

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

Luciana Zambel

**Educação e emancipação em Adorno:
contribuições para a formação
de professores**



Araraquara/SP

Março/2017

Luciana Zambel

**Educação e emancipação em Adorno: contribuições
para a formação de professores**

Dissertação apresentada para defesa pública do Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

Bolsa: Programa bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo / SEE – SP.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP – Araraquara)

Membro Titular convidado: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP – Araraquara)

Membro Titular convidado: Prof. Dra. Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos (UNIMEP - Piracicaba)

Data da defesa: 21/03/2017

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara

Zambel, Luciana

Educação e emancipação em Adorno:

contribuições para a formação de professores
/ Luciana Zambel - 2017
88 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco

Lastória

1. Educação,. 2. Emancipação. 3. Professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema
automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dissertação de **Mestrado apresentada e aprovada em 21 de Março de 2017** com o título: **Educação e emancipação em Adorno: contribuições para a formação de professores**, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Banca examinadora de defesa formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória. (UNESP/Araraquara)

Membro Titular convidado: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP/Araraquara).

Membro Titular convidada: Prof. Dr^a. Nilce Maria Altenfelder de Arruda Campos. (UNIMEP/Piracicaba).

Pesquisa financiada: Programa bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo / SEE – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
Faculdade de Ciências e Letras. UNESP – Campus de Araraquara.

Araraquara, SP, 21 de Março de 2017.

*Dedico esta pesquisa à minha mãe e meu
companheiro.*

Pelo amor e sabedoria.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara, aos funcionários, professores e professoras pela receptividade durante os anos de Mestrado.

Agradeço ao professor Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória – UNESP/Araraquara, que realizou a orientação dessa dissertação de Mestrado. Agradeço pelas aulas brilhantes e a oportunidade de acompanhar as excelentes colocações nas reuniões do grupo de pesquisa. Agradeço também pelas conversas serenas e confiança ao longo dos anos do Mestrado. Agradeço-lhe ainda pela amizade, carinho, sensibilidade e alegria. Obrigada!

Agradeço ao professor Dr. José Luís Vieira de Almeida – UNESP/Araraquara, pelas importantes contribuições durante a qualificação e por ter aceitado o convite para a defesa do Mestrado. Professor, suas contribuições na qualificação foram fundamentais ao término da pesquisa. Agradeço também pelas aulas ministradas. Obrigada!

Agradeço ao professor Dr. Luiz Roberto Gomes - UFSCar/São Carlos, pela presença na qualificação e pelas sugestões ali apontadas e que, mesmo não podendo comparecer nesse momento da defesa por uma questão de data, sempre se manteve aberto ao diálogo contribuindo com a dissertação. Obrigada!

Agradeço a professora Dr^a. Nilce Maria Altenfelder de Arruda Campos - UNIMEP/Piracicaba, por ter aceitado participar da banca de defesa de Mestrado. Obrigada!

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, pela bolsa/Mestrado concedida de setembro de 2014 a setembro de 2016. A bolsa foi muito importante na execução da pesquisa de Mestrado.

Agradeço à Diretoria Regional de Ensino de Araraquara pelo apoio e motivação na execução do Mestrado.

Agradeço aos professores, as professoras, amigos e amigas que colaboraram direta ou indiretamente na execução dessa dissertação de Mestrado.

Obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
ESCLARECIMENTO MIMÉTICO E FALSA PROJEÇÃO	17
1.1 A dominação da natureza: o caráter mimético do esclarecimento.....	19
1.2 O esclarecimento e a indústria cultural: a formação enquanto adaptação técnica.....	23
1.3 A consciência coisificada e a vigência de rótulos.....	34
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO	40
2.1 O obscurecimento da formação e a ascensão da semiformação.....	42
2.2 O espírito do coletivo e a aversão à teoria: sintomas da sociedade semiformada.....	47
2.3. A Lei de Diretrizes e Base da educação no Brasil, 9.394, de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto da globalização.	51
CAPÍTULO 3	
A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANAS PARA A ATUALIDADE	61
3.1. Educação emancipatória: desafios para a atualidade.....	63
3.2. Educação contra os preconceitos: rompendo os tabus acerca do profissional do magistério.....	68
3.3. Educação para a contradição e resistência: contribuições adornianas para as experiências formativas do professor em sala de aula.....	72
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

Para a crítica imanente uma formação bem-sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a idéia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira mais pura e firme, as contradições. (ADORNO, 2002, p. 58 – 59).

RESUMO

Para Adorno a educação é emancipatória quando é capaz de proporcionar aos indivíduos uma reflexão crítica sobre a sociedade em que vivem. Nesse sentido, em “Teoria da Semicultura”, de 1959, ao retomar alguns diagnósticos desenvolvidos juntamente com Horkheimer na “Dialética do Esclarecimento”, de 1947, observa que a sociedade contemporânea orientada pelo espírito dominante burguês do século XVIII acabou por obscurecer o sentido crítico presente no próprio conceito de esclarecimento, a exemplo da autonomia e da liberdade. A vigência da dimensão objetiva, adaptativa, segundo Adorno, obscureceu a realização da dimensão subjetiva ou crítica, do conceito, cujo resultado foi a ascensão de um indivíduo submisso, semiculto e incapaz de conduzir o seu destino. Assim destaca Adorno na “Teoria da Semicultura” que diante desse cenário faz-se necessário retomar o conceito de formação a partir do seu duplo caráter, isto é, tanto em sua dimensão objetiva quanto na subjetiva. Para ele, apegar a este e negar àquele significaria obscurecer o conceito de formação. Entende, nesse sentido, que é na tensão dialética entre os dois polos que é possível falar em educação emancipatória. Com efeito, como veremos ao longo dessa dissertação, para que tal questão seja possível torna-se necessário pensar a educação enquanto reflexão crítica, isto é, na condição daquela que possibilita ao indivíduo conduzir-se no mundo de modo consciente. Portanto, a educação enquanto emancipação em Adorno tem um caráter reflexivo crítico por isso suas imensas contribuições a formação de professores, na medida em que lhes possibilitaria uma análise crítica tanto da dimensão objetiva da atividade pedagógica quanto a sua dimensão subjetiva, permitindo-lhes assim uma reavaliação contínua da própria formação docente diante dos desafios do mundo atual.

Palavras-chave: educação, emancipação, professores.

ABSTRACT

For Adorno education is emancipatory when it is able to provide individuals with a critical reflection on the society in which they live. In this sense, in 1959, "Theory of Semiculture" when he resumed some diagnoses developed with Horkheimer in the 1947 "Dialética do Esclarecimento", he observed that contemporary society guided by the dominant bourgeois spirit of the eighteenth century eventually obscured the critical sense present in the very concept of enlightenment, such as autonomy and freedom. The advent of the objective, adaptive dimension, according to Adorno, obscured the realization of the subjective or critical dimension of the concept, the result of which was the rise of a submissive individual, half-full and incapable of leading his destiny. Thus Adorno points out in the "Theory of Semiculture" that before this scenario it is necessary to retake the concept of formation from its double character, that is, both in its objective and subjective dimensions. For him, to attach to this and deny it would mean obscuring the concept of formation. In this sense, he understands that it is in the dialectical tension between the two poles that it is possible to say in emancipatory education. Indeed, as we shall see throughout this dissertation, for such a question to be possible it becomes necessary to think of education as a critical reflection, that is, in the condition of that which enables the individual to conduct himself in the world in a conscious way. Therefore, education as an emancipation in Adorno has a critical reflexive character because of its immense contributions to the formation of teachers, insofar as it would allow them a critical analysis of both the objective dimension of the pedagogical activity and its subjective dimension, thus allowing them a Re-evaluation of teacher education itself in the face of the challenges of today's world.

Key words: education, emancipation, teachers.

ABREVIATURAS:

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB: Lei de Diretrizes e Base da educação

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

INTRODUÇÃO

A dissertação tem como título: Educação e emancipação em Adorno – contribuições para a formação de professores, seu objetivo principal, como o próprio título já antecipa é analisar a importância das discussões de Theodor W. Adorno (1903 – 1969)¹ para se pensar a educação e a formação de professores na atualidade. Para abordar tais questões utilizaremos, em especial, as obras “Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos”, de 1947 (*Dialektik der Aufklärung– Philosophie Fragment*),² escrita em parceria com Max Horkheimer (1895 – 1973), e ainda “Teoria da semicultura” de 1959 (*Theorie der Halbbildung*),³ como também as conferências radiofônicas sobre educação entre os anos de 1959 a 1969.⁴

¹ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu na cidade alemã de Frankfurt am Main, em 1903, e morreu em 1969 na cidade de Visp, na Suíça. Com uma ampla formação, desde a adolescência teve os primeiros contatos com a cultura clássica. A sua tia materna, Ágathe, ensinou-lhe os primeiros acordes musicais e, aos quinze anos, foi orientado por Siegfried Kracauer à leitura da obra “Crítica da razão pura”, de Kant. Esses estudos de música e filosofia terão grande influência, sobretudo na década de 1930 e nos primeiros anos de 1940, em seus textos sobre estética, e posteriormente quando da formulação dos conceitos de indústria cultural e semiformação. Adorno aos dezoito anos ingressou na Universidade Johann Wolfgang Goethe para cursar filosofia. Depois, aos 21 anos, defendeu a tese de doutorado “A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl”. Sua formação também foi fortemente influenciada por Max Horkheimer, quem conheceu em 1921 e junto ao qual publicou em 1947 a obra “Dialética do esclarecimento”. A amizade entre eles se seguiu durante toda a vida, o que rendeu inúmeras homenagens, por exemplo, quando Adorno na dedicatória da obra “Mínima Moralía”, publicada em 1951, apresenta sua gratidão ao amigo quando este fez 50 anos. Para mais informações sobre Adorno e seu contexto cultural, conferir o livro: “**10 lições sobre Adorno**”, organizado por ZUIN, A.; PUCCI, L.; LASTÓRIA, L. N (Petrópolis, RJ: VOZES, 2015). Sobre Adorno e a escola de Frankfurt, conferir o livro: “**A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**” de WIGGERSHAUS, Rolf. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

² Utilizamos a tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Apesar do título da obra ser “Dialética do Esclarecimento – Fragmentos filosóficos”, na dissertação nos referimos a ela utilizando a primeira parte “Dialética do Esclarecimento”.

³ Utilizamos a tradução do ensaio “Theorie der Halbbildung” realizada por Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In. **Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade**, ano XVII, nº 56/Dez. 1996. Campinas. Papyrus.

⁴ Quanto as conferências radiofônicas utilizamos a tradução de Wolfgang Leo Maar, Paz e Terra, 1995, que tem como título: “**Theodor Adorno – Educação e emancipação**”. No prefácio da edição, mantido por Wolfgang Leo Maar, feito conforme datação ao seu final por Gerd Kadelbach em Frankfurt em Fevereiro de 1970, temos uma breve anotação que nos auxilia a compreender tanto o contexto dessas gravações, como também o esforço de Adorno em traduzir questões teóricas de uma melhor maneira possível. Assim temos ao final do prefácio: “O registro das gravações dessas conferências e entrevistas livres de Adorno com Hellmut Becker constitui uma documentação acerca dos esforços práticos de um teórico que não podia nem queria abrir mão de apresentar ao público acessível a sua crítica ao ‘empreendimento’, ao ‘todo’. Nesta ocasião apresentam-se inclusive sugestões bastante concretas, contribuindo para corrigir a imagem do crítico apenas negativo. A relação entre teoria e prática oferecida aqui de um modo prático-teórico, é determinante nesta documentação, que ao mesmo tempo revela nuances até agora desconhecidas do método de trabalho de Adorno. Os trabalhos de Adorno aqui expostos — quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, que foram transcritas conforme as gravações — foram produzidos em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série ‘Questões

Adorno viveu num contexto marcado tanto por transformações sociais ocasionados pelas tecnologias do final do século XIX quanto pelos conflitos bélicos do começo e da metade do século XX⁵. Quanto a sua formação, integrou a chamada Escola de Frankfurt, fundada na cidade de Frankfurt, Alemanha, em 1923, que reuniu um grupo de intelectuais de várias áreas do conhecimento no então Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), de Frankfurt.⁶ No que diz respeito ao objetivo do Instituto, assinala Nobre (2004) que se direcionava a promover investigações sobre a sociedade tomando como referência Karl Marx (1818 – 1883).

Adorno também foi muito influenciado pelo amigo Horkheimer, sobretudo a partir da chamada “Teoria Crítica”, expressão que como diz Nobre (2004) surgiu pela primeira vez no texto de Horkheimer denominado: “Teoria tradicional e teoria crítica”, de 1937, publicado na revista de Pesquisa social (*Zeitschrift für Sozialforschung*).⁷ Sobre a teoria crítica diz Nobre (2004, p. 23): “É característica fundamental da teoria crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis.”⁸

Assim sendo, o caráter crítico e dialético será justamente o caminho que procuraremos percorrer ao longo dessa dissertação, isso porque como veremos nas análises que seguem, é essa dimensão reflexiva que possibilita que se fale em educação enquanto emancipação.

Mas, o que significa ser emancipado? Ou ainda, em que medida a educação poderia possibilitar a emancipação? Vivemos numa sociedade emancipada ou não? Essas são perguntas que apesar de Adorno não oferecer uma resposta pronta, isto é, não indicar receita, não significa que seus textos não nos permitam profundas análises sobre

educacionais da atualidade? Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969.”

⁵ Cabe ressaltar que Adorno vivenciou duas guerras mundiais, tanto àquela de 1914, ainda criança, quanto a segunda, iniciada em 1939, contexto que já adulto, desenvolvia suas pesquisas pelo Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) de Frankfurt.

⁶ O Instituto nasceu por iniciativa de Feliz Weil (1898 -1975) e contou, inicialmente, com o apoio em especial de Friedrich Pollock (1894 - 1970) e Max Horkheimer, que o presidiu de 1930 a 1958. Apesar de a expressão escola indicar, de certa maneira, a impressão de uma única ideia, vale lembrar que não havia um pensamento comum, nem tão pouco uma única compressão sobre a teoria crítica, mesmo que a base de análise tenha sido o pensamento de Marx. Sobre Adorno, sua relação com o Instituto de Pesquisa Social e a questão da Teoria Crítica, conferir o livro “**A Teoria Crítica**”. NOBRE, Marcos (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

⁷ Essa revista era o lugar das publicações oficiais do *Institut für Sozialforschung*. Ela foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer. Sobre tal questão cf. NOBRE, 2004.

⁸ Assinala Nobre (2004, p. 49) que apesar da importância da teoria crítica apresentada na obra “Teoria tradicional e teoria crítica” de Horkheimer em 1937, a partir da obra “Dialética do esclarecimento”, de 1947, alguns elementos da teoria crítica foram abandonados tanto por Adorno quanto por Horkheimer.

elas e com isso nos conforte, ou não! Em todo caso o importante é realizarmos a experiência e procurar alternativas para que a educação possibilite a emancipação, afinal, como veremos na dissertação, a procura, ou seja, a análise sobre as condições vigentes, já é em si mesma, um processo emancipatório.

Quanto as etapas que iremos percorrer para discutir a temática da dissertação, elas se dividirão em três, juntamente com suas respectivas subdivisões. No início de cada uma das etapas apresentamos uma breve introdução daquilo que nesta será abordado, seguindo com isso também uma importante sugestão da banca de qualificação. Com isso, acreditamos também que estaremos seguindo o próprio caráter dialético e reflexivo presente nos escritos adornianos sobre a educação, haja visto que é esse dinamismo crítico como observaremos que possibilita uma educação emancipatória.

No que diz respeito ao referencial teórico utilizamos, na primeira parte da dissertação, os textos de Adorno que tratam das questões envolvendo a educação, como por exemplo: a “Dialética do esclarecimento”, de 1947, em especial os capítulos: “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” e “Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento”.

O objetivo em analisar essa obra na primeira parte da dissertação é apresentar o diagnóstico histórico de poder e dominação que na visão de Adorno e Horkheimer fizeram com que conceitos como o de liberdade e autonomia como àqueles presentes nos ideais do Esclarecimento (Aufklärung) do século XVIII não se concretizassem.⁹

A “Dialética do esclarecimento” dentro da problemática da dissertação sobre a questão da educação e da emancipação é fundamental porque oferece uma abordagem crítica sobre a dialética do próprio esclarecimento que segundo os autores acabou por se pautar pela dominação e, nesse sentido, no silenciamento do indivíduo diante dos respectivos sistemas dominantes.

No que diz respeito ao segundo capítulo utilizamos como referencial teórico o ensaio de Adorno “Teoria da semicultura”, de 1959. Além deste, utilizamos as conferências radiofônicas realizadas por Adorno entre os anos de 1959 a 1969, dentro

⁹ Para abordar o esclarecimento do século XVIII utilizaremos além da referência da “Dialética do esclarecimento”, algumas passagens do texto de Immanuel Kant, de 1783 “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento”? In: **Textos seletos**. Edição bilíngue. Tradução do original alemão por Raimundo Vier; Floriano de Sousa Fernandes. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985, p. 100 - 117

da série “Questões educacionais da atualidade” da rádio do Estado de Hessen.¹⁰ O objetivo do capítulo é entender em que medida a semiformação, enquanto realização da “reificação” da consciência se faz presente na educação. Além disso, ao final desse capítulo, dentro do contexto de semiformação, procuramos trazer a discussão para o contexto educacional brasileiro do final do século XX. Nesse sentido abordaremos alguns aspectos da legislação educacional brasileira em vigência desde o final do século XX, como desdobramentos de uma sociedade semiformada. O objetivo será mostrar que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB, 9.394 de 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs dela decorrente¹¹, representam uma educação pautada pela dimensão objetiva da formação.

No terceiro capítulo da dissertação, por fim, retomamos os escritos adornianos que abordam a importância de se pensar uma educação para a resistência. Aqui retomaremos os textos relacionados à educação, como por exemplo: “Educação para quê?” e “Educação e emancipação”. O objetivo do capítulo é apresentar em que medida seria possível através da educação mostrar as contradições vigentes no próprio sistema e as estes criar resistência, como por exemplo, mediante uma reflexão da importância de se pensar a formação de modo continuada, como previsto na Lei de Diretrizes e Base da educação. Isto é, a partir da dimensão objetiva constante nas legislações retirar os fundamentos para a reflexão crítica. Entendemos que tal questão, considerando as discussões adornianas, poderia significar uma importante contribuição para se pensar o caráter dimensão da formação.

Desse modo, perceberemos que mesmo escrevendo em meados do século XX, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, os escritos de Adorno são ainda hoje, século

¹⁰ MAAR, 1995a, p. 8.

¹¹ Abordaremos na dissertação aspectos da Lei de Diretrizes e Base da educação, LDB 9.394, de 1996, voltados para o que no Brasil é conhecido como ensino básico, isto é, o chamado ensino fundamental e médio. Acreditamos que é nessa etapa do ensino que determinados problemas pedagógicos aparecem de maneira mais frequente. Além disso, esse momento do ensino, de modo geral, atende a um público formado por crianças e adolescentes, que como veremos à luz das discussões adornianas merecem uma atenção ainda maior, sobretudo, por se tratar de uma etapa inicial de formação. No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, elaborados a partir da LDB 9.394 de 1996, abordam referências curriculares para o ensino fundamental e médio. Assim sendo, ao final do segundo capítulo da dissertação abordamos alguns artigos da LDB e dos PCNs com o objetivo de apresentar o contexto em que eles estão inseridos. Essa questão é retomada ao final do terceiro capítulo, a partir do duplo caráter da formação, objetivo e subjetivo, apresentado por Adorno no ensaio “Teoria da semicultura”. Veremos que a formação continuada, prevista na própria LDB vigente no Brasil, 9.394 de 1996, poderia, se bem utilizada, se tornar um importante mecanismo formativo para o professor. Ou seja, como procuraremos apresentar nessa dissertação, a partir da realidade concreta, objetiva, no caso da LDB, é possível pensar de modo reflexivo, subjetivo, crítico. Esse duplo caráter da formação é a tensão, o movimento necessário do conceito que segundo Adorno é fundamental para que se possa falar em educação enquanto emancipação.

XXI, atualíssimos, sobretudo se considerarmos que a escola ainda é um ambiente pautado por formas veladas de autoritarismo e por um currículo que a partir de uma estrutura centralizadora se volta quase que exclusivamente para a dimensão objetiva, por isso a importância do professor enquanto aquele que reflete a respeito de tais condições. Enfim, veremos que uma educação emancipatória exige professores abertos e capazes de refletir criticamente sobre as problemáticas que envolvem a sociedade cujos reflexos atingem diretamente a escola. Observaremos ainda que refletir sobre o sistema já é um modo de se criar resistência.

Portanto, ao colocar em discussão as problemáticas envolvendo a educação, a escola e os professores, Adorno traz uma importante contribuição para se pensar uma educação emancipatória. A importância dos seus escritos para a formação dos professores vem de encontro aos desafios que ainda hoje existem nas escolas. Cabendo, desse modo, ao professor refletir sobre as condições objetivas vigentes e a partir daí criar alternativas de resistência, como por exemplo, mediante contínuas reavaliações da sua própria formação docente.

Enfim, para Adorno a educação é emancipadora quando é capaz de proporcionar a reflexão crítica. E este é, pois, um dos grandes temas que essa dissertação procura analisar, acreditando ainda na relevância e pertinência de tais discussões para a formação dos professores. Nesse sentido, cabe destacar que a educação como dirá Adorno (1995a, p. 141) no ensaio “Educação para quê?” visa “a produção de uma consciência verdadeira”, cujo caráter político lhe é intrínseco. Por esse motivo, como diz Gomes (2010), o tema da educação em Adorno está diretamente relacionado aos conceitos de “indústria cultural, *Halbbildung* (semiformação), *Bildung* (formação cultural), educação e emancipação” (GOMES, 2010, p. 199).

Desse modo, quebrar o caráter estanque do próprio conceito de educação vigente na sociedade atual significa desobscurecer o conceito, haja visto que, como veremos, em Adorno, a educação é compreendida sempre em seu sentido reflexivo crítico, não como algo dado, pré-estabelecido, esquematizado. É nesse sentido que apontamos ao final da dissertação, em seu terceiro capítulo, que uma forma de resistência ao modelo adaptativo vigente nas escolas, como no caso específico do Brasil, poderia ser pensar a educação de forma contínua, isto é, efetivar um aspecto da educação já presente na Lei de Diretrizes e Base da educação, de 1996, mas pouco abordado no âmbito escolar que é a chamada formação continuada do professor.

De esse modo pensar a educação de forma continuada é uma forma de resistência ao próprio sistema vigente adaptativo e estanque. Ao pensar a formação de modo continuado o professor poderia analisar tanto a sua própria formação como também a relação entre o conceito de formação e a sua vigência no cotidiano escolar o que possibilitaria uma reavaliação dos próprios materiais pedagógicos ali utilizados. Portanto, entender a formação a partir do seu duplo caráter, objetivo e subjetivo, sem o domínio exclusivo seja deste ou daquele, significa colocar em tensão, em movimento, o próprio conceito o que, como analisaremos nessa dissertação a partir das discussões de Adorno, é fundamental para que se possa falar em educação e emancipação.

CAPÍTULO 1

ESCLARECIMENTO MIMÉTICO E FALSA PROJEÇÃO.

O objetivo do primeiro capítulo é analisar em que medida, segundo Adorno e Horkheimer, o esclarecimento (*Aufklärung*), no século XVIII, no chamado século das luzes, embora tenha prometido a saída do homem da menoridade¹², tornou-se, ao contrário, dominador e mantenedor de privilégios a serviço do capitalismo. Ser esclarecido significava, nesse contexto, ter o controle, dominar, não importando os meios para tais fins.

Nesse sentido veremos nesse primeiro capítulo que a presença da burguesia, enquanto classe dominante, seja através do financiamento científico, seja conduzindo o comércio foi o que deu o tom desse que foi chamado de mundo moderno, aqui compreendido como o período marcado pelas descobertas científicas processadas a partir do século XV.

No tocante a capacidade de intervenção e controle social da burguesia, como observará Adorno no ensaio “Teoria da semicultura”, de 1959, que abordaremos mais detalhadamente no segundo capítulo dessa dissertação, aumentou significativamente quando da tomada do poder político “na Inglaterra no século XVII e na França do XVIII”. É isso o que diz Adorno na parte inicial do ensaio: “Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 1996, p. 393).

Assim, numa sociedade vazia guiada quase que exclusivamente por promessas religiosas, como ocorreu por séculos em grande parte da Europa e do mundo até então conhecido, a burguesia ora aproximando-se, ora distanciando-se do poder via seus interesses se multiplicarem.

Dito isso, observaremos que na obra “Dialética do esclarecimento”, em especial na primeira parte, Adorno e Horkheimer, mostram que embora o espírito dominante e usurpador da classe burguesa tenha se dado, sobretudo a partir do século XVIII, alguns de seus elementos de controle e dominação já poderiam ser observados na antiguidade grega, por isso fazem alusão a figura de Ulisses, presente na obra Odisseia

¹² KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: **Textos seletos**. Edição bilíngue. Tradução do original alemão por Raimundo Vier; Floriano de Sousa Fernandes. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985, p. 100.

de Homero. Ao analisarem a figura de Ulisses diagnosticaram a presença do espírito dominador em que o esclarecimento do século XVIII se converteu. Para Adorno e Horkheimer as atitudes de Ulisses tendo em vista domar as forças míticas da natureza representará, de certa maneira, aquilo que a burguesia, mais tarde, também fará, seja através do chamado método experimental dos séculos XVI e XVII, seja através das técnicas de controle mediante a indústria cultural do século XX.

Dito isso, a seguir, abordaremos algumas questões que pretendemos explorar apontando, sempre que possível, suas relações com os dois capítulos seguintes da dissertação. No que diz respeito a esse primeiro capítulo, em seu primeiro subcapítulo, que denominamos “A dominação da natureza: o caráter mimético do esclarecimento”, o objetivo é abordar primeiramente alguns aspectos da chamada ciência experimental em Francis Bacon, como analisado por Adorno e Horkheimer, na primeira parte da obra, situando-o dentro do contexto de dominação da natureza e a partir daí destacar a presença de alguns desses elementos, no mundo antigo, considerando o contexto histórico, na figura de Ulisses, como narrado por Homero na Odisseia.

Veremos nesse primeiro subcapítulo que de acordo com Adorno e Horkheimer, Ulisses no mundo do seu tempo já antecipa o espírito burguês moderno. Ou seja, em nome de certa compreensão de progresso acabou por “desmitologizar” a natureza, tornando-a meio para fins de lucratividade e dominação. Assim, abordaremos nesse primeiro capítulo que Ulisses mesmo sujeito à perda da própria vida não teme em seguir seus propósitos de dominação, motivo que, segundo Adorno e Horkheimer, significou uma antecipação do modelo dominante da burguesia a partir do século XV no chamado mundo moderno.

No subcapítulo seguinte, analisaremos em que medida o caráter emancipador presente no conceito de esclarecimento, (*Aufklärung*), como cunhado por Immanuel Kant em 1783 no ensaio: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?), acabou obscurecido, pelas pretensões de poder e dominação da classe burguesa.

Nesse segundo subcapítulo, veremos que a dimensão emancipatória vigente no esclarecimento do século XVIII foi obscurecida pela dinâmica da sociedade capitalista burguesa com suas pretensões de manter a dominação e o controle social em favor de interesses econômicos. Nesse capítulo destacaremos ainda o papel desempenhado pela mercadoria naquilo que os autores chamaram de “indústria cultural”, em especial no

tocante a força fetichizante, dominadora e estagnadora, que segundo eles, se faz presente nesse tipo de relação com os produtos.

Concluimos o primeiro capítulo com o subcapítulo denominado “Consciência coisificada e falsa projeção”. O objetivo é analisar em que medida segundo Adorno e Horkheimer, dentro desse contexto de dominação a própria consciência torna-se coisa, isto é, objeto de manipulação. A partir de tal questão, considerando a parte final da obra “Dialética do esclarecimento” pretendemos também apontar porque segundo os autores a chamada “paranoia”, compreendida enquanto incapacidade de análise reflexiva e crítica, poderia ser entendida enquanto um dos sintomas desse modelo de sociedade.

1.1 A dominação da natureza: o caráter mimético do esclarecimento

A obra “Dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer nos mostra que o esclarecimento alicerçou-se no domínio da natureza. Tal prática, segundo eles, encontrou na modernidade com a expansão comercial através das navegações intercontinentais ocorridas a partir do século XV um terreno fértil de exploração. Tratou-se de um projeto que em busca de riquezas subjugou os povos ali habitantes, como ocorrera no Brasil, nesse mesmo contexto.

Essa expansão, como nos aponta a obra supracitada fez parte do ideário de progresso que se baseava fundamentalmente numa lógica segundo a qual todo saber é poder, fundamento da ciência experimental desenvolvida por Francis Bacon (1561–1626), em especial na obra *Novo Organon* (*Novum Organum*) em 1620. Aludindo ao pensamento baconiano, Zuin (1998, p. 11) lembra que: “Adorno e Horkheimer citam Bacon como um dos primeiros grandes entusiastas e defensores da construção de um saber que se afastasse da ‘estéril’ filosofia aristotélica e se aproximasse de uma perspectiva de aplicação empírica”.

No tocante aos estudos baconianos relativos à natureza dos corpos, característica do espírito objetivo da época, acompanhamos uma passagem do *Novo Organon*: “O calor dos corpos celestes, mesmo na região mais quente e durante a estação e o dia mais quente, não atinge nunca um grau tal que chegue a incendiar e queimar a madeira bem seca ou a palha ou um pedaço de trapo, a não ser que seja auxiliado por espelhos ustórios” (BACON, 1979, p.117). Essa passagem nos mostra um modelo de ciência

pautado na observação da natureza, cujo objetivo no entendimento de Adorno e Horkheimer estavam de acordo com o sistema explorador e dominante da burguesia.

Esse modelo de desenvolvimento científico experimental, como assinalam Adorno e Horkheimer na primeira parte da “Dialética do esclarecimento”, visava dominar a natureza dissolver os mitos e no lugar colocar o saber. Nessa lógica perversa, dizem eles, o homem é visto como ser ativo e a natureza, ao contrário, como passiva, isto é, um objeto a ser despido a ser desmitologizado. Desse modo, esse modelo de esclarecimento, como dizem os autores, persegue o objetivo de “livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Prática de dominação que segundo Adorno e Horkheimer, também poderiam ser observadas no âmbito da figura de Ulisses como abordado por Homero na Odisseia.

No que diz respeito a obra Odisseia, ao retomar o seu duodécimo canto, momento do encontro com as sereias, Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento” destacam, sobretudo, os momentos de medo superados pelo espírito de conquista. “Ulisses foi alertado por Circe, a divindade da reconversão ao estado animal, à qual resistira e que, em troca disso, fortaleceu-o para resistir a outras potências da dissolução. Mas a sedução das sereias permanece mais poderosa”.¹³

Para Adorno e Horkheimer, Ulisses usa táticas de controle, esquemas que se assemelharão àquilo que será comum à burguesia no mundo moderno. Embora alertado dos possíveis perigos continua com seu projeto dominante, sobre isso, acompanhamos uma passagem da obra Odisseia de Homero em que Circe o alerta. Diz ela: “Às sereias chegarás em primeiro lugar, que todos os homens enfeitiçam, que delas se aproximam. (...) Prossegue caminho, pondo nos ouvidos dos companheiros cera doce” (HOMERO, 2011, p. 320).

No que diz respeito aos momentos tensos vividos por Ulisses, o medo de perder o próprio eu diante do canto da sereia, assinalam Adorno e Horkheimer (1985, p. 39):

O medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização. O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder. O pensamento de Ulisses, igualmente hostil à sua própria morte e à sua própria felicidade, sabe disso. Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a

¹³ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39.

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

Para Adorno e Horkheimer a ação de Ulisses diante das sereias simboliza alegoricamente a dialética do esclarecimento.¹⁴ Isso porque a obra Odisseia nos apresenta que Ulisses ordena a seus companheiros que remem com os ouvidos tapados com cera, enquanto ele na condição de senhor escuta o canto, o que como ressalta Duarte (2008) significará do ponto de vista da racionalidade instrumental moderna, um tratamento diferenciado para si mesmo. Sobre essa posição de privilégio de Ulisses diz Duarte: “A ele próprio destinou tratamento diferente: uma vez que desejava ter uma noção daquela beleza indescritível sem o perigo de se atirar nas águas do oceano e perecer, ele ordenou a seus homens que o atassem ao mastro do navio”.¹⁵

A atitude de Ulisses diante da fúria do mar soa, no entendimento de Adorno e Horkheimer, como as atitudes dos viajantes no mundo moderno que se enriquecem a custa dos nativos em que mesmo diante da possibilidade de não lograr êxito em sua empreitada continuam reto em seu objetivo.

Sobre as medidas tomadas por Ulisses para dominar a natureza assinalam Adorno e Horkheimer (1985, p. 40):

As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. Assim como a substituíbilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituíbilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão. Na situação dada, estar excluído do trabalho também significa mutilação, tanto para os desempregados, quanto para os que estão no polo social oposto.

Para Crochík (2000) há diversos elementos comuns tanto na figura de Ulisses, narrado por Homero na Odisseia como no espírito burguês do mundo capitalista moderno, como por exemplo “a divisão do trabalho” e a “astúcia”.

¹⁴ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40.

¹⁵ DUARTE. Prefácio. In: **As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre a superstição secundária**. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: UNESP, 2008, p. 14.

Ao se referir a figura de Ulisses em sua empreitada de dominação da natureza na “Dialética do esclarecimento”, Adorno e Horkheimer também lembram o aspecto da mimese ali presente. A mimese nesse contexto pode ser entendida como adaptar-se à situação, como fez Ulisses em que diante da possibilidade de perder a vida diante do ciclope Polifemo nega a própria identidade, isto é, o eu.

Ao negar o próprio eu, Ulisses, segundo Adorno e Horkheimer, descobre que a palavra tem mais força que a coisa, por isso agarra “à palavra, para modificar a coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57). Ao analisar a ação de Ulisses em negar o próprio eu e com isso dominar o monstro ciclope Polifemo, destaca CROCHÍK (2000, p. 7): “O eu constitui-se nesse desafio que coloca a luz contra as sombras. O Ciclope, que não tem visão objetiva nem de profundidade, ou seja, de espaço, deve tornar-se cego para que a visão de Ulisses vença: o olhar do predador é paralisante”.

Assinalam Adorno e Horkheimer que Ulisses usou de esquematismos, táticas de controle e dominação, tanto no episódio da sereia quando em relação ao monstro Polifemo. De modo sucinto a narrativa segue e Ulisses se encontra diante do monstro ciclope e temendo que este viesse a devorá-lo o embriaga com vinho. Depois disso, no momento em que este adormece no sono, Ulisses pega uma lança e fura-lhe os olhos, ao acordar com tamanha dor e perguntar quem estava ali Ulisses responde: “ninguém” e com isso livra-se da fúria do monstro. Após tal episódio, quando os outros ciclopes chegaram e perguntaram a Polifemo quem teria lhe furado o olho, este responde “ninguém” e com isso ninguém foi atrás de Ulisses.

Sobre a ação de Ulisses em domar as forças mágicas da natureza, assinalam Adorno e Horkheimer,

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato de dominação (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.21).

Observam ainda os autores que Ulisses descobre o dualismo presente na linguagem em que uma palavra idêntica poderia significar coisas diferentes, por esse motivo entendem que ele, de certa maneira, antecipa o formalismo, algo comum à sociedade burguesa que dominou a formação cultural e com isso os próprios indivíduos, como veremos no próximo subcapítulo. “É do formalismo dos nomes e estatutos

míticos, que querem reger com a mesma indiferença da natureza os homens e a história, que surge o nominalismo, o protótipo do homem burguês” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 58).

Crochík (2000) ao analisar essa passagem inicial da “Dialética do esclarecimento” e a alusão feita por Adorno e Horkheimer à figura de Ulisses assinala que o objetivo dos autores é apresentar a astúcia da razão diante dos mistérios da natureza. “Ela representa a força humana contra a força esmagadora da natureza”.¹⁶

No que diz respeito ao esclarecimento e sua pretensão de controlar a natureza assinala Crochík (2000, p. 6):

No entanto, o representante do Esclarecimento, que pretende vencer os mitos por meio do logro, da astúcia, presentes nos sacrifícios efetuados por Ulisses, torna-se mito, tão logo esses não são mais racionais, por não pretender conservar aquilo em nome do que se sacrifica: a vida, a pátria, o particular, mas sim, o próprio sacrifício. A criação do eu idêntico não deixa de ser o maior mito de todos e, no entanto, o mais verdadeiro, por tentar livrá-lo de todos os outros.

Enfim, para Adorno e Horkheimer as ações de Ulisses de imitar a natureza para dela se apossar é uma antecipação de inúmeros elementos de controle e dominação que voltarão a aparecer no século XVIII. Para eles o reaparecimento de tais táticas nesse contexto indica que as possibilidades emancipatórias do conceito de esclarecimento foram obscurecidas pelos interesses das classes dominantes.

1.2 O esclarecimento e a indústria cultural: a formação enquanto adaptação técnica.

A contra-face do esclarecimento voltado ao domínio da natureza, como vimos, é o domínio do próprio homem, agora exercido por uma racionalidade que toma forma, dentre outros, nos equipamentos tecnológicos. Assim, o esclarecimento prometido que deveria proporcionar a emancipação humana por meio da razão, como observado por Kant, conduziu a um novo tipo de obscurantismo, impedindo a realização do conceito. Dito isso, nos primeiros parágrafos a seguir conceituamos a questão do esclarecimento em Kant, destacando em que medida poderia possibilitar a emancipação humana.

¹⁶ CROCHÍK, J. L. *Ulisses e Narciso: o abandono de si mesmo e o abandono a si mesmo*. Olhar (UFSCar), Univers. Fed.de São Carlos, v. 2, n.4, 2000, p. 4.

No que diz respeito a importância do esclarecimento no século XVIII e de que modo poderia libertar os homens da sua condição de menoridade, acompanhamos o que diz Kant:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [“Aufklärung”]. (KANT, 1985, p. 100).

Para o filósofo a menoridade seria uma das consequências da preguiça e da covardia: Diz ele: “Se tenho um livro que faz às 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”. Para Kant, o homem ao assumir a sua condição de maioridade assumiria também a própria racionalidade, tornando-se, nesse sentido, capaz de dominar o objeto.

Sobre esse domínio do objeto, Kant na “Crítica da razão pura”, assinala que o sujeito não pode assistir ao desfile da natureza numa atitude inteiramente passiva. Ao contrário na condição de agente é o próprio sujeito que precisaria ditar o ritmo da natureza. Tal capacidade de domínio como lembra Duarte (2003a) é o que Kant chama de esquematismo no segundo livro da “Analítica transcendental”.

No que diz respeito ao esquematismo observamos o que diz Kant numa passagem da “Crítica da razão pura”. Diz ele:

Nós denominaremos a esta condição formal e pura da sensibilidade, à qual o conceito de entendimento está restrito em seu uso, o *esquema* desse conceito, e ao procedimento do entendimento com esses esquemas denominaremos o *esquematismo* do entendimento puro. Em si mesmo, o esquema é a cada vez mais um mero produto da imaginação; uma vez, porém, que a síntese da última não visa nenhuma intuição singular, mas apenas a unidade na determinação da sensibilidade, o esquema tem então de diferenciar-se da imagem. Se, pois, eu disponho cinco pontos um após outro, (...) isto é, a imagem do número cinco. Se, pelo contrário, apenas penso um número em geral, seja ele cinco ou cem, este pensamento é mais a representação de um método para representar um certo conceito em uma imagem, segundo uma quantidade (por exemplo, mil), do que essa imagem mesma, que neste último caso eu teria grande dificuldade de examinar e comparar com o conceito. A esta representação, pois, de um procedimento universal da imaginação para fornecer um conceito a sua imagem, eu denomino o esquema desse conceito (KANT, I. 2015, p. 176).

Para Adorno e Horkheimer a síntese kantiana se enquadra na lógica do próprio esquematismo de dominação e controle da classe burguesa é por esse motivo que assinalam: “Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou

conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 73).

No que diz respeito ao sujeito transcendental kantiano, Adorno no ensaio “Sobre sujeito e objeto” entende que ele também faz parte do espírito de dominação e controle da burguesia porque haveria ali uma primazia do sujeito em relação ao objeto. O sujeito é o dominador e o objeto o dominado. Sobre essa questão assinala Adorno (1995b, p. 186):

Na doutrina do sujeito transcendental, expressa-se fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca. Se a estrutura dominante da sociedade reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser, é secundário. Eles são deformados de antemão por aquele mecanismo que é transfigurado filosoficamente em transcendental. Aquilo que se pretende mais evidente, o sujeito empírico, deveria propriamente considerar-se como algo ainda não existente; nesse aspecto, o sujeito transcendental é *constitutivo*. Presumidamente origem de todos os objetos, ele está objetificado (*Vergegenständlicht*) em sua rígida intemporalidade, perfeitamente de acordo com a doutrina kantiana das formas fixas e imutáveis da consciência transcendental. Sua fixidez e invariabilidade que, segundo a filosofia transcendental, produz os objetos ou, ao menos, lhes prescreve as regras é a forma reflexa da coisificação dos homens, consumada objetivamente nas relações sociais.

No tocante a relação sujeito e objeto em Kant e o primado daquele em relação a este, Maar (2006) entende que Adorno estaria com isso tentando uma aproximação em relação a filosofia de Hegel, no entanto também percebia neste um domínio do sujeito em relação ao objeto.

Adorno na “Dialética negativa” lembra que tanto a filosofia kantiana quanto a filosofia hegeliana trouxeram significativas contribuições. No entanto, tanto um quanto o outro, acabariam por fixar-se no sujeito enquanto dominador do objeto, uma característica, segundo Adorno, do espírito de dominação da burguesia. Assim, para Adorno apesar do sujeito buscar o domínio do objeto, como vimos até aqui, a exemplo do espírito de dominação da burguesia é o objeto como também assinala Maar (2006, p. 137), que tem o primado sobre o sujeito.

Em relação a tal questão acompanhamos a passagem a seguir da obra “Dialética negativa” em que Adorno evidencia tal problemática. Diz ele:

A mediação do objeto significa que ele não pode ser estática e dogmaticamente hipostasiado, mas só pode ser conhecido em sua imbricação com a subjetividade; a mediação do sujeito significa que ele não seria literalmente

nada sem o momento da objetividade. Um indício do primado do objeto é a impotência do espírito em todos os seus juízos, assim como até hoje na organização da realidade. O negativo que se exprime no fato de, com a identificação, o espírito não ter sucesso na reconciliação, de seu primado fracassar, torna-se o motor de seu próprio desencantamento. Ele é verdadeiro e aparência: verdadeiro porque nada escapa à dominação que ele trouxe à sua forma pura; não-verdadeiro porque, em sua confusão com o domínio, ele não é de maneira alguma o espírito pelo qual ele se toma e se dá. Com isso, o esclarecimento transcende sua autocompreensão tradicional. Ele não é mais desmitologização apenas enquanto *reductio ad hominem*, mas também inversamente enquanto *reductio hominis*, enquanto intelecção do engodo do sujeito que se estiliza como absoluto. O sujeito é a figura tardia do mito, e, no entanto, ao mesmo tempo a figura mais similar à sua forma mais antiga (ADORNO, 2009, p. 159-160).

Portanto o primado do sujeito é parte do espírito de dominação da classe burguesa como Adorno e Horkheimer apresentam na “Dialética do esclarecimento”. Para eles tal postura dominante do sujeito também poderia ser encontrada tanto na filosofia de Kant quando na filosofia de Hegel.

Ainda no tocante a essa dominação, na visão de Adorno e Horkheimer o espírito de dominação da burguesia a partir do século XVIII ampliou-se mediante os produtos. Esse espírito dominante vai se colocar entre o consumidor e o objeto a ser consumido, impedindo, desse modo, que o próprio indivíduo realize sua experiência de maneira livre com o produto que por ele será consumido.

Portanto, o indivíduo não fará a experiência da escolha, ao contrário, como veremos nos próximos parágrafos é o produto que será antecipadamente calculado, esquematizado, para consumir o consumidor. É esse o mecanismo de controle que Adorno e Horkheimer denominam na “Dialética do esclarecimento” de indústria cultural. Sobre tal domínio assinalam: “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Mas afinal, o que seria a indústria cultural? Sobre tal questão Adorno lembra que essa expressão foi empregada por ele e Horkheimer pela primeira vez na obra “Dialética do esclarecimento”. Diz ele: “Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã” (ADORNO, 1971, p. 287).

Com efeito, cabe observar que o termo indústria cultural substitui outro que é cultura de massa que de acordo com Adorno indicaria uma cultura originada na própria massa, o que não é seu propósito. O seu interesse é na indústria cultural e sua capacidade de seduzir o consumidor com seus produtos. Sobre tal fetiche, isto é, o encobrimento daquilo que verdadeiramente se esconde no produto, assinalam Adorno e

Horkheimer (1985, p. 113): “O espectador não deve ter a necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais”.

Com efeito, é importante ressaltar que embora a indústria cultural não possa ser confundida com cultura de massa, como apontamos anteriormente, Adorno lembra que ela, a massa, faz parte da indústria cultural. Diz ele: “As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar”.¹⁷

Ao se colocar como mediação entre o indivíduo e o produto, a indústria cultural, na compreensão de Adorno e Horkheimer, acaba por transformar tanto um quanto o outro, por isso o seu caráter dinâmico. Lembrem que, como se fosse um parasita, ela atua em todos os momentos da vida do indivíduo, seja no momento do trabalho ou em seu tempo livre. Dizem eles: “os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertadamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém (...)” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Sobre esse poder da indústria cultural, lembra Lastória (2010) que isso resulta de uma “parafernália tecnológica” que ao capturar o indivíduo acaba por substituir a experiência que deveria ser do próprio indivíduo. Assim, o acesso à chamada realidade acaba por passar necessariamente pelo crivo da máquina a serviço obviamente do capital. É por esse motivo que a indústria cultural, segundo os autores, se coloca a serviço da sociedade burguesa obscurecendo a relação entre o consumidor e o produto.

No tocante a indústria cultural e sua imposição na estrutura social, assinala Gomes (2010, p. 200-201):

Com o conceito de *indústria cultural*, Adorno e Horkheimer esclarecem que há um processo de imposição da estrutura social, tal como concebido pelo modo de produção capitalista, e que descobre na face instrumental do esclarecimento e na racionalidade técnica a forma sutil de reificar a cultura e transformá-la em cultura de massa. Ela manipula as necessidades sociais, através de um processo de “integração e assimilação voluntária” das pessoas em uma suposta “ordem” estabelecida, como se fosse única. É nisso que consiste o caráter ideológico da indústria cultural: reificar a práxis social com as formas de integração da cultura.

¹⁷ ADORNO. T. W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1971, p. 288.

A indústria cultural, portanto, é movida por uma racionalidade que procura antecipar a vontade do indivíduo, criando necessidades que este sequer imaginaria que um dia viria a tê-la. É o caso, por exemplo, do que é visto hoje no ramo dos aparelhos celulares que a todo o momento se modifica. Um aplicativo, um detalhe, desqualifica aquilo que até então era tido como novo. Assim em questão de segundos, milhões de pessoas ingressam na onda da novidade e desse modo não consomem, ao contrário, são consumidos pelos produtos.

No que diz respeito ao controle exercido pela indústria cultural, Adorno e Horkheimer também a observam no âmbito dos meios tecnológicos de comunicação. Destacam que em cada momento do “desenvolvimento” dos aparatos tecnológicos o controle e a dominação também aumentam, a exemplo do que abordam em relação ao telefone, ao rádio e a televisão. Desses três aparatos tecnológicos daremos ênfase ao rádio e a televisão por utilizarem de táticas e esquematismo de dominação e controle que atingem um público maior, como veremos nos próximos parágrafos.

Para Adorno e Horkheimer o rádio consegue comunicar-se com milhões de pessoas ao mesmo tempo por isso sua eficácia de dominação e controle maior em relação ao telefone. Assinalam que para se aproximar do público o rádio criou estratégias como competições musicais e programas denominados “caçadores de talentos” em que o ouvinte de acordo com o seu “talento” é chamado a participar da “programação” da emissora. É esse o motivo que de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 101): “os talentos, já pertencem, à indústria cultural muito antes de serem apresentados por ela: de outro modo não se integrariam tão fervorosamente”.

Nesse tipo de dominação é importante observar também o papel desempenhado pela linguagem, a exemplo do que destacam Adorno e Horkheimer em relação a adequação da voz do locutor ao público ouvinte. “O locutor de rádio não precisa mais falar de maneira pomposa. Aliás, ele seria esquisito, caso sua entonação se distinguisse da entonação de seu público ouvinte.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Na “Dialética do esclarecimento” a televisão também é colocada como um grande instrumento de dominação e controle é por esse motivo que Adorno e Horkheimer percebem nela um mecanismo ideológico ainda mais poderoso em relação ao telefone e ao rádio. Lembra que com a televisão tanto a capacidade auditiva do indivíduo como sua visão se orientam para a mesma direção, qual seja: o lugar para o qual o programa o programou. Nesse sentido enquanto no caso do telefone e do rádio a

imaginação, de certa maneira, estava ainda liberada, com a televisão há uma imposição tanto da imagem quanto do som.

Mas cabe ressaltar que Adorno não é contrário ao desenvolvimento tecnológico. Lembra que é inegável a importância desses meios para a vida humana, mas o que lhe preocupa é o uso destes como forma de manipulação e uniformização por entender que acabaria por reduzir drasticamente a capacidade criativa do indivíduo, deixando-o à mercê dos esquemas tecnológicos.

Além disso, para Adorno os aparelhos tecnológicos precisam ser utilizados não para impor interesses, mas como modo de ampliar o acesso às informações. Ele por exemplo, utilizou-se do rádio em suas conferências sobre educação entre os anos de 1959 a 1969 e como observaremos no segundo capítulo dessa dissertação o considerava se bem utilizado, um importante instrumento educativo. O mesmo, segundo Adorno, também poderia ser dito em relação à televisão que, se orientado corretamente, poderia levar informações aos lugares distantes.

No que diz respeito as potencialidades educacionais da televisão, diz Adorno (1995a, p. 88):

Nesta medida gostaria de chamar a atenção para que não se veja a televisão, que constitui somente um momento no sistema conjunto da cultura de massa dirigista contemporânea orientada numa perspectiva industrial, a que as pessoas são permanentemente submetidas em qualquer banca de jornal, em incontáveis situações da vida, de modo que a modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa.

Para Adorno, a televisão poderia se bem utilizada, desempenhar um importante papel informativo. Sobre isso em um debate radiofônico em Hessen, em 1963, que teve como título “Televisão e formação” destacou os enormes potenciais educativos da televisão, embora alertasse que os interesses que giravam ao redor dela o impediriam de dizer que necessariamente seria um instrumento formativo. Assim, vale lembrar que para Adorno a televisão guia-se pelos interesses comerciais dominantes, por esse motivo, assinala que o objetivo dela não é a formação da consciência crítica do indivíduo, mas a ocultação da realidade. No tocante a tal questão diz Adorno (1995a, p. 83): “Exatamente em que, por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência”.

O entretenimento é outro aspecto que no âmbito da discussão sobre a indústria cultural na “Dialética do esclarecimento” é abordado. Entendem Adorno e Horkheimer que a indústria cultural ao entreter o indivíduo o impede de descobrir os interesses perversos que se escondem por detrás dos produtos.

Sobre a indústria cultural enquanto produção de entretenimento, destacaremos nos próximos parágrafos um fato que Adorno vivenciou entre os meses de novembro de 1952 a fevereiro de 1953 nos Estados Unidos ao acompanhar a coluna de um jornal naquilo que chamavam de astrologia e sua relação com o cotidiano das pessoas.

O jornal na condição de meio de comunicação e, portanto de divulgação em massa de informações, chamou a atenção de Adorno por tratar de uma questão aparentemente banal, os astros, e a partir destes criar um discurso dominante por intermédio do que denominavam previsão astral. Cabe ressaltar que a coluna de jornal se destinava em especial aos chamados famosos de *Hollywood*, pessoas que viam na astrologia um guia para suas vidas.¹⁸

Identificados por Adorno como “semi - erudito”¹⁹, os colunistas desse tipo de assunto julgavam de tudo ter conhecimento. Sobre isso assinala que os assuntos da coluna tratavam de questões ligadas a liberdade, passando pelos aspectos emocionais e até de problemas ligados a salários, o que, segundo Adorno, seria “uma tentativa de atender a diversas camadas de exigências dos leitores”.²⁰

Sobre a tentativa do jornal em controlar a vida das pessoas por meio de uma adequação a cada uma destas, acompanhamos o que diz Adorno (2008, p. 53):

Nas revistas, convivem tendências completamente diferentes, mantidas separadas umas das outras com grande cuidado. Por um lado, há especulações astrológicas gerais envolvendo conjunções, oposições, casas, etc., as quase são aplicadas à humanidade com um todo, ou pelo menos à nação americana propriamente dita. Por outro lado, há predições detalhadas a respeito do que vai acontecer em cada dia, com as pessoas nascidas sob cada um dos signos do zodíaco (ADORNO, 2008, p. 53).

Adorno identificou nas colunas de astrologia do jornal o mesmo discurso da indústria cultural. Trata-se a seu ver de uma espécie de “fábrica de sonhos” produzidos pelos jornalistas que perceberam naquilo um enorme potencial de lucro, não lhes

¹⁸ DUARTE, R. A. P. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b, p. 86.

¹⁹ ADORNO, T. W. **As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre a superstição secundária**. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: UNESP, 2008, p. 51.

²⁰ *Ibid*, p. 52.

importando, nesse sentido, se suas previsões poderiam criar um efeito psicológico devastador na vida daqueles que por ali se orientavam.

O entretenimento foi o que Adorno percebeu naquele jornal, por isso, em nome da publicidade e expansão ideológica os colunistas adaptavam suas previsões à classe dos leitores. Lembra Adorno que os colunistas de astrologia procuravam criar em seu público de leitores uma sensação positiva, um brilho constante, uma luz que mesmo nos momentos de escuridão continuaria a brilhar. No tocante a esse suposto conforto apresentado pela coluna de jornal, assinala Adorno (2008, p. 68): “No lugar de fazer algo, o que importa é evitar uma série de coisas. O leitor é de certa forma, aliviado de sua responsabilidade”.

A publicidade do jornal, de acordo com Adorno, se colocou acima da vida dos leitores, por esse motivo tomou o lugar daquilo que evidentemente deveria ser tratado com seriedade por esse motivo representa os ideais da indústria cultural. Sobre tal questão assinalam Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento”: “Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por um mero decreto, (...)”.²¹

Sobre a capacidade de entretenimento vigente no âmbito da indústria cultural, a “Dialética do esclarecimento” aborda ainda o papel do fetiche como forma de controle. Isto é, quando o produto é colocado para o indivíduo como se fosse algo indispensável para a sua vida. Essa antecipação da vontade se coloca naquilo que no início deste subcapítulo ao abordar o pensamento kantiano identificamos como esquematismo.

Ao analisar o fetiche na mercadoria, Türcke (2010) lembra que a palavra fetiche vem do português “feitiço” que pode ser entendido como “obra da magia” cuja origem estaria no latim *factitius* “feito artificialmente”.²² Nesse sentido, assinala que o grande achado de Karl Marx (1818 – 1883), ao falar na obra “O Capital” (*Das Kapital*) do caráter de fetiche (*Der Fetischcharakter*)²³ da mercadoria foi o acento que este colocou na expressão “caráter”, enquanto um ocultamento daquilo que realmente seria a

²¹ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112.

²² TÜRCKE, C. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradutores: Antônio A. S. Zuin... [et al.]. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2010, p. 199.

²³Sobre o fetichismo diz Marx (2002, p. 94): “Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias, chamo a isso fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias.”

mercadoria. “O conceito de fetiche serve apenas como metáfora”. (TÜRCKE, 2010, p. 199).

No tocante ao fetiche enquanto ocultação da realidade, como observou acima Türcke, também podemos, de certa maneira, percebê-lo no âmbito da educação, sobretudo na chamada “aula show”, que por vezes ocorrem, por exemplo, em muitas escolas no Brasil. Nessas aulas os professores usam de instrumentos e aparatos tecnológicos e lúdicos para conquistar e adaptar o aluno àquilo que julga relevante, obscurecendo as potencialidades críticas do próprio aluno que, em geral, observa o *show*, as imagens, esquecendo-se da reflexão, da pergunta sobre o sentido daquilo que presencia.

Dentro da concepção de fetiche apresentada por Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento”, podemos entender que a educação torna-se fetiche quando não é capaz de possibilitar a reflexão crítica do aluno sobre o mundo em que vive. No tocante ao espetáculo e a chamada “aula – show”, acompanhamos a citação que segue:

Não por acaso o chamado professor show, autor de várias anedotas, frases de efeitos e canções, que ajudam a memorizar os conteúdos das disciplinas, se transforma num profissional atuante não apenas nos cursinhos pré-vestibulares. Este tipo de “professor” é também requisitado, com frequência cada vez maior, pelas escolas e universidades, que oferecem cursos de especialização, cujos profissionais associam a educação a um acontecimento espetacular, a ponto de o professor representar o papel de um animador de auditório de televisão. (ZUIN; COSTA, 2006, p. 20).

Esse tipo de aula acaba se tornando mais entretenimento do que reflexão crítica, por isso acaba por encobrir a realidade. É por esse motivo que esse tipo de procedimento acaba, em certa medida, obscurecendo as possibilidades críticas da própria educação. Trata-se de um modelo adaptativo em que o aluno não é capaz de refletir sobre a imagem e som que está a sua frente. Nesse modelo adaptativo a educação que deveria ser um espaço de reflexão crítica se volta para o entretenimento, por isso o professor se adapta ao aluno e este àquele e todos se alegram com o espetáculo, enquanto atrás das cortinas o sistema e suas formas de controle continuam impondo de modo cada vez mais perverso sua visão de mundo.

Nesse cenário de realidade produzida pelo mercado não é possível falar em liberdade do indivíduo, se como vimos a pouco, tudo é antecipado pela indústria cultural. Sobre esse controle, assinala Pucci:

A indústria cultural, de maneira interessada, proclama orientar-se pelos desejos dos clientes e oferecer-lhes aquilo que eles querem, como se estes fossem os seus guias e juízes; finge ser ela que se adapta às reações dos consumidores, que autonomamente escolhem o que é melhor para si; na verdade, é ela que inculca esse ajustamento aos clientes, comportando-se como se fosse um deles (PUCCI, 2012b, p. 292).

Na indústria cultural o entretenimento obscurece o que deveria ser a liberdade do indivíduo. Sobre esse controle do tempo pela indústria cultural Adorno no ensaio “Tempo livre” publicado em 1969 lembra que esse controle é resultado de um modelo adaptativo vigente na sociedade atual em que tudo se transforme em fonte de lucro.

Acompanhamos o que diz Adorno nesse importante ensaio sobre a relação do mercado dominante e suas táticas de controle ao que deveria ser o tempo livre do indivíduo. Diz Adorno (1995b, p. 71 – 72):

Para esclarecer o problema, eu gostaria de fazer uso de uma pequena experiência pessoal. Em entrevistas e levantamentos de dados, sempre se é questionado sobre o seu “hobby”. Quando as revistas ilustradas informam a respeito de algum figurão da indústria cultural, falar dos quais é, por sua vez, a ocupação principal da indústria cultural, poucas vezes perdem o ensejo de relatar algo mais ou menos íntimo sobre os “hobbies” dos mesmos. Quando me toca essa questão, fico apavorado: Eu não tenho qualquer “hobby”. Não que eu seja uma besta de trabalho que não sabe fazer consigo mesma nada além de esforçar-se e fazer aquilo que deve fazer. Mas aquilo que me ocupo fora da minha profissão oficial é, para mim sem exceção, tão sério que me sentiria chocado com a ideia de que se tratasse de “hobbies”, portanto ocupações nas quais me jogaria absurdamente só para matar o tempo, se minha experiência contra todo tipo de manifestações de barbárie – que me tornaram como coisas naturais – não me tivesse endurecido. Compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência, a palavra “hobby” seria escárnio em relação a elas.

Nessa sociedade em que até mesmo o tempo livre é colonizado pelo mercado a imposição é obscurecida pelo espetáculo. Um *show* que sempre é colocado pelo sistema dominante como necessário, por esse motivo como diz Debord (1997) apesar de ser “dogmático” o espetáculo não pode ser entendido enquanto algo sólido, o que poderia significar o fim do *show*. Ao contrário, lembra que, é a mobilidade que faz com que seja visto sempre como novidade e sendo assim como algo ainda não experimentado. “Para ele nada para; este é seu estado natural e, no entanto, o mais contrário à sua propensão” (DEBORD, 1997, p. 47).

Portanto as táticas da indústria cultural de controlar toda a vida do indivíduo dentro dos propósitos de dominação do esclarecimento burguês tiveram como um dos resultados o aparecimento de uma formação mutilada. Um modelo adaptativo em que

como observamos na “Dialética do esclarecimento” as possibilidades de emancipação presente no conceito de esclarecimento foram obscurecidas pelo espírito de dominação e controle da burguesia.

Diante desse cenário de obscurecimento veremos no subcapítulo a seguir que outra consequência desse modelo adaptativo de negação das possibilidades de escolha do indivíduo será o aparecimento de uma consciência coisificada. Tal questão é abordada por Adorno e Horkheimer ao final da “Dialética do esclarecimento”.

1.3. A consciência coisificada e a vigência de rótulos

Diante do vazio proporcionado pela indústria cultural, Adorno e Horkheimer lembram que restou ao indivíduo a repetição cega das “palavras de ordem totalitária”.²⁴ Esse esvaziamento cultural abriu espaço para que posturas totalitárias se manifestassem como aponta a última parte da “Dialética do esclarecimento” ao abordar o antissemitismo enquanto falsa projeção. No que diz respeito a essa sensação de vazio assinala Zuin (1997, p. 126): “O pavor proveniente da sensação de vazio e de desamparo teria de ser rapidamente solapado. O próprio Adorno escreveu sobre a permanência do narcisismo coletivo nas chamadas sociedades democráticas”.

No tocante a última parte da “Dialética do esclarecimento” e a análise sobre o antissemitismo como resultado de um modelo de sociedade pautada na adaptação e não na reflexão crítica, lembra Cohn (1998) que o intuito dos autores foi mostrar a questão do ódio aos judeus num cenário amplo das novas formas de ofuscamento.

Sobre tal questão, assinala Cohn (1998, p. 7):

Ao discutir o anti-semitismo, Adorno e Horkheimer (aqui cabe especialmente a inversão da ordem editorial dos autores, pois o texto exhibe em passagens decisivas o inconfundível estilo adorniano) explicitam melhor o que vem a ser esse limite. E o fazem ao expor o que seria na fase contemporânea a contrapartida, no processo da razão esclarecida, à grande oposição que mostraram ao construir o conceito de Esclarecimento: aquela entre razão e mito, que tem como substrato material o projeto de completa dominação da natureza. Trata-se neste ponto de expor uma outra dialética, não a que envolve a razão e sua sombra mas a que envolve a produção da sua sombra pela razão: a dialética da razão e do ofuscamento.

²⁴ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137.

No tocante a questão da ascensão dos regimes totalitários, destaca Pucci (1997) que embora tenha relação com as crises do sistema de produção capitalista mundial, não se poderia negar a influência dos processos psicológicos e as promessas propagadas pelos partidos políticos da época. Tal fato foi abordado por Adorno e Horkheimer ao final da “Dialética do esclarecimento” a partir do que denominaram de “consciência coisificada”. Uma situação em que o indivíduo não sendo capaz de escolher, acaba por ser escolhido pelos movimentos coletivistas. “O preço da adesão – a sujeição e a consequente regressão subjetiva à semiformação” (MAAR, 2003a, p. 465).

Ao analisar a questão da consciência coisificada e sua relação com o contexto histórico, como levantado por Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento”, Zuin (2011) destaca que nessa situação as pessoas acabam por perder o sentido de si mesmas e desse modo acaba por vigorar uma cultura marcada pela frieza, a exemplo do que se deu com os atos bárbaros desencadeados pelo nazismo.

Sobre tal questão assinala Zuin (2011, p. 612):

O nazismo deve ser prioritariamente compreendido como acontecimento objetivo, pois se sua tentativa de explicação fosse reduzida aos delírios de um ditador incrivelmente persuasivo, no caso Hitler, se fortaleceria a ideologia do personalismo, ou seja, a de que se Hitler não tivesse existido, também não haveria o próprio nazismo. Evidentemente, a figura do *Führer* teve grande importância para a disseminação e aceitação coletiva da proposta autoritária nacional-socialista, tal como pode ser observado na argumentação de que esse líder desempenhou papel extremamente relevante no processo de projeção de ideal de ego de seus seguidores nazistas que o idolatravam e, concomitantemente, se identificavam como iguais, formando uma espécie de liame libidinal coletivo autoritário.

Para Adorno e Horkheimer a repetição e a adaptação como vimos no subcapítulo anterior sobre a indústria cultural, ligou a publicidade à “palavra de ordem totalitária”.²⁵ Tal prática, segundo eles, conduziu à reificação dos indivíduos a tal ponto destes não mais serem capazes da livre escolha, ao contrário, vimos que são os produtos que os escolhem e nesse sentido acabam não realizando sua liberdade enquanto individual.

Adorno na obra “Dialética negativa” atribui a Hegel um dos responsáveis pela perda da dimensão da individualidade. Entende que na condição de herdeiro da filosofia da razão universal kantiana, apesar dos avanços, sobretudo ao situar no próprio seio da dialética a presença do negativo, Hegel fracassou por colocar o momento de síntese na razão.

²⁵ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137.

Para Adorno, a reconciliação empreendida por Hegel entre o universal e o particular levou à aniquilação deste e a afirmação daquele. Sobre a crítica de Adorno dirigida ao pensamento de Hegel, acompanhamos:

A filosofia hegeliana abre violentamente a perspectiva da perda que em si mesma continha a ascensão da individualidade no século XIX até o cerne do século XX: uma perda de imperatividade dessa força para o universal por meio da qual apenas a individualidade chegaria a si mesma. A decadência da individualidade, uma decadência que nesse ínterim se tornou evidente, está associada com uma tal perda; o indivíduo que se desdobra e diferencia, na medida em que se separa energicamente do universal, está ameaçado de regredir por meio daí à contingência que Hegel lhe imputa. O Hegel restaurador, porém, negligencia nesse caso a lógica e a coerção no progresso da própria individuação em favor de um ideal oriundo das máximas gregas, tanto quanto, preludiando a mais malévola reação alemã do século XX, as forças que só chegam à maturidade com a desagregação da individualidade. Assim também ele não faz justiça à sua própria dialética (ADORNO, 2009, p. 290).

Para Adorno a dialética hegeliana²⁶ ao colocar a síntese na razão impossibilitou ao indivíduo a autonomia e a liberdade. Entende que tal procedimento criou uma dependência entre o particular e o universal, de tal modo que a existência do primeiro se subordinaria à vontade do segundo. Sobre essa questão assinala Adorno na “Mínima moralia”: “Hegel: com frieza refletida, ele opta uma vez mais pela liquidação do particular. Em nenhum lugar o primado do todo é posto em dúvida” (ADORNO, 1993, p. 8).

No tocante a crítica a Hegel, assinala Maar (2006) que para Adorno o idealismo possui um nexos com a reificação, isso porque, ao contrário do que teria pretendido acabou por afastar o sujeito do objeto. Fato que segundo Maar (2006, p.136) possibilitou: “uma racionalidade sistematizadora, classificatória, calculista, identificadora. Haveria um domínio reificado da falsa objetividade no pensamento resultante da dialética entre dominação da natureza e dominação social”.

Outra consequência da consciência coisificada também identificada por Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento” é a falsa projeção. Para eles, ao contrário da mimese “genuína”, como vimos no começo do capítulo em que o dominador se identificava ao objeto para a partir daí dominá-lo, na falsa projeção o

²⁶ Essa questão da dialética será retomada nessa dissertação no segundo capítulo, ao abordamos a crítica adorniana aos chamados “movimentos coletivistas” que, segundo ele, se apegam ao imediatismo, negando, nesse sentido a possibilidade de uma autorreflexão crítica. Ali abordaremos a “necessidade” apontada por Adorno de uma “crítica imanente” à própria sociedade, e não uma “crítica transcendente”, que, ao ser ver, acabaria por criar um fundamento transcendente, uma “luz”, uma “suposta verdade”, para explicar os fatos.

indivíduo já considera de antemão o seu mundo verdadeiro e tudo que não se adequa a sua visão de mundo é negado, por isso, como assinalam os autores na parte final da obra, o outro é sempre visto como a vítima em potencial. “O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 154).

Portanto, na “Dialética do esclarecimento” a falsa projeção está diretamente ligada ao paranoico, quando o indivíduo julga que o mundo externo precisa equivaler-se ao seu mundo interior. Para ele o seu julgamento tem que ser o único critério do mundo do outro o que como destacam Adorno e Horkheimer acabou por tornar-se um mecanismo que a ordem totalitária colocou a serviço dos seus próprios interesses.

Sobre o mundo projetado pelo paranoico, assinalam Adorno e Horkheimer:

Na medida em que o paranoico só percebe o mundo exterior da maneira como ele corresponde a seus fins cegos, ele só consegue repetir o seu eu alienado numa mania abstrata. O puro esquema do poder enquanto tal, que domina totalmente tanto os outros quanto o próprio eu rompido consigo mesmo, agarra o que se lhe oferece e insere-o em seu tecido mítico, com total indiferença por suas peculiaridades. O ciclo fechado do que é eternamente idêntico torna-se o sucedâneo da onipotência. É como se a promessa, feita pela serpente aos primeiros homens, de se tornarem iguais a Deus houvesse sido resgatada com o paranoico, que cria o mundo todo segundo sua imagem. Ele não parece precisar de ninguém e, no entanto, exige que todos se ponham a seu serviço. Sua vontade penetra o todo, nada pode deixar de ter uma relação com ele. Seus sistemas não têm lacunas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 157).

Para Adorno e Horkheimer na falsa projeção o indivíduo direciona seus problemas ao outro como se este fosse o culpado. Por esse motivo assinalam que o antissemitismo foi justificado pelo burguês. Em nome de valores universais as particularidades são negadas. “Assim, Hitler exige que se aceite o assassinato em massa em nome do princípio da soberania dos povos, que tolera a violência nos outros países” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 159).

Sobre a falsa projeção e o seu uso pelos sistemas totalitários, assinalam Adorno e Horkheimer (1985, p. 161):

A tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela, esquema isolado da autoconservação, ameaça dominar tudo o que vai além dela: a cultura. A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranoia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído e de imputar-lhes a culpa que, na verdade, é

da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. Essa dor encerra, é claro, um elemento de verdade em comparação com a simples aceitação da realidade dada, à qual a racionalidade superior jurou lealdade. Contudo, a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração.

Adorno e Horkheimer ao abordarem a projeção patológica na última parte da “Dialética do esclarecimento” dentro da análise sobre o antissemitismo assinalam que o embrutecimento ocasionado por esse tipo de postura acabou transferindo-se para os grupos étnicos, por isso “enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmaras de gás” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 166).

Outro aspecto proveniente da falsa projeção é o que Adorno e Horkheimer denominaram de *ticket*. Sobre isso disseram: “A psicologia antissemita foi, em grande parte, substituída por um simples “sim” dado ao *ticket* fascista, ao inventário de slogans da grande indústria militante.”²⁷ Através do *ticket* lembram que o indivíduo torna-se refém daquilo que o seu grupo julga verdadeiro. Desse modo, enquanto militante, sua decisão passa a ser necessariamente a decisão do grupo. Nesse sentido, percebemos que aqui também se dá àquela negação da individualidade pelo universal, como vimos nos subcapítulos anteriores.

A mentalidade do *ticket*, nesse sentido, como destaca Zuin (2011), teria como resultado ao menos duas sensações, uma vez que estimularia uma “sensação prazerosa” ao possibilitar que o indivíduo considere com valor somente àquilo proveniente de si mesmo, de outro lado, continua Zuin, traria igualmente prazer ao integrar o indivíduo ao grupo. É nesse sentido que para Adorno e Horkheimer o *ticket* sempre reifica a realidade.

Sobre o fato dos indivíduos serem atraídos pelos *tickets*, destacam Adorno e Horkheimer,

É verdade que os indivíduos psicologicamente mais humanos são atraídos pelo *ticket* progressista, contudo a perda progressiva de experiência acaba por transformar os adeptos do *ticket* progressista em inimigos da diferença. Não é só o *ticket* antissemita que é antissemita, mas a mentalidade do *ticket* em geral (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 170).

²⁷ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 165.

Para Adorno e Horkheimer no *ticket* predomina a mesma racionalidade excludente da indústria cultural. Destacam que os seus adeptos se apropriam dos discursos totalitários para impor uma única visão de mundo, impedindo assim o processo crítico. Portanto, na condição de inimigos da diferença nada aceitam que contrariem suas supostas verdades, por esse motivo realizam segundo Adorno e Horkheimer os objetivos obscurantistas do esclarecimento dominante burguês.²⁸

A seguir, no segundo capítulo da dissertação, diante desse cenário de obscurecimento da dimensão emancipatória do esclarecimento abordaremos algumas alternativas apontadas por Adorno para que se possa refletir sobre essa condição na qual a sociedade se encontra. O capítulo terá como fio condutor o ensaio de Adorno “Teoria da semicultura”, de 1959. A partir das questões levantadas por Adorno nesse importante ensaio dentro da problemática da formação, veremos a necessidade apontada por ele de uma teoria reflexiva crítica diante de uma sociedade pautada pela adaptação, como observamos até aqui na dissertação.

²⁸ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 171.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SEMIFORMAÇÃO

Vimos no capítulo anterior que o conceito de esclarecimento enquanto “saída da menoridade” foi obscurecido pelos interesses burgueses de controle e dominação. Assim as possibilidades de uma formação voltada para a emancipação em que os indivíduos se tornariam livres e autônomos foram aniquiladas e em seu lugar observamos a ampliação de uma sociedade adaptada ao sistema dominante burguês.

Na conclusão do capítulo anterior vimos que o universal dominou as experiências individuais e o resultado foi a perda da dimensão do eu. Assim, envolto nos produtos da indústria cultural quem aparecia sempre era o consumidor adaptado à racionalidade universal do sistema dominante, não o indivíduo.

Aqui, no âmbito do segundo capítulo veremos que àquele obscurecimento observado no capítulo anterior possibilitou o surgimento de um modelo de sociedade pautado na semiformação em que como assinala Adorno (1996, p. 406) os indivíduos julgam “estar a par de tudo”.

Para Adorno a semiformação é um sintoma de um modelo de formação baseada na adaptação. Nessa sociedade, como veremos a partir da “Teoria da semicultura”, a análise a ser feita não pode colocar a cultura nem como sagrada nem tão pouco adaptada a chamada realidade. Para ele a sociedade contemporânea precisa ser analisada a partir do duplo caráter da cultura, ou seja, considerando tanto a sua dimensão adaptativa, quanto a reflexiva crítica. É na tensão entre um e outro, como assinala Gomes (2010), que a concepção formativa dialética em Adorno se tornaria possível.

Portanto veremos nesse segundo capítulo que a semiformação vigente na sociedade contemporânea, de acordo com Adorno, resulta da conversão da *Bildung*, entendida enquanto formação reflexiva-crítica, em *Halbbildung*, semiformação. Conversão de acordo com o que estamos observando foi resultado do modelo de esclarecimento burguês que ao voltar-se à adaptação, conforme os motivos que apresentamos no primeiro capítulo, obscureceu a capacidade emancipatória do próprio esclarecimento.

Dito isso no âmbito desse segundo capítulo utilizaremos como fonte principal de referência o ensaio “Teoria da semicultura” porque, como observaremos a seguir, ele traz importantes contribuições para se pensar os desafios da formação na sociedade

atual. Observaremos que o ensaio indica que a formação precisaria ser pensada a partir de uma visão dialética e crítica. Nesse sentido, veremos que ao apontar no ensaio o duplo caráter da cultura, isto é, uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva, Adorno coloca o próprio conceito em movimento.

Assim, esse ensaio de Adorno é de suma importância para se pensar o próprio processo pedagógico vigente na sociedade atual, isso porque vigora nos ambientes escolares, vale lembrar que abordaremos particularmente as escolas no Brasil, uma concepção formativa pautada quase que exclusivamente na adaptação.

Sobre a importância da “Teoria da semicultura” no processo formativo, assinala Gomes (2010, p. 201):

Na *Teoria da Semicultura*, Adorno enfatiza a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que transcenda a simplificação pedagógica, e que seja capaz de diagnosticar a crise da formação cultural manifestada - *na onipresença do espírito alienado* - pela forma generalizada de conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação).

Portanto, a “Teoria da semicultura” toma parte nas discussões realizadas por Adorno sobre a educação em tempos de semiformação. Essa questão vai de encontro ao que é destacado no ensaio “Educação – Para quê?”, em que Adorno aponta a importância da educação no contexto de uma sociedade pautada pela semiformação e sua possibilidade de mostrar as contradições vigentes e a estas criar resistências.

Nesse sentido, no primeiro subcapítulo denominado: “O obscurecimento da formação e a ascensão da semiformação”, apresentamos o caráter duplo da cultura. Noutras palavras: a sua dimensão subjetiva e a sua dimensão objetiva, o que no entendimento de Adorno precisa ser considerado para a compreensão da sociedade contemporânea. Veremos, sobretudo, em que sentido a semiformação representa a vigência da dimensão objetiva da cultura e ainda o que significou do ponto de vista da educação, o obscurecimento da dimensão subjetiva.

A seguir, no subcapítulo intitulado: “O espírito do coletivo e a aversão à teoria: sintomas da sociedade semiformada”, nosso objetivo é procurar a partir do conceito de semiformação enquanto apego ao chamado espírito objetivo, entender de que maneira esse conceito também estaria relacionado ao caráter essencialmente prático dos tempos atuais.

Enfim, no último subcapítulo denominado “A Lei de Diretrizes e Base da educação no Brasil, 9.394, de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto

da globalização” procuramos trazer as discussões para o âmbito das legislações escolares, especificamente no Brasil. Nesse subcapítulo analisaremos em que medida, dentro do contexto da semiformação, a LDB e os PCNs, em se tratando do Brasil, acabariam por reforçar e legitimar um modelo de formação adaptativo.

Dito isso ao final do segundo capítulo pretendemos apontar a presença de um discurso pedagógico autoritário como também de um currículo que mesmo se colocando como flexível, acaba por se tornar no âmbito da escola uma espécie de camisa de força para muitos professores o que à luz das discussões adornianas até aqui abordadas, obscurecem as possibilidades reflexivas e críticas da educação.

2.1. O obscurecimento da formação e a ascensão da semiformação

Para Adorno o modelo de cultura que vigora na sociedade contemporânea é aquele da formação adaptativa da burguesia. Uma formação que obscureceu a capacidade emancipativa do esclarecimento e acabou por converter o conceito de *Bildung* enquanto reflexão crítica, em *Halbbildung*, semiformação.

No que diz respeito à conversão da formação em semiformação enquanto resultado de uma sociedade obscurecida por um espírito da objetividade, assinala Adorno (1996, p. 389):

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Ainda no tocante ao capítulo anterior, observamos que a dominação da burguesia conforme o imediatismo da indústria cultural, em sua capacidade ideológica de impor possíveis verdades, criou na sociedade uma visão semiformada, como se o acesso aos produtos significasse o acesso aos chamados valores democráticos. Táticas que, como bem assinalam Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento” acabaram por fortalecer a reificação das consciências.

Essa reificação das consciências, como diz Adorno em “Teoria da semicultura” torna-se uma das características da sociedade semiformada. Assinala ainda que através

dela as pessoas julgam estar a par de tudo o que, segundo ele, seria na realidade fruto de um “narcisismo coletivo” fomentado pelas propagandas circulantes nos meios de comunicação. Sendo assim, supostamente informadas negam que são semicultas e com isso acabam não percebendo que na realidade o que julgam conhecer foi antecipadamente programado pela ideologia dominante.

Para Zuin (2011) nessa sociedade semiformada a lógica da mercadoria visa diretamente a “produção” de bens simbólicos. No que diz respeito a tal questão assinala: “o indivíduo semiformado não se sente estimulado a refletir criticamente sobre o que aprende.” Por esse motivo, segundo ele, Adorno identifica nessa sociedade uma fraqueza em relação a memória diante da velocidade das informações.²⁹

Na compreensão de Adorno (1996) nesse cenário de semicultos as questões que mereceriam amplas abordagens são tratadas em segundos. Desse modo, lembra que os fatos são fragmentados e as notícias previamente esquematizadas para assim conseguirem atingir determinadas finalidades, como vimos no primeiro capítulo com o locutor de rádio que adapta sua voz para ser compreendido pelo público ouvinte ou ainda na referência a coluna de jornal dos Estados Unidos que adaptava, segundo Adorno, suas previsões astrológicas aos diferentes leitores do jornal.

Tais adaptações do mercado ao consumidor com o intuito de conquistá-lo para vender seus produtos e impedi-los da livre escolha, como vimos ao longo do primeiro capítulo, passam a ser identificados a partir do ensaio “Teoria da semicultura” de Adorno como característica de uma sociedade pautada pela semiformação. Isto é, uma sociedade de semicultos que, na visão adorniana, não é capaz de perceber a estrutura dominante que o conduz a determinados entendimentos sobre a realidade.

Segundo Maar (2003a) Adorno ao abordar a questão da semiformação aponta a necessidade de “decifrar a cultura e a formação” a partir dos seus efeitos e não de modo idealista. Sobre tal questão assinala:

A semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital. Adorno, ao contrário do resignado pessimismo equivocadamente associado com sua obra, apresenta uma alternativa prática real para a tendência à totalização social dominante, ao revelar a construção objetiva da formação social presente (MAAR, 2003a, p. 467).

²⁹ ZUIN, A. A. S. “Indústria Cultural e Semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz”. In **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, n. 50, jul./dez. 2011, p. 615.

No tocante a escola como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo dessa dissertação a semiformação pauta-se no imediatismo e no pragmatismo em que os conteúdos são classificados a partir da sua utilidade e nesse sentido conectados com o discurso do mercado. Assim, diz Adorno, (1996), que textos como a “Ética” de Espinoza em que se exigiria grande esforço para tentar conectá-la aos escritos de Descartes se enquadrariam no espírito do menor esforço para atender ao público. Técnica semelhante àquela que fizemos alusão a pouco em que o rádio e o jornal se adaptavam ao público consumidor. No que diz respeito a tais adaptações diz Adorno: “As consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tal, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam a expressão viva” (ADORNO, 1996, p. 403).

Para Adorno o espírito adaptativo da semiformação também atinge a música, quando, por exemplo, a nona sinfonia de Beethoven é colocada em “fragmento”, isto é, “resumida” para atender determinados interesses mercadológicos ou ainda quando a música de Tchaikovsky é transposta em versos e frases para supostamente facilitar sua compreensão.

A adaptação segundo Adorno impossibilita o acesso ao conteúdo da obra. No que diz respeito ao espírito adaptativo característico da sociedade semiformada, assinala:

Essa explosão da barbárie, que com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas, ensina-nos muito também sobre a semicultura mais discreta e média. As frases idiotas que ali se cantam nada têm a ver com o conteúdo da obra, no entanto, a agarram e chupam de seu êxito como sanguessugas, testemunhas concludentes do fetichismo da semicultura em suas relações com os objetos (ADORNO, 1996, p. 404).

Também na semiformação a leitura de grandes poetas, de acordo com Adorno, se apresenta como atividade identificada como tola e inútil. Assim a busca pelo bom e útil se transforma na mola principal desse empreendimento a tal ponto que todas as coisas que nessa concepção semiformada proporcionem supostamente desprazer são colocadas em segundo plano. É um reino da felicidade em que o tédio é visto como algo negativo talvez por isso o aumento das redes farmacológicas ligadas muitas vezes ao sistema capitalista em que ter tédio significa queda nos lucros. “O tédio existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir” (ADORNO, 1995b, p. 76).

Sentir tédio nessa sociedade da adaptação poderia significar problemas. O sentimento se torna prejudicial aos negócios. Trata-se de uma tentativa de adaptar todos ao sistema e nesse sentido obscurecer a reflexão crítica. Sobre tal questão diz Zuin (1999 p 65): “A semiformação reflete um estado de coisas no qual a dimensão emancipatória da racionalidade é obstaculizada, imperando sua dimensão instrumental voltada para a exploração e a dominação”.

A dimensão da adaptação, por esse motivo, como assinala Adorno em “Teoria da semicultura” fundamentou-se em táticas de controle à serviço da classe burguesa. Ao obscurecer a dimensão crítica, essa classe fortaleceu também a ideologia promovendo uma “formação regressiva” (ADORNO, 1995b, p. 76).

Diante desse contexto em que a sociedade acabou se pautando, nada escapa ao espírito objetivo. Sobre isso diz Adorno (1996, p. 395): “Nada sucede hoje ao espírito objetivo que não estivesse já inscrito nele desde os tempos mais liberais o que, pelo menos, não exija o cumprimento de velhas promessas”. Diante disso, faz-se necessário segundo Adorno pensar uma concepção formativa ampla que seja capaz de analisar a realidade vigente adaptativa enquanto um aspecto da formação e de outro ser capaz também de refletir criticamente sobre as próprias condições vigentes. É isso que diz no ensaio “Teoria da semicultura” ao abordar o duplo caráter da cultura.

No que diz respeito a esse duplo caráter da cultura destaca Adorno (1996, p. 390 – 391):

O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a formação cultural, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que essa ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas, a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação ante o existente.

A exclusividade da dimensão da adaptação, de acordo com Adorno, é o que impede a tensão entre os polos presentes no conceito de cultura. Entende que o apego a um deles significaria sacrificar a própria cultura, por esse motivo lembra que a cultura jamais poderia ser colocada como algo intocável como se nela houvesse uma espécie de sacralidade. Por outro lado, assinala que pensar a cultura como adaptação significaria

voltar-se unicamente ao seu lado objetivo, o que a seu ver, acabaria por atender aos interesses da classe dominante, como abordamos no primeiro capítulo.

Desse modo, ao identificar a sociedade atual como sendo pautada pela semiformação Adorno assinala a necessidade de se decifrar as determinações vigentes que apontam nessa direção como também investigá-las. Sobre a apresentação de tal necessidade no pensamento adorniano, destaca Maar:

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está “atrás” da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca de seu modo de aparecer de determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade (MAAR, 2003a, p. 472).

Para Adorno a identificação da situação atual como semiformada é o que caracteriza o espírito dialético da própria reflexão crítica. É essa perspectiva dialética, como assinala Maar (2003a) que poderia possibilitar que se aponte as “determinações objetivas da subjetividade” e com isso os responsáveis por tal “perenização da formação vigente”. É nesse sentido que a dialética em Adorno teria um caráter negativo, apesar da influência hegeliana como observamos no primeiro capítulo.

Para Nobre (1998) apesar de entender que Hegel manteve o chamado “impulso original” da dialética a partir da “preservação da desigualdade entre conceito e conceituado” Adorno também estava ciente que tal concepção distanciou Hegel do seu projeto inicial ao colocar a razão como positividade. Tal distanciamento, segundo Nobre (1998), foi compreendido por Adorno como um retorno de Hegel ao “princípio de identidade e de não-identidade”, característico do formalismo do esquematismo burguês e do modelo semiformado de cultura.

Ainda no tocante a semiformação, logo abaixo abordaremos porque de acordo com Adorno a sujeição aos movimentos coletivistas revelaria a anulação da própria capacidade reflexiva do indivíduo e sua entrega ao domínio do imediatismo do chamado mundo prático.

O apego aos aspectos objetivos da realidade, como se nada mais fosse possível, como observaremos nos dois subcapítulos a seguir, indicam a dificuldade que as pessoas na sociedade têm em refletir a respeito de suas próprias ações, isto é, pensar criticamente e ativar a subjetividade. Por esse motivo, passaremos adiante nos dois

subcapítulos por situações em que a objetividade se tornará a dimensão exclusiva, como consequência observaremos situações semelhantes às aquelas apresentadas ao final do primeiro capítulo em que o indivíduo incapaz de analisar os fatos, a realidade objetiva, acabou por se entregar, como se fosse um objeto, ao grupo.

Seguimos então com estes aspectos da formação objetiva para logo adiante no âmbito do terceiro e último capítulo da dissertação apontarmos a partir de textos de Adorno como “Educação para quê?” e “Educação e emancipação” que a educação precisa possibilitar ao indivíduo orientar-se no mundo de modo reflexivo e crítico. Por ora, acompanhamos a vigência da dimensão objetiva nos dois subcapítulos seguintes.

2.2 O espírito coletivo e a aversão à teoria: sintomas da sociedade semiformada

Para Adorno a semiformação ao voltar-se para o imediatismo abre um vazio no interior do próprio indivíduo impedindo-o de orientar por si mesmo no mundo. Isso foi o que vimos ao final do primeiro capítulo dessa dissertação quando abordamos a falsa projeção, a paranoia e a mentalidade dos *tickets*. Movimentos que a partir de uma determinada visão de mundo impôs táticas de dominação e controle semelhantes às utilizadas pela burguesia para atender aos seus interesses capitalistas. Diz ele: “o instrumentalismo burguês, que fetichiza os meios porque a reflexão sobre os fins se torna intolerável para o tipo de práxis que lhe é próprio” (ADORNO, 1995b, p. 217).

Para Adorno os movimentos coletivistas e de protestos que se autodenominam revolucionários carecem do espírito reflexivo, motivo que a seu ver, acabariam por repetir táticas repressivas da burguesia que julgam combater. Para exemplificar essa situação de obscurantismo da reflexão por parte dos movimentos estudantis e da cegueira que poderiam ocasionar, Adorno faz referência a seguinte situação de barbárie: “Quando destroçaram o quarto de um estudante porque ele preferia trabalhar a participar em ações políticas, picharam-lhe na parede: quem se ocupa com a teoria, sem agir praticamente, é um traidor do socialismo”. (ADORNO, 1995b, p. 207 – 208).

Para Adorno há uma cegueira social provocada por uma sociedade semiformada que lida com a práxis como se fosse uma coação moral. Para ele, estes indivíduos entregues ao reino prático fazem uso de técnicas repressivas e de discursos autoritários não se dando conta que lutam contra tais práticas. “Os líderes do protesto

são virtuosos das regulamentações e dos procedimentos formais” (ADORNO, 1995b, p. 218).

Adorno entende que tais ações são pseudoatividades e que demonstrariam o caráter coisificado da consciência dos seus membros. Diz Adorno: “Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.”³⁰ Para ele tal consciência reflete pelo seu caráter imediatista a concretização da semiformação.

Adorno utiliza também como exemplo da vigência da semiformação nos movimentos coletivistas os chamados “movimentos revolucionários”. Entende que tais grupos carecem de reflexão crítica por isso acabam por se tornar ditatoriais, embora o discurso destes, como assinala Adorno, sempre se relacionam a expressões com tendências libertárias.

Sobre os chamados movimentos revolucionários e a adesão ao imediatismo da práxis, diz Adorno (1995b, p. 220):

Aqueles que protestam mais violentamente parecem-se aos caracteres autoritários na recusa da introspecção; ali onde se ocupam de si mesmos, fazem-no de maneira acrítica e orientam-se em bloco, agressivamente, para o exterior. Sobrestimam a própria importância de modo narcisista, sem suficiente sentido das proporções. Erigem diretamente suas necessidades subjetivistas, por exemplo, sob a palavra de ordem *Processo de aprendizagem* – como medida de práxis; para a categoria dialética da alienação, tem ficado pouco espaço até o momento. Coisificam sua própria psicologia e esperam, daqueles que lhes fazem frente, uma consciência coisificada. No fundo, fazem da experiência um tabu e se tornam alérgicos assim que algo a recorda. Esta se nivela para eles, ao que chamam *avanço da informação*, sem advertir que os conceitos de informação e comunicação explorados por eles são importados da indústria cultural monopolista e da ciência por ela aferida. Objetivamente, contribuem para a transformação regressiva do que ainda resta no sujeito como sinais de “*conditioned reflexes*”.

Sobre os movimentos estudantis, Wiggershaus (2006) observa que no caso da Alemanha da década de 60 foram influenciados principalmente pelos escritos de Herbert Marcuse (1898 – 1979) em especial: “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional”, de 1964. Nessa obra destaca a necessidade da luta pela liberdade diante da opressão e da exclusão provocada, segundo ele, pela ideologia dominante.³¹

³⁰ ADORNO, 1995b, p. 71.

³¹ MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar. 4. ed. 1973, p. 225.

Wiggershaus assinada ainda que Marcuse solidarizou-se com os vietnamitas, criticando a opressão do capital industrial representado pelos Estados Unidos. Sua crítica ao imperialismo segundo Wiggershaus juntou-se à defesa das minorias oprimidas pelas forças institucionalizadas na figura do Estado.³² Nesse ponto, diz ele, haveria uma aproximação com a crítica feita por Adorno ao capitalismo dominante, seu imediatismo, pragmatismo e sua concepção semiformada de mundo.

Mas Wiggershaus (2006) também ressalta que entre Adorno e Marcuse no tocante ao apoio deste último às lutas estudantis contra as expressivas reformas e cortes de investimentos no ensino superior alemão, haveria, de certa maneira, uma grande distância. Sobre a mobilização estudantil assinala Wiggershaus (2006, p. 649): “No dia 22 de junho de 1966, os estudantes reagiram ao esboço de uma reforma repressiva do ensino superior organizando a primeira greve *sit-in* numa universidade alemã que recrutou aproximadamente três mil pessoas”.

Sobre as diferenças entre Adorno e Marcuse no tocante as mobilizações estudantis lembra Wiggershaus (2006) que numa carta dirigida a Adorno datada de 5 de abril de 1969, Marcuse expressa seus objetivos em apoiar os movimentos em meio à situação de sufocamento que, segundo ele, vivenciavam. Mas, diz Wiggershaus que Adorno acreditava que tais ativismos poderiam conduzir não à liberdade, mas ao terror, por entender que a associação em grupo possibilitaria a ascensão das chamadas ideais universais e estas à barbárie, como no caso citado a pouco envolvendo um estudante que se recusou a participar dos movimentos e por essa razão foi duramente reprimido.

Com efeito, lembra Wiggershaus (2006) que numa das idas de Adorno à Berlin para participar de um seminário de literatura alemã e literatura geral em 1967, os movimentos de protestos solicitaram-lhe para que antes de abordar a temática previamente agendada debatesse a situação política. No entanto, apesar das ressalvas quanto à questão dos movimentos estudantis diz Wiggershaus que dois dias depois Adorno teria participado de discussões internas com líderes dos movimentos estudantis. “Se o que ele declarou naquela ocasião fosse oficializado, ele passaria a ser um mestre intelectual, um guru adulado do movimento de protesto” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 653).

³² WIGGERSHAUSS, R. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006, p. 645.

Portanto as críticas de Adorno dirigidas aos movimentos voltados as ideias coletivistas dizem respeito ao afastamento destes em relação à teoria o que como estamos observando poderia levar a seu ver a perda da reflexão crítica e dessa maneira a vigência da semiformação. Para ele o apego ao chamado mundo prático tenderia ao esquecimento da teoria levando à barbárie. Além disso, entende que a vigência da práxis obscurece a dimensão crítica impedindo que a reflexão que também depende da teoria se concretize.

Sobre esse apego a práxis e o distanciamento da teoria, assinala Adorno (1995b, p. 204) em “Notas marginais sobre teoria e práxis”:

O espírito burguês reúne a autonomia e a aversão pragmatista pela teoria tão antinomicamente quanto a sociedade o sustenta. O mundo, que a razão subjetiva tendencialmente só se limita ainda a reconstruir, na verdade deve ser continuamente transformado conforme sua tendência à expansão econômica e, contudo, sempre permanecendo o que é. O que mexe com isso é amputado do pensar: sobretudo a teoria que quer algo mais que reconstrução.

Para Adorno a teoria sem a práxis cairia no reino da abstração por negar o próprio movimento dialético. Porém assinala que igualmente caso a práxis se deixe reger tão somente pela teoria também se endureceria. Para ele uma não poderia se sobrepor à outra do mesmo modo que o universal não poderia negar nem tão pouco se colocar acima do particular. Para lembrar a importância da teoria no mundo prático, diz Adorno (1995b, p. 229): “todas às vezes que intervi de maneira direta, em sentido estrito, com visível influência prática, isso ocorreu unicamente através da teoria”.

No que diz respeito à aversão da sociedade à teoria assinala Adorno que faz parte da vigência do imediatismo do mundo atual. Lembra que tal aversão é uma perda para os dois lados. A prática sem a teoria se enrijece e a teoria sem a prática também se enrijece. Acompanhamos o que ele diz:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade das práxis (ADORNO, 1995b, p. 211).

A vigência exclusiva da práxis segundo Adorno é característica do imediatismo, das ideias do grupo e da mentalidade dos *tickets* como vimos ao final do primeiro capítulo. Trata-se a seu ver de uma maneira encontrada pelo indivíduo para suprir suas carências e sua consciência vazia. Nesse aspecto diz Adorno (1995b, p. 226):

“Os fracos, os angustiados sentem-se fortes quando andam de mãos dadas.” (ADORNO, 1995b, p. 226).

Para Adorno é a reflexão crítica que possibilita ao indivíduo orientar-se no mundo. Perder tal dimensão, como observamos a pouco, significaria perder a si mesmo. Com efeito, veremos a seguir, no último subcapítulo desse segundo capítulo, que faz parte do próprio capital dominante pautar-se pela dimensão objetiva, adaptativa.

Portanto, a seguir a partir das questões discutidas por Adorno em especial do diagnóstico da sociedade pautada pela semiformação apontado no ensaio “Teoria da semicultura” procuraremos analisar alguns aspectos da Lei de Diretrizes e bases da educação no Brasil, 9.394 de 1996, como também dos PCNs, dela decorrente. Como anunciamos na introdução da dissertação o objetivo aqui é a partir das questões levantadas sobre as características de uma sociedade semiformada tais como: a adaptação, o apego à prática e a aversão à teoria, analisar, embora brevemente, porque tais características também estão presentes nos ambientes escolares brasileiros.

Para abordar tais questões relacionadas a educação básica no Brasil situaremos as discussões dentro do contexto da chamada globalização a partir dos anos de 1990, última década do século XX. O objetivo com isso é apontar que o capital dominante como destacamos no primeiro capítulo está em todos os lugares, desse modo, até mesmo na educação.

Veremos que o interesse do capital dominante burguês vigente na sociedade atua constantemente nas decisões das políticas públicas educacionais no Brasil, embora não apareça o que o faz ainda mais forte e dominante. Suas manifestações objetivas e adaptativas como veremos a seguir acabam por obscurecer as possibilidades reflexivas e críticas da educação, em especial quando o professor é incapaz de perceber a sua presença, acabando em muitas situações por internalizar determinado discurso como se fosse o único possível.

2.3. A Lei de Diretrizes e Base da educação no Brasil, 9.394, de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto da globalização.

Christoph Türcke (2010) em “Sociedade excitada – filosofia da sensação” diz que a globalização segue sempre os interesses econômicos. Nesse sentido assinala que não poderíamos entendê-la como algo isolado. Para ele detrás da globalização estariam

os mesmos interesses mercadológicos que como vimos no primeiro capítulo fizeram parte dos domínios de controle da classe burguesa. Portanto diferenças se dariam de acordo com ele do ponto de vista da abrangência do capital atual, o que não significaria que teria deixado de ser imponente e controlador. Ao contrário, como veremos aqui, suas táticas são cada vez mais intensas, por exemplo, quando impõe sua visão empresarial até mesmo nas políticas educacionais.

A presença dos grandes organismos internacionais como o Banco Mundial na educação é um sinal que essa área também se tornou lucrativa. Por esse motivo, como assinala Candau (1999) as legislações educacionais, a exemplo do que ocorrera no Brasil no âmbito da LDB e dos PCNs na década de 90, acabaram por pautar-se em um currículo adequado ao mercado econômico.

No que diz respeito a presença empresarial na educação diz Candau:

O banco prioriza, em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial, e estimulando-se os sistemas de educação à distância. (...), Chama bastante atenção a pouca sensibilidade das propostas do Banco Mundial à valorização econômica do professor” (CANDAU, 1999, p. 37-38).

Sobre essa influência privada na coisa pública, lembra Brzezinski (2010) que os anos de tramitação da LDB atual no Congresso Nacional foram marcados por conflitos entre dois projetos de sociedade. De um lado, diz ela, haviam àqueles que prezavam por uma educação pública e gratuita e de outro lado os representantes do setor privado que, temendo perder influência tanto no ensino básico quanto no superior, acabaram por impor uma visão de educação como um negócio empresarial destinado ao lucro.

Quanto as disputas entre forças políticas no âmbito da tramitação da LDB e os interesses econômicos ali representados, assinala Brzezinski (2010, p. 190):

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituada na Constituição de 1988.

É nesse cenário de disputa econômica que se insere o debate e a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB) vigente atualmente no Brasil, promulgada a partir da Lei nº 9.394 de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já previstos na lei nos anos seguintes. A LDB é uma legislação que regulamenta o ensino brasileiro tanto público quanto privado seja no ensino básico como no ensino superior. Quanto aos PCNs, constituem um conjunto de documentos compostos pelos chamados temas transversais, que englobam assuntos que, como o próprio nome indica, poderiam ser discutido em várias disciplinas, por isso, transversal. Os PCNs também são compostos por currículo específico para cada ano do chamado ensino básico. São direcionados aos primeiros anos do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, como aos anos finais, 6º ao 9º ano. Além disso, também são direcionados aos anos finais do ensino básico, denominado ensino médio, o 1º, o 2º e o 3º ano.

Na nossa dissertação, como abordamos na introdução, situaremos as discussões somente no ensino básico, etapa em que a formação por se tratar, em geral, de um público formado por crianças e adolescentes se exige uma formação ainda mais ampla e reflexiva para que assim desenvolvam uma visão crítica desde já à respeito do mundo em que vivem.

Quanto a formação dos professores para atuarem no ensino básico no Brasil, a LDB aborda tal questão em seus artigos de número 61 e 62. Nesta pauta as exigências para o magistério e ainda a necessidade de uma formação continuada para que o professor possa continuar se aperfeiçoando.

No que diz respeito a formação continuada, se bem estruturada, poderia se tornar um importante mecanismo de aperfeiçoamento formativo do professor. É comum nos ambientes escolares os professores falarem da necessidade de aprofundar tanto em sua área de atuação em sala de aula, quanto em questões pedagógicas, como por exemplo, em autores que tratam de assuntos direcionados a realidade escolar.

A formação contínua poderia possibilitar também a muitos professores uma revisão sobre o próprio currículo adotado em sala de aula. Isso porque como veremos adiante, o currículo que segundo os PCNs possuem flexibilidade, acabam se tornando no exercício de muitos professores algo impositivo, como se fosse uma camisa de força.

Além disso, no que diz respeito a formação do professor no âmbito da Universidade também percebemos a necessidade diante da realidade objetiva da sala de aula, de uma melhor formação. Talvez o imediatismo a impaciência diante da necessidade de se conhecer melhor a profissão da docência explique o grande número

de professores que não conseguem mesmo formados naquela área do conhecimento, atuar em sala de aula.

Observa-se também que em muitas situações o futuro professor ao se deparar com a realidade escolar acaba por desistir da profissão ou realizá-la sem a devida reflexão crítica que a função exigiria. Caso houvesse uma formação continuada como exposto na LDB talvez o professor do ensino básico se sentisse mais motivado com o magistério. É claro que também a formação continuada precisa possibilitar ao professor se aprofundar em sua área de atuação em sala de aula como também refletir sobre as condições de trabalho ali existentes.

Outra perspectiva que merece ser abordada no tocante ao futuro professor é a desmotivação com a própria profissão, seja no tocante ao salário, seja no que diz respeito as condições de trabalho, o que como veremos logo adiante no terceiro capítulo acaba fazendo com que a profissão seja identificada como “profissão de fome”.

Nesse aspecto Adorno observando o ensino universitário dos futuros profissionais da educação na Alemanha detectou que os alunos candidatos à docência viam a profissão como uma imposição, uma falta de opção. Diz Adorno:

Permitam-me começar pela exposição da experiência inicial: justamente entre os universitários formados mais talentosos que concluíram o exame oficial, constatei uma forte repulsa frente aquilo a que são qualificados pelo exame oficial, e em relação ao que se espera deles após este exame. Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas (ADORNO, 1995a, p. 97).

A desmotivação de muitos professores com a profissão que exerce e até mesmo daqueles que estão fazendo cursos voltados para a docência na universidade exige políticas educacionais mais direcionadas a formação. Fizemos referência a pouco a questão da formação continuada por ser prevista na LDB e, além disso, por sua importância para que o próprio professor possa retomar temáticas ligadas a sua formação inicial, como também para que possa refletir sobre as condições vigentes em seu próprio ambiente de trabalho.

No tocante a questão curricular o professor nas escolas brasileiras tem como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. No entanto mesmo na condição de parâmetros o currículo acaba funcionando para muitos professores como algo sólido, uma coisa pronta. O que torna o professor um instrumento que repassa conteúdo e não àquele que reflete sobre as condições ali vigentes.

No que diz respeito ao currículo acompanhamos o que segue:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 1997, p. 29).

Mesmo que o currículo seja único para todas as unidades escolares do Brasil, ele precisa ser flexível como diz a própria letra do texto. Ou seja, caberiam adaptações de acordo com as especificidades de cada sistema de ensino, como também das características de cada unidade escolar. No entanto o que se verifica é que em muitas situações a própria rede de ensino seja estadual ou municipal o coloca como algo impositivo e por faltar ao professor uma formação reflexiva crítica adequada, que talvez a formação continuada pudesse possibilitar, ele acaba por aceitar tal situação.

Sobre essa questão salienta Lastória (2014) que apesar do professor em muitas situações discordar do conteúdo do currículo e conseguir mostrar que este não satisfaz a determinadas exigências formativas dos seus alunos dificilmente será ouvido. Quanto a isso destaca que ao pesquisar numa escola de Araraquara vinculada à rede estadual de ensino o modo como os professores lidavam com o currículo observou que funcionava como uma espécie de camisa de força.

Cabe observar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, normalmente, disponibiliza através do chamado caderno do aluno e caderno do professor, a grade curricular que deverá ser seguida pelos professores nas respectivas disciplinas e ano escolar. Mesmo assim, os currículos apesar de seguir as determinações da LDB e dos PCNs em muitas situações são vistos pelos professores como algo impositivo.

No que diz respeito ao aspecto impositivo que muitos professores veem no currículo, Lastória (2014) identificou a presença do medo em vários professores em não usar o currículo e sofrerem algum tipo de sanção. Lembra que nas entrevistas que realizou tanto os professores quanto os gestores diziam que nenhuma escola se “atreveria a não usar o material” enviado pela Secretária de Ensino. (LASTÓRIA, 2014, p. 288).

Assim a flexibilidade do currículo como previsto nos PCNs no cotidiano das escolas acabam por impedir a liberdade dos professores e a autonomia que, como

estamos observando nessa dissertação é fundamental para a formação crítica tanto do professor como também do aluno. Assim, o currículo que deveria ser um parâmetro adquire função impositiva.

Após abordar alguns aspectos gerais dos PCNs nos próximos parágrafos procuramos relacionar a visão de currículo ali apresentada. Focaremos na análise dos aspectos que se aproximam de uma concepção tecnicista do ensino o que como abordamos até aqui na dissertação é uma característica do modelo de sociedade vigente.

Os PCNs trabalham com uma visão de currículo pautada no construtivismo por entender que o ensino tem relação com a psicologia genética. Sobre tal questão acompanhamos a citação seguinte:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência (BRASIL, 1997, p. 36 – 37).

O construtivismo defendido reflete o caráter imediatista por meio do qual a educação é pautada no Brasil. Ao colocá-lo como modo de interpretar a realidade, percebemos, de certa maneira, um dos motivos de obscurecimento da capacidade crítica da educação.

O construtivismo aplicado à educação coloca a escola como se fosse um ambiente de entretenimento lúdico e o professor o responsável pelo suposto espetáculo. Apesar da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança, a escola ao pautar suas atividades somente nesse aspecto, acabaria por reduzir todas as suas possibilidades formativas.

Apesar da importância do lúdico e do uso de imagens na aprendizagem este é um aspecto formativo. Sobre o uso de imagens Adorno (1995a) no ensaio “Educação para quê?” lembra que as imagens poderiam possibilitar às crianças a ampliação da capacidade de imaginação. No que diz respeito às brincadeiras nas escolas, assinala que precisariam estimular o espírito de cooperação e não o de competição.

Para Newton Duarte (2001), embora em educação seja importante que o aluno desenvolva suas capacidades e que tenha iniciativa para buscar o conhecimento, como assinala os PCNs, isso por si só não bastaria enquanto garantia de um saber crítico. Entende que a educação precisa possibilitar a autonomia intelectual fazendo com que o aluno a partir do acesso as “formas mais elevadas do conhecimento” seja capaz de compreender a realidade em que vive.

Outro aspecto presente nos PCNs que também poderia aumentar o acesso a cultura caso utilizado de modo adequado é a tecnologia. Como vimos no primeiro capítulo ao abordarmos as potencialidades educativas da televisão agora tais possibilidades se tornariam ainda mais viáveis.

Vejamos o que diz os PCNs no tocante a tecnologia:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 2000, p. 11).

Apesar das potencialidades educativas a tecnologia é abordada no âmbito dos PCNs como algo imprescindível, como se sua ausência inviabilizasse o conhecimento. A citação acima também associa “competências cognitivas” com a esfera da “produção” o que evidencia o caráter mercadológico da educação vigente, como salientamos no início desse subcapítulo.

A tecnologia também é colocada pelos PCNs como fundamental para que o aluno compreenda o mundo em que vive, como se a máquina desobscurecesse as coisas e não fosse fruto da lógica da adaptação. Com efeito, as novas tecnologias aplicadas à educação não conseguem por conta própria proporcionar a melhoria do ensino, ao contrário, o que percebemos em sala de aula é o apego do aluno aos aparatos tecnológicos e o esquecimento da crítica. Esse fetiche pelos produtos da tecnologia tão presentes nas escolas é uma das marcas da semiformação. “O objetivo das novas tecnologias educacionais de transmitir informações o mais fielmente possível tornam-nas um disfarce da injustiça objetiva” (CROCHÍK, 2003, p. 97).

Em relação ao uso das tecnologias nos ambientes escolares Lastória (2011) assinala que tal prática não poderia ser colocada como se fosse algo demoníaco. Diz ele:

Não se trata aqui de assumir uma postura ‘tecnofóbica’ em relação a utilização das novas mídias digitais nos processos de escolarização. Mas também não se

trata sub-escrever uma concepção segundo a qual o progresso tecnológico encerraria uma fatalidade quase mítica, senão mítica, da modernidade cultural, e que haveria uma razão diretamente proporcional entre a melhoria da qualidade do ensino e a presença de toda uma parafernália midiática na ambiência escolar. (LASTÓRIA, 2011, p. 4).

As tecnologias como vimos na citação acima precisam ser colocadas pelo professor como instrumento que auxilia o ensino em sala de aula. Na condição de auxílio cabe ao professor descobrir a modo de inseri-lo dentro dos conteúdos que ministra para os alunos. É inegável a importância da tecnologia no mundo atual, cabe portanto, no que diz respeito ao ambiente escolar criar condições para que o aluno possa utilizar-se dela como um auxílio em seu aprendizado. Mantendo-se, portanto, sempre crítico em relação a própria tecnologia.

O grande problema é quando a escola e até mesmo muitos professores veem na tecnologia um substituto ao saber crítico, esquecendo se tratar de uma máquina e, portanto dependente do humano.

Para Lastória (2011) as tecnologias aliadas a concepção construtivista de educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no intuito de facilitar a pesquisa dos alunos acabam ao contrário fazendo com que a chamada realidade seja aceita sem reflexão crítica. Diz ele:

O emprego das novas tecnologias no âmbito do ensino está longe de se constituir numa simples “ferramenta” pedagógica, ou num meio capaz de proporcionar a tão almejada universalização da educação formal. Sobretudo quando aliadas às pedagogias de inspiração construtivista, as quais demarcam a tônica dos novos parâmetros curriculares, e, cujo pressuposto seria o de facilitar tanto a “pesquisa”, quanto “a construção do conhecimento” por parte dos discentes; além de os colocarem em sintonia fina com a suposta “realidade” do nosso tempo entoada sem maiores questionamentos. (LASTÓRIA, 2011, p. 6).

As novas tecnologias como a internet nesse sentido acabam por ser utilizadas pelos alunos como se fosse uma única fonte de verdade, como se por detrás não houvesse nenhum interesse. Aliás, tal rede é compreendida por muitas pessoas hoje como verdade indubitável.

Diante de tais aparatos tecnológicos observa Zuin (2003) que não parece mais ser possível se falar em “gênio maligno” como fizera Descartes ao dizer que este confundiria as mentes e que restaria ao sujeito a suspensão do juízo mediante o recurso da dúvida. A dúvida não parece mais existir nesse reino de certezas proporcionadas pela tecnologia. Talvez por esse motivo o professor que proporcione dúvida no aluno é visto

com desconfiança, como se esta não fosse um caminho para supostamente se chegar a verdade.

Sobre a questão da dúvida diante das verdades imediatas do mundo tecnológico moderno diz Zuin:

Diversamente do objetivo do filósofo francês, que defendeu a suspensão do juízo durante o processo de radicalização da dúvida para que fosse possível encontrar certezas inabaláveis que forneceriam o substrato necessário para o conhecimento das coisas de forma clara e distinta, na sociedade atual o juízo é cotidianamente obrigado a continuar indefinidamente num estado de suspensão, ou melhor, a capacidade de julgar é danificada de forma intensa, uma vez que o esquematismo da produção 'cultural' já fornece aprioristicamente as cores e as tonalidades de nossas representações (ZUIN, 2003, p. 152-153).

Quanto aos PCNs voltados ao ensino médio cabe ressaltar que apesar de englobar todas as características já mencionadas nos PCNs do ensino fundamental sua especificidade é prepara o aluno para o mercado de trabalho. Essa preparação demonstra a relação que já indicamos entre o currículo e o mercado.

O problema que existe nessa proximidade entre capital e educação é a vigência de uma formação sem reflexão crítica. O capital como observamos no primeiro capítulo de modo geral se volta para o lucro, pouco se preocupando com a formação crítica do aluno, portanto, sua relação com a escola, se não for bem orientada, poderia atrapalhar o próprio ambiente escolar.

No que diz respeito a essa preparação do aluno para o mercado, acompanhamos o que segue:

Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão (BRASIL, 2000, p. 10).

Portanto entendemos que ao preparar os alunos exclusivamente para o chamado mundo do trabalho a escola acaba por satisfazer a visão adaptativa do mercado. Assim como abordamos no primeiro capítulo aqui também a empresa é novamente a caçadora de talentos. Sobre tal questão, hoje no Brasil existem até escolas que procuram os chamados melhores alunos para exibirem como se fossem troféus para atrair outros alunos. É esse o mercado da educação voltado para a adaptação e para o lucro, não para uma formação reflexiva e crítica do aluno.

Os PCNs também colocam o professor como interventor pedagógico. Como alguém que somente acompanharia o desenvolvimento do aluno atuando quando

solicitado. O professor no âmbito dos PCNs parece ter um papel de ajustar o aluno ao sistema e não de alguém que possibilitaria a este uma reflexão crítica sobre os dilemas da realidade.

Sobre o professor vejamos o que diz os PCNs:

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (BRASIL/MEC, 1997, p. 38).

Ao colocar o professor como interventor, os PCNs acabam por obscurecer as possibilidades críticas da educação na escola. Nessa compreensão de educação a reflexão crítica é substituída pelo caráter adaptativo da formação. Assim o que temos nessa concepção é a presença de um modelo de educação incapaz de possibilitar uma educação emancipatória.

Portanto, observamos até aqui, que a semiformação está presente nos currículos escolares atendendo mais ao mercado do capital do que a uma educação reflexiva e crítica. Nesse reino do lucro a educação perde sua dimensão emancipatória, tornando-se um modo de formar indivíduos dóceis ao sistema e não críticos como deveria ser o papel da escola.

Sobre a necessidade de uma educação de fato voltada para a emancipação, a seguir, no terceiro e último capítulo dessa dissertação abordamos o conceito de educação em Adorno apontando suas principais contribuições para uma educação reflexiva crítica e para a formação de professores, como também enquanto núcleo de resistência contra o sistema dominante vigente.

Veremos que a resistência é possível quando o professor é capaz de analisar criticamente a realidade escolar e ali apontar as contradições vigentes que obscurecem a realização de uma educação reflexiva e crítica.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ADORNIANAS PARA A ATUALIDADE

A teoria crítica ao problematizar a cultura trouxe inegáveis contribuições para a própria educação. Quando Adorno, por exemplo, diz no ensaio “Teoria da semicultura” que os planos pedagógicos por mais bem intencionados que sejam estão fadados ao fracasso caso não sejam capazes de questionar e fazer uma autorreflexão, são imensas suas contribuições à educação.

O diagnóstico realizado também no âmbito do ensaio supracitado sobre o domínio do caráter objetivo da cultura e que atendia aos interesses dominantes da classe burguesa, também possibilita outro olhar para a própria formação cultural. Aliás, vimos que este mesmo cenário se transforma em semiformação e nesse sentido obscurece as potencialidades emancipatórias, como lembra Gomes (2010, p. 201): “chega a travar a realização da autêntica experiência formativa”.

Vimos ainda que segundo Adorno é a reflexão sobre as condições sociais dominantes vigentes que possibilita falar em educação dialética, não o contrário. Para ele a educação é capaz de emancipar somente quando se volta para o mundo objetivo e a partir daí é capaz de refletir criticamente sobre as condições de dominação vigente.

No que diz respeito ao conceito de emancipação Adorno observou que a própria literatura pedagógica criou dissimulações para não abordar seriamente a temática da emancipação. Entende que esse tipo de dissimulação indica a necessidade de retomar o conceito. Diz ele:

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 1995a, p. 172).

No tocante aos obscurecimentos apontados por Adorno na citação acima, de certa maneira, também podemos percebê-los atualmente nos planos pedagógicos no Brasil, como mencionamos ao final do capítulo anterior. Vimos a vigência de uma linguagem que mascara as contradições existentes e os problemas vivenciados pelos profissionais da educação no cotidiano escolar. Desse modo a escola acaba prestando

um serviço ao sistema excludente e dominante vigente não possibilitando aos seus alunos uma reflexão crítica sobre as condições de semiformação em que vivem.

A educação para emancipação está relacionada à necessidade de apontar as contradições existentes mostrando o que impede ao indivíduo a reflexão crítica e ainda como a estas criar resistência. “A contradição real objetiva aponta imanentemente para além de si, por meio da possibilidade de uma negação determinada – não abstrata – da ordem vigente” (MAAR, 2003a, p. 473).

Sobre a importância de retomar os elementos emancipatórios obscurecidos pela razão burguesa, assinala Zuin,

Deste modo, a tentativa de resgate do elemento emancipatório da razão e do próprio desenvolvimento de consciências críticas tornam-se possíveis mediante a investigação das formas pelas quais este é atrofiado, pelo fato de que na sociedade capitalista avançada impera a razão instrumental. Se o aspecto mórbido tanto da cultura - indústria cultural - como da razão - razão instrumental - predominam na sociedade capitalista avançada, é porque são engendrados mediante a produção e reprodução das relações de exploração e de interesses de classes antagônicas (ZUIN, 1994, p. 171).

Dito isso o objetivo principal desse último capítulo da dissertação é destacar a importância da crítica adorniana para se pensar uma educação que seja emancipatória e que contribua à formação de professores na atualidade. Para realizar esses objetivos dividimos o terceiro capítulo em três subcapítulos, conforme apontamos logo abaixo.

No primeiro subcapítulo intitulado: “Educação emancipatória: desafios para a atualidade” abordamos em que medida a educação em Adorno se volta para a emancipação. Aqui apontamos as principais contribuições adornianas para se pensar uma educação que seja reflexiva e crítica.

No tocante ao segundo subcapítulo intitulado “Educação contra os preconceitos: rompendo os tabus acerca dos profissionais do magistério”, abordamos alguns preconceitos vigentes na profissão do magistério. O objetivo será mostrar que tais preconceitos acabam por mascarar as situações vivenciadas pelos próprios professores no cotidiano escolar. Veremos ainda que as vigências de tabus como associar o professor a um carrasco ou a um monge acabam por impedir que o próprio professor seja visto como um profissional.

No terceiro subcapítulo intitulado “Educação para contradição e resistência: contribuições adornianas para as experiências formativas do professor em sala de aula” destacamos a importância da discussão sobre educação e emancipação na formação de professores.

O objetivo do último subcapítulo é a partir das discussões adornianas sobre o modelo de formação vigente na sociedade apontar algumas alternativas para uma formação crítica do professor. Nesse aspecto além dos escritos de Adorno sobre a necessidade do professor apontar as contradições existentes no ambiente escolar e a estes criar resistência, também abordamos a importância do professor através das dimensões objetivas vigentes dentro do próprio ambiente escolar criar possibilidades de reflexão crítica.

Entendemos que a partir das reuniões e discussões que normalmente acontecem no ambiente escolar, por exemplo, nas Aulas de trabalho pedagógico coletivo, ATPCs,³³ o professor poderia utilizar para falar sobre a importância da formação continuada e da necessidade da inserção de tal questão já prevista na LDB, como vimos anteriormente, no âmbito do plano pedagógico da própria escola. Portanto trata-se de uma dimensão objetiva que a partir de um olhar reflexivo e crítico do professor torna-se algo fundamental para uma educação que seja de fato emancipada.

Mediante uma formação continuada, se bem estruturada, o professor será capaz de refletir sobre a sua própria formação inicial e a necessidade de pensá-la de modo contínuo. Além disso, terá mais possibilidade de compreender melhor o próprio ambiente escolar, reconhecendo as contradições ali vigentes e assim criar alternativas para superá-las. Dito isso acompanhamos a seguir o último capítulo da dissertação.

3.1. Educação emancipatória: desafios para a atualidade

A discussão sobre a questão da educação em Adorno, sobretudo, a partir das conferências entre os anos de 1959 a 1969 são fundamentais para tentarmos entender os grandes dilemas presentes nos ambientes escolares. Dentre as várias questões levantadas nas conferências a problemática da emancipação, de certa maneira, parece se inserir em todas as outras. Como vimos nos dois primeiros capítulos dessa dissertação a emancipação é um grande desafio, sobretudo numa sociedade como já observamos, pautada pela semiformação em que o capital e o lucro são colocados em primeiro lugar.

³³ Estaremos nos referimos as Aulas de trabalho pedagógico coletivo no âmbito do sistema de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Abordaremos a importância das ATPCs enquanto formação continuada no último subcapítulo dessa dissertação.

Um capital como abordamos ao final do capítulo anterior que agora se apresenta em escala global, obscurecendo ainda mais a reflexão crítica sobre suas perversidades. Nesse cenário torna-se necessário uma educação ainda mais reflexiva para que o próprio sistema na qual ela também faz parte não impossibilite ainda mais suas potencialidades críticas. Mas como pensar em educação que possibilite a emancipação nesse cenário?

Uma possibilidade de resposta para tal questão que também é abordada por Adorno, talvez seja reconhecer que a sociedade atual é pautada pela semiformação como forma de ideologia dominante. Sobre isso, assinala Adorno (1995a, p. 143): “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia.” Alerta ele, que, o peso da ideologia, sobre a educação, é “imensurável”, o que, a seu ver, está diretamente relacionado ao “obscurecimento da consciência”.³⁴

Diante de tamanhos desafios que já apareciam no contexto em que Adorno viveu, cabe retomar que nasceu no início do século XX, em 1903 e morreu em 1969, isto é, vivenciou duas guerras mundiais e os reflexos na vida humana que dali surgiram. No tocante a educação e sua possibilidade de emancipação ele apresentou em suas conferências entre 1959 a 1969 desafios que ainda presenciamos hoje, começo de século XXI. Questões como o autoritarismo nos espaços escolares, por exemplo, é um problema que no caso específico do Brasil, infelizmente, ainda é constante.

Diante disso iniciamos com o ensaio de Adorno: “Educação para quê?” Nesse ensaio ele indaga sobre o sentido da expressão “para quê”. Entende que enquanto em outras épocas esse questionamento referente à educação era impensável, no atual contexto ele aparece como fundamental. Acompanhamos o que diz Adorno (1995a, p. 140): “Houve tempos em que esses conceitos, como diz Hegel, era substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos”.

A educação merece o questionamento no mundo atual para que ela não seja entendida como se fosse algo estanque, sólido. Longe disso, vimos a partir de Adorno que a educação é dialética, reflexiva e crítica e que por isso no contexto atual pautado pela semiformação precisa ser capaz de compreender a situação vigente e a partir daí possibilitar alternativas de emancipação.

³⁴ ADORNO, 1995a, p. 143.

No que diz respeito a emancipação assinala Gomes (2010) que ela, a emancipação, precisa fazer com que o indivíduo seja capaz de “decifrar” as próprias condições sociais em que ele vive. Por esse motivo, entende que não poderia ser “ingênua”, isto é, manter-se passiva diante da realidade. Ao contrário, exige-se uma postura constantemente crítica. Por esse motivo, segundo ele, em Adorno a educação tem um caráter essencialmente político.

Sobre o caráter político da educação assinala Gomes (2010, p. 204):

Como podemos notar, a educação emancipatória não se sustenta pela retórica e sim pela crítica das condições objetivas que promovem a semiformação, ou seja, pela identificação da contradição social que bloqueia a aptidão para a experiência formativa autônoma – *Bildung*.

Entende Adorno que a educação jamais pode se basear na padronização e no autoritarismo. Ao seu ver tais experiências poderiam conduzir ao plano da *barbárie*, como abordamos ao final do primeiro capítulo desta dissertação. Lembra sobre tal questão que caso a educação se volte para a padronização e para a autoridade acabaria por mutilar os próprios alunos impedindo-os de desenvolver suas potencialidades. No ensaio “Educação contra a barbárie” assinala: “A perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade”. (ADORNO, 1995a, p. 166).

Sobre a educação, Adorno destaca que ela não pode modelar as pessoas o que a caracterizaria, caso assim o fosse, de barbárie. No tocante a tal questão Adorno apresenta sua concepção de educação, diz ele:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata (ADORNO, 1995a, p. 141 – 142).

Para Adorno a educação tem necessariamente uma exigência política no sentido em que exige do indivíduo uma mudança de atitude, uma consciência crítica. Assim, como lembra Gomes (2010, p. 204): “trata-se de uma crítica à disposição educativa de se adaptar ‘cegamente’ à condição social vigente”.

Adorno na “Teoria da semicultura” ao esclarecer o sentido da educação e sua importância para a própria democracia faz menção ao seu caráter político. Cabe ressaltar que Adorno não está se referindo aos partidos políticos, aliás, ele dirige duras críticas aos partidos e aos movimentos que o sustentam. Ele está falando de educação política em seu sentido amplo, isto é, no debate de ideias. Está colocando em discussão o papel crítico da educação e sua importância para a democracia como assinala no texto “Educação para quê?": “Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, (...)” (ADORNO, 1995a, p.142).

Sobre a importância da educação política na produção de uma consciência crítica, assinala Gomes (2010, p. 202):

Adorno foca o sentido político da educação na produção de uma consciência verdadeira, ao se contrapor criticamente à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente. É nesse contexto que a indústria cultural forma, pela ideologia da semicultura, uma consciência falsa da realidade social. Daí a necessidade da formação de uma consciência desalienada e politicamente emancipada.

Para Adorno (1995a) outra questão que se exige de uma educação emancipatória é que não se afaste dos problemas cotidianos da sala de aula, como por exemplo, a fraca memória decorrente do baixo repertório de imagens dos alunos. Assinala que os professores, sobretudo no ensino das crianças, precisariam desenvolver nestas a capacidade criativa. No tocante ao baixo repertório de imagens das crianças, diz Adorno (1995a, p. 146): “Seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem aprender. O indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão”.

Para Adorno se a criança não desenvolver sua imaginação não será capaz da espontaneidade e com isso suas ações, já nessa fase da vida, se tornariam padronizadas e previsíveis. Para aumentar tanto a memória como a capacidade de imaginação das crianças, Adorno elenca uma série de ações, diz ele:

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; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música (ADORNO, 1995a, p. 183).

Portanto para que a educação possa conduzir a emancipação precisa ser capaz de criar alternativas de reflexão crítica diante do sistema adaptativo em que se insere. Assim, a educação, e aí se coloca o papel dos professores, precisa criar e recriar alternativas pedagógicas para que o aluno consiga, de fato, aumentar sua liberdade e assim aprender a se guiar no mundo. É esse o sentido de emancipação que como assinala Zuin³⁵ se faz presente no conceito de emancipação de Adorno.

Sobre a possibilidade de emancipação através da educação, diz Zuin (1997, p. 120): “Emancipação, sobretudo, da situação atual onde os homens cada vez mais perdem o contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência, uma vez que se transformam em verdadeiras caixas de ressonâncias dos comportamentos (...)”.

Enfim, a educação é um caminho para a emancipação como vimos a partir das discussões adornianas, quando ela é capaz de possibilitar ao indivíduo se guiar no mundo com autonomia e liberdade em suas escolhas. Nesse sentido, no que diz respeito ao professor em sala de aula cabe a ele criar alternativas reflexivas críticas diante das condições objetiva ali vigente. Vimos por exemplo a necessidade apontada por Adorno de se retomar as capacidades criativas das crianças para que elas, mesmo diante de um sistema pautado pelas tecnologias adaptativas possam ser capaz de criar.

Portanto a educação torna-se emancipatória quando é capaz de possibilitar a criatividade e a reflexão crítica. Na escola, por exemplo, quando o professor possibilita o debate de ideias entre os seus alunos estimulando a criatividade e a capacidade crítica de cada um deles já está possibilitando a emancipação.

Com efeito, veremos no subcapítulo a seguir que existem muitos desafios que o professor precisa superar para conseguir realizar sua profissão. Apontaremos alguns desses desafios no tocante a imagem negativa do professor que ainda existe em muitas escolas que acabam por dificultar que o próprio professor seja visto e valorizado enquanto profissional. Utilizaremos para tratar do assunto alguns escritos de Adorno sobre a questão dos preconceitos envolvendo o professor, isso porque entendemos que

³⁵ZUIN, A. A. S. Indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: PUCCL, B.; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997, p. 120.

muitos desses preconceitos ainda existem, por exemplo, nas escolas brasileiras. Ao colocá-los em discussão tais preconceitos a partir das considerações de Adorno teremos mais elementos críticos para discuti-los e com isso procurar superá-los.

3.2. Educação contra os preconceitos: rompendo os tabus acerca do profissional do magistério

Para Adorno o autoritarismo é característica de uma sociedade pautada pela semiformação em que o outro é visto sempre como objeto de dominação e exploração, não como ser humano. Essa manipulação e controle como já observamos obscurece a capacidade reflexiva e crítica do indivíduo ao mesmo tempo em que favorece a dominação vigente.

Portanto, nessa sociedade marcada pela semiformação é fundamental como destacou Adorno (1996) no ensaio “Teoria da semicultura” que posturas totalitárias resultado de discursos identitários sejam evitadas. Para ele tais perfis aparecem em ambientes onde a reflexão crítica não é cultivada.

Assim no contexto de semiformação a educação e sobretudo os professores, precisam ser capaz de apontar tanto as contradições existentes como também a estas criar formas de resistência. É nesse sentido que diversos tabus acabam por aparecer na sociedade para impedir a reflexão crítica, como também desqualificar a profissão do magistério. Estratégia que de acordo com Adorno acabaria por atingir tanto a imagem do professor quanto das próprias crianças que passariam a vê-lo de modo depreciativo, não enxergando ali um profissional.

Desse modo entende Adorno que a resistência à sociedade semiformada exige uma constante postura crítica por parte, principalmente, dos professores, na medida em que estão diretamente envolvidos com a questão da educação. Assim assinala no texto “Tabu acerca do magistério” que cabe ao próprio professor assumir a responsabilidade enquanto alguém que atua diretamente na “conscientização” dos alunos, como também impedindo que determinados preconceitos interrompam sua atividade docente.

Sobre a presença do que denomina tabus no magistério e sua relação com um modelo de sociedade dominante vigente, assinala Adorno (1995a, p. 98):

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente

das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante aquelas referentes a economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.

Para Adorno, dentre os motivos que afastam os estudantes universitários da profissão do magistério se encontram a estrutura das escolas e as baixas remunerações, o que criaria a “imagem do magistério como profissão de fome”.³⁶ No entanto, apesar de estar falando da situação da Alemanha dos anos 60, podemos dizer, de certa maneira, que tais tabus também poderiam se aplicar ao Brasil de hoje, século XXI.

Outro tabu que cerca a imagem do professor, segundo Adorno, é que ora é visto como um carrasco ora como um monge. A primeira imagem, segundo ele, representa o “espírito liberal-burguês”³⁷ que mesmo aparentemente não reconhecendo a necessidade da força física na educação das crianças à delega aos professores ao dizer como é muito comum, por exemplo, em escolas brasileiras, que o professor tem que ser firme e autoritário.

Cabe observar que há poucos anos em algumas escolas no Brasil ainda existiam os chamados castigos físicos, a exemplo da conhecida palmatória. No entanto, para a nosso espanto ainda há quem acredite que naquele tempo o professor era mais valorizado tanto pelos alunos como pela sociedade. Esse poder que o professor julgava possuir era o que mantinha o seu autoritarismo.

A outra imagem do professor, que de acordo com Adorno está presente na sociedade é a de “monge”. Nessa imagem o aluno vê o professor como bonzinho. Talvez por isso fosse comum, ou melhor, ainda é comum, por exemplo, em muitas escolas brasileiras, sobretudo nos anos iniciais, o aluno chamar o professor de tio e no caso da professora de tia. Como se o professor, enquanto profissional do magistério, não estivesse exercendo uma profissão docente.

Mas o professor, por sua vez, receoso que a quebra desta suposta identificação parental coloque em risco o seu controle, como se algum dia o possuísse, acaba por se adaptar ao mundo do aluno. No que diz respeito a essa adaptação diz Adorno (1995a, p. 109): “A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a

³⁶ ADORNO, 1995a, p. 98.

³⁷ Ibid., p. 107.

realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos”. Essa adaptação à realidade do aluno, de certa maneira, é um modo de satisfazer até mesmo os pais desses alunos que em muitas situações acabam por projetar sua imagem familiar na figura do profissional do magistério.

A adaptação do professor ao aluno e este àquele satisfaz também a própria legislação escolar que vê naquela suposta aproximação, também uma forma de controlar os profissionais que atuam na escola. Para Adorno, a adaptação do professor ao mundo do aluno faz parte do ideal do superego, isto é, uma espécie de compensação por parte do professor de algo que supostamente o faltaria. “Talvez por isto que professores que jogam futebol ou são bons de copo sejam tão populares com os alunos, na medida em que correspondem à imagem de mundanidade deles” (ADORNO, 1995a, p. 110).

Para Adorno a relação conflituosa entre o professor e o aluno já seria uma prática conhecida pela psicanálise e por esse motivo poderia ser compreendida a partir do Complexo de Édipo. Diz ele:

Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se reapresenta pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder se identificar com os mesmos. Mas por muitas razões novamente isto se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso (ADORNO, 1995a, p. 111).

Para Adorno, a criança acostumada às vivências do lar leva para o ambiente escolar as mesmas expectativas que outrora conhecia, por isso a necessidade de um trabalho pedagógico de qualidade, sobretudo, nessa fase da educação. Essa imagem precisaria ser cuidadosamente desfeita para que a criança perceba a diferença existente entre a sua casa e a escola enquanto espaço de diversidade. É por esse motivo que para Adorno o uso da expressão “jardim de infância” tenderia na sociedade à noção lúdica como se a educação escolar fosse um prolongamento da casa.

A imagem da escola como se fosse uma continuidade da casa e do professor como cuidador, segundo Adorno (1995a), atende aos próprios interesses do sistema dominante. Assim, o ambiente escolar acaba por funcionar não como espaço da reflexão crítica, mas como um fetiche, afirmando as relações dominantes vigentes na sociedade.

No que diz respeito a essa substituição da realidade pelo mundo ilusório, entende Adorno que isso é extremamente danoso à formação, pois impede a experiência com o mundo. Lembra que a escola precisa ser capaz de proporcionar uma exata compreensão da realidade e não obscurecê-la, tal como vimos anteriormente.

Sobre os riscos que o ser humano se submete ao substituir sua experiência pela técnica, acentua Adorno (1995a, p. 148 – 149):

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos a experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção a emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda.

Para Adorno a educação é emancipadora quando é capaz de apontar as contradições vigentes no mundo atual e não obscurecê-las como se todos vivessem no “mundo da fantasia”. É nesse sentido que o professor precisa ser capaz de não obscurecer a realidade como já analisamos nessa dissertação, ao contrário, ele tem que entender a realidade em que vive para que com isso seja capaz de refletir criticamente com os seus alunos.

O professor precisa possibilitar na sala de aula espaços de debates por isso jamais pode ser entendido como interventor pedagógico nem tão pouco ser visto como carrasco ou monge, ele precisa ser reconhecido como profissional e como àquele que em sua profissão lida com a análise crítica dos fatos, com a reflexão, mesmo diante das situações objetivas dos ambientes escolares.

A situação objetiva dos ambientes escolares e das legislações escolares, por exemplo, podem se tornar a partir de uma análise crítica uma excelente possibilidade de reflexão sobre o próprio conceito de educação e emancipação ali vigente. Se o professor não conhecer a própria situação adaptativa em que atua não terá condições de pensar em uma educação voltada para a emancipação.

Dito isso a seguir, apresentamos as alternativas de resistência apontadas por Adorno e suas contribuições para a formação de professores para que estes sejam capazes de reconhecer as situações de dominação vigente e criar resistência, como também, para que possibilitem aos seus alunos condições para se orientarem de modo crítico na sociedade.

3.3. Educação para a contradição e resistência: contribuições adornianas para as experiências formativas do professor em sala de aula

Vimos no tópico anterior que existem tabus presentes na profissão do magistério. E que esses tabus visam desqualificar a profissão e ao mesmo tempo manter certo controle por parte da classe dominante que como observamos ao longo dessa dissertação atua em todos os lugares para que seus interesses predominem.

Destacamos a partir de Adorno (1995a, p. 113) que para romper com os preconceitos que cercam a profissão do magistério exige-se uma mudança de postura dos próprios professores. Para ele os profissionais do magistério jamais podem naturalizar os tabus que cercam a profissão do magistério, isto é, entendê-los como se fossem normais e não fruto de uma sociedade pautada pela semiformação.

A escola por estar inserida numa sociedade pautada pela semiformação precisa criar alternativas para a reflexão crítica mesmo diante da situação vigente. Nesse sentido não é possível, por exemplo, como vimos no subcapítulo anterior, um professor ser visto pelos alunos e pela sociedade como monge ou carrasco, nem tão pouco como um interventor pedagógico. O professor precisa mostrar para o aluno o mundo e suas contradições vigentes e não pautar-se em dissimulações e com isso obscurecer a realidade do aluno.

A escola jamais pode ser entendida como continuação do lar, como se ali a criança fosse encontrar as mesmas relações parentais do ambiente familiar. Vimos que essa imagem da escola acaba sendo prejudicial para a aprendizagem que ali está em construção. A escola precisa ser entendida como um espaço em que a educação já não é a mesma da casa, do ambiente familiar. Na escola o espaço é de reflexão, de crescimento com outros alunos com desejos e anseios completamente diferentes. Nesse sentido, talvez a escola possa ser mais entendida como um espaço de aprendizado e convivência com as diferenças em que cada um dentro da sua diversidade precisa ser reconhecido.

Na escola o professor precisa ser capaz de mostrar para o aluno a importância da convivência com as diferenças que talvez protegido pelo lar, pelos afetos da casa, o seu aluno ainda não tenha vivenciado. Por isso a relação professor e aluno precisa se pautar, a partir do que estamos abordando nessa dissertação, pelo diálogo e pelo compromisso com a reflexão crítica.

Sobre as alternativas para uma convivência adequada entre professores e alunos, Zuin (2006a) lembra que um dos caminhos seria cada um assumir a própria existência. Para ele, a relação entre professor e aluno não pode pautar-se em dissimulações, o que, em seu entendimento, poderia aumentar a tensão que naturalmente existe dentro do processo educativo, fazendo com que a angústia se transforme em raiva.

No que diz respeito a relação professor e aluno, assinala Zuin,

É verdade que professores e alunos estão inseridos em relações de poder quantitativamente diferentes. Mas isso não significa que essas mesmas relações tenham de ser marcadas pela violência descontrolada que destrói tanto o respeito quanto os alicerces do processo formativo. As relações entre ambos não precisam ser qualitativamente autoritárias, apesar de hoje prevalecer um caldo de cultura que reconhece como seus aqueles que evitam a ‘perda de tempo’ dos atos de hesitação e, por que não dizer, de reflexão, os quais dever ser renunciados em nome do imperativo: ‘É isso, e ponto final!’ (ZUIN, 2006, p. 74).

Ao criar resistência ao sistema vigente o próprio professor terá mais condições de se apresentar não como “carrasco” ou “monge” como observado por Adorno, ao contrário, será visto tanto pelos pais quanto pelos alunos como alguém que está interessado na concretização de uma educação reflexiva e crítica.

No caso específico do Brasil e as legislações educacionais, a exemplo da LDB e dos PCNs, caberia ao professor, considerando que ele é o profissional que lida diretamente com a educação em sala de aula, esclarecer ao aluno e a comunidade escolar, o modelo de formação existente, como destacamos ao final do segundo capítulo. No que diz respeito aos PCNs o professor, à luz das questões levantadas por Adorno, poderia debater os aspectos problemáticos envolvendo o currículo e sua aplicação em sala de aula.

Ainda no tocante aos PCNs o professor também poderia analisar e debater com a comunidade escolar a importância dos conselhos escolares e da participação nos debates. Nesse sentido estaria trazendo para dentro do ambiente escolar a própria sociedade. Os conselhos escolares, se bem conduzidos, poderiam se tornar um modo de resistir à centralização das decisões sobre o currículo e ainda colocar em diálogo pais, alunos, professores e a gestão escolar, criando um ambiente de discussões e fortalecendo a autonomia de todos os envolvidos na questão da educação.

No tocante aos tabus é necessário que o professor também se apresente como profissional e exija respeito com a sua profissão. Ele também precisa se reconhecer como pesquisador e intelectual, isto é, como alguém que está sempre fazendo novas

leituras para aumentar a qualidade de suas aulas. Ao se colocar como intelectual, o professor terá maiores condições de fazer com que sua atividade seja de fato reconhecida como essencialmente de reflexão crítica.

Ao reconhecer-se como intelectual e que sua atividade é de análise crítica o professor estaria de certa maneira criando resistência contra as tendências de reformas políticas e ideológicas que, a todo o momento, atentam contra a educação. Ao ser tratado como intelectual, o professor teria mais possibilidade de questionar as próprias mudanças educacionais intervindo criticamente no ambiente escolar.

A educação também para Adorno precisa trabalhar as individualidades para que o professor e o aluno não sejam colocados como se todos fossem iguais. Entende que a dimensão do eu, que como vimos no primeiro capítulo foi obscurecida, precisa ser retomada para que a educação não se transforme em espaço mecanizado. Sobre tal questão na parte final do ensaio “Educação para quê?” Adorno aborda a importância de se retomar a questão do eu que como lembra “há muito é conhecida na psicologia”.³⁸ Para Adorno (1995a, p. 153), a experiência de se conservar a individualidade é fundamental para que a educação não se entregue a posturas totalitárias.

A educação precisa considerar as individualidades, caso isso não aconteça, assinala Adorno que ela se transformaria em opressão e repressão. Entende que a educação precisa ser reflexiva e crítica e para isso não pode excluir as individualidades, isto é, as diferenças existentes em cada um. Lembra que a educação precisa ser capaz de mostrar que em todo lugar sempre há rupturas e que por isso a resistência é possível.³⁹

Apontar as rupturas é resistir aos comportamentos uniformizantes muito comum nas escolas, por exemplo, no Brasil. Será se a ideia do uniforme não é mascarar as diferenças? Numa sociedade que se diz tecnológica não haveria outras maneiras de se reconhecer quem é ou não aluno de determinada escola? Como por exemplo, o uso de cartão magnético ou outros aparatos tecnológicos semelhantes. Parece que o uniforme se transformou, considerando as questões que estamos analisando nessa dissertação, mais uma forma de controle.

Resistir a esse tipo de postura uniformizante também é urgente nos ambientes escolares. Esse tipo de comportamento, naturalizado em muitas escolas, visa obscurecer a experiência de autonomia do aluno e sua liberdade de escolha, questão fundamental, como já observamos, para uma educação que seja, de fato, emancipatória.

³⁸ ADORNO, 1995a, p. 153.

³⁹ Ibid., p. 154.

Pensar, como diz Adorno (1995b), em “Notas marginais sobre teoria e prática”, é opor resistência. Numa sociedade pautada pela semiformação o pensar é sempre colocado como se fosse uma atividade inadequada. Talvez por isso muitos professores em meio a tais preconceitos ainda vigentes na sociedade tenham receio em criticar o próprio sistema dominante ao qual estão submetidos.

Quanto a importância da reflexão Adorno lembra que ela também é uma maneira de se evitar que Auschwitz não se repita. Quanto a isso, assinala que as friezas que possibilitaram Auschwitz ainda se encontram, às vezes, quase que “naturalizadas” na sociedade contemporânea.

Sobre a presença de Auschwitz na sociedade contemporânea, assinala Adorno:

Tudo isso se relaciona de um modo ou outro a velha estrutura vinculada a autoridade, a modos de agir — eu quase diria — do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita e 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).

Para Adorno a educação ao proporcionar a reflexão crítica estaria criando resistência e possibilitando que posturas autoritárias e as cegueiras em relação a tais posturas não mais existam. Entende que a conscientização sobre a vigência na sociedade de comportamentos voltados a coletivização e os riscos que tais poderiam acarretar são imprescindíveis para o convívio social. Diz ele: “Finalmente, o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995a, p. 137).

A educação para a emancipação pressupõe, de acordo com Adorno (1995a), pensá-la a partir da conscientização e não somente como adaptação. Esta última concretiza tão somente um aspecto da formação, aspecto que precisa ser colocado em tensão com a dimensão subjetiva, para que assim seja possível se falar em educação emancipatória.

Assinala Adorno que a educação tem que ser entendida como reflexiva e crítica para que assim o indivíduo tenha possibilidade de realizar suas experiências no mundo. Sobre essa questão da experiência diz Adorno (1995a, p. 151) “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação.”

Portanto, pensar diante de uma sociedade semiformada é um modo de fazer resistência. Nesse aspecto, o professor tem diante de si um enorme desafio. Desafio porque ele se encontra já num contexto voltado para a tecnologia em que as próprias legislações escolares indicam uma desvalorização do seu papel enquanto alguém que possibilitaria ao aluno o desenvolvimento da reflexão crítica.

Em meio à semiformação Adorno, como vimos até aqui, muito tem a contribuir, sobretudo quando aponta a necessidade de se enfrentar os problemas do mundo contemporâneo. Ele convida à reflexão sobre as condições objetivas de dominação para que a partir daí seja possível algum nível de resistência por isso sua enorme contribuição à formação de professores. “Nada no mundo administrado funciona sem rupturas” (ADORNO, 1995b, p. 217).

Se nada no mundo administrado funciona sem rupturas é preciso que o professor encontre alternativas para pensar o próprio conceito adaptativo de formação vigente e as brechas para a partir deste repensar o próprio conceito. Uma possibilidade além daquelas que elencamos anteriormente e que muitas vezes é ignorada por muitos professores é a questão da formação continuada.

A formação continuada é prevista na própria Lei de Diretrizes e base da educação, quando esta aborda a questão da formação do professor para atuar no ensino básico. Tal questão está em seu artigo 62, parágrafo 1º, onde lê-se: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 2010, p.46).

Apesar de presente na LDB a formação continuada é desconhecida por muitos professores o que obscurece suas possibilidades formativas. Por meio dessa modalidade de formação o professor poderia trazer para dentro do espaço escolar uma série de debates sobre as mais variadas temáticas.

No caso, por exemplo, do sistema de ensino básico do Estado de São Paulo a formação continuada e seu potencial reflexivo crítico poderia ser utilizado, por exemplo, durante as chamadas Aulas de trabalho pedagógico coletivo, conhecido atualmente como ATPC⁴⁰. Sobre tal questão, cabe ressaltar que a Resolução - 88 de 19

⁴⁰ A nomenclatura ATPC, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, substituiu o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). O HTPC tinha duração de 60 minutos, atualmente o ATPC tem duração de 50 minutos. Essa mudança ocorreu em 2012 mediante a Resolução nº 08 de 19 de Janeiro de 2012, indo de encontro ao § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente.

de Dezembro de 2007, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assinala que a ATPC deve ser conduzida por um professor coordenador que tem com uma de suas atribuições: “assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional”.⁴¹

A ATPC⁴² na condição de formação continuada torna-se, se bem conduzido pelos professores e equipe gestora da escola, um excelente mecanismo de formação pedagógica. Através dela poderiam ser trabalhadas tanto as problemáticas envolvendo o cotidiano escolar, como por exemplo, o aprendizado dos alunos e as dificuldades no desenvolvimento destes, como também questões mais específicas no tocante a formação do próprio professor.

Esses encontros semanais entre professores e gestores, a exemplo da ATPC, citado nos parágrafos precedentes, poderiam se tornar um importante espaço de reflexão crítica sobre as condições formativas vigentes no âmbito escolar. Espaço pedagógico em que os próprios professores poderiam utilizar para repensar o sistema escolar e criar alternativas para a concretização de uma formação crítica, questão que como vimos ao longo da dissertação é fundamental para que se possa falar, de fato, de uma educação emancipatória.

Assim, mesmo diante de um sistema escolar voltado para a adaptação é possível uma educação emancipatória. Aliás, como vimos no capítulo anterior a formação possui um duplo caráter, a adaptação é um deste que, evidentemente também não pode ser negligenciado, ao contrário, é o entendimento dos modos como ele se realiza, por exemplo, mediante as instituições escolares, que é possível falar em resistência e, nesse sentido, na dimensão crítica da formação.

Desse modo, ignorar a vigência deste duplo caráter da formação, isto é, apegar a esta ou àquela dimensão e negar a outra, como observamos, significaria impedir a possibilidade da própria reflexão crítica sobre a situação vigente na sociedade. Assim, como diz Adorno (1995a) ao final do ensaio “Educação e emancipação”, somente mediante a reflexão crítica é possível falar em educação para “a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995a, p. 183).

⁴¹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução – 88 de 19 – 12- 2007.

⁴² A ATPC a ser cumprido na própria escola tem carga horária entre 1 a 3 hora/aula por semana a depender da jornada de trabalho do respectivo professor.

Portanto, Adorno traz uma importante contribuição para se pensar a configuração do conceito de formação, sobretudo ao apontar o duplo caráter do conceito e a tensão entre eles como essencial à reflexão crítica, o que como vimos na dissertação é fundamental para uma educação emancipatória.

CONCLUSÃO

A dissertação nos permitiu entender à luz do conceito de educação e emancipação em Adorno a importância da reflexão crítica para uma orientação consciente na sociedade. Ao apontar que o conceito de formação possui tanto uma dimensão objetiva quanto uma subjetiva e que a sociedade vigente é orientada pelos interesses dominantes burgueses Adorno está trazendo uma importante contribuição para pensarmos a configuração da dominação.

Vimos na dissertação que é da tensão entre a dimensão objetiva, isto é adaptativa com a dimensão subjetiva, crítica, que é possível falar em educação emancipatória. Negar uma e apegar-se exclusivamente a outra, significaria, nesse sentido, como observarmos, impedir o movimento do próprio conceito. Desse modo observamos que somente através de uma reflexão crítica é possível uma educação emancipatória.

Portanto, apesar dos desafios da concretização de uma educação emancipatória no âmbito escolar atual vimos ser possível a partir das reflexões adornianas pensarmos em algumas alternativas. Estas poderiam se dar, por exemplo, quando o professor aponta para os alunos as contradições vigentes na sociedade.

Desse modo destacamos na dissertação que repensar a formação significa retomar o seu caráter contínuo. Isto é, entender a formação como processo de aperfeiçoamento ou também poderíamos dizer à luz das discussões adornianas, entendê-la como reflexão crítica sobre si mesma e sobre a realidade em que ela está inserida.

Sobre a reflexão crítica vimos também que o duplo caráter da formação possibilita pensar tanto o caráter objetivo quanto o subjetivo da própria formação. Salientamos que tanto a dimensão objetiva quanto a subjetiva precisa ser considerada para pensarmos em educação emancipatória. Foi nesse sentido que abordamos a importância da retomada do artigo da LDB sobre a formação continuada e suas potencialidades emancipatórias.

Ainda no que diz respeito a importância da formação continuada enquanto reflexão sobre o próprio sistema objetivo vigente, também abordamos a questão das ATPCs, especificamente ao referirmos ao sistema de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Nesse sentido à luz das discussões adornianas sobre educação e emancipação, ficou mais claro as possibilidades reflexivas presentes nas ATPCs enquanto momento de formação continuada.

Nas ATPCs, enquanto formação continuada, percebemos que seria possível utilizá-lo melhor e de maneira mais eficiente. Diante das potencialidades formativas que ele possui verificamos que poderia ser utilizado para que o professor compreenda melhor as questões de ordem pedagógica da escola, como também reflita sobre a sua própria formação.

Observamos que a partir da dimensão objetiva vigente no ambiente escolar o professor poderia criar alternativas reflexivas e críticas e com isso colocar em discussão o próprio conceito de formação vigente. Portanto alternativas e resistências mesmo diante de um sistema, como vimos na dissertação, pautado pela adaptação são possíveis, por isso a importância de uma formação dinâmica que seja capaz de refletir sobre si mesma e sobre a realidade vigente.

Enfim, a dissertação nos possibilitou um enorme aprofundamento e uma excelente reflexão sobre a questão da educação na sociedade contemporânea. Percebemos que a questão em Adorno não se reduz ao chamado espaço escolar, ao contrário, se relaciona a todas as experiências cotidianas do indivíduo, por esse motivo ele aponta que um dos objetivos da educação é possibilitar que o indivíduo se oriente no mundo, por isso seu caráter emancipatório. Portanto, acreditamos que as questões levantadas são fundamentais para se compreender a questão da educação hoje e vão de encontro aos grandes desafios dos professores na atualidade, contribuindo, nesse sentido, para uma ampla reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação – para quê? In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Televisão e formação. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

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

_____. A Filosofia e os professores. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. Tabus acerca do magistério. In: **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

_____. **The culture industry**: selected essays on mass culture. Edited with an introduction by J. M. Bernstein. London: Routledge, c. 1991.

_____. **As estrelas descem à Terra:** a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre a superstição secundária. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Dialética negativa.** Tradução: Marco Antônio Casanova; revisão técnica: Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Mínima Moralía.** Tradução: Luiz Eduardo Bicca; revisão da tradução: Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. Progresso. In: **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. Tempo livre. In: **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XVII, nº 56, p. 388-411. Campinas: Papirus. dez. 1996.

_____. Crítica Cultural e Sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge M. B. de Almeida. In. **Indústria cultural e**

sociedade. Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo. 5ª Edição. Paz e Terra, 2002, p. 45 – 61

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza:** Nova Atlântida. Col. Os Pensadores. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo/SP. 2ªed. Abril Cultural, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5º ed. Brasília, 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte I - Bases Legais. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRZEZINSKI. Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, jul./out.2010, p. 185-206.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas educacionais hoje na América Latina**. In. Currículo: Políticas e práticas. Antônio Flavio Barbosa Moreira (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 29-42.

COHN, Gabriel. Esclarecimento e ofuscação: Adorno & Horkheimer hoje. In: **Lua Nova**. Nº 43. São Paulo, 1998.

CLAUSSEN, Detlev. **Theodor W. Adorno: uno de los últimos gênios**. Traducción de Vicente Gómez Ibáñez. València: Universitat de València, 2006.

CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica e novas tecnologias da educação**. In. Tecnologia, cultura e formação. Bruno Pucci, Luiz Antônio Nabuco Lastória, Belarmino César Guimarães da Costa (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2003, p. 97 - 114.

_____. **Ulisses e Narciso: o abandono de si mesmo e o abandono a si mesmo**. Olhar (UFSCar), Univers. Fed.de São Carlos, v. 2, n.4, 2000, p. 19-37.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, nº 18, set./dez. 2001. p. 35-40.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. **Esquematismo e semiformação**. In. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 441 – 457, agosto/2003a, p. 441 – 457.

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

_____. Prefácio. In: **As estrelas descem à Terra: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre a superstição secundária**. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Unesp, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. In: **Perspectivas**, São Paulo, 1993, p. 67-86.

GOMES, Roberto Gomes. **Teoria crítica, educação e política**. In. Teoria Crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa. Bruno Pucci; Antônio A. S. Zuin; Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (Orgs.). Campinas, SP. Autores Associados, 2010. p. 197- 215.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução e prefácio de Frederico Lourenço; introdução e notas de Bernard Knox. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

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

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: **Textos seletos**. Edição bilíngue. Tradução do original alemão por Raimundo Vier; Floriano de Sousa Fernandes. Introdução de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.p. 100 -117.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. 4 ed. Petrópolis, RJ. Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LASTÓRIA. Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Sociedade linguagem e subjetividade**. In. Teoria Crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa. Bruno Pucci; Antônio A. S. Zuin; Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (Orgs.). Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

_____. A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o *ethos* cultural Hodierno. In. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação. Vol. 6, nº 3, 2011. Periódico eletrônico:
<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana>.

_____. Cenas didático-pedagógicas e suas relações com o desenvolvimento da racionalidade tecnológica. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 285-295, mai./ago. 2014.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação Social**. Campinas, v. 24, n. 83, agosto 2003a, p. 459-476

_____. **Auschwitz e a dialética de cultura e política.** In. Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz. Bruno Pucci, Luiz Antônio Nabuco Lastória, Belarmino César Guimarães da Costa (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2003b, p. 57-74.

_____. **Materialismo e primado do objeto em Adorno.** In. Trans/Form/Ação, São Paulo, 29(2), 2006, p. 133-154.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1. O processo de produção de capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 19º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Wolff, R. P.; MOORE JR., B. **A Critique of Pure Tolerance.** Boston: Beacon Press, 1991.

NOBRE, Marcos. (org.). **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

_____. **A dialética negativa de Theodor W. Adorno.** Editora Iluminuras, São Paulo, SP, 1998

PUCCI, Bruno. **A Dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação**: atualidades. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 08, 2012a, p. 01-24.

_____. **É a educação ética uma forma de violência contra o educando?** In. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, 2012b, maio/ago, p. 283-297.

_____. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. A. S. (Orgs). **A Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE - 88, de 19-12-2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

_____. **Resolução SE nº 08, de 19-1-12**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradutores: Antônio A. S. Zuin... [et al.]. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2010.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **A indústria cultural e a formação dissimulada**: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1998.

_____. **Indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global**. In: PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. A. S. (Orgs). **A Educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. **A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício.** In. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, Jan./abr. 2006a. p. 71-90.

_____. **A sociedade do espetáculo e o simulacro da experiência formativa.** In. *Tecnologia, cultura e formação – ainda Auschwitz.* Bruno Pucci, Luiz Antônio Nabuco Lastória, Belarmino César Guimarães da Costa (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2003, p. 141-156.

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

_____. **Seduções e simulacros – considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação.** In. **Teoria crítica e educação: a questão da formação na Escola de Frankfurt.** Bruno Pucci (org.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar, 1994, p. 151-176.

_____. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____; COSTA, C. G. **Ser é ser percebido: A indústria cultural e a reeducação dos sentidos.** Comunicações. In. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP*, Ano 13, nº1, Jun/2006b, p. 13 – 22.

_____; PUCCI, L.; LASTÓRIA, L. N. (Orgs.). **10 lições sobre Adorno.** Petrópolis, RJ: VOZES, 2015.