com o processo de aprisionamento dos indivíduos, que em última instância está relacionado à dominação do capital. Qual, então, a função da educação diante deste fato? E considerando ainda a adaptabilidade ao vigente que, conforme nosso estudo, resulta na semiformação. O que defendemos nesta pesquisa é que confere à educação no âmbito escolar a criação de condições para a apropriação de conhecimentos em seu amplo aspecto, portanto, conforme Adorno, não somente

conhecimentos técnicos, mas também o auxílio à constituição de uma racionalidade autônoma, isto é, crítica. Ou seja, cabe à própria educação refletir sobre:

[...] os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (MAAR, 1995a, p. 11).

3.1.5 A educação pela dureza e a negação da experiência formativa

Por fim, para concluirmos o segundo capítulo de nosso estudo, veremos nesta última subseção, os dois outros principais obstáculos à formação emancipatória proposta por Adorno, sendo a educação pela dureza⁵⁵ e a consequente negação da experiência formativa ao indivíduo. Tendo em vista que Adorno era de origem judia e que por isso experienciou a perseguição tirana do nazismo, que, como se sabe, exterminou milhares de judeus, muitos de seus escritos se voltam para a reflexão em torno da barbárie que foi o regime nazista. O autor comenta: “A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro” (ADORNO, 1995a, p. 116). Por isso, quando se trata da filosofia adorniana não há como negar as marcas deixadas pelo exílio, como o impacto com a cultura estadunidense e com todo aquele período histórico em que houve a predominância da barbárie.

Para Adorno, a negação da experiência formativa está intrinsecamente vinculada à educação pela dureza, e, embora ela não ocorra somente por meio da educação pela dureza, nossa análise se refere especificamente à relação entre ambas, uma vez que Adorno atribui à educação papel fundamental para que Auschwitz, símbolo concreto do auge da barbárie, não se repita: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995a, p. 119). Porém, isto, obviamente, implica numa educação que não forme indivíduos através da dureza, e justamente aí é que reside a problemática: como a educação será capaz de evitar a recaída na barbárie se ela mesma, salvo raras exceções, é fundada nas mais diversas formas de barbárie? Aliás, durante o nazismo a educação baseada na dureza era elogiada em virtude de que: “Ela

⁵⁵ Trataremos do conceito de dureza como partícipe da constelação em que a indiferença, severidade e a frieza também fazem parte, ao passo que ambas são nuances diferentes de uma mesma constelação.

seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado” (ADORNO, 1995a, p. 128). Conforme Adorno, o regime nazista justificava e enaltecia a conduta severa, a qual se atribuía o termo “costumes”.

A realidade nos mostra que a instituição escolar reproduz as relações de dominação presentes na sociedade vigente, isto é, a relação opressor/oprimido. Dessa forma, assim como na sociedade, a opressão no âmbito da educação, ou seja, a opressão de todo sistema educacional sobre o aluno, também ocorre de forma dissimulada, de modo que as práticas pedagógicas que se caracterizam opressivas são negadas. Outras vezes, ainda, a educação opressiva, sinônimo de educação pela dureza, é naturalizada e concebida como um mal necessário à indisciplina dos alunos, neste caso ela não é velada, mas defendida como uma estratégia pedagógica para manter a sala de aula em “ordem”. A ordem significa que o aluno bom é o aluno comportado, “[...] subserviente aos mandos e desmandos do professor” (ZUIN, 2003, p. 419), que não discorda da metodologia pedagógica em vigor e nem questiona a respeito da necessidade de se estudar determinados conteúdos. Dito de outra forma, o professor autoritário não se agrada quando seu modo de ensinar é colocado sob suspeita por um “mero aluno, desprovido de conhecimentos”.

É fato que a chamada educação pela dureza é, há muito tempo, comum nas práticas escolares, sendo este o modo de ensino que predomina, neste sentido Adorno afirma: “[...] que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar” (ADORNO, 1995a, p. 157). Podemos mencionar, a partir de nossa interpretação, algumas das mais frequentes formas da educação pela dureza. Uma delas é a agressividade verbal, como por exemplo, os deboches, a fala sarcástica, a palavra e o tom de voz áspero, os xingamentos e os estereótipos que são empregados principalmente nos alunos que possuem problemas comportamentais e nos alunos com deficiência, sendo estes últimos rotulados de louquinhos, burros, aleijados, entre outros. O problema dos rótulos é que: “Gradativamente, os alunos vão internalizando tais rótulos, a ponto de acreditarem que seus comportamentos são expressão direta de suas respectivas naturezas e, desse modo, não podem ser modificados” (ZUIN, 2003, p. 421). A agressividade verbal talvez seja a forma mais cruel de educação pela dureza, pois dela resulta a humilhação do aluno diante dos

demais colegas de classe, e a humilhação, por sua vez, pode originar possíveis traumas⁵⁶.

Outra forma de educação pela dureza se refere ao aspecto atitudinal, ou seja, as atitudes do professor para com o aluno. Nesse campo, temos como exemplo a postura de superioridade, de soberba intelectual, de imposição autoritária, as ameaças em geral, a exclusão da pluralidade e do diferente e também o menosprezo do professor em relação ao aluno que tem dificuldades na aprendizagem. Nesse ponto, cabe ressaltarmos a falta de paciência do professor para ensinar, sendo que o aluno, seja na condição de deficiente intelectual ou daquele que tem dificuldades em certas áreas do saber, é submetido à frieza pedagógica e à segregação. Outro modo de educação pela dureza, ainda no campo atitudinal, diz respeito à conduta severa que o professor exerce sobre o aluno. No que tange à severidade, Adorno alerta: “Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada” (ADORNO, 1995a, p. 128). É equivocada, pois esta “brutalidade de hábitos” é “[...] precursora imediata da violência nazista” (ADORNO, 1995a, p. 128). A conduta severa é também equivocada, ao passo que ela denota uma postura de indiferença: “O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral” (ADORNO, 1995a, p. 128).

No contexto educativo, a severidade é muitas vezes defendida em nome de um aprendizado eficaz, e nisto convém destacarmos que nas linhas de produção é também exigida eficácia no desempenho do trabalhador. Portanto, não é novidade que a escola reproduz a dinâmica produtiva da fábrica. Em semelhança com o modo de produção capitalista, há, inclusive, metas a serem alcançadas, tanto pelo professor quanto pelos alunos. No que se refere aos alunos, aqueles que se adéquam às normas estabelecidas e obtêm as metas são geralmente recompensados, e, considerando as demais semelhanças, podemos afirmar que o aluno “[...] 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” (ADORNO, 1995a, p. 112). Neste sentido, é interessante observar que o professor tem consciência que o êxito do seu trabalho está relacionado com a eficácia da aprendizagem do aluno, por isso a cobrança severa sobre este também tem o seu porquê na intenção do reconhecimento profissional. Desta forma: “A escola, aqui, reproduz a “vida”, tal como alienadamente

⁵⁶ Compreendemos que o indivíduo é um sujeito social e que por isso, os traumas não se limitam à sua individualidade, podem afetar os demais à sua volta.

ela se configura” (OLIVEIRA, 1995, p. 137), pois assim também se dá a exigência severa na relação do patrão com o empregado na hierarquia das classes sociais.

As relações de poder de um sobre o outro, estabelecidas socialmente e, de certa forma naturalizadas, são mascaradas enquanto simples relações de autoridade, desprovidas de caráter autoritário, quando provavelmente seja o contrário. Por isso, a necessidade de invertermos a inversão no que se refere à barbárie, não somente no âmbito da educação, mas em todas as instâncias da sociedade. Adorno afirma:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995a, p. 159).

Por fim, a outra forma de educação pela dureza abrange o campo psicológico, isto é, afeta a psiquê do aluno. Em tempos remotos, a repressão por meio da violência física era habitual no espaço escolar, contudo, atualmente a repressão ganha uma nova forma, ela se metamorfoseia em violência psicológica. Nos mais variados processos punitivos de cunho psicológico, assim como nas outras formas de educação pela dureza, certamente o professor já possui uma espécie de barbárie internalizada, sendo que o caráter autoritário é “[...] produto de uma internalização dos aspectos irracionais da sociedade moderna” (ADORNO, 2016a, S/P). Mas, no caso da violência psicológica, esta pode ocorrer de modo sutil, o que não significa que seja menos danosa à formação do indivíduo.

Portanto, se tem fundamento a suspeita de Adorno de que o professor ainda porta a imagem do carrasco mesmo após a abolição dos castigos físicos nas salas de aula, isso talvez ocorra em virtude do fato de que as punições se renovaram, ou melhor, as punições permaneceram quando renovadas na forma da punição psicológica, expressada frequentemente na vontade de poder do professor que, ao agir sarcasticamente, colabora para a destruição do processo formativo do aluno (ZUIN, 2003, p. 425).

Convém, no entanto, esclarecermos que a crítica adorniana à educação pela dureza não deslegitima a necessária autoridade do professor frente ao aluno, inclusive, não é possível o momento da resistência se inexistir o professor enquanto autoridade a ser respeitada pelo conhecimento que possui: “[...] existe algo como uma autoridade técnica — ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que

outro —, que não pode simplesmente, ser descartada” (ADORNO, 1995a, p. 176). Além disso, a perda da autoridade do professor se tornaria prejudicial para a formação emancipatória do sujeito. Adorno assevera que:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; [...] trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995a, p. 167).

Desta forma, a distinção entre autoridade e autoritarismo, pode ter como parâmetro a própria barbárie: a primeira contribui para a desbarbarização do sujeito, o segundo promove a barbárie. Por fim, a partir da breve exposição sobre as mais frequentes formas de educação pela dureza que fazem parte do cenário da educação vigente, se torna mais claro como e porque ela promove a negação da experiência formativa. Se a educação pela dureza é a mesma que se fundamenta em relações autoritárias, que estimula no aluno a aversão ao estudo e a antipatia à figura do professor, como então, o aluno submetido a estas condições, realizará experiências formativas? Além disto, como experiências formativas serão possíveis se:

Os alunos são desestimulados de pensar no real, com toda sua riqueza, mutabilidade e complexidade para dedicarem-se a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, desaparece logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar [?] (OLIVEIRA, 1995, p. 135).

Assim, na medida em que a educação, pela dureza, nega ao aluno a possibilidade de ter experiências formativas, ela também colabora para a deformação de sua formação cultural. Por isso, a educação pela dureza está na contramão da proposta adorniana de educação que visa a emancipação do indivíduo, haja vista que a experiência formativa é uma das condições de possibilidade para a emancipação. Embora a escola seja um dos lugares sociais capazes de proporcionar experiências formativas e tenha grande potencial para formar consciências críticas, ela limita todas as suas demais potencialidades quando voltada ao ensino pela dureza e, promove inclusive, efeito inverso à emancipação. Um destes efeitos, já mencionados anteriormente, é a hostilidade do aluno pelo professor, pois o professor que age com dureza promove uma relação recíproca de dureza. Embora, também possam haver oprimidos que se

identificam com o opressor. Para Adorno, uma possível saída está na transformação da conduta fria do professor, de modo que ele se permita demonstrar seus afetos:

A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos (ADORNO, 1995a, p. 113).

Além de ensinar com afeto e não por meio da dor, é relevante que o professor comprometido com a formação emancipatória realize autocrítica e examine a sua conduta enquanto agente educacional que, conforme Adorno, possui a missão de desbarbarizar a si mesmo e ao aluno. A necessária ruptura com a educação pela dureza também exige que o professor identifique suas ações que estão vinculadas à frieza: “[...] o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (ADORNO, 1995a, p. 136); que reveja sua metodologia pedagógica e reconheça suas falhas. “Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 1995a, p.116), considerando que em grande medida a escola reproduz as contradições sociais, isto significa que romper com o modo vigente de educação está dialeticamente relacionado com a transformação das estruturas sociais. Assim:

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 (ADORNO, 1995a, p. 116-117).

Para finalizar, é importante ressaltarmos que a educação pela dureza está também intrinsecamente vinculada à alienação do professor em relação à atividade que desempenha, ao passo que o trabalho na sociedade capitalista torna-se alienado e ao mesmo tempo, aliena o ser. Assim, o professor não se reconhece no seu trabalho e, conseqüentemente, o aluno também não se reconhece nos estudos. Portanto, o professor é responsável, mas é da mesma forma “vítima”, ou seja, resultado deste processo. Em outras palavras, o professor não pode ser culpabilizado de modo exclusivo.

4. A PRIMAZIA PROVISÓRIA DA RESISTÊNCIA NO CONTEXTO EDUCATIVO

4.1 A importância da resistência ser priorizada pela educação

Considerando que o conceito de formação cultural (*Bildung*) suporta uma ambiguidade, no sentido de que é necessário haver a tensão entre os momentos de adaptação e de resistência⁵⁷, de modo a não se restringir a nenhum destes dois momentos; e, considerando ainda que contraditoriamente na educação vigente o momento adaptativo está absolutizado⁵⁸, e disto deriva que: “Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação” (ADORNO, 2010, p. 34); cabe, portanto, à esfera da educação, a defesa pela primazia provisória da resistência sobre a adaptação, a fim de contribuir na reversão desta tendência. Provisória, pois, para a devida tensão, a resistência não pode prevalecer unilateralmente a ponto de negar o momento adaptativo e, embora nosso estudo se refira especificamente ao fortalecimento da resistência no âmbito escolar, Adorno amplia para as demais esferas da educação:

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995a, p. 144).

Os pressupostos necessários à condição emancipatória do sujeito⁵⁹ estão bloqueados devido, em última instância, à própria pretensão de absolutização no momento adaptativo. No entanto, convém lembrarmos que este bloqueio ocorre apenas de forma parcial, ele não representa a aniquilação total da possibilidade da emancipação, visto que o mesmo se configura num contexto histórico-social, portanto mutável, e é exatamente por isso, pela ausência de um controle totalitário sobre os indivíduos, que ainda há formas de superar os obstáculos à emancipação⁶⁰. Uma das formas que aqui defendemos se refere à resistência, a qual implica na negação da realidade tal como ela é e na inadequação, contestação e inconformismo diante dos

⁵⁷ Conforme nosso estudo na seção 2.3.

⁵⁸ Conforme nosso estudo na seção 3.1.

⁵⁹ Conforme nosso estudo do capítulo “A proposta adorniana de uma educação emancipatória e os pressupostos necessários para tal condição”.

⁶⁰ O que por sinal, contraria aqueles que, numa primeira impressão, atribuem pessimismo ao nosso autor.

mecanismos que obstaculizam a emancipação dos indivíduos. O estímulo à reflexão crítica pela via da educação, que se encontra absolutizada no momento adaptativo, se torna cada vez mais debilitado, por isso também a importância de priorizar a resistência.

Ressaltamos que a adaptação ao real não deve ser evitada por completo, mas por outro lado, o momento adaptativo da formação não pode negligenciar a necessidade da realização da reflexão crítica, extremamente importante inclusive para o processo adaptativo. Se a adaptação não permite a reflexão crítica, renegando este elemento importante da resistência, então significa o mesmo que legitimar a realidade semiformativa, fundada na razão instrumental, na barbárie, no princípio de identidade e na indústria cultural. Por conseguinte, a adaptação não absolutizada é aquela que é capaz de possibilitar a reflexão sobre seus próprios limites.

Sobre o conceito de resistência ressaltamos que:

[...] os frankfurtianos não utilizam o conceito de *resistência* como capaz de fornecer os subsídios teóricos para a construção de um tipo de pedagogia, e sim como denúncia dos mecanismos e processos sociais que produzem consciências reificadas e relações sociais fetichizadas (PUCCI; ZUIN, 1994, p. 113).

Portanto, não temos a pretensão de atribuir ao conceito de resistência um estatuto teórico que embase uma nova forma de pedagogia, nem mesmo de propor por meio da resistência um reformismo pedagógico. Nossa intenção é de pensar no conceito de resistência como categoria com potencial impulsionador que auxilia o indivíduo a contestar e enfrentar as condições semiformativas vigentes, e, em meio a isto, pensar a sua inserção e primazia no contexto educativo escolar, embora sabendo que o fomento à resistência não pode se restringir à instituição escolar. Assim, a resistência que propomos é, conforme a filosofia adorniana, no sentido de considerar as suas contribuições concretas para a formação emancipatória.

Resistência enquanto denúncia do contexto semiformativo, da razão instrumental dominante, da barbárie geral, denúncia das contradições sociais, enfim, podemos afirmar que a categoria resistência traduz um comportamento contestatório. O conceito de resistência carrega como propósito básico a emancipação, sendo também um momento significativo no processo de formação cultural, assim como a adaptação também é. Porém, devido o enfoque desproporcional à adaptação, que ocorre de forma unilateral, o momento da resistência deve ser enfatizado, com o intuito de aclarar as condições emancipatórias dos indivíduos.

A resistência se desdobra em várias formas, sendo que pode se manifestar, como por exemplo, no aspecto cultural, político, educacional, podendo, é claro, ser ampliada dentre outros modos. “Resistência individual e coletiva, resistência através da razão, da cultura, da educação/formação, da arte” (PUCCI, 1995, p. 33-34). Consideramos o teor crítico como sendo a gênese da resistência, pois esta significa certa postura de indignação diante da semiformação e seus mecanismos, tais como a razão instrumental e a indústria cultural. Resistência é, também, o ato de provocar e de insistir na reflexão crítica sobre os efeitos perniciosos da semiformação a que estamos subjugados. “Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza” (ADORNO 1995b, p. 208).

Porém, o conceito de resistência, assim como qualquer outro conceito, está em movimento e aberto a novas constelações que o possa constituir. Dessa forma, o desafio da educação não se limita a criar condições para a reflexão crítica, mesmo sendo esta essencial, visto que: “A força do pensar de não nadar na direção da corrente é o da resistência contra o previamente pensado. O pensar enfático exige coragem cívica” (ADORNO, 2014, p. 207). Além de incitar o pensar crítico, a educação tem também como desafio, potencializar possíveis e novas formas de resistência.

Não podemos ignorar a impossibilidade da escola ser neutra, haja visto que ela reproduz as ideias e os valores que dominam a sociedade. Mas, também, não podemos desconsiderar que ela contém germens para que suas práticas sejam orientadas em direção ao fortalecimento dos potenciais formativos e transformativos da resistência, ao passo que esta forma o sujeito e este, por sua vez, transforma a realidade. Portanto, afirmamos junto com Maar que:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva (MAAR, 1995a, p. 27).

O contexto educativo tem potencial para ser uma verdadeira arena de contestação e transformação do vigente. Assim, podemos dizer que a importância da esfera educacional estar, ou melhor, ser articulada à resistência, de modo a promovê-la em todas as suas práticas, se dá pela possibilidade da transformação social, por meio da emancipação dos indivíduos.

Adorno nos alerta que: “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais [...]” (ADORNO, 1995a, p. 67). Para a libertação das relações consideradas naturais, como por exemplo, a relação opressor/oprimido, faz-se indispensável o resgate dos pressupostos necessários à emancipação. Estes tornam-se mais concretos na medida em que se identifica os elementos que atrofiam a formação cultural. Contudo, a identificação por si só é insuficiente, então, para além da identificação, é preciso a erradicação desses elementos. “Como” é a questão principal. Segundo nossa interpretação, a qual se dá a partir do referencial teórico adorniano, o “como” se dá por meio do fortalecimento da resistência, de modo que a educação otimize atividades e conteúdos em geral que a proporcionem⁶¹. E, por mais que destacamos o quanto é dominante a ideologia da absolutização da adaptação, não podemos subestimar as formas de resistência, muito menos considerá-las utópicas.

Por outro lado, como já vimos, a absolutização da resistência pode, até mesmo, reforçar a dominação semiformal instalada em nosso contexto social, reproduzindo seus mecanismos, tais como a razão instrumental, a barbárie, a indústria cultural, entre outros, sendo, dessa forma, tão perigosa quanto a adaptação. Em outras palavras, não basta que a resistência possua o caráter crítico, pois ela também precisa apresentar possíveis soluções ou alternativas que se direcionem a práxis transformadora. É o que tentaremos realizar nos próximos itens deste capítulo, considerando ainda, que a problemática que transpassa o nosso estudo é: como promover a resistência em meio à semiformalização instituída na sociedade vigente?

4.2 Possíveis formas da esfera educacional promover resistência

Ainda que a formação emancipatória seja compromisso da educação, ressaltamos a inviabilidade dela transformar sozinha o estado social de semicultura: “O conhecimento dos abusos sociais da semiformalização confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência” (ADORNO, 2010, p. 37). Mas, também, seria um equívoco deduzir que, por tamanha dominação da semicultura, qualquer tentativa de intervenção seja de antemão inválida. Pelo contrário, a defesa pela primazia

⁶¹Obviamente que esta tarefa não se restringe somente à educação.

da resistência torna-se mais urgente ainda. Assim, as várias formas de resistência realizadas de modo conjunto nas diversas esferas da sociedade, é a maneira mais adequada para superar os elementos que obstaculizam a formação emancipatória. Para Zuin; “O clima cultural que propicia a reincidência da barbárie necessita ser questionado para que se possa refletir sobre intervenções possíveis de serem efetuadas” (ZUIN, 1999, p. 77). Todavia, conforme já mencionamos, nosso foco será o papel da educação no processo emancipatório.

Desta forma, a presente seção tem por objetivo pensar em formas de incitar a resistência no espaço educativo, porém não com caráter de receituário. Para Adorno, a educação tem por exigência evitar a repetição de Auschwitz e para isto se faz necessário que a reflexão sobre os motivos que a tornaram possível se inicie já na primeira infância, assim também ocorre com a resistência, ou seja, ela deve ser promovida a partir da primeira infância, pois: “Quem não lhe impõe resistência torna-se literalmente culpado de uma repetição [...]” (ADORNO, 1995a, p. 36). Além disto, Adorno alerta que: “Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas” (ADORNO, 1995a, p. 135).

4.2.1 A elaboração do passado como forma de incitar a resistência

Considerando que o conceito de resistência abrange várias possibilidades de oposição às condições vigentes, indicamos, a partir de Adorno, a elaboração do passado como uma possível forma de estimular a primazia da resistência, e, com isso, a formação emancipatória. *O que significa elaborar o passado* foi a primeira entrevista radiofônica de Adorno em Frankfurt, dentre a sequência de debates com a temática educacional que iniciou em 1959. Para o autor, elaborar o passado não é esquecer o que aconteceu, apagar da memória o que ocorreu de ruim, pois o desejo do esquecimento parte justamente de quem praticou as injustiças. Elaborar significa desfazer o encanto do passado através da consciência crítica. Ou seja, desvelar os fundamentos que levaram os indivíduos aos atos que cometeram e torná-los conscientes ao próprio indivíduo para não mais reproduzirem os mecanismos irracionais; assim como identificar e extirpar as explicações que tendem a justificar a barbárie ocorrida (ADORNO, 1995a).

É importante mencionarmos que a barbárie não deve ser encarada como um acidente histórico, ao passo que as circunstâncias históricas “[...] não se produzem

meramente a partir das condições subjetivas, e sim em grande parte pela ordem econômica” (COSTA, 2002, p. 182). A barbárie se manifesta em diferentes formas de violência e a mesma possui “embriões”, que são as causas, como por exemplo, as que levaram a Auschwitz. As causas que conduziram às atrocidades do passado ainda existem, sendo a indiferença uma delas, por isso é que podemos afirmar que o passado está vivo no presente, e que, conforme Adorno:

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas (ADORNO, 1995a, p. 49).

Cabe ao exercício de elaboração do passado não omitir, distorcer ou dar menos importância àquilo que aconteceu, Adorno assevera: “Todos conhecemos a disposição atual em negar ou minimizar o ocorrido” (ADORNO, 1995a, p. 31). Desta forma, o objetivo de elaborar o passado é também de desfazer a inversão, como a de que “[...] os crimes de Hitler seriam de responsabilidade daqueles que teriam tolerado seu assalto ao poder, e não daqueles que o apoiaram” (ADORNO, 1995a, p. 31). Além disto, a intenção de elaborar o passado é no sentido de aniquilar com o desculpismo de que “[...] seria doentio ocupar-se do passado, enquanto o homem realista e sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas” (ADORNO, 1995a, p. 32). Por isso, em conformidade com Adorno, podemos afirmar que elaborar o passado não quer dizer viver do passado, mas sim não subtrair os fatos da memória, de modo a impedir a destruição da lembrança do passado, buscando compreender porque, como e em que circunstâncias os fatos ocorreram.

Para o autor, os estímulos em demasia não são a justificativa para uma humanidade desprovida de memória, a causa está nos próprios princípios burgueses:

Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente a progressividade dos princípios burgueses (ADORNO, 1995a, p. 32).

O princípio burguês da lei da troca, isto é, o princípio da identidade, tem como essência - além da igualdade entre coisas que, na verdade, são diferentes - a troca atemporal. Portanto, o tempo desaparece na produção, nas relações de trabalho e nas

demais relações. “O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento [...]” (ADORNO, 1995a, p. 33). Nesta medida, há limitações para assimilarmos o passado de forma plena, o que também impossibilita a experiência formativa, haja vista as condições impostas pela sociedade capitalista e, advindas do próprio capitalismo, a existência das causas que fazem com que a barbárie ainda persista. Mas, ao mesmo tempo, isto não significa que seja impossível a sua elaboração de modo parcial.

Considerando, por fim, que elaborar o passado é, de certa forma, conhecer a época atual e também romper com a reprodução dos aspectos irracionais do passado que ainda perduram no presente, tal como Maar assevera: “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (MAAR, 1995, p. 11). Por isso, a importância da elaboração do passado para que a barbárie geral não se perpetue. É com base nisso que fortalecemos a necessidade da esfera educacional promover a prática constante deste exercício, sendo que esta seria uma das formas de incitar a resistência. A elaboração do passado fomentado durante o processo educacional seria, portanto, um componente estratégico para reforçar o potencial emancipador da primazia provisória da resistência na formação do indivíduo.

4.2.2 Formas gerais da educação estimular a resistência

É evidente que há vários modos de estimular a resistência no espaço educativo e pela própria esfera educacional, não se restringindo, portanto, a essa que, por hora, sugerimos. Adorno menciona outras formas da educação instigar os alunos a desenvolver uma postura de resistência:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas (ADORNO, 1995a, p. 183).

A partir desses exemplos citados, podemos inferir que há muitas possibilidades concretas da esfera educacional proporcionar a primazia da resistência, a começar já na infância, de modo que práticas pedagógicas oportunizem momentos de reflexão crítica. Sabemos que há um campo fecundo na educação e: “Por fim coloca-se a questão inevitável do “que fazer?”” (ADORNO, 1995a, p. 113), mesmo o autor não se considerando apto para indicar pistas sobre possíveis formas de se priorizar provisoriamente o polo da resistência, ainda assim, Adorno afirma:

De qualquer modo posso enumerar alguns aspectos sem qualquer pretensão sistemática ou de resultados maiores. Em primeiro lugar, impõe-se um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto, [...] esclarecimento dos próprios professores, dos pais e, tanto quanto possível, também dos alunos, com quem os professores deveriam conversar sobre as questões cheias de tabus (ADORNO, 1995a, p. 113-114).

Na sequência, Adorno alerta que, por mais que se objetive o esclarecimento, não convém atribuir muitas expectativas quanto à sua efetivação plena, principalmente se considerarmos a interferência da razão instrumental. Porém: “Um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor do que nenhum” (ADORNO, 1995a, p. 114). Outra indicação para superar a adaptação absolutizada que predomina na educação vigente, é que: “Seria preciso contrapor-se à ideologia da escola, teoricamente de difícil apreensão, e que também seria renegada, mas que perpassa com tenacidade a prática escolar conforme as minhas observações” (ADORNO, 1995a, p. 114). Neste sentido, relembramos a impossibilidade de uma educação neutra, desprovida de interesses ideológicos de classe.

O processo de formação profissional dos docentes seria, segundo Adorno, outro item a ser revisto, o qual colaboraria com a primazia da resistência. A questão que decorre da problemática da adaptação vigente é: quem educa os educadores? Para o autor: “[...] ou eles deveriam abandonar em tempo a sua profissão [...]” (ADORNO, 1995a, p. 69), para que, obviamente, os alunos não sejam afetados pela deformação pedagógica do professor; “[...] ou então deveriam procurar transformar a situação de que se mencionou alguns sintomas⁶², posicionando-se frente a ela com todo o vigor da autocrítica” (ADORNO, 1995a, p. 69).

⁶²Conforme a análise sobre a educação vigente realizada no segundo capítulo.

Por fim, outro elemento importante que se refere a “o que a educação fazer” diante da pretensão de absolutização da adaptação, é o amor, este que tem de começar pelo próprio professor:

[...] eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. [...] Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuara na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista (ADORNO, 1995a, p. 64).

4.2.3 Potenciais de resistência na experiência formativa e no não-idêntico

A tensão dialética entre adaptação e resistência, indispensável à formação emancipatória, está bloqueada devido à opressão capitalista, e isto resulta numa sociedade marcada por demasiada adaptação ao vigente. Considerando isto, cabe, portanto, à educação se voltar ao resgate da capacidade de fazer experiências formativas, tendo em vista que por meio da experiência formativa, a resistência é fortalecida e, dialeticamente, quando a experiência formativa é danificada, a resistência também enfraquece.

Conforme vimos, a experiência está relacionada com a reflexão e a sua debilitação tem como consequência o obscurecimento da consciência crítica. Podemos afirmar, então, que a perda da capacidade de realizar experiências é proveniente de vários mecanismos, dentre eles, a razão instrumental e, de modo geral, a semiformação. Maar ressalta que: “Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe” (MAAR, 1995a, p. 27).

Neste sentido, o reavivamento da experiência implica na razão esclarecedora, na consciência que se efetiva na práxis, ou seja, que é capaz de compreender a realidade, mas que não se limita a aceitação passiva, pois tem como objetivo a transformação social. Assim, o conceito de experiência formativa tem papel de extrema relevância no que se refere à primazia da resistência. Quanto ao predomínio da adaptação, ela está relacionada com a pretensão de bloqueio ao não-idêntico:

Essas pessoas [as que não realizam experiências formativas] odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua “orientação existencial” [...]. Por isto, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade (ADORNO, 1995, p. 150).

Desta forma, a experiência formativa possui capacidade de resistência na medida em que ela possibilita a experiência com a não-identidade, com o singular: “O pensante singular tem que se arriscar, não pode trocar ou comprar nada sem exame; este é o cerne de experiência da doutrina da autonomia” (ADORNO, 2014, p. 207). O não-idêntico adorniano é, de certo modo, uma espécie de “esperança”, pois nele reside o potencial de resistência ao princípio da identidade, isto é, à lógica que caracteriza a sociedade capitalista. E mesmo inserido no contexto social capitalista, o não-idêntico carrega o potencial de resistência ao capitalismo, uma vez que ele não se reduz à identidade que organiza a sociedade vigente.

O princípio da identidade, isto é, a equivalência que norteia a sociedade capitalista, objetiva transformar aquilo que é único em idêntico aos demais. Em relação ao sujeito, padroniza e expropria a sua individualidade e especificidade, de modo a desfigurar a própria história que possui enquanto sujeito. Convém lembrarmos que o princípio de identidade permeia, ou seja, invade todos os âmbitos sociais, sendo a educação e a sua dimensão formativa apenas uma das áreas afetadas. No espaço escolar, o heterogêneo é deformado ao ser homogenizado, pois é enquadrado à imagem e semelhança do modo capitalista de conduzir a sociedade. Considerando que na situação educacional vigente o princípio de identidade prevalece, nesta mesma medida, a pretensão de absolutização à adaptação também predomina. Porém, ainda que não seja tão simples superar a adaptação cristalizada, é preciso romper com a educação imersa no contexto semiformativo:

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995, p. 27).

O não-idêntico, nesse sentido, teria o caráter de resistência por ser um indicador de que existe algo diferente do já estabelecido, assim o não-idêntico é a inadequação à identidade que vigora. A inadequação é o anúncio do confronto crítico com o contexto

semiformativo em que estamos inseridos, o não-idêntico, nesses termos, significa a possibilidade de outra realidade não opressiva.

4.2.4 A filosofia na perspectiva da Teoria Crítica e da dialética negativa enquanto resistência

Considerando que o pensar não se limita à racionalidade formal e que este se vincula à capacidade de realizar experiências, há focos de resistência presentes na própria filosofia quando seu pensar filosófico se opõe à “compulsão pela identidade” e permite a tematização do diferente, segundo Adorno “[...] a filosofia [...] tem seu nervo vital na resistência contra a pretensão em curso [...] contra a justificação daquilo que é” (ADORNO, 1970 apud SCHÜTZ, 2012, p. 34). Neste contexto, trataremos também da filosofia enquanto resistência à pretensão de absolutização do momento adaptativo, na perspectiva da Teoria Crítica e da dialética negativa.

Sobre a Teoria crítica, podemos dizer que foi o recurso teórico-metodológico de pesquisa assumido pelo grupo interdisciplinar de pensadores da Escola de Frankfurt, que apesar de ter como base a teoria marxista, vai além de Marx e dialoga com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche, Freud, entre outros. O conceito de Teoria Crítica foi cunhado por Horkheimer no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1991), esse conceito possui dois princípios, ambos fundamentais, a saber, a postura crítica com a perspectiva de transformação social: “[...] de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (HORKHEIMER, 1991, p. 50); e a emancipação: “Ela [a Teoria Crítica] intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991, p. 70).

Para os frankfurtianos a Teoria Tradicional é insuficiente por se limitar à descrição da realidade, não fazendo a necessária análise crítica da sociedade, já a Teoria Crítica “[...] contraria o modo de pensar existente, que permite a continuidade do passado, favorecendo os interesses da ordem ultrapassada [...]” (HORKHEIMER, 1991, p. 52). Em outras palavras, o potencial da Teoria Crítica reside no fato de que ela:

[...] considera o conhecimento na dialética da prática transformadora das relações sociais vigentes, apresentando criticamente “as coisas como são” e “como poderiam ser”, por intermédio da reflexão sobre as potencialidades e obstáculos à emancipação (GOMES, 2010, p. 288).

Assim, a filosofia inserida na perspectiva da Teoria Crítica possui uma diferença qualitativa, isto é, ao examinar a realidade e apontar os obstáculos existentes, como por exemplo, a razão instrumental e, para além disso, visualizar as potencialidades à emancipação, contribui para que realmente haja o processo emancipatório. Pucci assevera: “Podemos até dizer que a Teoria Crítica é antes de tudo uma teoria da resistência diante da “onipresença” da razão instrumental em nossa sociedade de consumo” (PUCCI; ZUIN, 1994, p. 106). Por isso, a filosofia enquanto matéria curricular, aliada à Teoria Crítica, revela-se como uma das formas de promover a resistência dentro do próprio espaço educativo. Resistência inclusive perante a razão irreflexiva da sociedade vigente. Todavia, Adorno alerta para que a disciplina de filosofia não seja endeusada:

Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica (ADORNO, 1995a, p. 53).

Em outras palavras, a filosofia só se torna filosofia quando não se limita a uma matéria curricular com conteúdos a serem estudados, cabe também a ela ultrapassar as paredes da escola para dialogar com a sociedade de modo geral. Sobre a importância da filosofia se vincular à perspectiva da Teoria Crítica e a respeito desta enquanto resistência, Pucci comenta que:

Para Adorno, como para os demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista. (PUCCI, 1995, p. 33).

É importante analisarmos os dados do real que afetam a formação do sujeito, mas não podemos nos restringir ao diagnóstico. Considerando que a realidade está em aberto e jamais determinada a permanecer na semicultura e na barbárie, junto com o diagnóstico, é preciso a não aceitação da situação dada. Neste sentido, a filosofia, vinculada à Teoria Crítica, contribui com o exercício de negação, sendo que o momento negativo da dialética faz parte da capacidade crítica, sendo que, inclusive, a dialética é essencialmente negativa e podemos compreendê-la enquanto método da filosofia

adorniana e também da educação crítica que tem por objetivo a emancipação. Hebert Marcuse (1998) descreve a essência da dialética negativa:

Ela é, na sua origem, motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como indícios positivos da verdade são, na realidade, a negação da verdade, tanto que esta só pode ser estabelecida pela destruição daqueles. A força que move o método dialético está nessa convicção crítica. A dialética está inteiramente ligada à idéia de que todas as formas do ser são perpassadas por uma negatividade essencial, e que esta negatividade determina seu conteúdo e movimento (MARCUSE, 1988, apud PUCCI, 1995, p. 30).

Assim, a filosofia que promove o pensamento negativo vai ao encontro da Teoria Crítica, pois intervém no naturalizado desmistificando o estabelecido, ao passo que é negativo porque se contrapõe e desnuda a conformidade diante da situação dada. O pensar filosófico, enquanto exercício da negatividade, contribui, por meio da autorreflexão crítica, para a primazia da resistência sobre a adaptação, e conseqüentemente para iniciar o percurso da formação emancipatória.

[...] então a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe a apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais (ADORNO, 1995a, p. 56).

O conceito de dialética recriado por Hegel é constituído por elementos que se negam um ao outro, a saber, tese e antítese, que são, portanto, contrários. Todavia, mesmo sendo distintos, é o próprio confronto de um com o outro que os compõem e é o confronto, a superação (*Aufhebung*) e, simultaneamente, a conservação de partes da tese e da antítese que fará surgir um novo elemento: a síntese. Esta, por sua vez, é sempre provisória, dado que a superação dos elementos é permanente. Para Adorno, é o momento da negação que proporciona o movimento dialético, pois o dinamismo ocorre no processo de negação, tanto é que na obra *Dialética Negativa* Adorno afirma: “O presente livro gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa [...]” (ADORNO, 2009, p. 7).

Refletir criticamente acerca do objeto, significa abrir possibilidade a não aceitação dele, oportunizar a negação de sua identidade tal como ela se apresenta. Por isso, a reflexão conduz intrinsecamente para o movimento negativo e para a inconformidade diante do estabelecido. Já o pensamento identificante leva à interrupção da negação, bloqueia temporariamente a necessária contradição. Embora haja uma

identidade básica entre o objeto e os conceitos, visto que é graças a essa adequação mínima que os conceitos dizem o que o objeto é: “Pensar significa identificar” (ADORNO, 2009, p. 12-13), no sentido de definir provisoriamente a identidade do objeto, mesmo assim, os conceitos relatam o objeto sempre de forma parcial e limitada. A descrição do objeto, que só pode ser realizada via conceitos, não esgota a sua totalidade, assim, o objeto possui primado sobre os conceitos que se reúnem de forma constelar à sua volta. Então, o desafio é justamente ir até o limite dos conceitos e forçar a sua superação: “No fato de que o conceito pode ultrapassar o conceito [...] e, assim aproximar-se do não-conceitual” (ADORNO, 2009, p. 16). De modo a fazer incessantemente a tentativa de penetrar cada vez mais no objeto, por meio de diferentes arranjos de constelações e também de constelações mais amplas. Nas palavras de Adorno:

A despeito de Wittgenstein, seria preciso dizer o que não pode ser dito. A simples contradição dessa exigência é a contradição da própria filosofia: essa contradição qualifica a filosofia como dialética, antes mesmo de a filosofia se enredar em suas contradições particulares. O trabalho da autorreflexão filosófica consiste em destrinçar tal paradoxo (ADORNO, 2009, p. 16).

Portanto, sendo o fator negativo essencial no arcabouço teórico adorniano, a matéria curricular de filosofia, assim como a atividade filosófica que não restringe ao espaço educativo, quando vinculadas à dialética negativa, são também formas de resistência. Uma das potencialidades da filosofia inserida na perspectiva da dialética negativa, entendida enquanto resistência, é que: “Reside na determinação de uma dialética negativa que ela não se aquiete em si, como ela fosse total; essa é a sua forma de esperança” (ADORNO, 2009, p. 336). A dialética negativa não se aquieta em si, visto que ela pode ser entendida como um método com instrumental teórico para interpretar, pensar e agir, ou seja, intervir na realidade social.

Para finalizar, a respeito da filosofia, recordemos que no ensaio *A filosofia e os professores* (1995) Adorno aborda um aspecto importante que era avaliado na prova de filosofia para a docência nas universidades do Estado de Hessen na Alemanha, a saber, a reflexão sobre a própria profissão e a reflexão sobre si mesmo:

Em outros termos, a prova geral, na medida em que isto é possível para um exame, pretende avaliar se os candidatos conseguem ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos (ADORNO, 1995a, p. 53).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos inicialmente a proposta adorniana de uma educação comprometida com a formação emancipatória do sujeito, para que no segundo capítulo pudéssemos analisar a educação vigente sob a perspectiva dos fundamentos filosóficos do autor. Em seguida, contrapomos o modelo educacional instituído com a educação indicada por Adorno.

Também refletimos acerca dos obstáculos que impedem a efetiva formação emancipatória, especialmente no que se refere à indústria cultural, à razão instrumental e à barbárie inseridas no contexto educativo, as quais culminam na semiformação do sujeito. A partir da problematização desses elementos, e como forma de superar a predominância da adaptação à lógica capitalista e também com o objetivo de resgatar os pressupostos necessários à formação emancipatória, defendemos a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo. No entanto, como promover a resistência em meio à semiformação instituída na sociedade? Em outras palavras, quais são as possíveis pistas para superar a predominância da adaptação? Podemos dizer que essas são as questões problemas que norteiam nosso estudo.

Contudo, salientamos que concebemos o sujeito como resultado da realidade social, portanto, enquanto adaptação ao real, mas ao mesmo tempo como resistência, por ser agente que transforma o mundo e que dialeticamente também se modifica no processo de interação com o mundo. Dito de outro modo, a formação cultural se dá, conforme Adorno, em um processo dialético, na dinâmica do momento que é por vezes adaptativo e por vezes resistência. Cada momento destes é também de natureza dialética e, quando absolutizados, ambos têm força deformadora.

Considerando que a sociedade permanece, de modo geral, restrita à adaptação, provocando desta forma, a semiformação dos indivíduos, podemos concluir que se faz necessário a inadequação em relação ao vigente. Logo, defendemos a primazia provisória da resistência, tendo como propósito a promoção das condições para a formação emancipatória e, em meio a este processo, a transformação do contexto social. Sendo assim, a primazia da resistência necessita permanecer, segundo nosso entendimento, até que a emancipação ocorra realmente. Portanto, até “construirmos uma nova sociedade, liberta dos valores do capital”, conforme afirma o hino de um movimento social.

Há certos elementos que são incompatíveis com a formação emancipatória, sendo estes considerados obstáculos à emancipação, por isso é preciso considerar que o processo de formação emancipatória exige a desconstrução desses elementos existentes tanto na educação quanto na sociedade como um todo. Não queremos idealizar a emancipação de forma ingênua, sabemos que ela será concebida a partir do próprio ordenamento social, e ao mesmo tempo, superando suas bases contraditórias. Assim, entendemos que a formação emancipatória se dará no próprio confronto com o vigente e que romper com a educação instaurada, está dialeticamente relacionado com a transformação das estruturas sociais.

Partindo do pressuposto de que o objetivo último da primazia provisória da resistência é o da transformação da sociedade, via a emancipação dos indivíduos, sustentamos a concepção de que cabe à escola enfatizar a resistência, de modo a potencializar as diversas formas em que ela se manifesta. Advertimos, todavia, que o compromisso de promover a resistência não se limita apenas às instituições de ensino formal. Pois a família (de)forma, a rua (de)forma, o trabalho (de)forma, as religiões (de)formam... Mas decidimos dar enfoque à educação devido o seu forte potencial que se configura como resistência enquanto possibilidade de plantar a semente da inadequação à realidade. Também pelo fato de que a educação se dá em forma de atos políticos e sociais, e que, portanto, não há neutralidade no fazer pedagógico. Isto significa que a educação, de forma geral, carece de reflexão crítica para que as relações sócio-históricas de dominação não continuem a se reproduzir, inclusive dentro do próprio espaço educativo.

Ao mesmo tempo, não podemos atribuir à educação escolar uma aura salvacionista, como se dependesse unicamente dela o sucesso da formação emancipatória dos indivíduos. Lembremos, novamente, de que ela pode ser o agente de transformação, assim como também pode continuar sendo agente de conservação e reprodução semiformativa. Mas, nos pautando na concepção adorniana de educação, pensamos ser possível a formação emancipatória na medida em que a educação incorpora uma postura crítica perante a realidade posta, pois esta é ponto de partida para despotencializar os elementos que fortalecem a semiformação e potencializar as formas de resistência, sem com isso perder de vista o método dialético e a tensão necessária.

Pensando nisto, no terceiro capítulo consideramos as condições objetivas da educação promover formas de resistência, sem, no entanto, ter um caráter de receituário, apenas apontamos caminhos possíveis para que haja uma formação que seja de fato

emancipatória, tais como a elaboração do passado, a filosofia na perspectiva da Teoria Crítica, a dialética negativa, a experiência formativa e no não-idêntico

Por fim, convém explicarmos que optamos em não abordar a arte enquanto resistência por uma questão de delimitação, ou seja, para nosso estudo não se tornar demasiadamente amplo. Mas isto, de modo algum, significa que a arte tenha menos potencial de resistência, se comparada às formas de resistência a que tratamos. Até mesmo porque é sabido que na obra *Teoria Estética* (1988), Adorno assinala o caráter de resistência da produção artística, ao passo que ela nega a realidade semiformativa, a qual dificulta as manifestações do não-idêntico. Por conseguinte, ainda que não adentramos na temática da arte como forma de resistência, ressaltamos sua potencialidade, assim como sabemos que há tantos outros possíveis modos de resistência, os quais não foram tratados neste estudo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Anotações ao pensar filosófico*. In: *Cadernos de Filosofia Alemã*. Tradução: Marcos Nobre, Adriano Januário. jul.-dez. 2014, p. 199-209.

_____. *A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda*. Em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno23.htm>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2016a.

_____. *Crítica Cultural e Sociedade*. In: ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. Tradução: Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 75-102.

_____. *Dialética Negativa*. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 351p.

_____. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. 190p.

_____. *Ideologia*. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. 205p.

_____. *Introdução à Controvérsia Sobre o Positivismo na Sociologia Alemã*. In: ADORNO, Theodor W. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.109-189.

_____. *Minima Moralia: Reflexões a partir da vida lesada*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001. 264p.

_____. *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais. Modelos críticos II*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 202-229.

_____. *Progresso*. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais. Modelos críticos II*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 37-61.

_____. *Sobre sujeito e objeto*. Em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2016b.

_____. *Teoria da Semicultura*. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon (orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores associados, 2010. p. 7-40.

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSOUN, Paul Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Tradução: Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991. 104p.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza*. In: *Walter Benjamin. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Volume I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

_____. *Sobre Alguns Temas em Baudelaire*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Tradução: José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p. 454.

BRECHT, Bertolt. *Antologia Poética*. Tradução: Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Edil, 1977.

CARBONIERI, Fernando. *Experimentos médicos nazistas*. Em: <<http://academiamedica.com.br/experimentos-medicos-nazistas/>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2016.

CAMPOS, Nilce A. S. de Arruda. *As Diretrizes Curriculares e o Processo de Semiformação*. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). *Experiência Formativa e Emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009. p. 81-88.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. *Estética da Violência: Jornalismo e produção de sentido*. Campinas: Unimep, 2002. 201p.

_____. *Indústria Cultural: Análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 177-197.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Problemas de Atualidade da Teoria Crítica? Indústria Cultural Hoje. In: DURÃO, Fabio; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. *A Indústria Cultural Hoje*. São Paulo: Boitempo. 2008. p. 185-198.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 69.

_____. *Mímesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno*. In: *Resista Histedbr*. Campinas, nº 39, setembro, 2010. p. 286-296.

GRUSCHKA, Andreas. *Escola, Didática e Indústria Cultural*. In: DURÃO, Fabio; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. *A Indústria Cultural Hoje*. São Paulo: Boitempo. 2008. p. 173-184.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril. 1991.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Conceito de Iluminismo*. In: Os Pensadores. Textos escolhidos. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17-64.

_____. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254p.

JAMENSON, Fredric. *O marxismo tardio*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unesp, 1996.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* In: *Immanuel Kant. Textos seletos*. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes. 1974. p. 100-117.

MAAR, Wolfgang Leo. *Adorno, Semiformação e Educação*. In: *Educação e sociedade: revista de ciência da educação*. Vol. 24, n. 83. Campinas: Cortez, 2003. p. 459-475.

_____. *À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa*. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 10-28.

_____. *A Produção da 'Sociedade' pela Indústria Cultural*. In: *Resista Olhar*, ano 2, nº 3, junho, 2000. p. 2-24.

_____. *Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 59-82.

_____. *Política, Práxis e Pseudo-atividade em Adorno*. In: *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. V. 11, nº1. Rio de Janeiro. 2011. p. 225-244.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: António José Massano, Manuel Palmeirim. Lisboa: Dom Quixote, 1978. p. 302.

OLIVEIRA, Newton Ramos de; PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001. 191p.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. *A Escola, esse Mundo Estranho*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 121-138.

_____. *Reflexões Sobre a Educação Danificada*. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-44.

PUCCI, Bruno. *A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades*. Revista E-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 Abril 2012.

_____. *Anotações sobre teoria e práxis educativa*. Em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/anotacoes-teoria-praxis.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2014.

_____. *A Teoria da Semicultura e suas Contribuições para a Teoria Crítica da Educação*. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 89-115.

_____. *Indústria Cultural e Educação*. Em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/industria-cultural-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 17 junho de 2015.

_____. *Filosofia Negativa e Educação: Adorno*. Em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>>. Acesso em: 20 janeiro de 2016.

_____. *Tecnologia, crise do indivíduo e formação*. In: *Revista Comunicações*. n.º. 02, do Ano 12, novembro. 2005.

_____. *Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Fapesp- Autores Associados, 2010. p. 41-55.

_____. *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.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico*. Em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9168/8507>>. Acesso em: 17 junho de 2015.

_____. *A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*. São Carlos: UFSCar, publicação interna, 1994.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. *Notas Sobre a Formação do Conceito de “Experiência” de Walter Benjamin*. In: CREMONEZI, André Roberto (org.). *Sociedade Pós-moderna: Luzes e Sombras*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011. p. 32-50.

SCHÜTZ, Rosalvo. *O Caráter Formativo do Não-idêntico Segundo T. Adorno*. In: *Revista Dialéctus*, ano 2, nº.5, agosto-dezembro 2014, p. 111-124.

_____. *Refúgio da Liberdade: sobre o conceito de filosofia em Theodor Adorno*. In: *Veritas*, v. 57, nº.3, setembro - dezembro 2012, p. 32-52.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 168.

_____. *Seduções e Simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 151-176.

_____. *Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores*. In: *Educação e sociedade: revista de ciência da educação*. Vol. 24, n. 83. Campinas: Cortez, 2003. p. 417-440.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; Luiz A. LASTÓRIA, Calmon Nabuco; GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica e Formação Cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas: Fapesp - Autores Associados, 2012. 224p.