

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOAO BATISTA DA SILVA

BARBÁRIE, EDUCAÇÃO E CAPACIDADE DE JULGAR: uma leitura a
partir de Adorno e Arendt

Presidente Prudente/SP

2012

JOAO BATISTA DA SILVA

BARBÁRIE, EDUCAÇÃO E CAPACIDADE DE JULGAR: uma leitura a partir de Adorno e Arendt

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Divino José da Silva

Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, diferença e valores”

Presidente Prudente/SP

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

S58b Silva, João Batista da.
Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt / João Batista da Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2012
128 f.

Orientador: Divino José da Silva
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Barbárie. 3. Banalidade do mal. 4. Natalidade. 5. Capacidade de julgar. I. Silva, Divino José da. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

DEDICATÓRIA

*À Luciana, esposa;
À Luiza, Pedro, Marcelo, filhos.*

Pelo incentivo e presença confortadora.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão às pessoas que se fizeram presentes na realização deste trabalho: aos professores Dr. Pedro Ângelo Pagni e Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho, presentes ao Exame de Qualificação e Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni, membro da Banca de Defesa, pelas valiosas contribuições e observações. Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela revisão, correção ortográfica e adequação às regras da ABNT.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Divino José da Silva, pela confiança, zelo e dedicação imensurável.

À minha esposa e aos meus filhos, por darem sentido a tudo isso.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a relação entre educação e seus vínculos com a cultura dominante, a partir de uma leitura de Adorno e Hannah Arendt. Com base na *Dialética do esclarecimento*, buscou-se discutir os paradoxos do Iluminismo e da primazia de um saber científico como condição do progresso humano: o projeto iluminista ao mesmo tempo em que visou libertar os homens daquilo que os oprime e amedronta, criou mecanismos que os tornou prisioneiros de uma cultura de dominação. Dentro desse contexto, propõe-se refletir sobre a tecnificação e instrumentalização dos saberes, que configuram a coisificação e anulação dos sujeitos, dissolvendo as qualidades dos indivíduos, reduzindo-os a simples componentes de coletivos manipuláveis. Num segundo momento, teve-se como preocupação pensar a ambiguidade presente no processo educacional que, embora tendo como objetivo a construção da autonomia e emancipação dos indivíduos pode funcionar como espaço de manifestação da barbárie. Procurou-se ainda pensar a violência contida no processo civilizatório e a reprodução de uma cultura repressiva, articulando-as aos aspectos violentos na relação pedagógica, como reflexos do imaginário que se constituiu a cerca da profissão de professor e da escola, o que Adorno chama de *tabus*. O intuito é pensar uma educação que se contraponha à barbárie e que volte seu olhar para os aspectos da cultura e para os acontecimentos do passado e do presente que são determinantes para a compreensão da violência cotidiana. O intuito, então, é pensar uma educação que favoreça a autocrítica, a resistência e uma consciência aguda acerca da nossa pertença e responsabilidade por esse mundo. Servindo-se do pensamento arendtiano, tem-se como proposta refletir sobre as faculdades de *pensar* e *julgar* como condições para a autonomia do sujeito e os vínculos dessas faculdades com a responsabilidade pelo mundo, no sentido de ser uma atitude ética pensada e estendida ao âmbito educacional. Por fim, pretende-se uma aproximação entre Arendt e Adorno elucidando aspectos comuns entre os dois pensadores em relação à educação como possibilidade de resistência a aspectos da cultura moderna que mais parece ter favorecido a anulação da subjetividade, do que a sua manifestação espontânea.

Palavras-chave: Educação. Barbárie. Banalidade do mal. Natalidade. Capacidade de Julgar.

ABSTRACT

The aim of this research is to discuss the relationship between education and its links with dominant culture starting from a study of what Adorno and Hannah Arendt say. Based on the *Dialectic of Enlightenment* there was an effort on discussing the paradoxes of *Enlightenment* and the primacy of scientific knowledge as a condition of human progress: while the Illuminist project aimed to free men of fear and oppression, it also created mechanisms that made them prisoners of a dominant culture. This study intends to analyse the technology expansion and instrumentalization of knowledge, which make up the “reification” and annulation of the individual, dissolving its qualities, reducing them to simple components of collective manipulation. Secondly, it was necessary to think about the ambiguity of the educational process, although its aim is to build up individual autonomy and empowerment it can work as a place of manifestation of barbarism. There was also an effort on thinking of the violence in the civilizing process and the reproduction of a repressive culture, linking them to the violent aspects of the pedagogical relationship as reflections of the idea of what was imagined about being a teacher and about the school, that’s what Adorno calls *taboos*. The aim is to think of an education that opposes to this cruelty and goes for culture aspects and past and present events which are really important to understand everyday violence. Therefore, the idea is to think of an education that encourages self-criticism, strength and an acute awareness about our ownership and responsibility on this world. Following Arendt’s thought, it has been suggested to analyse the faculties of thinking and judging as conditions for the individual autonomy and links of these faculties to the responsibility for the world, in order to be considered as an ethical attitude in relation to education. Finally, it looks for a relationship between Arendt and Adorno considering common aspects which see education as a possibility to resist to aspects of modern culture which seem to lead to individual annulment, instead of its spontaneous expression.

KEYWORDS: Education. Barbarism. Evil banality. Birth. Judging ability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO UM - A RELAÇÃO ENTRE BARBÁRIE E ESCLARECIMENTO.....	15
1.1 Esclarecimento e os limites para a emancipação.....	16
CAPÍTULO DOIS - EDUCAÇÃO E SEUS VÍNCULOS COM A BARBÁRIE.....	28
2.1 Aspectos da educação que intensificam a Barbárie.....	29
2.2 Aspectos da educação contra a Barbárie.....	47
CAPÍTULO TRÊS – AUTONOMIA E JULGAMENTO.....	64
3.1 Educação, natalidade e o mundo comum.....	81
CAPÍTULO QUATRO – APROXIMAÇÕES ENTRE ADORNO E ARENDT.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere na área da filosofia da educação e pretende suscitar alguns questionamentos sobre a relação entre o processo educacional, o esclarecimento e o desenvolvimento das faculdades de *judgar* e de *pensar* como aspectos importantes na formação humana e na luta contra a barbárie e a banalidade do mal. A motivação para trabalhar essa temática resulta da desconfiança, suscitada pelos autores estudados, de que no processo formativo se manifesta uma violência nos indivíduos que caracteriza regressão à barbárie e ao mal sem raízes. Isso é visto como um paradoxo, porque contradiz aquilo que se objetiva como papel da educação. Nossa pretensão é investigar esses fenômenos a partir de Adorno, Horkheimer e Hannah Arendt. A questão que perpassa o trabalho como um todo é a relação entre processos formativos, sociedade esclarecida ou do conhecimento e a manifestação de atos bárbaros (ou da maldade) em tão grandes proporções ao longo do século XX. Nesse sentido, a sociedade moderna se apresenta muito mais como gestora da cultura da dominação do que de uma cultura que tenha se identificado com os ideais de emancipação. Nesse contexto, a preocupação será pensar formas de resistência que passam, na nossa leitura, pela autocrítica e autorreflexão adornianas, e pela capacidade de *pensar* e *judgar*, no sentido arendtiano.

A motivação central para este trabalho é o fato de, na sociedade moderna, se conjugar progresso tecnológico, bem-estar e ameaça à vida. Os ganhos, em termos de conforto e facilidade de vida que o progresso tecnológico proporciona, contrastam grotescamente com os riscos aos quais esse mesmo progresso expõe a vida e o mundo. Duarte, na introdução de *Vidas em risco* (2010, p. 1), afirma: “Na modernidade a vida mesma viu-se capturada no interior de uma espiral de conseqüências incontroláveis e imprevisíveis”. A época moderna parece valorizar mais a técnica e a ciência do que a vida humana. A vida humana passa a ter o seu valor associado à sua utilidade.

Com base na obra *Dialética do esclarecimento*, procuraremos analisar, no primeiro capítulo de nosso trabalho, a crítica que os frankfurtianos fazem ao projeto do Iluminismo. Para esses autores, a racionalidade é vista como algo controverso no contexto do esclarecimento. Os autores partem da afirmação de que o mundo esclarecido é, ao mesmo tempo, um mundo onde triunfam as calamidades, porque a razão foi instrumentalizada

servindo à dominação da natureza e dos homens, enquanto mecanismo utilizado para administrar a vida das pessoas, comprometendo a autonomia e emancipação. A razão iluminista, que tivera como um de seus propósitos possibilitar a formação de sujeitos autônomos e criar uma sociedade mais justa, perdeu de vista essa meta, visto que, em função das demandas econômicas do capitalismo, o potencial crítico da razão foi submetido ao jogo do poder, colocando-se “[...] a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens” (ROUANET, 1987, p. 12). A atividade da razão ficou restrita à adequação de meios a fins. Desse ponto de vista, a noção de sujeito, sobretudo em seu sentido moral advogado pelo Iluminismo, que tem como prerrogativa a autonomia dos indivíduos no julgamento e capacidade de realizar livremente escolhas, já não pode mais ser garantida. Toda atividade do sujeito pensante, todas as suas energias são direcionadas ou capturadas pelos modelos adaptativos em conformidade com a lógica do consumo e do lucro. O indivíduo é anulado enquanto subjetividade e tem que se adaptar ao existente para se conservar.

Esse processo de adaptação e adequação às demandas da realidade econômica e social teve como forte aliado ao longo da história, sobretudo na modernidade, o conhecimento científico que, sob o pretexto de libertar os homens das forças externas divinizadas, torna-os reféns dos pressupostos da ciência e da técnica que trata o mundo, as pessoas e a própria consciência como coisas. Nesse caso, como diagnosticam Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do esclarecimento*, não é possível negar o caráter repressivo inerente ao próprio conhecimento científico, pois todo o sentido da vida e da realidade humana fica restrito às explicações científicas. A questão que emerge desse diagnóstico, e que parece atravessar todo o livro *Dialética do Esclarecimento*, é a seguinte: por que o esclarecimento gera opressão e violência?

No capítulo dois, buscaremos refletir sobre a realidade da violência na sociedade e no processo civilizatório, a partir do desdobramento dos aspectos repressivos e impositivos do esclarecimento em sua relação com a educação. Com Adorno, procuraremos analisar a violência implícita no processo civilizatório e as representações presentes no imaginário social sobre a imagem do professor como tirano e repressor. Para Adorno, o processo civilizatório porta uma violência e um autoritarismo implícita ou explicitamente, os quais estão presentes de forma inconsciente ou semiconsciente nas representações que os indivíduos têm acerca da própria educação e que, em certa medida, funcionam como porta de entrada para o ódio contra tudo aquilo que representa o civilizatório. Adorno denominou essas representações de tabus.

Adorno enfatiza os aspectos repressores na educação e sinaliza que esse é um fato que pode desencadear a violência, na relação pedagógica. Esses são fatores do processo educacional que podem intensificar a barbárie. Existe, em Adorno, uma preocupação em pensar a educação como um possível caminho para se constituir uma cultura que se contraponha à barbárie, através de uma formação para a autorreflexão crítica, para a autonomia e para a resistência com respeito à cultura da dominação.

Fundamentando-nos nos textos educacionais de Adorno (1995), queremos tratar da possibilidade de uma educação contra a barbárie, contra a modelagem de pessoas, uma educação que rompa com o “modelo ideal” e as heteronomias. Para tanto, é preciso pensar uma educação que se pautar pela autocrítica e voltada para a formação da consciência verdadeira. No entanto, é importante salientar que, assim como o autor, não pretendemos apresentar a educação como saída de uma crise historicamente sedimentada na cultura. Isso seria praticamente impossível, pois também a educação está atravessada pelos mesmos aspectos de autoritarismo, dominação e violência¹ presentes nessa cultura, ou seja, também ela não pode escapar de todo de uma adaptação ao macrossistema. Defender uma educação como resolução desses problemas, seria, no mínimo, ideológico. Nosso objetivo é analisar a crítica que o autor faz à modernidade, na qual está inserida igualmente uma crítica ao processo educacional que, dentro de uma perspectiva kantiana de emancipação e autonomia do sujeito, ainda é devedor de seu objetivo.

O tema da educação aparecerá em nosso trabalho como fulcro da discussão. Adorno e Arendt veem na educação, embora abordando conceitos diferentes, a possibilidade de formar as pessoas para a resistência. Mas, em ambos, a noção de educação transcende ao seu sentido meramente cognitivo. Para além do conhecimento e do saber científico, objetivados para a aquisição de competência como exigência da modernidade, a educação visa à autorreflexão crítica. Para Arendt, ela almeja o exercício do pensar e a inserção dos novos no mundo. Pela autorreflexão e pela faculdade de *pensar*, é possível a experiência, é possível dar sentido a essas experiências e aos acontecimentos e ações.

Nesse sentido, objetivamos fazer uma abordagem da educação, atribuindo a ela um caráter ético, não no sentido moralizante de se estabelecer o que é certo e o que é errado, mas para atribuir ao exercício da autorreflexão e do pensar a possibilidade de entender os

¹ De acordo com Adorno, a violência não é necessariamente barbárie, e o processo de desbarbarização compreende certo tipo de violência, considerado “momentos de revolta” contra o que é bárbaro. Nessa perspectiva, a violência há que ter motivos claros e objetivos bem definidos. Por exemplo, rebelar-se contra um sistema totalitário em defesa dos direitos humanos pode portar algo de violento, porém, não de barbaridade (ADORNO, 1995, p. 158-9).

mecanismos de dominação presentes na sociedade moderna e de se contrapor a esses mecanismos. Queremos pensar os problemas atuais da sociedade a partir da exigência adorniana sobre o papel da educação de evitar a repetição de Auschwitz (ADORNO, 1995) e da relação que Arendt faz da banalidade do mal com a ausência de pensamento (ARENDR, 1999). Trataremos desses aspectos como possibilidade de resistência, de não aceitação aos ditames da indústria cultural e da sociedade de massas que domina a subjetividade, levando à perda da autonomia e da condição humana.

Uma questão importante que intentamos tratar aqui diz respeito aos processos limitantes para pensar uma educação emancipadora, tendo em vista que ela mesma está subordinada à cultura da dominação, na modernidade. Vivemos enredados por uma lógica imposta pelo mercado que torna difícil ao indivíduo dar-se conta de que é o tempo todo subjugado. O aparente conforto, a vida de facilidades e de bem-estar que o mercado oferece faz com que as pessoas vivam na ilusão de liberdade e de autonomia. Uma postura crítica ante o aparato tecnológico moderno, por exemplo, encontraria, certamente, uma imediata resistência, visto que significaria ir contra ao espírito do mundo. O culto à técnica e à ciência está tão arraigado na mentalidade das pessoas que criticá-lo significa ser obsoleto.

No mundo onde impera a tecnologia, e mais, onde tudo tem seu valor enquanto serve ao mercado, a experiência, no sentido de provisoriedade, imprevisibilidade e abertura ao mundo, não possui mais espaço. A sociedade e o sujeito modernos se estruturam de acordo com o que é racionalmente calculado, mensurável, se resguardando daquilo que interferiria no que já está previamente programado. Todo o tempo das pessoas tem que ser preenchido com atividades previamente programadas, sem deixar brechas para refletir sobre os acontecimentos que envolvem as suas vidas. Essa realidade significa a destruição da experiência. Segundo Silva (2011, p. 230), “[a] expropriação da experiência está [...] ligada ao nascimento da ciência moderna. [...] se intensifica com o avanço do capitalismo e com suas formas sofisticadas de dominação [...]”. Junto com a perda da experiência se dá também a inaptidão ao pensamento e à reflexão. Numa sociedade onde as vidas são reguladas e o tempo das pessoas rigorosamente cronometrado para atender às demandas da produtividade e do consumo, a experiência é impossível. Sem a experiência e, portanto, na ausência de pensamento e de autorreflexão, as pessoas são incapazes de dar conta do sentido dos acontecimentos do mundo e das experiências que envolvem suas vidas. Tornam-se manipuláveis. Imperam os coletivos uniformizados de acordo com as necessidades criadas pelo mercado

É nesse contexto, que almejamos desenvolver nossa reflexão, tentando entender que a educação está igualmente tomada por essa mentalidade. Também a educação está

enredada pela trama da sociedade de consumo e adaptada aos moldes de uma racionalidade instrumental. Pela leitura de Adorno e Arendt, objetivamos pensar, por exemplo, a adesão aos coletivos, a reificação do mundo e das pessoas e a anulação do sujeito em função de sua adaptação ao existente e a inaptidão ao pensamento como supostos entraves para uma educação emancipatória. É possível pensar uma educação como resistência a essa realidade, a esses elementos que a compõem? É possível uma educação que desperte as pessoas para um posicionamento crítico, para a não aceitação compulsória de qualquer ato de brutalidade contra as pessoas? Esses são desafios à educação sobre os quais iremos refletir, em nosso trabalho.

No capítulo três, trataremos da faculdade de *pensar*, a partir da visão de Hannah Arendt, associada aos conceitos de *responsabilidade*, *juízo* e *autonomia*. Refletiremos, embasados na filosofia de Arendt, as implicações que o não *pensar* tem em relação à prática do mal. Sua filosofia emerge da experiência que teve, ao dar cobertura ao julgamento de Eichmann, em Jerusalém, no ano de 1961, mas também do que viveu e presenciou nos regimes totalitários e ditaduras do século XX. Com base nessas experiências, a autora sente-se impelida a refletir sobre a importância do pensamento autônomo como condição para a pessoa atuar com liberdade e autonomia frente aos acontecimentos e experiências de si e do mundo, para submetê-los a julgamento. Pretendemos refletir sobre a relação entre *pensamento*, *juízo* e *responsabilidade*, no sentido ético e político. Conforme Arendt problematiza, queremos indagar sobre até que ponto a questão do bem e do mal, de distinguir o certo do errado está relacionada com a faculdade de pensar (2010, p. 19-20), e até que ponto *pensar* significa assumir a *responsabilidade* pelo mundo.

Veremos que, em Arendt, pensamento e intelecto têm sentidos distintos. Este diz respeito ao conhecimento, à capacidade cognitiva, enquanto aquele se relaciona com a capacidade de atribuir sentido às coisas e às experiências. Sob esse aspecto, pretendemos refletir sobre a importância de *pensar* como uma atitude humana que possibilite refletir sobre o significado de nossas ações, dos acontecimentos e das experiências, e desestabilizar posições dogmatizadas e preestabelecidas como verdades absolutas. Por esse viés, poderemos pensar a relação entre o *pensar* e a ausência do mal.

Conforme Arendt, a faculdade de pensar é atributo de todo ser humano, e não privilégio daqueles que se dedicam aos exercícios intelectuais. E mais: ela torna responsável de todos, visto que é através do pensamento enquanto um voltar-se para si mesmo, para compreender o sentido dos acontecimentos, que se pode evitar a banalização do mal. Nesse contexto, e nos orientando pelo pensamento de Arendt, intencionamos refletir sobre tal faculdade do ponto de vista da moral, onde se furtar a ela significa já o colapso moral: sem

pensar, o indivíduo é incapaz de emitir um juízo sobre o que fez e saber se seu ato é certo ou errado moralmente.

Em Arendt, existe uma forte relação entre a educação e a natalidade: a natalidade é a essência da educação. Nascemos no mundo e para o mundo, que já existia antes e continuará existindo depois de nós. Pela educação, podemos nos preparar para atuar nesse mundo e recriá-lo constantemente, evitando que nossas ações sejam destrutivas. Assim, a educação é a prova de que amamos o mundo e aqueles que constantemente nele estão chegando. Conhecer e cuidar do mundo são tarefas da educação.

Buscaremos, no capítulo quatro, uma aproximação entre Adorno e Arendt, apontando possíveis pontos comuns. Esses pensadores, conforme já mencionamos, viveram situações comuns no contexto das políticas do século XX, mais propriamente do nazifascismo. O pensamento de ambos se estrutura a partir de uma posição crítica em relação à sociedade moderna enquanto palco de acontecimentos paradoxais: uma sociedade altamente desenvolvida do ponto de vista tecnológico torna-se cenário de violências e destruição em massa.

Tanto em Adorno como em Arendt percebemos uma preocupação quanto à destinação do conhecimento, nas sociedades modernas. Em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer dirigem suas críticas à racionalidade instrumental que coloca o saber científico em primeira instância, anulando a subjetividade das pessoas. A razão passa a ser uma razão dominadora, do homem e da natureza, e se destina a servir aos interesses do mercado. O homem e a natureza são coisificados, e seu valor está associado à sua utilidade enquanto capacidade de produzir e consumir. E, quando não mais se enquadrar nessa lógica do mercado, ele é descartado. Também para Arendt a glorificação da técnica significa o perigo de destruição em massa. Em *A condição humana*, a autora menciona tal perigo, ao se referir à invenção do satélite e ao processo de automação. Esses eventos evidenciam o desejo humano em transcender sua condição humana, mas significa, por outro lado, colocar a ciência e a técnica acima do ser humano. Essa sociedade tecnológica produz sujeitos padronizados, massificados, inaptos à autorreflexão e ao pensar. Através do pensamento de Arendt e Adorno, pretendemos refletir sobre a relação entre a ausência de pensamento e irreflexão com a barbaridade e a banalidade do mal.

Finalmente, pretendemos refletir sobre os pontos comuns entre Adorno e Arendt, no âmbito da educação. Nossa proposta é pensar o papel da educação na modernidade a partir desses autores, procurando atribuir a ela um caráter ético. Acreditamos ser possível pensar a educação, tanto em Adorno como em Arendt, como possibilidade de resistir às

imposições de uma cultura que se rege pela lógica do mercado, da indústria cultural e da sociedade de massas. Uma educação que se contraponha aos processos de padronização do pensamento e da formação de coletivos; que leve as pessoas ao exercício da autorreflexão crítica e do pensamento.

Nossa pretensão visa a uma educação que resgate as faculdades de *pensar e julgar* como processo da formação do indivíduo. Um *pensar e julgar* que significa a não conformação imediata com as ordens exteriores, com as proposições apodícticas preestabelecidas com finalidades coercitivas. Aproximando-nos de Adorno, uma educação para a faculdade de *pensar* compreenderia uma educação que equipasse o indivíduo para a autorreflexão crítica, objetivando constituir sujeitos éticos e autônomos, *compromissados* com a responsabilidade pelo mundo.

A escolha de trabalhar a partir de Theodor W. Adorno e Hannah Arendt se deve a dois fatores principais. Primeiro, o seu cenário de atuação enquanto pensadores. Ambos viveram, presenciaram e sofreram as atrocidades do nazifascismo, concomitante ao grande avanço científico e tecnológico do século XX, que foi instrumentalizado a serviço da dominação do homem e da natureza. E ambos assumiram uma postura de resistência manifesta, através de seu pensamento. O segundo ponto diz respeito à preocupação que os dois autores tiveram em se voltar para a educação como instância fundamental para compreensão e possível superação da realidade de barbárie e de destruição. As questões suscitadas por eles se aplicam às demandas atuais de uma educação para a autonomia e para a resistência diante da realidade.

A RELAÇÃO ENTRE BARBÁRIE E ESCLARECIMENTO

Procuraremos trabalhar neste capítulo, a partir do pensamento de Adorno e Horkheimer, baseando-nos, sobretudo, na *Dialética do Esclarecimento*, as imbricações entre razão e mito, enquanto possuem raízes comuns na luta pela sobrevivência, pela autoconservação e superação do medo diante do desconhecido (a natureza) e da alteridade (o exterior não idêntico) que o ameaça enquanto sujeito. Para os frankfurtianos, o entrelaçamento entre mito e esclarecimento se torna claro pela compreensão de que, por um lado, o mito já é esclarecimento, visto ser uma forma arcaica de libertar os homens dos perigos da existência natural, aplacando, com seus ritos mágicos, as forças sobrenaturais; e por outro lado, o esclarecimento, a *ratio*, busca desencantar o mundo e, ao fazê-lo, aprisiona-o nas teias de um saber racionalizado, de sorte a regredir ao mito.

Reportando-se à obra homérica, os autores nos mostram, ainda que metaforicamente, a coincidência entre a trajetória do herói Ulisses, na constituição de seu eu, com o caminho percorrido pela civilização rumo ao esclarecimento. Queremos pensar, a partir desses autores, o paradoxo daquilo que se objetiva com o esclarecimento: o homem esclarecido e senhor da natureza continua aprisionado e subjugado pelas modernas formas de relações sociais. Pensando na possibilidade de uma aproximação entre a metáfora do mito e esclarecimento com o processo civilizatório, na forma em que Adorno o coloca, retomando a ideia de Freud, queremos refletir sobre o papel da educação e sua ambiguidade, no que diz respeito à emancipação, autonomia, dominação e violência. O que vale dizer: refletir sobre os aspectos emancipatórios e ao mesmo tempo repressivos da educação.

Para esse viés da discussão, tomaremos como base teórica os escritos de Adorno sobre educação (*Educação e Emancipação*), onde o autor recorre à educação como meio de se contrapor à barbárie. Este será um ponto importante na nossa reflexão: pensar o paradoxo de uma educação que porta em si elementos de repressão, mas que, ao mesmo tempo, é invocada como aquela cujo objetivo primordial é o combate à violência por meio de uma autorreflexão.

1.1 Esclarecimento e os limites para a emancipação

Para facilitar nossa compreensão, é conveniente salientar que, no contexto da *Dialética do Esclarecimento*, ao qual se vincula nosso trabalho, o Iluminismo se dá como processo que transcende a períodos cronológicos, não se limitando a uma época específica nem ao movimento filosófico dos séculos XVII e XVIII. Enfatiza Matos (1989, p. 132), ao comentar o tema:

A noção de iluminismo, na única obra que tem por objetivo específico sua dialética, não se limita a um período histórico preciso – o “Século das Luzes” –, mas seu significado se estende ao início do processo da constituição do Eu (Selbst – autoconservação ou Ich, a subjetividade) e da civilização.²

Visto no contexto da realidade do século XX, e mesmo numa perspectiva histórica em que se dá, o esclarecimento tem como meta tornar os homens senhores do mundo, assumindo uma posição de domínio ante a natureza que portava em si elementos ameaçadores enquanto desconhecidos. Seria o objetivo do desencantamento do mundo conhecer para dominar, substituir os mitos e a imaginação pelo saber. Adorno e Horkheimer (2006) dirigem suas críticas ao Iluminismo e à primazia conferida ao saber científico, entendidos como a condição de realização do progresso humano.

A inquietante questão posta por Adorno e Horkheimer (2006), no início do livro *Dialética do esclarecimento* – “Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” – nos coloca diante de um paradoxo, uma vez que o programa do Iluminismo, que tem como meta tirar os homens do estado de menoridade, de libertá-los do medo que os subjuga e oprime e “[...] investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER 2006, p. 17), cria mecanismos de dominação que passam a administrar a vida das pessoas, tornando-as dependentes de um sistema ao qual todos estão ligados, sob a ameaça de, no caso de ruptura, serem alijados da sociedade que não suporta o diferente. Numa palavra, o esclarecimento, em vez de um progresso de libertação e emancipação

² Concebemos Iluminismo, no sentido frankfurtiano, como uma organização racional do homem diante do mundo a ser desvendado, e não apenas como o movimento acontecido no século XVIII. Desde os tempos chamados mitológicos, ou seja, desde os primórdios da história da civilização, o homem busca se esclarecer e assim dominar a natureza. Portanto, a ideia de Iluminismo aqui se refere à história do domínio do homem sobre a natureza.

humana, é paradoxal enquanto tende a regredir ao que é mais instintivo no homem: o medo do desconhecido. Considerado dessa forma, a *Dialética do Esclarecimento* busca entender o paradoxo da cultura na trajetória da *Alfklärung* que, mesmo alcançando sua forma mais alta de exigência da emancipação humana, resultou no seu extremo oposto: a racionalidade científica primou pela operação em detrimento da subjetividade (do sujeito) e da autonomia; a eficiência dos fins é que determina e justifica os meios. A prevalência dessa razão instrumental tem por consequência o ajustamento dos meios aos fins, colocando em dúvida sua própria competência emancipatória. Para os autores, o processo do esclarecimento remonta à proto-história do sujeito. O mito já era esclarecimento e o esclarecimento é mito: o mito é uma tentativa de explicar o mundo para dominá-lo, assim como o é o esclarecimento que, no seu próprio acontecer, regride ao mito. Para um passado pré-histórico, comentam os autores,

[...] a vida e a morte haviam se explicado e entrelaçado nos mitos. As categorias, nas quais a filosofia ocidental determinava sua ordem natural eterna, marcavam os lugares outrora ocupados por Ocnos e Perséfone, Ariadne e Nereu. As cosmologias pré-socráticas fixam o instante da transição. O úmido, o indiviso, o ar, o fogo, aí citados como o material primordial da natureza, são apenas sedimentos racionalizados da intuição mítica. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19).

Ao afirmar que “o mito já é esclarecimento”, queremos dizer que já na prática dos rituais míticos está a pretensão astuciosa de lograr as divindades da natureza para dominá-la. Com o mito, os homens pretendiam explicar a dinâmica da lógica natural para submetê-la ao seu senhorio. Nesse sentido, mito quer dizer explicar, expor, desvendar e fixar os acontecimentos. A esse respeito, Matos (1989, p. 145-6) ressalta, com base na *Dialética do Esclarecimento*:

Desta maneira, o texto narra a história do Iluminismo como uma outra história, subterrânea e invisível, na qual o “ardil da razão” estaria em converter a emancipação em servidão, a civilização em barbárie, o racional em irracional e o irracional em racional. Sua ética é a da utilidade, diante da qual a “vontade do rei” não “tem força de lei”. A utilidade é, aparentemente, vontade de ninguém.

A motivação tanto do mito como do esclarecimento tem origens comuns, pelo fato de o homem, enquanto ser carente e finito, necessitar se defrontar com o elemento de sua dissolução: a morte. Portanto, mitologia e Iluminismo filosófico e científico (dos séculos XVII e XVIII) fixam suas bases nas mesmas necessidades que são, segundo Matos (1989, p. 147), sobrevivência, autoconservação e medo. Porque o desconhecido é ameaça, ele deve ser dominado. O desejo de dominação resulta do medo de perder o próprio Eu, medo esse que se revela nas situações de ameaça do sujeito diante do desconhecido. O sujeito ameaçado necessita controlar as forças da natureza que o ameaçam, e o faz buscando conhecê-las, desvendando o mistério e dominando o que é multiplicidade. Tudo tem de ser controlado.

A cultura que forma o indivíduo e permite sua realização como tal é a mesma que o submete e o faz desaparecer, adaptando-o ao mundo esclarecido. É a cultura da dominação. Isso significa que o esclarecimento, ao mesmo tempo em que supera as respostas mitológicas diante dos fenômenos da natureza (da vida e do mundo), regride ao mito pela deificação da técnica e da ciência. A todos os problemas, humanos e do mundo, a ciência tem que dar respostas. Essa tecnificação ou cientificização do saber, associada à ideia de cultura da dominação, é, na visão dos frankfurtianos, um retorno ao mitológico: tudo está direcionado para a técnica, que está acima do objeto para o qual foi criada. A ciência ocupa *status* de guardiã absoluta da verdade, ou é a própria verdade absoluta, e o indivíduo ocupa o lugar de sujeito que deve ser adaptado e submisso à técnica, causando sua eliminação enquanto o destitui de consciência, o coisifica, impedindo sua autonomia. O esclarecimento, desse modo, perde a sua dimensão reflexiva e, ao fazê-lo, propicia a adaptação/submissão do indivíduo, estabelecendo o que ele deve ser e fazer (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 41).

A *Dialética do Esclarecimento* quer evidenciar a estreita relação, ou mesmo integração e cumplicidade, entre esclarecimento, mito e dominação da natureza, em que a dominação emerge de uma razão instrumentalizada que tem como função ser o seu sustentáculo: saber para dominar aflora como um novo messianismo. Mas também como processo no qual os fins justificam os meios e a subjetividade sucumbe ante uma ciência unificada embasada numa racionalidade que tudo coisifica. No mito, o homem colocava a máscara do deus ou do objeto para explicá-lo ou dominá-lo, de maneira que, imitando a entidade ou tornando-se igual a ela, era por ela tomado, perdia-se nela. Nessa mimese em que o homem se disfarça de deus, ele se perde no sagrado para dominá-lo. A ciência constrói um discurso para explicar os fatos a partir do *logos*, da razão. Todavia, o sujeito é igualmente anulado, sucumbido, enquanto se distancia do objeto para conhecê-lo, porque, ao tomar

distância do objeto, não se deixa atravessar por ele, sem que este nada lhe acrescente. É uma segunda forma de mimese, onde o sujeito imita a natureza para prever os fenômenos através de suas leis, sem que o objeto (a natureza) lhe devolva algo. O empobrecimento é duplo, pois sujeito e objeto são anulados pelo processo da racionalidade. A razão passa a ser o critério: “[...] de agora em diante, o ser se resolve no *logos* – que, com o progresso da filosofia, se reduz à mônada, mero ponto de referência – e na massa de todas as coisas e criaturas exteriores a ele” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.21).

A crítica dos autores não é ao saber em si, já que este é condição para a emancipação do homem. Ela se dirige, sobretudo ao fato de, apesar de estarmos no seio de uma sociedade tecnicamente desenvolvida, estamos submetidos por forças externas das quais não conseguimos nos desvencilhar. Sublinham Adorno e Horkheimer (2006, p. 18):

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência.

E, nesse processo de autocauterização, o esclarecimento perde a consciência de si. Coisifica-se. O saber tem sentido enquanto portar uma aplicabilidade, saber útil e eficiente. Prima pela operação (*operation*) como procedimento eficaz, pela ciência enquanto satisfação de necessidades, por um estilo pragmático e utilitário, em que os meios suplantam os fins sem se preocupar com o juízo ético acerca desses meios-fins. O que prevalece como valor é o critério da utilidade. Nessa lógica, o sujeito, enquanto individualidade, fica refém da racionalidade e é tomado pelo todo, diluído na coletividade. O perigo do qual os autores nos advertem, parece-nos, é da possível modelagem das pessoas, que são tratadas com indiferença pelo mercado.

Na lide pela autopreservação, não há lugar para o diferente, para o inadaptado, para o incomensurável; o que não é explicável é eliminado. Conforme afirmam Adorno e Horkheimer (2006, p. 23):

A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita: a

ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era. O que seria diferente é igualado.

O preço do esclarecimento é essa dissolução das qualidades do indivíduo no pensamento universalizado de um mundo esclarecido. A subjetividade é neutralizada, ao passo que a sociedade do consumo interfere em nossas escolhas e dirige nossas ações e comportamentos conforme o que é vantagem para o mercado. Há, portanto, uma inversão de sentido; a razão, nesse caso, está mais a serviço da repressão, da dominação, do que como um vetor de libertação do homem de sua menoridade, portanto, da autonomia. Somos igualados, desrespeitados em nossas idiossincrasias. Os autores argumentam:

Sob o domínio nivelador do abstrato, que transforma todas as coisas na natureza em algo de reproduzível, e da indústria, para a qual esse domínio do abstrato prepara o reproduzível, os próprios liberados acabaram por se transformar naquele “desencantamento” que Hegel designou como o resultado do esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 24).

Pagamos com nossa própria liberdade (eis o paradoxo), para pertencermos a essa sociedade que nos administra passo a passo. Nossa autoconservação nos custa a mutilação de tudo aquilo que é da ordem do individual, do diferente. Para pertencermos à sociedade de consumo, e mesmo para nela sobrevivermos, precisamos ser “adaptados” e anulados enquanto sujeitos de nossa própria história. Precisamos ser submetidos à coordenação externa, para que a ordem se estabeleça. Segundo Ramos (2008, p. 29-30),

[...] a sociedade administrada não é outra coisa senão um prolongamento da natureza ameaçadora enquanto compulsão duradoura e organizada que, reproduzindo-se no indivíduo como autoconservação repercute sobre a natureza enquanto sua dominação social.

Nos cantos de Homero mencionados pelos autores (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), Ulisses, ao fazer o trajeto de Troia para Ítaca, encarna o protótipo do burguês esclarecido e da humanidade que faz a travessia do mito para o mundo das ciências. As etapas que o herói vence com sua astúcia são as etapas que a humanidade perfaz, partindo do mito, para poder chegar à razão. Enquanto sujeito que se esclarece, e como

esclarecido tanto o herói da saga de Homero quanto a humanidade que ele prefigura, tem que enquadrar numa sociedade de dominação, que administra e controla a vida de seus membros. Passa pelo processo de renúncia e de perda da própria identidade para se autoconservar. De acordo com Olgária Matos (1989, p. 158), para vencer os perigos da travessia, é necessário “[...] repressão dos instintos a um controle – repressão que é luta que se inicia com a conquista interna perpétua por sobre as “faculdades inferiores” do indivíduo – de seus apetites”.

Ulisses é um proprietário de terras. A propriedade fixa é o símbolo do fim do nomadismo e, ao mesmo tempo, marca a instauração da desigualdade social através da separação entre dominação e trabalho. Há uma relação de poder, de mando e de obediência, de comando (proprietário) e de comandados (trabalhadores). A moral do trabalho é uma forma eficaz de controlar e disciplinar (dominação à distância). Os que não trabalham são inadaptados, diferentes, portanto, não são tolerados. O Senhor Ulisses dispõe de empregados para a realização do trabalho que garante a manutenção de suas posses:

Dominação e trabalho separam-se. Um proprietário como Ulisses dirige à distância um pessoal numeroso, meticulosamente organizado, composto de servidores e pastores de bois, de ovelhas e porcos. Ao anoitecer, depois de ver de seu palácio a terra iluminada por mil fogueiras, pode entregar-se sossegado ao sono: ele sabe que seus bravos servidores vigiam, para afastar os animais selvagens e expulsar os ladrões dos coutos que estão encarregados de guardar. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 25).

Vista dessa forma, a relação de trabalho se torna um instrumento de ajustamento onde os trabalhadores são submetidos às necessidades do sistema dominante.

Para resistir à tentação de retornar ao passado, é preciso criar novas relações com a natureza e com o próprio desejo: Ulisses só é capaz de resistir ao canto das Sereias mediante a renúncia e o sacrifício, revestidos de um caráter de violência, pois ele faz com que seus homens o amarrem, privando-se da liberdade, privando-se do deleite dionisíaco do canto. A fim de não sucumbir à sedução das Sereias, para não se deixar perder no passado e dele se emancipar, resigna-se ao sofrimento. “Mas o herói a que se destina a sedução emancipou-se com sofrimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 38). O sofrimento é o caminho da civilização, da autoconservação. O herói da Odisseia, para sobreviver, troca os sacrifícios rituais externos, usados para apaziguar os deuses, pelos sacrifícios internos,

enquanto refreios de seus instintos e autocoerção: somente através da repressão dos instintos, de seus desejos internos, mediante um esforço contínuo, ele é capaz de sobreviver às ameaças da travessia. É dominando a natureza interna, ou seja, negando a natureza no humano, que se consegue a dominação sobre a natureza não-humana e sobre os outros homens. Ulisses rompe com a natureza, renunciando a comer a flor de lótus, renunciando a ouvir o canto das Sereias e negando sua própria identidade (nega sua identidade, ao se autodenominar “Ninguém”, para enganar o gigante Polifemo), e, através do seu autossacrifício, evita entrar em fusão com um estado de felicidade em função de sua autoconservação, resultado de sua autoconsciência. Ulisses se perde para se ganhar, no seu embate com a natureza: “O recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar é a astúcia” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 50). Mais adiante (2006, p. 55), afirmam:

O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de saber esperar, ter paciência, renunciar; não pode provar do lótus nem tampouco da carne dos bois de Hipérion; e quando guia sua nau por entre os rochedos, tem de incluir em seu cálculo a perda dos companheiros que Cila arranca ao navio. Ele tem de se virar, eis aí sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa.

Dominação, trabalho e obediência compõem essa travessia e são imprescindíveis como manutenção de um sistema de produção: ao dominar a natureza exterior, domina-se a natureza interior. Os companheiros de Ulisses se submetem à disciplina e obedecem às regras impostas pelo senhor: comem do lótus e não querem continuar o caminho que leva à subjetividade, o caminho do trabalho. Mas Ulisses os obriga a voltar ao navio, porque para o herói da epopeia esse estado de embriaguez não é permitido. É uma mera ilusão a felicidade oferecida pelo lótus, e Ulisses escolhe o que devem fazer. Administra suas vidas, porque sabe o que é melhor para eles. Ulisses é a própria racionalidade que domina e subjuga as pessoas. E seus homens se deixam comandar, mesmo em meio ao pranto. A ação de Ulisses é uma ação dominadora: “Os preguiçosos são despertados e transportados para as galeras: ‘mas eu os trouxe de novo à força, debulhados

em lágrimas, para as naus; arrastei-os para os navios espaçosos e amarrei-os debaixo dos bancos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 60).

Ulisses representa também as leis, consequência direta da racionalidade e mecanismo de dominação, enquanto são instrumentalizadas. A norma é um instrumento de coerção que livra os homens da tentação de regressão aos seus instintos primitivos da fusão do eu com a natureza, portanto, necessária à autoconservação. No embate com os ciclopes, a imagem do Ulisses como o homem da lei fica bem evidenciada: “Ele chama os ciclopes de ‘celerados sem lei’” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 60). Esses seres não precisam das leis, pois contam com os deuses imortais que lhes garantem a abundância das coletas. A anomia em que vivem quer retratar, não uma imposição pela sua força física, nem uma transgressão voluntária às leis da civilização, mas a incapacidade de se estruturar socialmente a partir de normas, de se sistematizar com base nos conceitos, reportando a uma época anterior à civilização. Vivem em um mundo de desordem, no caos, onde sobrevivem os fisicamente mais fortes a partir da sujeição dos fisicamente mais fracos. Polifemo é um “[...] monstro que pensa sem lei” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 61) e vive de acordo com seu egoísmo de primitivo. É incapaz de raciocinar; não consegue imaginar como Ulisses e seus companheiros escaparam da caverna e não se dá conta do sentido duplo do falso nome de Ulisses³. Ulisses é o oposto de Polifemo, enquanto encarna o homem de cultura que, através do raciocínio (astúcia), pode dominar a natureza.

Ao conhecer a natureza, o homem a imita na rigidez de seus ciclos. Para Ulisses, tanto a natureza quanto seus companheiros são coisas (coisificação), enquanto são usados como meios para a realização de seus fins: seu conhecimento tem sentido enquanto se presta à dominação. Na ânsia de conhecer o Ciclope, ou de desvendar seus mistérios, alguns de seus companheiros são sacrificados, devorados por Polifemo. É nesse contexto que os autores nos ajudam a pensar a cultura ocidental, no sentido de considerar a história e, dentro dela, a realidade do Iluminismo, não como um progresso regido pela linearidade, mas como um programa que porta em si mesmo a regressão. A história é descontínua, e a barbárie não é algo do estágio anterior à civilização que repousa inerte num passado longínquo. Ela é um

³ A intencionalidade e o sentido dubio do nome de Ulisses (Ninguém) são claros e prefiguram o logro e a astúcia do herói homérico. Quando Polifemo, ferido no olho por Ulisses, é interrogado pelos outros ciclopes, responde: “Ninguém me feriu”, o que resulta na não compreensão do que acontecera com o monstro embriagado. Eis o trecho transcrito na íntegra: “Quando a bebida atinge o seu precórdio, disse-lhe palavras-mel: ‘Ciclope, queres conhecer meu renomado nome? [...] Ninguém me denomino’. [...] Então passou a urrar, clamando pelo socorro dos ciclopes, moradores em grutas no arrebalde, nos ventosos píncaros. Seus gritos trazem-nos de todos os quadrantes. Querem saber, na boca do antro, o que o molesta: ‘A que se deve o grito lancinante em plena noite, que a todos despertou. Ó Polifemo?’ [...] E do interior, o Polifemo respondeu: ‘Ninguém me fere com astúcia, não com força’” (HOMERO, 2011, p. 271-3).

perigo real. A civilização hodierna, “o mundo totalmente esclarecido” que se estabelece sob a égide da ciência e da técnica, livre da magia da natureza onde o homem é considerado um joguete de forças externas divinizadas, se converteu em uma autopreservação selvagem, em função da qual a busca de controle sobre a natureza externa regrediu a uma violência introjetada, comprometendo a liberdade, a subjetividade e a felicidade do homem. O mundo, e com ele os homens e a consciência foram coisificados. Ao desencantar o mundo e libertar o homem da visão mágica, o esclarecimento criou outro mito, mais potente e mais sofisticado: o homem tornou-se vítima do progresso e da racionalidade técnica, porque o conhecimento tão sonhado como possibilidade de libertação do que ameaça e amedronta perdeu seu potencial libertário e transformou-se em mito enquanto assujeitamento das massas a um macrossistema administrador. A técnica moderna, o esclarecimento não é uma oposição ao mundo mitológico, e sim um prolongamento dele. E o medo (o desconhecido ameaçador) que perseguia o homem na fase mítica não desaparece, assim como a angústia que o levou a dominar a natureza permanece recalcada na história. Assim, é de grande importância a afirmação de Ramos (2008, p. 30):

Assim, a sociedade administrada (*Verwandelte Welt*) não é outra coisa senão um prolongamento da natureza ameaçadora enquanto compulsão duradoura e organizada que, reproduzindo-se no indivíduo como autoconservação, repercute sobre a natureza enquanto sua dominação social. Há algo do medo infantil da natureza que se converte na dominação neurótica do mundo inteiro, e todo controle subjacente à razão instrumental não é outra coisa senão produto desta neurose que se abate sobre o homem. É recalcada como medo neurótico que a mimese apresenta-se como perigo de retorno à barbárie ao qual a civilização está constantemente exposta.

Eis a herança da funesta ideologia iluminista.

Poder e alienação são as duas faces da mesma moeda: existem instâncias modeladoras de comportamentos nos indivíduos segundo padrões predeterminados de condutas para satisfazer a lógica da indústria e da economia. Não pode haver o diferente, porque o diferente é uma constante ameaça. Pensamos o diferente no contexto do Esclarecimento, onde o objeto, na sua totalidade, deve ser capturado pelo sujeito, ser dominado, não pelo uso de forças soberanas ilusórias possuidoras de supostas qualidades ocultas, mas pelo uso da técnica e da ciência. Porém, o objeto é muito maior e muito mais complexo do que as categorias com as quais o sujeito lida, em sua relação com ele. Dessa forma, tudo aquilo que o sujeito não consegue capturar no objeto, tudo o que escapa à sua

compreensão, o inefável e que não pode ser nomeado e classificado, ou é simplesmente anulado ou é tratado como indiferente. “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19). Tudo o que escapa a essa calculabilidade, tudo o que é desconhecido ou que não se deixa capturar pela unidade é visto como potencialidade maléfica, que ameaça a estabilidade do sistema. A multiplicidade deve estar ligada por uma racionalidade lógica ao universal, à mônada unificadora. Nessa lógica, a sociedade é compreendida como que totalmente administrada, sem possibilidade de oposição por parte dos sujeitos, portanto, sem conflitos nem antagonismos. Qualquer tentativa de se opor ao modelo monádico de sociedade é dissimulada na identidade da sociedade consigo mesma.

Na leitura que fizemos da *Dialética do esclarecimento*, buscamos compreender, a partir da análise que os autores fazem da relação mito e razão, os paradoxos do progresso técnico-científico. Para os frankfurtianos, na própria constituição do conceito de razão, quando se procura dar uma determinada figura à racionalidade, o irracional se constitui. Isso se explica pelo fato de que, na tentativa crescente de se submeter tudo à razão, os processos sociais são dominados e submetidos à racionalidade científica. Consequentemente, a realidade social, que na prática seria diversificada, complexa, dinâmica e passível de mudanças, é submetida à lógica universalizadora do método científico.

A racionalização da natureza, impositiva e dominadora, tem como finalidade o lucro. A ciência, a técnica e todo o processo que administra a sociedade só tem sentido enquanto voltados para a produção de bens que favoreçam o acúmulo do capital. Produção e consumo são as diretivas do comportamento social das pessoas. Nessa nova forma de relação do mercado, do trabalho e da economia, a vida social também é transformada, reproduzindo em suas relações as mudanças daqueles. O que era, no passado, uma livre troca de mercadorias, agora serve ao aumento das desigualdades sociais; sob o pretexto de liberdade da economia – liberalismo – se esconde o seu monopólio, restrito a uma minoria que detém a maior fatia das riquezas; e o trabalho, o processo produtivo, em vez de conferir ganhos àqueles que o realizam, ao separá-los de seus produtos (alienação), os reduz a uma situação de subalternos e comandados. O que conta é a mercadoria, desconsiderando a história social ou humana da produção da mercadoria. O que tem valor são os produtos em si, não os seus produtores. Nessa reprodução da vida social, segundo a transformação dos conceitos econômicos dominantes, dá-se o processo de pauperização de classes e de nações inteiras.

Visto dessa forma, o progresso possui um caráter identitário. Desenvolvimento técnico-científico e progresso da humanidade são considerados instâncias indissociáveis.

Este só se dá mediante o sucesso daquele. Para Matos (2005), é nesse processo de fetichização da mercadoria que se radica a reificação do homem, onde as relações entre o homem e os produtos de seu trabalho são invertidas. Escreve a autora (2005, p 28-29):

O universo da reificação impossibilita que o homem transforma a natureza e cria produtos, se reconheça em seus objetos, em suas criações. O homem “não se contempla a si mesmo no mundo que ele criou”: são as mercadorias que se contemplam no mundo que elas próprias criaram. Movimentam-se segundo o princípio da indiferença; indiferença entre coisas e coisas, coisas e homens. Tudo tem um preço. A própria força de trabalho é vendida no mercado. O mecanismo de conversão do trabalho vivo em trabalho abstrato e quantificado cria um mundo regido pela indiferença, no qual tudo se equivale.

Pela *Dialética do esclarecimento*, pudemos entender que há uma intencionalidade implícita no processo do esclarecimento de se criar uma cultura de dominação e de tendência à barbárie. Essa cultura instrumentaliza a própria razão, tornando a racionalidade técnico-científica a medida de todas as coisas. As guerras (principalmente a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais) e outros tipos de extermínio de grupos inteiros podem ser compreendidos, dentro desse contexto, porque utilizaram métodos altamente avançados e sofisticados, do ponto de vista técnico-científico. Para Matos (2005, p. 32), a racionalidade técnico-científica, ou o desenvolvimento tecnológico e científico, se consolidam e representam “a figura máxima do progresso”, mas, ao mesmo tempo, dissociam meios e fins. E, nesse processo, os meios – os métodos – são fetichizados, desviando a destinação humana da “razão científica” para uma finalidade de supervalorização da capacidade técnica – o triunfo da técnica.

Conforme conduzimos nossa reflexão, percebemos que o esclarecimento, enquanto processo de dominação da natureza, porta um aspecto repressivo e impositivo. Na modernidade, esses aspectos se tornam mais sutis, uma vez que são assimilados pela própria cultura da dominação. Como são assimilados pela cultura, tais aspectos acabam sendo legitimados por um discurso que justifica um tipo de violência (desprovido de finalidades humanas claras), incrustado nas próprias instituições. Tal discurso (ideologizante e apologético) tem como objetivo, talvez não convencer para a necessidade de se adaptar ao existente, de forma direta, mas obliterar a atividade de pensar de forma autônoma, neutralizando o sujeito enquanto individualidade, reduzindo-o a simples componente do

coletivo – que pode inclusive ser descartado, se não se enquadrar no modelo exigido pela cultura.

CAPÍTULO DOIS

EDUCAÇÃO E SEUS VÍNCULOS COM A BARBÁRIE

Sacrifícios e renúncias são aspectos próprios do processo civilizatório, do qual a escola e as diferentes formas de educar fazem parte. Pensar o processo civilizatório, na forma em que vimos a partir da *Dialética do esclarecimento*, na relação com a dominação da natureza como repressão dos impulsos e dos instintos, nos remete a outra instância do pensamento adorniano, quando o autor aborda a questão do paradoxo desse processo na sua relação originária com a violência. Nesse sentido, civilizar seria ir lá onde imperam os instintos mais primitivos e, portanto, mais originários, e submetê-los em função da autoconservação do sujeito, enquanto parte do coletivo. Esse processo reflete a passagem da natureza para a cultura. Recorrendo aos ensinamentos freudianos, em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995, p. 119-120) afirma:

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

Pretendemos refletir, neste capítulo, sobre a relação entre a educação e a barbárie. Num primeiro momento, tentaremos elucidar os aspectos contidos no processo educacional que podem favorecer uma regressão à barbárie. Buscando nos fundamentar no pensamento de Adorno, sobretudo em seus textos educacionais *Tabus acerca do Magistério* e *Educação após Auschwitz*, pretendemos pensar sobre os elementos ou processos presentes na relação pedagógica e nas representações negativas da imagem do professor, que podem se constituir como tendência à barbárie. Num segundo momento, queremos pensar os aspectos da educação os quais poderiam favorecer a constituição de uma cultura que se

contrapusesse justamente a essa tendência. Para esse tema, recorreremos novamente a Adorno, em seus textos educacionais, embora tenhamos claro que, pela educação somente, não é possível extinguir a barbárie, visto que ela se radica em instâncias muito complexas, tanto no âmbito da natureza, quanto dos processos socioculturais.

Para uma melhor compreensão do sentido do termo *barbárie* empregado por Adorno, é necessário situar-se no contexto de onde ele fala. Mesmo ao se voltar para o tema da educação, seu pensamento possui um forte vínculo com os acontecimentos concretos da Alemanha Nazista, com as manifestações da barbárie no mundo e o impulso de destruição. Auschwitz é o fulcro de suas atenções; para o autor, o Terceiro *Reich* é a mais horrenda explosão da barbárie, embora ela esteja presente em todo o mundo. A partir desses acontecimentos, o autor define *barbárie* da seguinte forma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não ter em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155).

Em outra passagem, Adorno se refere à barbárie, comparando-a aos extremismos que desencadeiam “[...] o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 1995, p. 117).

2.1 Aspectos da educação que intensificam a barbárie

Ao iniciar o texto *Tabus a cerca do magistério*, Adorno revela sua preocupação com a questão da escolha dessa profissão, concebida pelos candidatos ao magistério como imposição ou como falta de opções, fato que reforçaria as hipóteses da aversão a tal profissão. De acordo com o autor, muitos dos motivos para a aversão ao magistério são racionais. Cita como exemplos a motivação material (salário de fome), a

antipatia em relação às regulamentações e à escola administrada (ADORNO, 1995, p. 98). Esses são motivos tangíveis, fáceis de serem abordados e que são propagados em certas ocasiões, como argumentos de reivindicação. Entretanto, existem também causas inconscientes ou pré-conscientes da aversão ao magistério, que Adorno chama de *tabus*, sobre as quais pretendemos refletir mais demoradamente. Para Adorno (1995, p. 98), *tabus* são

[...] 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 de sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia [...] 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.

Os *tabus*, compreendidos nesse sentido e sedimentados coletivamente no decorrer da história, poderão moldar as imagens que vão ficar arraigadas no pensamento dos alunos e dos professores, pois possuem “forças reais” para tal. E essa “sedimentação coletiva de representações”, ainda que inconscientemente, poderá influenciar na elaboração de normas institucionais, ou de práticas do dia a dia, tendo como desdobramento um cenário cultural no qual se fundamentam os preconceitos em relação à profissão de professor. A referência que Adorno (1995, p. 98-9) faz aos anúncios matrimoniais de professores nos jornais denuncia a presença dos *tabus*, em várias situações. Nesses anúncios, os professores ressaltam “[...] que não são do tipo professorais, que não são mestres de escola⁴”, mostrando que também eles se submetem ao preconceito. Da mesma forma, as expressões degradantes alusivas ao magistério são reveladoras dessa realidade. Por exemplo, em alemão, a expressão *Pauker*, para significar “quem ensina com a palmatória como quem treina soldado a marchar pelas batidas nos tambores”, *Steisstrommler*, que significa quem malha o traseiro; por sua vez, *schoolmarm* é utilizado em inglês para se referir a “[...] professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas” (ADORNO, 1995, p. 98-9). Todo esse cenário, além de contribuir para que se vá

⁴ Adorno está falando a partir da realidade da Alemanha, onde existe uma ambivalência entre o reconhecimento do professor universitário, que possui prestígio, e o professor de primeiro e segundo grau, para o qual se dirigem o ódio e a aversão de que estamos tratando.

construindo um imaginário negativo acerca da profissão de professor, demonstra que os *tabus* estão na raiz da própria cultura ocidental. Sobre essa questão, Adorno (1995, p. 99) afirma que “[...] a sociologia acadêmica e da educação pouco atentaram para a distinção que a população estabelece entre disciplinas com prestígio e desprestigiadas. Entre as prestigiadas listam-se a Jurisprudência e a Medicina”. Mais adiante, o autor continua: “Nessa medida, conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; [...] trata-se de alguém que não é considerado um ‘senhor’” (ADORNO, p. 99). No cenário brasileiro, talvez poderíamos dizer: “trata-se de alguém que não é um doutor”, numa clara distinção em relação ao Direito e à Medicina. Essa distinção vem confirmar uma posição desprestigiada do magistério em face das outras profissões, quando comparadas pelo prisma social.

No que concerne à profissão de professor, Adorno remonta ao feudalismo como “momento histórico” de sedimentação da aversão ao magistério. A mentalidade do feudalismo, “[...] não afeito ao espírito” (ADORNO, 1995, p. 101), teria delineado a figura do professor, do mestre de escola, como sendo um subalterno, um escravo ou escrivão ao qual se associa a ideia de submissão. Tal mentalidade teria perdurado e, pelo menos no contexto alemão, teria contribuído para que a ideia do magistério como uma profissão serviçal continuasse no imaginário coletivo, “[...] para o qual um preceptor era nada mais do que um lacaios um pouco diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 101). O menosprezo ao professor ainda remonta ao feudalismo, segundo Adorno, no que diz respeito a uma valorização da força física em contrapartida ao intelecto. Nessa perspectiva, Adorno (1995.p.102) salienta:

O intelecto encontrava-se separado da força física. É certo que sempre detinha uma determinada função na condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho. Esse passado distante da história ressurgiu permanentemente.

Toda a carga de aversão e ressentimento de que o professor é alvo provavelmente tem seu ponto central no papel disciplinar que ele exerce em relação aos alunos. O professor, aquele que se dedica às coisas do espírito (intelecto), ao mesmo tempo em que é desprovido da força física, ostenta a imagem daquele que detém o conhecimento e, portanto, levando-se em conta o quesito intelectual, ocupa um lugar mais alto na hierarquia. Isso também comporta certa ambiguidade. É respeitado por um lado e desprezado por outro. Enquanto é considerado frágil, suscetível aos riscos de ser vítima das violências físicas, é

menosprezado, porque, “[...] não portando armas, logo pode se tornar vítima de esbirros” (ADORNO, 1995 p. 102). Simultaneamente, é respeitado pela sua independência de espírito e desprezado pela sua condição de indefeso. Sua imagem, pelo menos a que foi herdada historicamente e que ficou gravada no imaginário das pessoas, é a de alguém incapaz de se impor ao conjunto da população através de identificações. Segundo Adorno, as crianças se inclinam a se identificar com figuras que transmitem pujança da força física, que se comprazem em se fantasiar de *cowboys* e de soldados armados, evidenciando traços de uma violência contida pelo processo de civilização, porém não extinta da própria natureza. Existe uma tendência em se identificar com aqueles que representam a força física, e não com intelectuais. Por outro lado, o professor pode ser respeitado pelo fato de deter certo grau de conhecimento que a população em geral não possui. Mas, ainda nesse contexto, pode ser odiado e invejado, pois, “[m]ovidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social” (ADORNO, 1995, p. 102). Segundo Adorno, a figura do professor aqui não está relacionada com o alto clero, mas sim com o monge, a quem é direcionado o ódio justamente pela sua função desprovida de autoridade. Nisso reside a ambivalência: o professor prefigura aquele que, mesmo tendo abdicado do requisito da força física, ocupa uma posição de quem tem mais conhecimento, que representa um nível mais alto na hierarquia do saber, o que, do ponto de vista racional, lhe confere um certo poder. Por isso lhe é delegada a função de disciplinar. Daí a dificuldade de se submeter à autoridade daquele que é considerado mais fraco e que detém um poder que não é reconhecido como verdadeiro. Sobre isso, Adorno (1995, p. 103) afirma:

Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado.

Essa é uma questão relevante para a discussão sobre a ambivalência a propósito da imagem do professor: que tipo de poder lhe é delegado e sobre quem ele exerce esse poder.

Nas sociedades onde a figura do professor se relaciona com a autoridade religiosa, como no caso dos *mandarins* da China, ou seja, quando o professor ostenta um

poder quase sobrenatural, os sentimentos que lhe são direcionados assemelham-se a uma adoração mágica. E, se o professor prefigura essa imagem, se os sentimentos relacionados a ele remontam a esse arcaísmo, “[...] tanto pode usufruir de honrarias quanto pode ser sacrificado em determinadas situações” (ADORNO, 1995, p. 103). Devido a essa vinculação, a imagem negativa do professor tende a se fortalecer, na medida em que a autoridade religiosa vai se dissolvendo, como é o caso da sociedade moderna, na qual a figura religiosa não possui mais o poder de impor quase incondicionalmente sua autoridade. Outra forma de vinculação do poder do professor é aquela delegada pela sociedade. Em um modelo de sociedade “liberal burguesa”, não se admite a necessidade da força física para a formação da pessoa. Porém, “[a] sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física” (ADORNO, 1995, p. 106). Até a “integração civilizatória”, concebida como papel da educação, pode ser realizada apenas mediante o suporte da violência física. Contudo, como a sociedade não reconhece a necessidade dessa força, ela a delega a outrem e, ao mesmo tempo, a nega nos seus executores. Isso fica claro no seguinte trecho de Adorno (1995, p. 106):

Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. O modelo originário negativo – refiro-me a um imaginário de representações inconscientemente efetivas, e não a uma realidade, a não ser que esta seja referida de modo apenas rudimentar – é constituído pelo carcereiro, ou melhor ainda, o suboficial.

É um poder ou autoridade delegada para exercer algo que não é aceito pela própria sociedade que o delega, porque, na mentalidade burguesa, “[...] um senhor jamais castiga” (ADORNO, 1995, p. 107). O delegado se torna o bode expiatório e, num imaginário de representações inconscientes, os professores, que são aqueles a quem a sociedade delega a função de disciplinar, assumem a figura daquele que castiga, que impõe ordens, angariando para si o desprezo por executar aquilo que é necessário para que a sociedade funcione, mas que a própria sociedade se furta a praticar. E, conforme enfatiza Adorno (1995, p.107), “[...] a imagem de responsável por castigos determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. [...] repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco”.

Essa imagem do professor é a de quem é fisicamente mais forte, pois está se relacionando com crianças, que são fisicamente mais fracas, sobre as quais exerce seu poder e autoridade. Esse fato possui uma conotação de desonestidade, por um lado, e de não reconhecimento, por outro. Desonestidade (*unfairness*) por duas razões: primeiro, porque em relação ao aluno o professor é mais forte fisicamente; segundo, porque sabe mais. Dentro do contexto dos *tabus*, sendo o professor fisicamente mais forte, é desleal ao castigar o aluno, via de regra mais fraco. Ainda dentro da mentalidade burguesa, isso significa infringir um código de honra, um jogo “sujo”. Uma vez que se trata de partes desiguais quanto à força física, o professor estaria sempre em vantagem enquanto o aluno em desvantagem. Em segundo lugar, essa desonestidade é percebida pela vantagem do saber do professor em relação ao aluno. A própria função de mestre está associada à autoridade de quem ensina, porque sabe mais e, ainda que inconscientemente, o professor pode usufruir dessa situação em seu benefício, novamente ocasionando uma relação na qual o aluno se vê em desvantagem. Basta imaginar uma discussão entre professor e aluno, em que, via de regra, o primeiro teria mais capacidade argumentativa e venceria o debate. Ou a disposição e até mesmo preferência que os alunos têm pelas aulas expositivas. A esse respeito, acrescenta Adorno (1995, p. 106):

É só pensar como o professor universitário pode dispor da cátedra em longas exposições sem qualquer contestação. Quando a seguir o professor oferece aos estudantes a oportunidade de perguntar, procurando aproximar a aula expositiva de um seminário, ironicamente há muito pouca reciprocidade por partes dos alunos. Estes hoje em dia parecem preferir aulas como preleções expositivas dogmáticas.

Além dessa “desonestidade” reforçada pela prática pedagógica, sobre a autoridade ou poder do professor, há também o problema do reconhecimento dessa autoridade. Em primeiro lugar, porque não são considerados totalmente livres em função da categoria de funcionário a que pertencem, mas “[...] se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto” (ADORNO, 1995, p 103). Em segundo lugar, porque seu poder é exercido sobre crianças, que ainda não gozam plenamente de cidadania, ou que ainda não se constituíram plenamente como sujeitos civis. Portanto, é um poder menosprezado, não totalmente aceito pelos motivos que mencionamos acima: uma paródia do poder verdadeiro, que é admirado.

É um poder que “[...] não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer” (ADORNO, 1995, p. 105).

Também é preciso refletir sobre a relação pedagógica enquanto lugar de uma relação de tensão. Em *Tabus acerca do Magistério*, Adorno deixa entrever a relação do processo educacional com o princípio anticivilizatório. Os professores prefiguram a imagem repressora do processo de civilização, instrumentos de imposição à adequação exigida pela sociedade moderna. Ao ser educada, ao ser conduzida da natureza à cultura, a criança é alienada (cisão entre o eu e a natureza) e tem seus instintos sufocados. Esse processo pode ficar impregnado no inconsciente da criança como repressão, desencadeando o sentimento de ódio. A dificuldade de se lidar com esses aspectos, para Adorno, é justamente o fato de a repressão contida no processo civilizatório não ser concebida como tal, alojando-se no inconsciente das pessoas. Segundo Adorno, fazer com que esses aspectos repressivos e seus efeitos se tornem conscientes para uma reelaboração, consiste em grande dificuldade. Na concepção adorniana, o professor, enquanto agente investido de autoridade, é a imagem negativa dessa separação. O ódio e ressentimento que a criança desenvolve nesse processo se voltam contra a figura do professor, porque o educar (civilizar) consiste em impor limites, o que vai ficar gravado e acumulado no inconsciente do educando. E, de acordo com o momento psicológico em que vive a criança, essas imagens negativas podem ser despertadas na forma de uma tendência para a prática da barbárie.

Mas os efeitos repressivos do processo civilizatório atingem não somente a criança. Certamente, para Adorno, tais efeitos são intensos na primeira infância, porém, sua ação se comprova também em longo prazo. Eles continuam se manifestando ao longo de toda a vida dos indivíduos.

Como destacado, anteriormente, em várias passagens de *Tabus acerca do magistério*, Adorno relaciona a imagem do professor como algo que causa menosprezo. No imaginário do educando (e da sociedade), essa imagem pode representar imposição, castigo, tirania, autoritarismo, causa de proibições e de sofrimento enquanto disciplinadores. É bem ilustrativa para essa situação a passagem em que o autor afirma: “Por traz da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga” (ADORNO, 1995, p. 105). Para o aluno, além de fisicamente, também intelectualmente o professor representa uma posição superior, tornando a relação desigual, o que novamente pode gerar, mesmo inconscientemente, a sensação de desonestidade. A autoridade do “saber mais” pesa muito nessa relação, de sorte que, apesar de sem o querer conscientemente, o professor pode fazer uso dela para assegurar sua posição de domínio em vantagem para si próprio. Porque ostenta

um *status* intelectual, e mesmo pelo que a própria profissão lhe impõe, o professor assume a postura daquele que corrige, aponta os erros e indica o que é correto, tanto no sentido técnico, ao corrigir, por exemplo, uma prova, quanto no aspecto moral, quando discursa sobre valores a serem seguidos. Embora isso faça parte do cotidiano da profissão do magistério, pode ser internalizado pelo educando como atitude punitiva e humilhante.

Ainda há, possivelmente, no ideário do educando, a imagem do professor como um ser desprovido de paixões e de afetividades, justo, íntegro e onipotente, que possui uma existência isenta das fragilidades comuns às outras pessoas. Na constituição de seu ego ideal, a criança se identifica com essa imagem, assim como o fizera com os seus pais. Ao constatar que essa imagem não corresponde à realidade, ou seja, que o que havia idealizado no que tange ao professor foi frustrado, o aluno se sente traído pela segunda vez: novamente, não é possível se identificar com o objeto de seu ego ideal, que se revela como símbolo da imposição pelo poder. Adorno menciona esse fato como uma segunda elaboração do complexo de Édipo. A esse respeito, comenta (1995, p.111):

Mas por muitas razões novamente isso 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 compromissos.

Civilizar ou educar é eliminar na pessoa o que destoa, o que é diferente segundo os padrões e regras sociais, e moldá-la de acordo com esses padrões. Esse é um processo que exige renúncias e sacrifícios, conforme discutimos no primeiro capítulo, porque compreende uma agressão à natureza. Nesse processo, o professor, como figura do educador, assume o papel daquele que impõe e que domina a natureza. Se isso não acontece na realidade, pelo menos – e segundo Adorno – essa é a ideia que está impregnada no imaginário das pessoas. Enfatiza Adorno (1995, p. 110):

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres.

Assim compreendido, o processo de civilização porta um elemento repressivo, porque ele se dá sob a “pressão civilizatória”. Todavia, o que é reprimido não desaparece; o que é mutilado são as suas manifestações. Os desejos e instintos, ou seja, a natureza reprimida, não é eliminada e muitos de seus aspectos sobrevivem no inconsciente. Nesses labirintos secretos, paira a recusa, calada, porém inconscientemente não consentida da repressão civilizatória. Ela pode emergir a qualquer momento e em qualquer circunstância, na forma de uma raiva contra tudo que é civilizado. É a manifestação da tendência anticivilizatória aludida por Freud, porque civilizar implica controlar a natureza, inibir o instintivo, reprimir tudo que lembra de longe o incivilizado em nós. Qualquer indício, qualquer manifestação de incivilidade nos civilizados, quase imperceptível, pode ser motivo para se desencadear o processo de perseguição. Esses traços de incivilidade são, no fundo, o reflexo do medo de um retorno à natureza primitiva, da qual, às duras penas, o esclarecimento libertou a humanidade.

Entendido dentro do contexto da crítica de Adorno em relação ao processo do esclarecimento e da “pressão civilizatória”, tal processo poderá ocasionar uma tendência à barbárie como resposta inconsciente aos aspectos que se fazem presentes na cultura e nos processos educacionais de uma forma geral, mas que ganham no contexto escolar uma expressão disciplinar mais intensa. Essa tendência à barbárie poderá se manifestar como ódio à civilização. Na concepção adorniana, tal processo carrega em si certa violência, podendo, por sua vez, provocar respostas também violentas e, conseqüentemente, chegando à barbárie⁵. Mas essa violência, embora atinja a todos enquanto seres potencialmente violentos, quer dizer, enquanto atravessados por ela, escolhe as suas vítimas. E até mesmo as inventa. É preciso “eleger” alguns segmentos no interior dessa sociedade que, no caso alemão, foram os judeus. O critério para tal escolha é o diferente, o fraco, ou os considerados felizes (ADORNO, 1995, p. 122), sob o pretexto de que são elementos ameaçadores à própria sociedade. Há aqui uma inversão: as vítimas são vistas como perseguidores. E, como tais, como ameaça à ordem ou à sobrevivência, devem ser eliminadas.

Nessa linha de raciocínio, podemos compreender as práticas do autoritarismo na sociedade moderna. Sob o falso pretexto de ser protegida, a própria sociedade

⁵ Adorno reconhece que a violência está associada aos diversos modos do comportamento humano e à sua natureza, e que ela é inclusive necessária no processo de luta contra as tiranias e totalitarismos. Também reconhece que no próprio combate à barbárie pode haver um momento em que o próprio combatente é considerado bárbaro, na forma de sua manifestação. Porém, nesse sentido, a violência ou manifestação da barbárie tem que ser justificada por motivos claros e racionais, e ser caracterizada como luta pela liberdade e justiça humanas.

internaliza práticas violentas como legais, e até mesmo as reivindica como direito dos cidadãos (pessoas de bem) e dever do Estado. Um exemplo são as práticas policiais, assim como outras instituições com autoridade constituída sobre a sociedade ou parte dela, que, mesmo não adotando um discurso autoritário, o exercício de suas funções se revela uma tendência à barbárie e ao autoritarismo explicitamente. Dentre essas instituições, podemos pensar, inclusive, a escola.

Várias são as situações que denotam sinais da barbárie nas escolas hoje, sobretudo se analisarmos tais situações a partir de seus efeitos concretos no dia-a-dia escolar, tendo em vista a relação pedagógica onde afloram, no aspecto do combate à indisciplina, das agressões entre pares e entre professores e alunos, das depredações, do exercício da autoridade entendida como autoritarismo e das diversas formas sutis nas quais a barbárie se torna mais difícil de ser percebida. Estas últimas são caracterizadas pelas leis e regimentos internos que asseguram e dão legitimidade às suas práticas, sob a anuência de uma racionalidade objetiva, funcionando como mecanismo de controle exercido sobre os indivíduos.

Nesses termos, Adorno critica uma educação pautada pela severidade, pela dureza, fundada nos princípios tradicionais envolvidos no uso da força e da disciplina. A dureza, associada à ideia de virilidade masoquista (capacidade de suportar dor), pode desencadear a prática da barbárie: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir” (ADORNO, 1995, p. 128). Se a pessoa se convence de que deve suportar a dor, e reconhece nisso algo de nobre, torna-se indiferente à dor do outro, de maneira que essa insensibilidade se constitui em obstáculo a uma educação emancipatória.

Uma educação pautada pelo pressuposto da dor e do sofrimento evidencia-se também como precursora da barbárie, através da manipulação dos coletivos. Os hábitos de infligir sofrimento pelos ritos de iniciação como condição de uma pessoa se filiar a um coletivo é exemplo claro desse tipo de educação. Esses hábitos comuns nos processos de coletivização estão vinculados, no contexto da educação tradicional, ao ideal de severidade, e uma educação baseada nessa severidade, na força e na disciplina irrefletidas, além de equivocada, é extremamente perigosa. Ela pode ser um caminho para a regressão à barbárie. Na perspectiva de Adorno (1995, p. 128), “[...] a idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar a dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo”. O autor menciona aqui o elogio que o terrível Boger faz a um tipo de educação

fundamentada na força e na disciplina (ADORNO, 1995, p. 128). Para não ficar “de fora”, para não ser “diferente”, a pessoa aceita submissa as normas exteriores que controlam os coletivos, dissolvendo assim sua capacidade de autodeterminação. Aceita – e aceitar pode significar apoiar – até mesmo a dor que essa submissão implica. Porém, essa submissão extrapola o âmbito estritamente do particular: a norma vale para a coletividade. Ao se submeter a ela, a pessoa passa a vê-la como necessária para todas as pessoas, porque inconscientemente assimila a disposição para o caráter manipulador. Dito de outro modo: quem se filia cegamente aos coletivos, além de apoiar a dominação feita através do caráter manipulador, se converte ele mesmo em um ser potencialmente dominador, já que, ao aceitar ser tratado como um material, como coisa, vê todas as pessoas como tal, “[...] como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995, p. 129). É ainda Adorno (1995, p. 129) que afirma:

O caráter manipulador [...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *Realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo.

É o que o autor chama de *consciência coisificada*⁶.

Em se tratando das condições em que é produzida a *consciência coisificada*, Adorno inscreve nesse quadro seus argumentos sobre a fetichização da técnica e sobre a alienação. Aliás, no contexto de nossa discussão, são instâncias que se entrelaçam. Tentaremos, para uma melhor compreensão, esclarecer o que significa cada um desses conceitos.

⁶ Segundo a tradução do texto *Educação após Auschwitz* que utilizamos (ADORNO, 1995), parece-nos que o autor fez a opção pelo termo *coisificação*, embora Bottimore (1983) tenha utilizado *reificação*. A nota de rodapé elaborada pelo tradutor (p. 130) ressalta: “A opção ‘coisificação’ ou ‘coisificado’ procurou veicular do modo mais simples, fluente e direto o que Adorno considerava ser o mais importante: atentar à conversão de uma relação humana em ‘coisa’, alterando-se por esta via a experiência”. De acordo com essa afirmação, entendemos que os termos possuem o mesmo significado, pois “[a] manutenção das características principais do fenômeno [...], com relação ao mecanismo da troca e à estrutura da mercadoria [...] permitem, porém, usar tanto coisificação como reificação nos textos de Adorno” (ADORNO, 1995, p. 130). Portanto, essa definição de coisificação é dada pelo tradutor do texto, Wolfgang Leo-Maar. Posto isto, usaremos em nosso trabalho o termo *coisificação* ou *consciência coisificada* para designar a ideia de reificação, salvo em circunstâncias de citações de outros autores.

Grosso modo, *coisificação* seria considerar algo abstrato como coisa material. Nesse sentido, poder-se-ia representar o ser humano como um objeto físico, como uma coisa desprovida de qualidades pessoais, de identidade ou de individualidade. Tudo – inclusive o ser humano – é visto como um objeto de consumo. Bottomore (1983, p. 314-5) assim conceitua *reificação*:

É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações das coisas produzidas pelo homem, que se tornam independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. [...] A história real do conceito de reificação começa com Marx e com a interpretação deste por Lukács.

Dentro desse contexto, ou seja, na coisificação, as condições sociais objetivas se impõem à subjetividade do indivíduo. O sujeito é transformado em objeto, em coisa, e determinado pelas condições sociais objetivas. Na coisificação, o que se constitui como valor é o valor econômico, valor de troca entre mercadorias. A relação entre mercadorias sobrepõe a relação entre as pessoas, que ficam anuladas enquanto tais. Dessa anulação, isto é, da substituição das relações sociais (entre pessoas) pelas relações entre as coisas, estas últimas ganham vida enquanto a relação entre os homens se torna uma relação de estranhamento: os homens não se reconhecem como humanos. O outro não é mais um outro homem, mas um concorrente ameaçador. Suas qualidades genuinamente humanas são inoculadas. Consequentemente, o não reconhecimento do outro como um ser humano faz com que a pessoa também não se reconheça como tal. Ela própria se vê como coisa.

No contexto da *consciência coisificada* se insere o sentido de fetichismo. Segundo a etimologia, *fetichismo* (*fetichismo*) vem do francês *fetichisme*, cuja origem remonta ao latim (*facticus*, "artificial, fictício"). No sentido místico, significa um artefato (coisa) com forças sobrenaturais capaz de exercer poder sobre as pessoas. Porém, no âmbito de nossa discussão, o sentido que lhe é atribuído parte das relações capitalistas de produção. Bottomore (1983, p.149), reportando-se à teoria de Marx, argumenta que,

[...] na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhe pertencessem naturalmente. Essa síndrome,

que impregna a produção capitalista, é por ele [Marx] denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositória ou portadora do VALOR.

Partindo do pressuposto marxista, as propriedades atribuídas aos objetos não são nem fruto da imaginação (sentido religioso/mágico) nem são propriedades naturais: são propriedades sociais. Dessa maneira, elas possuem força real que passa a controlar a vida dos seres humanos. Nessa trama, a mercadoria, que possui valor próprio, surge como resultado da relação de produção, constituindo-se autônoma e determinante da vida das pessoas. Inverte-se o sentido: o homem, que deveria se estabelecer como dono (senhor) de seu produto, passa a ser controlado por ele, dirigido por aquilo que produziu. O mercado estabelece leis que fazem o homem sucumbir ante suas forças, conduzindo-o a um estado de inumanidade. Diante desse fetiche, a mercadoria se humaniza e o homem se desumaniza, se coisifica. Pelo fetichismo, aquilo que é morto aparece como vivo àquele que é de fato vivo. Um produto qualquer, que é um objeto morto, portanto passível de ser manipulado para servir ao homem (vivo), adquire vida, assume o comando sobre os homens e os manipula, para que estes se adequem a ele. No contexto da sociedade capitalista, o fetichismo funciona como uma preparação do terreno para que se implante a coisificação, porque ele faz com que as relações humanas sejam subsumidas numa relação entre coisas.

Ainda nesse registro, podemos compreender a alienação como parte dessa tríade, ou seja, no contexto da *consciência coisificada*. No senso comum, *alienação* quer dizer uma compreensão imperfeita da realidade, ou mesmo a negação da própria realidade, podendo ser compreendida como uma questão moral ou subjetiva. Segundo essa acepção, a alienação poderia ser superada por esforço do indivíduo, no sentido de sua emancipação dos fatores que a condicionassem. Mas aqui o seu sentido se insere em outro contexto: diz respeito às condições objetivas, tanto resultantes do processo de divisão do trabalho (Marx), quanto da cultura de massas (indústria cultural, segundo Adorno). Na cultura de massas, nos coletivos, o sujeito é anulado como tal, sua subjetividade é dissolvida e o particular desaparece na homogeneização⁷.

⁷ “Marx concordava com a crítica de Feuerbach à alienação religiosa, mas ressaltava que esta é apenas uma entre as várias formas de alienação humana. O homem não só aliena parte de si mesmo na forma de Deus, como também aliena outros produtos de sua atividade espiritual na forma de filosofia, senso comum, arte, moral; aliena os produtos de sua atividade econômica na forma da mercadoria, do dinheiro, do capital; e aliena produtos de sua atividade social na forma do Estado, do direito, das instituições sociais. Há muitas formas nas quais o homem aliena de si mesmo os produtos de sua atividade e faz deles um mundo de objetos separados, independente e poderoso, com o qual se relaciona como um escravo, impotente e dependente. Mas o homem não só aliena de si

Em ambos os casos, o homem é visto como coisa; a sociedade capitalista ou de consumo modela o indivíduo de acordo com padrões de comportamento preestabelecidos. A própria cultura de massa não é algo que acontece naturalmente, mas é previamente calculada, planejada por uma racionalidade técnica que tem por finalidade a dominação. A subjetividade, as idiossincrasias são anuladas em função do todo idêntico, do semelhante. O homem que, pelo “esclarecimento”, deveria ser libertado, torna-se alienado e subjugado por um controle que lhe é alheio, de fora. Da mesma forma que a lógica da unidade orienta e esquematiza o processo produtivo, todos os passos da vida cotidiana do indivíduo são orientados e previamente programados para que ele não escape dessa unidade. Inclusive o seu “tempo livre” de lazer, conforme salientam Adorno e Horkheimer (2006, p. 103 e 108):

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. [...] Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. [...] Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único - ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia - essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação.

Também a alienação tira aos homens o que é da ordem do particular, do diferente, rouba-lhes a liberdade e a condição de sujeitos. Através de seus mecanismos, a atividade humana se converte em disputa individual visando à autoconservação da existência física. Seus pensamentos e ações são determinados por forças externas, cujos vínculos com a sociedade de consumo são evidentes.

Nesse contexto da consciência coisificada⁸, da fetichização e alienação dos homens, Adorno (1995) pondera não estar seguro sobre como essa tríade se estrutura, no

mesmo seus próprios produtos, como também se aliena de si próprio da atividade mesma pela qual esses produtos são criados, da natureza na qual vive e dos outros homens”. (BOTTOMORE, 1983, p. 6).

⁸ A relação entre técnica e coisificação em Adorno aparece também em outras passagens. Nas *Minima moralia* (ADORNO, 1993) podemos encontrar, em suas reflexões a respeito do aniquilamento do particular e do sujeito no mundo contemporâneo, aforismos nos quais esse tema emerge como referência a um tipo de educação relacionado aos gestos ou hábitos humanos na vida do dia-a-dia, onde acontece uma perda da subjetivação em consequência da tecnificação. Para Adorno, esse processo leva à perda da delicadeza e da civilidade. Os gestos humanos, aqueles que concernem ao homem particular nas suas relações com os outros, são embrutecidos. O que prevalece nas relações particular-universal é o domínio deste último, com respeito ao primeiro, ou seja, o micro

âmbito da consciência dos indivíduos. Adorno encontra esses efeitos na relação que os homens estabelecem com a técnica manifesta na supervalorização de instrumentos tecnológicos. O efeito mais perverso dessa relação coisificada com a técnica pode ser expresso na atitude daqueles engenheiros que projetaram o sistema para transportar as vítimas para os campos de concentração, sem se interrogarem sobre o que lá acontecia a elas. Para o autor, as pessoas com tendência a uma valorização exacerbada da técnica (pessoas tecnológicas) são incapazes de amar. São pessoas frias, que precisam negar a possibilidade de amor em si próprias e nos outros. Essa capacidade de amar (que insiste em sobreviver de alguma forma) deve ser canalizada aos meios. Referindo-se à pesquisa que coordenou, sobre as personalidades preconceituosas e sobre o autoritarismo (*The authoritarian personality*)⁹, Adorno afirma existir evidências empíricas nesse sentido:

As personalidades preconceituosas e vinculadas à autoridade com que nos ocupamos em *Authoritarian Personality*, em Berkeley, forneceram muitas evidências nesse sentido. Um sujeito experimental – e a própria expressão já é do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: “I like nice equipment” (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão. Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais. O perturbador – porque torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso – é que esta tendência de desenvolvimento se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo [...]. (ADORNO, 1995, p. 133).

A consciência coisificada torna as pessoas frias, desprovidas de sentimentos pelas outras pessoas. Incapazes de refletir sobre os fins de suas ações, indiferentes ao que tais ações podem significar para eles e para os outros, essas pessoas executam procedimentos predeterminados. Isso tem um duplo desdobramento: por um lado, agindo assim, essas pessoas se protegem no sentido de não se expor contra o existente, tornando-se parte da mônada social; por outro lado, facilita e colabora com a ideologia de dominação, não oferecendo à “ordem” vigente nenhuma resistência. A esse respeito, afirma Adorno (1995, p. 134):

reflete o que está no macro: uma homogeneização do sujeito por uma cultura (de massa) programada, planejada, calculada para dominar – racionalidade técnica.

⁹ Pesquisa realizada entre 1947 e 1949, coordenada por Adorno, quando de seu exílio nos Estados Unidos.

O que se chama de “participação oportunista” era antes de mais nada interesse prático: perceber antes de tudo a sua própria vantagem e não dar com a língua nos dentes para não se prejudicar. Essa é uma lei geral do existente. O silêncio sobre o terror era apenas a consequência disso. A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. Os algozes sabem disso; e repetidamente precisam se assegurar disso.

O processo de coisificação, envolvendo o homem e seu universo de atuações, inclusive a fetichização da técnica e a alienação, pode desencadear uma atitude de rudeza e indelicadeza nas relações intersubjetivas. Constata-se em tal processo a visível decadência do tato, da perda da polidez e embrutecimento e, como consequência, a não percepção do outro. A civilidade já não é vista como um valor. Tais gestos, quando acontecem, soam como falsos e ambíguos, porque denotam, não uma moção interna da pessoa, mas uma atitude com interesses próprios para dominar e controlar o outro (ADORNO, 1992, p. 29). Os gestos humanos – os pequenos gestos internalizados, tais como pedir licença ao fechar uma porta, ceder o lugar a uma pessoa idosa ou dar preferência de passagem a um pedestre na rua – não se vinculariam mais a uma ética subjetiva, mas se subordinariam às exigências e normas das coisas, sendo marcados por uma frieza enredada pela normalidade: as normas (universais) se sobrepõem ao indivíduo particular. Não são mais gestos propriamente humanos, mas se assemelham a máquinas, ou melhor, os movimentos dos homens devem se adaptar ao ritmo das máquinas, assim como sua utilidade. Enfatiza Adorno (1992, p. 33):

Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas. No depercimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente – seja em termos de liberdade de comportamento, seja de independência da coisa – que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação.

A sociedade contemporânea é a sociedade da tecnologia. Nessa sociedade, tudo gira em torno de um objetivo: promover a adaptação do ser humano à máquina, a coisas, de forma que ele as incorpore, tornando-se igual a elas. A diferença entre o homem e a máquina

desaparece. A máquina é pura funcionalidade, e tudo o que não está ligado à funcionalidade não possui valor e deverá ser eliminado. E se o homem, pelo processo de coisificação da técnica, se torna igual à máquina, seu valor está relacionado à sua utilidade em função da produção e da sociedade de consumo; em síntese, do mercado.

A partir da crítica de Adorno ao processo de coisificação e fetichização da técnica, podemos compreender seu lastro em termos da própria cultura, na qual se dá o enraizamento social e econômico de todas as atividades humanas. Poder-se-ia dizer que a vida de modo geral se organiza segundo um modelo empresarial, de produção e de consumo, e, como reflexos desse modelo, de competição e de sobrevivência. Dentro desse jogo se insere também a educação ou produção cultural. Em uma sociedade em que se fetichiza o progresso (tecnificação), cultura e barbárie como que se confundem. De acordo com Adorno (1992, p. 58), “[p]rogresso e barbárie estão hoje, como Cultura de Massa, tão enredados que só uma acese bárbara contra esta última e contra o progresso dos meios seria capaz de produzir de novo a não-barbárie”. Ou seja, a cultura produz a barbárie enquanto se caracteriza como uma cultura de dominação do homem e da natureza, de eliminação da subjetividade e das diferenças em função do todo idêntico: a indústria cultural como instrumento de dominação e de engodo. Segundo a crítica adorniana, o progresso é inumano; e sua inumanidade significa a atrofia do sujeito (ADORNO, 1992, p. 29).

Tivemos, até este ponto, a preocupação de elucidar alguns aspectos, no contexto da cultura contemporânea, no qual se insere a educação, que possam se estabelecer como instâncias favoráveis a uma tendência à barbárie. Procuramos, através da leitura de alguns textos de Adorno, fundamentar nossa reflexão em três contextos os quais acreditamos poder nos dar um norte sobre algumas possíveis causas dos aspectos bárbaros presentes no processo educacional.

O primeiro desses contextos se refere às questões relacionadas aos *tabus* que historicamente foram se consolidando sobre a profissão do magistério, configurando uma imagem odiosa do professor como a de um carrasco, que castiga e inflige dor e sofrimento. Ainda que na realidade isso não exista, de fato, o imaginário da criança (e da sociedade) está povoado por essas imagens de forma negativa. A crítica de Adorno se dá no sentido de que, perdurando esses aspectos, quer dizer, esse imaginário de representações negativas sobre a profissão de professor, inconscientemente eles vão exercer uma pressão e interferir na relação

pedagógica e no processo educacional, possibilitando a tendência à regressão à barbárie. Em síntese, a pressão que esses *tabus* exercem favorece a reprodução da barbárie.

Abordamos, em seguida, o caráter contraditório do processo civilizatório, que traz em si o anticivilizatório. O processo educacional se dá em meio a repressões da natureza e imposições, o que poderia, segundo Adorno, desencadear a regressão a uma raiva primitiva contra a civilização. Para o frankfurtiano, quanto mais intensa for a repressão, mais intensa também será a recusa dessa repressão, e maior será a tendência de um aumento da “[...] raiva contra a civilização” (ADORNO, 1995, p. 122), provocando ações irracionais contra ela. Nesse sentido e conforme discorremos acima, a civilização gera a incivilização num processo, ao mesmo tempo de integração e de desintegração ou desagregação. Ressalta Adorno (1995, p. 122):

[...] nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

O terceiro momento de nossa tentativa de diagnosticar as tendências de uma regressão à barbárie e seus vínculos com o processo educativo está relacionado à cultura da dominação, da qual o texto destacado acima é bastante elucidativo. O que fica mais evidente nesta parte é uma crítica ao otimismo do iluminismo¹⁰. Como fatores limitantes para a formação (ou educação), existem os interesses e valores sedimentados numa cultura que se orienta pela lógica do mercado. Para salvaguardar seus interesses, a lógica mercadológica

¹⁰ Com base na crítica adorniana sobre o projeto iluminista, percebe-se que seu desenvolvimento – o desenvolvimento da razão emancipada – resultou em efeitos contrários aos esperados, devido à impossibilidade de se estabelecer um equilíbrio entre a razão enquanto “[...] meio da produção de instrumentos científicos e técnicos de aprimoramento da civilização, e a mesma razão como discernimento dos fins humanos a que tais instrumentos deveriam servir, para o efetivo aprimoramento da vida” (SILVA, 2001, p. 28). Justamente esse desequilíbrio e a conseqüente permanência da razão instrumental é que vão colocar em dúvida o Iluminismo e o progresso que dele resultou, sobretudo em relação à desconexão entre meios e fins, que torna a racionalidade científica algo cuja finalidade se encerra em si mesma.

prima pelos fins, desconsiderando os meios. Com isso, há um aniquilamento ou ocultamento do homem, que passa a valer segundo sua utilidade produtiva e de consumo. A cultura e a sociedade criam mecanismos que são representações sociais ligadas ao modo de vida e aos interesses valorativos que determinam as relações sociais. Coisificação, formação de coletivos, caráter manipulador e consciência coisificada são conceitos que ajudam a entender esse processo, no qual a barbárie se torna possível, na medida em que dão suporte à frieza das pessoas e interditam as experiências do pensamento. A frieza a que Adorno se refere aqui, como, por exemplo, em relação às pessoas que projetavam meios de transportes eficientes para levar os judeus aos campos de concentração e extermínio, sem remorso e sem pensar nas vítimas, nos faz lembrar o relato e a interpretação que Arendt faz do julgamento de Eichmann, encarregado de organizar o envio de prisioneiros para esses campos, durante a dominação nazista. Para Adorno, essa frieza é resultado de uma *consciência coisificada*; para Arendt, é a “banalização do mal”. Pretendemos tratar dessa questão no próximo capítulo, tentando uma aproximação dos dois pensadores. Porém, o que vale agora é refletir sobre essa frieza como resultado nefasto da própria cultura, que, na maneira em que se estabelece, faculta, segundo Adorno, a regressão à barbárie.

Mas Adorno, ao mesmo tempo em que critica o ingênuo otimismo do iluminismo e da educação como superação da barbárie, não desiste de todo de investir nessas instâncias como possibilidades de resistência à dominação. Mesmo não apontando saídas, e apesar de nos levar a ponderar sobre os diversos fatores limitantes para a realização do esclarecimento, o frankfurtiano nos instiga a pensar uma atitude crítica, uma tomada de consciência dessa realidade, o que já significaria alguma coisa no sentido de se contrapor à barbárie. A primeira atitude seria, provavelmente, tomar consciência de que se contrapor a essa estrutura é o mesmo que ir contra o “espírito do mundo”, uma vez que toda a sociedade e as instituições estão enredadas nessa trama. Sobre essa questão, a educação tem um papel importante. Nosso próximo passo será refletir sobre os aspectos do processo educacional que poderiam auxiliar na constituição de uma cultura que se contraponha à barbárie.

2.2 Aspectos da educação contra a barbárie

Pelo que vimos até agora, embasados nos textos de Adorno, sobretudo *Tabus acerca do magistério e Educação após Auschwitz*, podemos perceber a ambiguidade do processo educacional enquanto risco de este se tornar um espaço propício a práticas de violências. Contudo, Adorno insiste na necessidade de uma educação que se contraponha à barbárie, o que fica evidente no início de seu texto *Educação após Auschwitz*: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Portanto, além de nos advertir sobre o perigo de o processo educacional propiciar a regressão à barbárie, o autor sugere que a educação é o caminho mais provável para se constituir uma cultura visando a se contrapor à barbárie. Esse viés de seu pensamento está igualmente manifesto em seus debates com o professor Becker, pela Rádio de Hessen, entre os anos de 1967 e 1969. Nesses debates, os autores apontam para o caráter ambíguo da educação, que tanto pode funcionar como espaço para reforçar aspectos que favoreçam a violência e a barbárie, quanto pode ser o lugar de construção de maneiras de resistir e de se contrapor à barbárie e aos aspectos regressivos presentes na cultura contemporânea.

Nesse sentido, podemos abordar alguns pontos, auxiliados pelo frankfurtiano, que consideramos importantes para a compreensão de uma educação contra a barbárie. Um deles seria pensar uma educação que voltasse seu olhar para os acontecimentos contemporâneos e para os fatores psicossociais e culturais que determinam os comportamentos das pessoas, inclusive em relação à educação, em contraposição aos modelos ideais predeterminados. Uma educação que atentasse em capacitar o educando para o exercício de pensar sobre os limites da própria emancipação, a não se conformar com “o modelo ideal” imposto autoritariamente a partir do exterior. Adorno (1995, p. 141) comenta: “Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto pelo exterior. Nele existe algo de usurpatório”. Para ele, esse “modelo ideal”, que na verdade outorga a outros decidirem sobre os rumos da educação das pessoas, vai na contramão da reflexão adorniana sobre uma educação para a autonomia. Na verdade, Adorno não pensa em modelos, quando problematiza a questão. Tais condições de educação “[e]ncontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 141). A crítica de Adorno vai na seguinte direção: é contraditório conceber educação como modelagem das pessoas com base naquilo que a cultura ou a sociedade determinam; também é contraditório pensar a educação como mera transmissão de conhecimento preestabelecidos. É necessário pensar a educação como

*produção de uma consciência verdadeira*¹¹. Essa proposta demanda mudanças internas nos sujeitos implicados na educação. É preciso pensar na possibilidade de resistência ao rompimento com todo e qualquer tipo de modelagem de sujeitos, pois isso os mantém tutelados. Permanecer numa situação de tutela, adaptando-se ao existente, é o mesmo que fugir da responsabilidade da exigência política de participação na sociedade como sujeito emancipado. Na verdade, isso significa preferir os “modelos ideais” em detrimento de uma consciência crítica e emancipada, o que, na visão adorniana, são fatores limitantes da formação, dos quais há que se tomar consciência.

Aqui se põe um desafio: como pensar uma educação para a emancipação, a partir de um mundo ideologicamente organizado, contra o “espírito do mundo”, que exerce forte pressão sobre as pessoas? Como pensar a educação em meio às tendências de adaptar-se ao existente, ao mesmo tempo em que é preciso se conscientizar e resistir a essa adaptação?

Adorno tem consciência de que não é possível escapar à adaptação. Para ele (1995, p. 143), a educação “[...] seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Seu alerta é de que não se pode deixar ser tomado por esse pressuposto de formar “pessoas bem ajustadas”, adaptadas a todas as imposições do existente. À educação cabe a tarefa de orientar as pessoas no mundo, investi-las de capacidade política e crítica, para que obtenham plena consciência de seus atos perante o todo. Inclui nessa tarefa constituir indivíduos não *standartizados*, mas que primam pelo pensar e que estejam aptos a questionar a própria cultura nos seus aspectos impositivos. De acordo com Becker (1995, p. 144), a adaptação é indispensável para a pessoa se orientar no mundo, mas ela não pode suprimir as qualidades individuais do sujeito. O papel da educação é equipar as pessoas para o não conformismo. É necessário ter consciência de que a realidade impõe seu poder aos homens, e de que a luta pela emancipação se situa na constante tensão entre adaptação e autonomia. Dessa forma,

¹¹ A sociedade contemporânea é marcada pela dissolução da consciência e da verdade como consequência da anulação da subjetividade. A partir dessa constatação, podemos compreender o que significa a definição de Adorno, quando sublinha que “[...] a educação é a produção de uma *consciência verdadeira*”. Ao explicitar essa definição, Adorno identifica a relação do caráter verdadeiro da consciência com a sua emancipação, frisando que emancipar a consciência “[...] 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 de operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141–142). Porém, o problema que se coloca aqui é saber como pensar a consciência emancipada, em que as condições objetivas sobrepõem e dissolvem as condições subjetivas. E como pensar uma educação para a emancipação, se os pressupostos sociais e históricos pressionam e impedem ao sujeito agir com consciência própria e liberdade.

entendemos que a adaptação não deve gerar a uniformização, e a educação deve compreender adaptação e resistência. Aqui reside a debilidade da educação: não ignorar seu objetivo de adaptação e preparação dos homens para se orientarem no mundo, mas também não se conformar em somente produzir pessoas bem ajustadas conforme a realidade – mesmo porque a educação teria “[...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144). Esta última já é fortalecida pela força do realismo supervalorizado.

Insistimos muito, a partir do pensamento de Adorno, em uma educação voltada para a produção de uma *consciência verdadeira* como condição de se contrapor à barbárie. Essa ideia alia-se à exigência de objetivar a educação para a autorreflexão, o que consistiria em uma avaliação da realidade mesma do processo educacional, seus limites e suas fragilidades. Já tratamos do paradoxo do educar enquanto processo que impõe à natureza do sujeito os pressupostos da cultura. A autorreflexão daqueles diretamente envolvidos com o processo educacional supõe uma análise constante das estruturas internas desse processo, para reconhecer nessas estruturas a possibilidade de se transformarem em mecanismos repressivos e opressores. Isso poderia acontecer com muita sutileza e passar despercebido aos olhos dos agentes educacionais, já que a própria cultura, na qual todos estão inseridos, é repressiva. A capacidade de autocrítica dos educadores compreende o reconhecimento de que sua atividade pode inclusive ser instrumentalizada por eles mesmos e se tornar um mecanismo de vingança de violências reprimidas. Disso os educadores devem estar cientes. Como já destacamos anteriormente, nesse caso acontece uma identificação com o opressor, e a vítima de outrora se torna agora o agente do ato de barbárie. A relação pedagógica se tornaria também instância onde afloram os conflitos não resolvidos no passado. Adorno, em vários momentos, mostra ter consciência dos aspectos repressivos da educação, quando, por exemplo, afirma:

[...] que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente também no conceito da educação pretensamente culta, isso eu sou o último a negar. Acredito que – e isso é Freud puro – justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. (ADORNO, 1995, p. 157).

A aversão que historicamente foi se consolidando em relação à educação é outro fator do qual os professores devem ter conhecimento. Mencionamos acima as

representações negativas da imagem do professor. A própria funcionalidade da escola depende de normas e de certa burocracia, que pode não ser recebida com simpatia pelos alunos. Aprender, deixar-se educar, para a criança, pode não ser tão agradável quando envolve renúncias, dedicação e esforço de quem ainda não está com seu ego devidamente preparado para tais coisas. Acrescenta-se a isso o fato de que a escola não proporciona os mesmos vínculos afetivos que geralmente se encontram na família. Para o imaginário da criança, o professor, que é o agente do processo civilizatório, encarna a figura do responsável por tudo o que a escola representa de negativo para ela, conforme enfatiza Adorno (1995, p. 110): “Nexos como esses podem revelar a função das peculiaridades dos professores que em tão ampla dimensão constituem alvo do rancor dos estudantes”. Daí a já mencionada imagem do professor como “tirano” e como “aquele que castiga”.

Além da necessidade da autorreflexão para se ter consciência das próprias fragilidades e da ambiguidade do processo educacional, os agentes da educação deverão focar seus esforços em um aprendizado para a *consciência verdadeira*, uma educação para a experiência e para o exercício de pensar. Experiência, espontaneidade e imaginação são aspectos correlacionados com a capacidade de pensar e, segundo Becker (1995, p. 147), a primeira infância é o momento mais profícuo para a promoção desses aspectos. O grande desafio para isso, porém, consiste em que, primeiro, a própria institucionalização do ensino impõe um ordenamento que direciona as condutas dos alunos, o que pode comprometer sua espontaneidade; segundo, a aptidão à experiência se vê hoje comprometida com os estereótipos preestabelecidos pela técnica e pelo excesso de historicização da educação, relegando a um segundo plano as experiências imediatas da realidade. Para Becker (ADORNO, 1995, p. 150), a “[...] aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão”. Por último (e isso julgamos ser muito importante), provavelmente falta aos próprios agentes da educação a consciência dessa situação. Também não se pode desconsiderar o fato de que as pessoas, sobretudo os adolescentes, alimentam certa aversão à educação. Salienta Adorno (1995, p. 149):

Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar do peso de experiências primárias, porque isso só dificulta sua orientação.

Conforme a questão já colocada anteriormente, é mais cômodo ser conduzido do que ter que se orientar a partir de si próprio. Eis o grande entrave para a emancipação, a autoinculpável menoridade kantiana.

Educar para a emancipação supõe pensar a possibilidade de resgatar a aptidão à experiência e à espontaneidade, propiciando um nível maior para o exercício do pensar – aumento do nível de reflexão. Obviamente, não se trata aqui daquele tipo de experiência que precisa do aval da ciência para ter sua validade comprovada, da experiência enquanto experimento. Pensamos a experiência no âmbito do subjetivo, do espontâneo, dos acontecimentos imediatos que prescindem de um ordenamento racional e metódico das normas preestabelecidas que, muitas vezes, podem funcionar como mecanismos repressivos. Adorno (1995, p. 150) sublinha:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas.

A estreita relação entre experiência, conscientização e reflexão faz sentido, no contexto de uma educação centrada no objetivo da emancipação, enquanto proporciona ao indivíduo pensar sobre a realidade dos acontecimentos em torno de si e no mundo. Fazer experiência seria tomar consciência dos acontecimentos imediatos e refletir sobre eles, abrindo mão do modelo lógico-formal de pensar, como se pode observar nas palavras de Adorno (1995, p. 151, grifos nossos):

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e as estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à *capacidade de fazer experiências*. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Ao que acrescenta Becker: “[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação” (1995, p. 151).

O ponto central dessa discussão é pensar uma educação para a desbarbarização. Toda a nossa reflexão gira em torno dessa temática: reordenar a educação, de forma a priorizar esse objetivo. Adorno inicia o debate *A educação contra a barbárie* com as seguintes palavras: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Mas concretamente o autor parece não propor uma fórmula a ser seguida, pelo contrário, deixa transparecer suas próprias incertezas sobre como a educação daria conta de algo decisivo sobre a barbárie. Sua postura é uma atitude crítica diante dos fatos e da própria educação. Sua crítica se dirige a uma concepção de educação que orienta as pessoas a assumirem compromissos e a se adaptarem ao sistema dominante, assimilando os valores objetivos impostos socialmente.

Acreditamos ser importante esclarecer algumas questões relativas ao contexto da nossa discussão. Primeiro, o “hoje em dia” a que se refere o autor diz respeito à Alemanha do século XX, do pós-nazismo, onde aconteceu de maneira talvez mais horrenda em toda a história a explosão da barbárie. Porém, a barbárie não é um evento histórico, limitado a uma época e a um lugar específico, mas é um fenômeno geral presente na humanidade. E, mesmo se ela não se manifesta na forma de uma explosão, como o foi na Alemanha nazista, ela pode muito bem acontecer como eventos isolados e sutis, o que impediria que fosse percebida. Isso é terrível, partindo-se do pressuposto de que seu combate compreende tomar conhecimento de sua existência. Uma vez que ela pode acontecer e não ser percebida em toda a sua dimensão, combatê-la se torna algo quase impossível. Pode ainda acontecer que ela seja justificada por mecanismos ideológicos ou como algo inevitável, e as pessoas se acostumarem ou se acomodarem a ela mediante formas demagógicas, do tipo “isso aconteceria de qualquer modo”. Sob esse pretexto, pode acontecer que

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

Em segundo lugar, julgamos necessário refletir sobre a diferença entre barbárie e violência (ver nota 5, na página 37). Às vezes usamos indistintamente os dois termos, mas no contexto adorniano percebem-se diferenças não tão sutis como parecem. Nem tudo o que se manifesta com agressão e violência deve ser caracterizado como atitude bárbara. No processo de desbarbarização, existem momentos de revolta e de violência. Como afirma Adorno (1995, p. 158), “[...] na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade”. Nesse sentido, a violência pode ser, realmente, uma manifestação de barbárie, mas não necessariamente ela o é, visto que a atitude de se contrapor a ela, a revolta contra a sua prática de fato, contra um sistema totalitário, já supõe “[...] que as pessoas não permitiram que lhes fosse tirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente (ADORNO, 1995, p. 159)”. Nesse caso, a violência tem objetivos claros e racionais, de defender a liberdade, a espontaneidade, de lutar pela justiça, tendo em vista defender os ideais de emancipação e autonomia. Para o frankfurtiano (1995, p. 159),

[...] a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física.

Todavia, aqui se põe uma questão que pode ter uma repercussão perigosa. Uma vez que todas as pessoas são possivelmente portadoras de traços da barbárie, que todos são potencialmente inclinados a uma regressão à violência física, existe o risco de fazer dos momentos de manifestação contra algo, sabidamente tirano, ocasião para dar curso a esses traços de barbárie. Poderíamos lembrar várias situações que exemplificariam essa tese: as rebeliões, os linchamentos e outras manifestações que aglomeram pessoas em torno de uma reivindicação ou protesto, como que numa histeria coletiva. Colocado de outra forma: torna-se difícil saber até que ponto o indivíduo, consciente ou inconscientemente, age em função de uma causa libertária ou adere ao coletivo simplesmente dando vazão ao seu instinto agressivo.

Temos, por conseguinte, uma questão de difícil resolução. Adorno parece-nos apontar a sublimação como um modo que pode ajudar a superar esse entrave – para tal, o mesmo recorre a Freud. De acordo com Adorno, desbarbarizar não é amenizar os ânimos

diante dos conflitos e tensões, nem advogar a favor da moderação ou mesmo eliminar a agressão. O que se deve fazer, nesse caso, seria

[...] sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão [...] de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. [...] Já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre dos traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça. (ADORNO, 1995, p. 158).

Posto dessa maneira, entendemos que desbarbarizar não significa diminuir as agressões, nem converter os homens em pessoas inofensivas e passivas. Para Adorno (1995, p. 164), “[...] essa passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar e se omitir no momento decisivo”. É importante permitir que as agressões se expressem no momento certo e, ao mesmo tempo, tentar orientar suas manifestações dentro do processo educacional; mas isso pode não ser possível.

A dificuldade a que nos referimos é justamente sobre quais critérios utilizar para saber onde há barbárie ou não nessas manifestações e de como elaborar as expressões agressivas. O fato de usar de racionalidade, na elaboração e consecução das manifestações e protestos violentos contra algo que é concretamente contrário à dignidade humana, certamente não constitui uma atitude de barbárie; por outro lado, não quer dizer que não haja barbárie, quando essas reflexões são abstratas, pois podem servir tanto à dominação cega quanto a uma causa humanitária. Adorno (1995, p. 161) parece nos orientar nessa questão, quando destaca: “As reflexões precisam, portanto ser transparentes em sua finalidade humana”. As reflexões, a racionalidade técnica instrumentalizada, por si só, não significa ausência de barbárie. Exemplo disso são as guerras, o uso de armas nucleares e todo o moderno arsenal tecnológico para esse fim, acontecimentos meticulosamente controlados pela técnica, estritamente racionalizados e, exatamente por isso, desprovidos de emoções.

A partir das palavras de Adorno, podemos pensar na possibilidade de uma educação para a desbarbarização, que conduza a pessoa à delicadeza e ao respeito ao outro, que combata a rudeza e a brutalidade nas pessoas e na cultura, inclusive que pense nos antagonismos do incentivo à competitividade, nos espaços escolares. Embora a

competitividade seja um pressuposto para o progresso na sociedade hodierna, no fundo ela constitui um forte obstáculo à formação para a experiência. Há na competição um acirramento das disputas e do dar cotoveladas, que impregna profundamente o processo educacional contemporâneo. Os educadores veem na competitividade um instrumento importante para aumentar a eficiência na educação. Dessa forma, romper com esse paradigma, assumir uma atitude política diferente se torna algo difícil, já que a escola e aqueles diretamente nela envolvidos acreditam na ideologia do mérito, do desempenho, a qual oculta a lógica da dominação. Estão também eles tomados pelo discurso da eficiência e da vitória pessoal, de que a educação é um mecanismo que prepara as pessoas para vencerem na vida e ocuparem os altos postos na sociedade. O autor ressalta que é necessário “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie” (ADORNO, 1995, p. 162). É preciso incutir nas pessoas a aversão¹² aos atos de brutalidade, despertar vergonha ao agir com rudeza com os outros, e despertar igualmente vergonha pela brutalidade e rudeza presente na própria cultura. É preciso tomar consciência de que agir dessa maneira é possibilitar o afloramento dos instintos destrutivos presentes no homem. Para Adorno (1995, p. 165), a educação pode cuidar desses aspectos:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporte de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física.

Provavelmente Adorno está a nos sugerir que é possível, pela educação, contrapor-se à cultura da dominação, despertando nas pessoas essa atitude de se envergonharem ante os atos de violência e desrespeito aos outros, ante as práticas de preconceito, exclusão e agressividade. Não está, com isso, negando que a antibarbárie requer a violência em certo sentido, quando esta é entendida como a não aceitação compulsória de atos de brutalidade contra as pessoas e os direitos humanos. Contra a sociedade fundada numa cultura de dominação é preciso reagir energicamente, demolindo sua estrutura vigente, do contrário, a própria educação se torna mecanismo de perpetuação

¹² No seu debate com Adorno, Becker se mostra cauteloso em relação à expressão “aversão”, uma vez que “[...] na aversão exagerada contra a barbárie pode haver elementos análogos”. Por outro lado, “aversão” aqui não significa aversão à violência, no sentido de recusa ao seu aspecto natural (ver nota 5 deste capítulo).

da barbárie. Percebemos que, para tanto, é necessário atacar o problema em seu sistema radicular, que é a própria cultura. Mesmo assim, encontra-se, contra isso, outro obstáculo, também ele referente à cultura: além da sociedade vista como o macrossistema que, enquanto regido pela cultura da dominação, determina as orientações das pessoas e das instituições, existe o fato de que “[...] os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura” (ADORNO, 1995, p. 167).

Posto que existam vários elementos controversos no combate à barbárie pela educação, conforme expusemos até aqui, e fundamentando-nos no pensamento adorniano, visto que esse autor insiste no aspecto da conscientização e autorreflexão como possíveis caminhos para se alcançar tal finalidade, a primeira infância é vista como o momento mais conveniente para se investir nesses aspectos. A educação para a autorreflexão crítica deveria acontecer com maior ênfase com as crianças ainda bem pequenas, na educação pré-escolar. Sobre isso, Becker afirma: “Penso ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo da espontaneidade” (ADORNO, 1995, p. 147). Nesse momento etário, não se deve reprimir as manifestações de agressão, mas conduzi-las de forma a renunciarem a seu aspecto bárbaro. Nesses termos, comenta Adorno (1995, p. 166-7):

A tolerância frente às agressões, colocadas com muita razão pelo senhor [Becker] como pressuposto para que as agressões renunciem a seu caráter bárbaro, pressupõe por sua vez a renúncia ao comportamento autoritário e à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizado. Por isso a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização.

Trata-se aqui da autoridade que está arraigada na própria cultura da qual, consciente ou inconscientemente, os educadores e os próprios pais fazem uso nas suas relações com os alunos de forma impositiva. Porém, a educação para a desbarbarização não pressupõe ausência total de autoridade. Existe a autoridade necessária que contribui para a formação e autonomia, que orienta e dá segurança à criança, a “autoridade esclarecida”, qual não está vinculada à violência enquanto atitude bárbara. Adorno (1995, p. 167) acrescenta: “Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são

conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança”. Essas manifestações da autoridade são necessárias para que a criança tenha um norte em seu processo educacional, um ponto de referência na formação de seu eu. Mais adiante, o autor continua: “O modo pelo qual – falando psicologicamente - nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (ADORNO, 1995, p. 176). O importante é saber se desvencilhar dela no momento certo, não permitindo que se prolongue esse período além do necessário, nem que a autoridade se torne um mecanismo de dominação. O uso da autoridade como mecanismo repressor pode justamente impedir a emancipação pela vida toda, fazendo com que a pessoa se estacione para sempre em um estado de dependência e minoridade. Adorno (1995, p. 177) salienta:

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isso deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar essa etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de minoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os campos e paragens.

No processo educacional e de emancipação, há que se ter consciência da necessidade de romper com a autoridade “no momento certo”, mas também há que se ter consciência que a descoberta da identidade depende justamente do encontro com a autoridade como elemento de referência do eu em formação. A questão toda gira em torno de saber como lidar com a autoridade, tanto quando se é o agente da autoridade, como quando se está na posição de quem a ela é subordinado.

Uma educação voltada para a emancipação, para a superação dos obstáculos postos pela cultura e pela sociedade teria como tarefa orientar as pessoas para a contradição e a resistência, para a não aceitação das heteronomias do existente, o que coincide com o conceito de esclarecimento kantiano, segundo o qual o sujeito emancipado ou em processo de emancipação deverá fazer uso de seu próprio entendimento, sem a orientação dos outros. No entanto, é preciso tomar consciência dos entraves que a sociedade e a cultura interpõem nessa empreitada, porque vivemos em um mundo organizado de tal maneira que parece decidido a dirigir o destino e as ações das pessoas e até mesmo das instituições. Nessa perspectiva, Adorno (1995, p. 181) afirma:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

Colocados nesses termos, percebemos, a partir do pensamento de Adorno, que a emancipação aparece muito mais como fim do que como um estado ou condição conquistada, já que são muitos os obstáculos que limitam esse processo. O filósofo alemão vê na cultura da sociedade capitalista a capacidade de produzir a heteronomia, levando os indivíduos à sujeição da vontade de outros, submetendo o indivíduo e sua singularidade ao poder do coletivo. Critica a escola, que se rendeu aos ditames da indústria cultural, e o ensino como mera mercadoria pedagógica a serviço da “falsa cultura”. Sua postura é essencialmente uma atitude crítica em relação à racionalidade dominadora da natureza e do homem, e, quando pressupõe a educação como meio de se contrapor à barbárie e possibilitar a emancipação, o que está fazendo, na verdade, é direcionar sua crítica às estruturas educacionais vigentes e sua subsunção à cultura da dominação. Provavelmente ele critica o processo pedagógico porque reconhece, na sua crítica, a capacidade de transformar as relações sociais. É importante ressaltar que, para Adorno, a crise na educação está inserida na crise da formação cultural da sociedade capitalista. Essa questão nos remete a uma interrogação intrigante: como pode uma sociedade altamente desenvolvida, do ponto de vista do esclarecimento, deixar-se tutelar e dominar pela cultura? O fato é que, conforme a crítica posta no livro *Dialética do esclarecimento*, a sociedade “totalmente esclarecida” é na verdade uma sociedade administrada, onde os indivíduos são anulados ante o poder econômico e a lógica do utilitarismo e da racionalidade técnico-instrumental. Em seu texto *Teoria da Semicultura*, Adorno insiste na necessidade de se constituir uma crítica que vá além das

[r]eformas pedagógicas isoladas, [que] não trazem contribuições substanciais. [E podem] reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma

inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 1996, p.388).

Uma crítica que possibilite fazer um diagnóstico da crise da formação cultural que se percebe pela manifesta transformação da formação cultural (*Bildung*) em semiformação (*Halbbildung*). Adorno, (1996, p 389) enfatiza:

Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. [...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] ela tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação.

As reflexões de Adorno sobre a crise da educação, no contexto de uma sociedade pautada pela racionalidade instrumental, pelo poder manipulador da indústria cultural e pela transformação da formação em semiformação, nos remetem aos limites do processo educacional contemporâneo. A dimensão crítica da cultura (ou a formação), aquela que a princípio poderia garantir a emancipação do indivíduo, se vê desvinculada da ação social ao ser transformada em semiformação, e conseqüentemente, propicia a prevalência da racionalidade instrumental voltada para o conformismo e para a adaptação ao existente. Esse processo resulta numa forma dominante da consciência, impedindo a realização de uma autêntica experiência formativa. Para Adorno, dado esse impasse (1996, p 410), “[...] a única possibilidade que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. As considerações que Adorno faz sobre a condição social da semicultura e, conseqüentemente, sobre a necessidade de uma autorreflexão crítica da mesma são fatores fundamentais para compreender a importância do sentido político da educação. Portanto, infere-se daí, a partir da crítica adorniana, que é necessário e de suma importância investir numa educação voltada para a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que a sociedade se transformou. Em outras palavras: é necessário investir na formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social.

Ainda dentro do contexto da semiformação (ou semicultura) e no âmbito da educação, é significativa a afirmação de Adorno (1998, p. 20):

Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de tal maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos.

A crítica de Adorno em relação à educação não tem um único foco. Ela pervaga o sistema como um todo. Em *Tabus acerca do magistério*, o autor nos chama a atenção sobre a necessidade de superar as representações que, ao longo da história, se cristalizaram a respeito da imagem do professor e da escola pela via da conscientização desse fato. A realidade da docência, assim como a própria formação dos professores, está enredada por essas representações e interfere sintomaticamente no processo educacional, gerando preconceitos e hostilidades na relação professor-aluno e na forma como os docentes são vistos e tratados pela sociedade. Os professores e todos os agentes educacionais precisam se conscientizar dessa realidade, ou seja, dos tabus que se consolidaram a propósito de sua profissão, e assumi-la como condição para sua própria superação. O fato de saber das fragilidades e limitações nas quais incorre o ofício de professor e ter a coragem de falar sobre isso abertamente já significa mudanças na sua concepção, uma vez que somente por essa via se poderá desencadear uma atitude reflexiva quanto à questão, com a finalidade de dar outro rumo a ela. Quando Adorno propõe que o principal objetivo da educação é a desbarbarização, “que Auschwitz não se repita”, mostra-se consciente de que mesmo a educação como processo civilizatório corre o risco de se dar de forma impositiva e repressiva. Para esse objetivo, a educação, entendendo aqui seus agentes, precisa se libertar dos *tabus*, pois é exatamente sob sua pressão que a barbárie pode acontecer. Na verdade, Adorno se serve da tese freudiana de que o processo da própria civilização produz e reforça o anticivilizatório. Para ele, tal tese é de fundamental importância para uma reflexão sobre Auschwitz e sobre os aspectos que a produziram.

A crítica de Adorno em torno da semicultura, da formação dos coletivos, dos tabus e da pressão civilizatória nos leva a pensar uma educação para a autoreflexão crítica, sobretudo para se ter consciências das limitações para a concretização de tal projeto. Adorno sabe das imensas dificuldades de se pensar a emancipação, no atual modelo de sociedade, ao qual também a escola está subordinada. O atual modelo educacional se

enquadra na ideologia da sociedade administrada e tecnicista e, talvez sem o perceber, se coloca a serviço dessa sociedade, ou a educação se vê engessada e sem autonomia porque, também ela, está refém de um sistema maior, que é exatamente a cultura da dominação. Torna-se necessário um alerta também sobre o perigo de esse modelo de educação favorecer a formação de coletivos, uma escola de massa que, conseqüentemente, vai instaurar e cultivar a massificação e terá como resultado óbvio a “deformação da consciência”. Os coletivos são, via de regra, mais fáceis de ser dominados, uma vez que a norma é geral para todos, e as pessoas, quando se aderem aos coletivos, são anuladas enquanto sujeitos. Essas pessoas se veem a si mesmas como objetos materiais, totalmente desprovidas de vontade própria, dóceis às ordens exteriores e solícitas em colaborar com o bom funcionamento do todo. Contudo, quem se vê como mero objeto material, quem se enquadra cegamente em coletivos e se deixa conduzir em nome da “boa ordem” igualmente vê os outros da mesma forma, como “massa amorfa”. E se torna intolerante em relação a qualquer comportamento que destoe da “mônada”, pronto a agir em defesa do sistema e contra quem se contrapor a ele. Ao tratar da teoria de Adorno sobre *Educação e emancipação*, Vilela (2007, p. 237) sustenta que

[...] quem não é autônomo não tem condições de reconhecer a autonomia do outro; portanto, quem não se enxerga como sujeito não tem condições de aceitar o outro como sujeito. Nesse sentido, a Educação, para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autônomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição. [...] toda ação pedagógica deveria enfrentar, em teoria e prática, a dialética entre a aparência do mundo e sua realidade; deveria buscar a compreensão da realidade, não da sua aparência, entender o que ela é; deveria superar o determinismo de ter que viver a aparência; deveria refletir causa e conseqüência de todas as relações sociais e buscar outras formas de pensar e de agir, para além das formas dominantes de adesão e de adaptação, pautadas na lógica da Indústria Cultural. O resultado dessa nova orientação pedagógica seria formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada. No lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação.

Uma educação de resistência aos coletivos e em defesa do singular estaria já contribuindo para a autonomia, uma educação que nos fizesse pensar sobre o que acontece no

mundo e sobre os mecanismos de que a sociedade dispõe para se manter e para dominar. Enfim, uma educação que capacitasse as pessoas a pensar para se ter consciência da própria fragilidade e vulnerabilidade diante do existente. É importante, não somente ter consciência da realidade, mas também ser capaz de falar dela, ainda que isso signifique expor as próprias fragilidades e limitações.

Pensar uma educação para a emancipação e contra a barbárie não significa eleger um método de se ensinar. Implica uma nova postura filosófica, uma atitude reflexiva, uma nova forma de compreender o sentido do esclarecimento, rompendo com a visão tecnicista que prima pela formação de competências. Investir numa educação para a autonomia necessita conhecer os mecanismos de dominação da própria cultura, como e a que fim esses mecanismos são produzidos, sob pena de continuar subjugados e iludidos por um falso discurso da autonomia. Educar para a autonomia é educar para a reflexão.

Refletimos com Adorno sobre a necessidade de pensar uma educação de resistência ao existente, aos modelos ideais preestabelecidos e impostos exteriormente como mecanismos de dominação. Uma educação que vise a capacitar o indivíduo para a autonomia, para a superação “de sua autoinculpável minoridade”, conforme o enunciado kantiano. Postos os desafios que acarreta pensar a autonomia e a emancipação em um mundo administrado, no qual a individualidade é dissolvida em uma coletividade constituída a partir da racionalidade dominante, isto é, carregada de intencionalidade, a educação deverá assumir uma postura de autocrítica, reconhecendo seus limites e fragilidades em lidar com essa questão. No capítulo seguinte, pretendemos abordar esses desafios através da leitura de Hannah Arendt, pela qual a autora nos propõe pensar sobre as faculdades do pensamento e do julgamento. Entendemos que será possível colocar aos autores (Adorno e Arendt) perguntas comuns, tais como: como educar para a autonomia, para o juízo reflexivo e para o julgamento, em um modelo de sociedade que busca enquadrar todo o comportamento humano às suas diretrizes?

AUTONOMIA E JULGAMENTO

*Nunca sou mais ativo do que quando não
faço nada; nunca estou menos sozinho do
que quando estou comigo mesmo.*

Catão

Para a abordagem do tema que se segue, pretendemos utilizar como referencial teórico as seguintes obras de Hannah Arendt: *A vida do espírito*, trabalho interrompido com sua morte, em 1975, no qual a autora foca as atividades do *pensar*, do *querer* e do *julgar* e a necessidade de uma retirada espiritual do mundo e das coisas para refletir sobre eles; *A condição humana*, datado de 1958, onde a autora indaga sobre a ação e a condição do homem frente aos novos acontecimentos e experiências por que passa a humanidade e as inquietações que causaram; *Responsabilidade e julgamento*, coletânea de textos escritos a partir dos anos 60, uma ampliação do tema “banalidade do mal”, enfatizando a recusa de *pensar* como uma propensão das sociedades contemporâneas em propagar a malignidade; *Entre o passado e o futuro*, com destaque para os textos *A crise na educação* e *Que é autoridade*, também um conjunto de textos e conferências nos quais a autora faz uma importante reflexão sobre a realidade política do século XX; e, por fim, *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, marco do retorno de Arendt às atividades do espírito, onde ela usa da figura de Eichmann como um emblema representativo do burocrata que age sem autonomia em resultado de sua total inaptidão à reflexão. Outros textos da autora, assim como de seus comentadores, também serão utilizados.¹³

Na perspectiva em que pretendemos desenvolver este tema, sob as diretrizes do pensamento arendtiano, autonomia e julgamento são termos indissociáveis, sem os quais é certo o embotamento do *pensar* como experiência e como condição para se tomar decisão. Não decidir – ou não julgar – é estar predisposto a obedecer a ordens exteriores,

¹³ Textos de Hannah Arendt: *Sobre a violência* (2009b); *Origens do totalitarismo* (1989); *Trabalho, obra e ação* (2005). Outros autores: Vanessa Sievers de Almeida (2011); André Duarte (2010); Nadia Souki (2006); Silvie Courtine-Denamy (2004); José Luiz Nogueira (2011).

submetendo-se à condição de comandado; é abdicar da condição de autônomo como indivíduo, conformando-se a viver sob a condição de tutelado. Teremos, inclusive, que pensar a questão da obediência, da não capacidade ou do não querer decidir por si próprio, como uma possível transferência de responsabilidade pessoal, em que a burocracia vem a calhar como uma forma mais cômoda de se relacionar com as situações morais, excluindo-se das mesmas para evitar um comprometimento pessoal: basta obedecer ao que é previamente estabelecido e às ordens exteriores para não se envolver pessoalmente. Nisso coincide o papel do burocrata. Na definição arendtiana (2004, p. 154), “[...] a burocracia é o mando de ninguém [...]” e, conseqüentemente, a responsabilidade de ninguém, pois não há uma decisão a ser tomada por uma pessoa concreta, no instante do acontecimento de um fato, nem um julgamento de fórum pessoal sobre o mesmo, mas apenas normas preestabelecidas a serem seguidas. Se, portanto, autonomia e julgamento são termos indissociáveis, conforme anunciamos, no contexto de nossa reflexão, a eles se agregam os termos *responsabilidade pessoal* e *pensamento*. Compreendemos que *pensar* significa um voltar para si mesmo, um harmonizar-se consigo mesmo, e *responsabilidade pessoal* corresponde à superação de qualquer norma moral ou jurídica já consolidada, servindo-se puramente de sua subjetividade particular e de sua *autonomia* de pensamento e de ação para emitir um juízo sobre um dado acontecimento ou experiência.

Pretendemos, em seguida, discorrer brevemente, por meio de Hannah Arendt, sobre os termos *pensamento*, *responsabilidade* e *julgamento*, para pensar, com base neles, o nosso problema. Para *autonomia*, utilizaremos a conceituação já presente em nossa discussão. Entendemos ser mais apropriado começar pelo conceito de *pensamento*, porque acreditamos que é da faculdade de *pensar* que decorrem a *responsabilidade*, a *autonomia* e a capacidade de *julgar*, conforme o pensamento arendtiano. Da atividade de *pensar* decorre o desenvolvimento da responsabilidade e do julgamento pessoal, visto que quem pensa está apto a julgar para escolher com liberdade. E, mesmo se, por essa atividade, não pode transformar a realidade, que é o objeto de seu julgamento e na qual está inserido, poderá, com ela, desencadear profundas mudanças em si mesmo, na maneira de se relacionar consigo mesmo e com o mundo existente.

Depois de uma pretensa retirada do campo da filosofia, por não concordar com a atitude dos “filósofos profissionais”, que se dispuseram a teorizar a favor do regime nacional-socialista, ou que aderiram ao nazismo, ou que pelo menos não se posicionaram contra o regime de Hitler, Hannah Arendt retoma sua atividade filosófica, mesmo insistindo em rejeitar o título de filósofa. Isso aconteceu a partir de um fato histórico: o

juízo de Eichmann¹⁴ em Jerusalém, em 1961, ao qual Arendt assiste como enviada da revista *New Yorker*. Daí surge sua preocupação com a faculdade de *pensar, querer e julgar*, temas principais de sua obra *A vida do espírito*.

Acompanhando o julgamento de Eichmann, Arendt se surpreende por ter diante de si um homem “[...] bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso” (2010, p. 18), uma pessoa na qual não se percebia nem sinais de adesão a algo por firmes convicções ideológicas (no caso, o nazismo) nem traços de maldade. Tampouco ele se enquadrava no perfil dos grandes vilões como os imaginamos, indivíduos sem caráter, que agem por inveja, por soberba ou cobiça. Eichmann era apenas um fiel cumpridor de sua função, um burocrata. Aparentemente, não havia motivos para que ele cometesse aqueles crimes monstruosos constantes do processo, quer dizer, não havia uma razão que pudesse esclarecer, ainda que minimamente, suas atitudes abomináveis. Porém, há algo naquele homem que chama a atenção: sua superficialidade, sua incapacidade de refletir sobre o que aconteceu e de pensar sobre os seus atos. E é exatamente sobre isso que Arendt (2010, p. 19-20) indaga:

Será possível que o problema do bem e do mal, o problema de nossa faculdade de distinguir o que é certo do que é errado esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção, independentemente de resultados e conteúdo específico - estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

Arendt chega à conclusão de que Eichmann é um indivíduo totalmente desprovido de pensamento. E a ausência de pensamento, como o comprova o caso de Eichmann, pode ter consequências desastrosas para toda a humanidade. A partir dessa indagação, resultado do evento a que assistiu, a autora volta a se ocupar das questões filosóficas, em seus trabalhos intelectuais.

Para Arendt, a ausência de pensamento não significa nem alguma limitação cognitiva nem incapacidade para aprender. Pelo contrário, os nazistas, para cometerem as suas atrocidades, serviram-se de conhecimentos e tecnologias avançados já existentes e até

¹⁴ Adolf Eichmann foi um dos principais organizadores da “solução final” no extermínio dos judeus pelo regime nazista de Hitler. Arendt assiste a seu julgamento e escreve um relatório que posteriormente publica com o título: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*.

produziram novos conhecimentos, com a mesma finalidade. Mas, mesmo neste aspecto, não foram capazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo. Foram capazes, sim, de fazer uso de um saber altamente elaborado, porém, não *pensaram*, porque não foram capazes de parar para perguntar a respeito do sentido de seus feitos. Não foram capazes de refletir sobre o que tudo aquilo significava para eles mesmos, para as suas vítimas e para o mundo (ARENDDT, 2004). Isso é o mesmo que dizer que o fato de uma pessoa ser inteligente não significa necessariamente que ela pense, e que os conhecimentos e tecnologias de que o mundo faz uso pudessem ser totalmente despojados de pensamento, da reflexão que conduzissem a uma busca de sentido dos atos e dos acontecimentos.

Pensar, no sentido arendtiano, não é uma atividade para se adquirir conhecimento, não diz respeito à ciência e à tecnologia; é uma atividade para capacitar a pessoa a distinguir o certo e o errado e proporcionar tomadas de decisão. *Pensar* está relacionado a uma redescoberta e uma re-inscrição de sua pertença ao mundo, para refletir sobre o que nele se passa; é uma incessante procura de sentido, enquanto o conhecimento, a faculdade de conhecer, remete à cognição. Conforme afirma Arendt (2010, p. 26),

[...] somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir.

Mas, afinal, o que é *pensar*, para Arendt?

Fundamentados no pensamento arendtiano, podemos compreender o *pensar* como resposta às nossas experiências concretas no mundo, como um lembrar e um refletir sobre os acontecimentos ocorridos, na busca de compreendê-los e fazer com que eles adquiram um sentido para nós (ARENDDT, 2010). Dessa forma, para a autora, o lugar do *pensar* são as nossas experiências concretas. Porém, mesmo partindo de nossas experiências, o *pensar* exige afastamento do objeto em questão. Para que eu possa submeter um acontecimento ou experiência à reflexão, é necessário que eu me afaste dele, que me distancie o suficiente para poder compreender o que não mais está ao alcance de meus sentidos, servindo-me apenas do meu espírito. É o popular “parar para pensar”, um momento de suspensão de todas as atividades em andamento, em que me ponho em retirada para um lugar onde posso me encontrar comigo mesmo e, sem a presença de

pessoas e de qualquer outro evento, ocupar-me tão somente em procurar responder minhas perguntas acerca do acontecimento ou experiência. Conforme Arendt, *pensar* é esse diálogo silencioso consigo mesmo. Quando volto a falar com outra pessoa ou retomo a minhas atividades, automaticamente interrompo essa comunicação comigo mesmo, ou seja, o *pensar* é interrompido.

Aqui, conforme salienta Arendt (2010), se coloca uma questão de início intrigante; quem possui a capacidade de *pensar*? A quem cabe o privilégio de “parar para pensar” sobre os acontecimentos do mundo e sobre as próprias experiências?

Se tomarmos ao pé da letra o sentido grego, em que a própria democracia compreendia certa estratificação social, *pensar* ou filosofar era privilégio dos “ociosos”, daqueles que tinham a seu dispor propriedades e escravos para as tarefas cotidianas, dispondo de tempo para cuidar das atividades do pensamento, da contemplação¹⁵. Todavia, parece que não é esse o sentido dado por Arendt sobre a faculdade de *pensar*. A capacidade de *pensar*, ou mesmo o seu dever, envolve a todos, desde o mais erudito até os que são desprovidos de qualquer tipo de conhecimento acadêmico:

O filósofo, à medida que é um filósofo e não “um homem como você e eu”, retira-se do mundo das aparências; a região em que se move tem sido descrita [...] como o mundo dos poucos. Essa antiga distinção entre os muitos e os “pensadores profissionais” especializados na atividade supostamente mais elevada a que os seres humanos poderiam se dedicar [...] perdeu qualquer cabimento; [...]. Se, como sugeri antes, a habilidade de distinguir o certo do errado estiver relacionada com a habilidade de pensar, então deveríamos “exigir” de toda pessoa sã o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja. (ARENDR. 2010, p. 28).

Dessa forma, podemos compreender que o “parar para pensar”, ou seja, a faculdade do pensamento na visão de Arendt não é privilégio dos filósofos ou dos intelectuais. Ela é (ou deveria ser) uma experiência de todos no seu dia a dia. Isso porque a cada acontecimento novo somos impelidos a uma nova reflexão sobre o mesmo. Mas os acontecimentos, também eles, não estão circunscritos a uma parcela restrita de intelectuais; englobam a todos. E todos os indivíduos estão potencialmente aptos a fazer e a inovar suas

¹⁵ “A palavra grega *skhole*, como a latina *otium*, significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção do labor e das necessidades da vida. De qualquer modo indicam sempre uma condição de isenção de preocupações e cuidados” (ARENDR. 2009, p. 23 – nota nº 10).

experiências. As perguntas em busca de sentido para os acontecimentos mudam na forma que os acontecimentos também mudam e, portanto, não permitem respostas definitivamente válidas. O eu pensante tem como tarefa um olhar constante para as múltiplas e incessantes experiências humanas ocorridas no mundo em que vive, sem a preocupação de encontrar soluções definitivas para as suas indagações. Está sempre aberto para respostas sempre novas a perguntas igualmente novas, diante dos acontecimentos e experiências a que se submete. O pensamento, enquanto envolve a todos, é um constante esforço de todos à procura de compreensão. Essa compreensão não visa a um fim extrínseco; sua motivação resulta da necessidade que cada um sente de compreender o mundo e refletir a respeito de sua situação (situar-se) nele.

Pelo exposto acima, percebemos que essa concepção de pensamento não é aquela do uso corrente, em que o termo é empregado para explicar o *pensar* como a atividade mental em que se apela ao raciocínio lógico, ou como um mecanismo para a aquisição de conhecimento e resolução de problemas. Embora possa haver um pensar instrumental, que sirva a esses fins, o que queremos enfatizar, a partir do pensamento arendtiano, é que o ser humano possui uma capacidade para *pensar* que vai além desse modelo formal, uma inclinação nata própria de sua natureza. Mas esse tipo de *pensar*, despojado de função prática, de aquisição de conhecimento, se vê hoje ameaçado pelo pragmatismo da sociedade contemporânea, onde tudo deve estar em função das demandas econômicas impostas por essa sociedade, inclusive a demanda do saber científico – do conhecer. Uma procura exacerbada pelo aperfeiçoamento do saber tecnológico pode causar uma atrofia das experiências e do pensar. Render-se a um tipo de pensamento voltado somente para o conhecimento é sacrificar uma parte da humanidade das pessoas.

A distinção entre esses dois tipos de pensar é importante para que a busca de conhecimento, no âmbito das ciências, não se sobreponha à reflexão como busca de sentido para os acontecimentos e experiências humanas. O pensamento de Hannah Arendt nos vem como um alerta sobre o banimento de uma dimensão fundamental de nossa existência, que é o pensamento enquanto atividade do espírito, capaz de se reger por seus próprios critérios e objetivos. É preciso que despertemos para essa atividade, a fim de que nos tornemos mais humanos e menos susceptíveis à prática do mal.

Embora o pensar requeira uma suspensão das atividades e uma retirada da pessoa, ele está relacionado ao agir. Quem age sem pensar pode se submeter a uma lei, ou a um Estado ou instituição criminosa sem ser capaz de voltar para si mesmo e refletir sobre as consequências de seus atos. *Pensar* é se ater às particularidades e não deixá-las

subsumidas às regras gerais, que são ensinadas e aprendidas como hábitos necessários para se manter determinado ordenamento. Submeter-se às regras ou leis é o mesmo que não ousar quebrar a tradição imposta exteriormente pela cultura.

No prefácio de *Entre o passado e o futuro*, Arendt nos dá algumas diretivas sobre o que é esse pensar. A autora afirma:

O problema, contudo, é que, ao que parece não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro. Por longos períodos em nossa história, [...] esta lacuna foi transposta por aquilo que, desde os romanos, chamamos de tradição. Não é segredo para ninguém o fato de esta tradição ter-se esgarçado cada vez mais à medida que a época moderna progrediu. Quando afinal rompeu-se o fio da tradição, a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento e adstrita, enquanto experiência, aos poucos eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos, isto é, um fato de importância política. (ARENDR, 2009, p. 40).

Cronologicamente, não há uma fratura entre o passado e o futuro. Essa lacuna só é percebida segundo processos mentais. O colocar-se na lacuna do tempo, conforme Arendt (2009), significa suspensão temporária do acontecimento para refletir sobre o mesmo. É o que chamamos acima de o *pensar*.

Especialmente no texto *Algumas questões de filosofia moral*, Hannah Arendt recorre ao pensamento de Sócrates e de Kant, para enfatizar a reflexão a respeito da relação entre o *pensar* e o mal. Para a autora, o pensamento não cria valores eternos que baniriam o mal da existência humana. Tampouco descobrirá, de uma vez por todas, o que é bom e o que não o é. Também não corrobora regras preestabelecidas de condutas, ao contrário, dissolve-as. O pensamento não é fonte da moral superior. O que Arendt nos faz entender é que o pensamento é uma instância desestabilizadora das pré-concepções e, desse modo, destrói a crença na obediência cega às leis, aos estatutos morais ou religiosos e aos valores predeterminados como superiores. A partir dessa característica desestabilizadora do pensamento, Arendt nos faz refletir acerca da relação entre o pensar e a ausência do mal.¹⁶

¹⁶ Na introdução da edição americana de *Responsabilidade e julgamento*, Jerome Kohn faz o seguinte comentário sobre essa questão em Arendt: “Como o pensar não pode ser guiado pelo mal, uma vez que o mal destrói o que existe, ela [Arendt] passou a acreditar que quem se envolve na atividade de pensar é condicionado

Essa relação é possível quando percebemos que pensar é o mesmo que examinar e questionar. O que significa essa afirmação, diante dos acontecimentos e experiências? E diante das ordens exteriores e dos mandos?

Ao responder à primeira questão Arendt (2004, p. 158) ressalta:

O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história [...].

Esse relatar para si próprio funciona como uma preparação da história para ser contada aos outros. É como que acionar a memória para que a ocorrência não seja esquecida. O exercício de lembrar, de examinar e de fazer com que o acontecimento aflore em nossa lembrança faz parte do *pensar* arendtiano. Ao falar para mim mesmo e para os outros sobre as ocorrências que presencio ou de que tomo parte, proporciono sentido às mesmas, a mim e àqueles a quem falo. Esse falar sobre o acontecimento é o mesmo que julgá-lo. Entretanto, se me recuso a pensar e, conseqüentemente, a julgar, ou se o acontecimento não me dá nada a pensar, estou pronto a fazer qualquer coisa, inclusive o mal, pois nada me confere sentido.

Os maiores malfeitores são aqueles que não se lembraram porque nunca pensaram na questão, e, sem lembrança, nada consegue detê-los. Para os seres humanos, pensar no passado significa mover-se na dimensão da profundidade, criando raízes e assim estabilizando-se, para não serem varridos pelo que possa ocorrer. [...] O maior mal não é radical, não possui raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo todo. (ARENDR. 2004, p. 159-60).

Quando os atos são esquecidos tão logo são cometidos, quando não geram remorso no agente, então o mal humano presente nesses atos é ilimitado. Um ato de maldade só vai me incomodar na medida em que aflorar em minhas lembranças, na medida em que essas lembranças interferirem na minha relação comigo mesmo – desarmonia entre mim e minha consciência.

contra fazer o mal. Por mais importante que isso fosse para ela, Arendt tinha conhecimento suficiente para não sugerir que o pensar determina a bondade de atos específicos, [...]” (ARENDR, 2004, p. 25).

Para a segunda interrogação, ou seja, a relação entre *pensar* e ausência do mal diante das ordens exteriores, podemos simplesmente retomar o perfil de Eichmann traçado por Arendt, em seu julgamento. Nesse perfil, a autora menciona que Eichmann demonstrou nunca ter pensado, nunca foi capaz de refletir sobre seus atos e considerar o que aconteceu com os judeus, durante o nazismo. E, impossibilitado de atribuir significados para os acontecimentos, também foi incapaz de reconhecer os seus atos como atos criminosos, como uma transgressão aos direitos humanos. Sua única preocupação era a de ser um bom cumpridor da lei, no caso, das ordens de Hitler. No depoimento de Eichmann, isso aparece com mais clareza, quando ele se declara, não um réu, mas vítima. Afirmava nunca ter nutrido ódio aos judeus nem desejado a morte de seres humanos. O que fazia era simplesmente cumprir as ordens. “Sua culpa provinha de sua obediência e a obediência é louvada como virtude” (ARENDDT, 1999, p. 269). Segundo sua argumentação, sua lealdade e virtude tinham sido abusadas pelos seus superiores nazistas, os que realmente dominavam, portanto, só estes, os líderes, mereciam ser punidos. Em seu depoimento, declarou: “Não sou o monstro que fazem de mim [...] Sou vítima de uma falácia” (ARENDDT, 1999, p. 269). Em acréscimo, frisou sua “[...] profunda convicção de que tinha de sofrer pelos atos de outros”. Essas palavras foram proferidas em dezembro de 1961, uma década e meia depois da derrota do nazismo, mas nem esse tempo foi capaz de fazer com que Eichmann refletisse sobre o sentido de seus atos.

Na forma em que Arendt se refere à faculdade de *pensar*, o que seria um estar a só consigo mesmo para falar a si próprio sobre os acontecimentos e experiências, queremos refletir sobre a questão da *responsabilidade* quase como que uma consequência desse *pensar*. Para tratar do tema, Arendt (2004, p. 220) recorre à questão da moral fazendo uso da frase de Sócrates: é melhor sofrer o mal do que fazer o mal (o pensamento socrático é tomado por Hannah Arendt como modelo do pensar), porque, no contexto socrático, existe um outro em mim com o qual eu convivo e falo, e o qual me escuta, num diálogo silencioso. E ainda segundo Arendt, (2004, p. 220), “[...] é melhor para mim estar em desavença com o mundo inteiro do que, sendo um só, estar em desavença comigo mesmo”. Portanto, quando penso, estou falando comigo mesmo sobre o mundo em que vivo, e dessa fala resulta minha conduta, meus julgamentos e minhas decisões. A partir desse pressuposto, fazer uso da capacidade de pensar remete à questão da *responsabilidade*, enquanto interfere na minha postura e atuação no mundo em que me situo.

Porém, essa questão ressoa um tanto complexa. E parece que à própria autora se apresenta com certas dificuldades, visto que, ao esbarrar com a questão da tentação e da coação, a própria liberdade da pessoa em se decidir fica comprometida. Podemos inclusive pensar na questão do medo, não como covardia ou fraqueza, mas diante de situações em que a vida está em jogo. Esses argumentos soam fortes. Mas a autora segue firme em seu posicionamento a respeito da *responsabilidade* pessoal e, mesmo os argumentos da tentação e de quando se é forçado a praticar algo notadamente criminoso, argumentos que conseguem angariar respaldo legal, ela os vê como falácia, portanto, moralmente injustificáveis. Também critica como falácia a argumentação de que ser tentado e ser forçado são a mesma coisa:

Se alguém lhe aponta um revólver e diz: “Mate o seu amigo senão vou matar você”, ele o está *tentando*, só isso¹⁷. Embora uma tentação em que se corre perigo de vida possa ser uma desculpa legal para um crime, ela não é certamente uma justificação moral (ARENDDT, 2004, p. 80).

Para melhor compreender o posicionamento de Arendt sobre essa questão, faz-se necessário rever, ainda que sucintamente, o lugar de onde ela fala. Numa concepção mais ampla, suas reflexões situam-se a partir do horror do regime totalitário como modo de organização da sociedade, no século XX, cujo acontecimento histórico central são os campos de concentração de Auschwitz e o extermínio em massa de judeus. O contexto de suas reflexões é o do julgamento dos assassinos nazistas, de modo peculiar o julgamento de Eichmann. Mas não é somente o julgamento daqueles diretamente envolvidos na questão do extermínio dos judeus que está na sua mira. Seu olhar inclui ainda as omissões, as adesões e as cooperações injustificadas ao regime de Hitler e as saídas tangenciais invocando a culpa coletiva (ou responsabilidade coletiva). Ou afirmando que “se eu não o fizesse outro o faria”, uma alusão ao dente da engrenagem, onde as pessoas (dentes da engrenagem) são simplesmente substituídas de acordo com a necessidade da “grande máquina”, o sistema. Sobre essa diluição da responsabilidade, Arendt (2004, p. 83) argumenta:

A idéia que gostaria de propor nesse momento vai além da falácia bem conhecida do conceito de culpa coletiva, como ele foi aplicado pela primeira

¹⁷ A autora cita as palavras de Mary MacCarthy, ausente na bibliografia do seu livro.

vez ao povo alemão e ao passado coletivo [...], o que, na prática, se transformou numa caiação altamente eficaz para todos aqueles que realmente tinham feito alguma coisa, pois quando todos são culpados ninguém o é. Basta colocar a cristandade¹⁸ ou toda a raça humana no lugar originalmente reservado à Alemanha para perceber, ou assim poderia parecer, o absurdo do conceito, pois agora até mesmo os alemães deixaram de ser culpados: a culpa não é de ninguém individualmente, mas do conceito de culpa coletiva.

Quando nos referimos à questão da responsabilidade, tendo como referência o pensamento arendtiano (2004), queremos entendê-la como algo muito profundo, algo que vai além do seu conceito meramente jurídico. Há, inclusive, que diferenciá-la do conceito de culpa, pois a culpa é de cunho individual. Não há culpa coletiva. Admitir tal afirmação, para Arendt é o mesmo que dissolvê-la entre todos de um grupo, para que ela não seja percebida em ninguém. É uma estratégia para inocentar os verdadeiros culpados. Por outro lado, a responsabilidade possui uma dimensão coletiva enquanto envolve uma dimensão relacional com as pessoas pertencentes ao mesmo grupo. Origina-se do fato de que nascemos no mundo e para o mundo, o que significa que temos responsabilidade por esse mundo que já existia antes de nós e que continuará existindo depois de nós. Nesse sentido, sublinha Arendt (2004, p. 216):

[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de que eu pertencço a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver [...] somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos.

Ao contrário da responsabilidade, não podemos assumir a culpa de nossos pais, porque ela é sempre de um indivíduo particular (ARENDR, 2004). E, quando alguém tenta assumir a culpa dos outros, o que está fazendo na verdade é se solidarizando com os malfeitores, pois a culpa é intransferível. Quando Eichmann se propõe ser enforcado publicamente, sob a pretensão de aliviar a culpa dos ombros dos jovens alemães, chamando sobre si toda a responsabilidade dos crimes nazistas, sua solicitação lhe é negada, talvez não somente porque querem privá-lo de seu último gesto de megalomania e de ser considerado mártir, mas porque a corte israelense sabe que tal gesto simplesmente reforçaria o discurso

¹⁸ Arendt faz referência à controvérsia que o enredo da peça de Rolf Hochhuth, *O vigário*, gerou, na qual o papa Pio XII é acusado pelo seu silêncio diante do massacre dos judeus.

falacioso de um sentimentalismo sustentado por pessoas que de fato não eram culpadas. Quando a juventude alemã, da qual muitos membros nem tinham presenciado os acontecimentos de Auschwitz, num ataque de sentimentalismo, diz “se sentir culpada” pelos crimes nazistas, isso ressoa como algo espúrio, pois, em primeiro lugar, sentir-se culpado por algo que não fez confere certo ar de nobreza à pessoa; em segundo lugar, porque, assim como a pretensa atitude de Eichmann em assumir toda a culpa nazista, esses gestos inocentariam os verdadeiros culpados, muitos dos quais continuaram exercendo cargos públicos no governo subsequente. Enquanto, pelo fato de pertencer a um grupo, devo ser considerado responsável pelo que não fiz, em se tratando da culpa, não sou minimamente culpado, nem moral nem legalmente, pelos atos que não fiz. Isso é compulsório para Arendt, conforme afirma (2004, p. 91): “[...] não existem coisas como culpa coletiva ou inocência coletiva. A culpa e a inocência só fazem sentido se aplicadas aos indivíduos”.

Dentro de um regime totalitário ou de uma ditadura, todos aqueles que participam do cenário político se tornam corresponsáveis pelos atos do governo. Na opinião de Arendt (2004, p. 96), “[...] apenas aqueles que se retiraram completamente da vida pública, que recusaram a responsabilidade política de qualquer tipo, puderam evitar tornar-se implicados em crimes, isto é, puderam evitar a responsabilidade legal e moral”. Ser capaz de evitar a responsabilidade pelos atos atrozes do totalitarismo é ser capaz de se recusar a fazer parte do regime. Isso só é possível quando a pessoa consegue distinguir o certo do errado, a partir de um juízo moral, e usar de sua liberdade para escolher sua opção. Para essas pessoas, o sistema não serve como álibi de suas ações criminosas, isto é, não vale argumentar que era apenas um dente da engrenagem dentro do sistema, pois pertencer a um regime político é como aceitar uma parceria com assentimento voluntário em relação a todos os seus atos. Ao contrário de certos argumentos daqueles que tentam se inocentar de suas culpas, aqui há alternativas. No momento em que as ações decorrentes dessa parceria não mais coincidirem com as convicções da pessoa, de acordo com sua capacidade de distinguir o certo do errado, em que suas ações passam a ser direcionadas por um pressuposto moral, essa parceria poderá ser dissolvida. É o mesmo que se perguntar a si próprio: por que eu deveria fazer parte, ou continuar fazendo parte de um determinado sistema, ser um “dente da engrenagem”, sabendo que isso implica cometer o erro? Certamente quem age dessa maneira tem claro que, para além das obrigações legais, que nesse contexto podem muito bem ser criminosas, existe a necessidade moral; compreendem que os crimes podem até ser legalizados, mas isso não lhes confere respaldo moral. Portanto, praticá-los nessas circunstâncias acarreta culpa:

Qualquer que seja a fonte do conhecimento moral – mandamentos divinos ou razão humana –, todo homem naturalmente são, supunha-se, carrega dentro de si mesmo uma voz que lhe diz o que é certo e o que é errado e isso independentemente da lei do país e independentemente das vozes daqueles que pertencem à mesma comunidade. (ARENDRT, 2004, p. 125),

Desse modo, observamos que aquilo que é legal não é necessariamente moral. O legal diz respeito às leis, políticas ou religiosas, e compreende, por conseguinte, uma obrigação para com o grupo a que se pertence. Situa-se numa instância política e numa relação com o mundo exterior à pessoa. Pode haver coação, medo de punição por parte de um tribunal, de retaliação por um governo tirano e totalitário ou mesmo da divindade. No âmbito moral, há algo mais em questão; está em jogo, não uma obrigação, mas uma necessidade intrínseca à pessoa de ouvir o seu eu – a voz de sua consciência – para decidir sobre o que se pode ou não se pode fazer, em questões referentes ao certo e ao errado. Ao aludir às pessoas que se recusaram a participar do regime nazista, Arendt (2004, p. 142) enfatiza:

[...] talvez também tivessem sentido medo, e havia muitas razões para tal. Mas nunca duvidaram que os crimes permaneciam sendo crimes mesmo se legalizado pelo governo, e que era melhor não participar desses crimes em qualquer circunstância. [...] não sentiam uma obrigação, mas agiam de acordo com algo que lhes era evidente por si mesmo, mesmo que não fosse evidente por si mesmo para aqueles ao seu redor.

No lugar de um “não devo” desobedecer às ordens do governo, ou “devo cumprir minhas obrigações para com”, essas pessoas se orientavam por um “não devo” matar pessoas inocentes. Ou seja, orientavam-se por uma proposição moral evidente por si mesma.

Em termos de uma prática moral, encontramos aqui uma dificuldade. A não adesão a um regime, por reconhecer nele atos de imoralidade, o “não posso”, compreende uma atitude de inação. Quer dizer, é o mesmo que dizer: não posso fazer isso, porque minha consciência não permite, e, ao mesmo tempo, não fazer nada para evitar o ato. Percebe-se uma preocupação com o eu, com o não comprometimento do eu. Todavia, e as outras pessoas que sofrem a injustiça, no caso alemão, os judeus inocentes que foram exterminados? E a responsabilidade com o mundo ao qual pertencem e no qual eu vivo? Para caracterizar o perfil das pessoas que assim agem, Arendt (2004, p. 143) declara:

Essas pessoas não são nem heroínas nem santas, e se acabam se tornando mártires, o que, claro, pode ocorrer, isso acontece contra a sua vontade. Além do mais, no mundo em que conta o poder, elas são impotentes. Poderíamos chamá-las de personalidades morais, mas veremos mais tarde que isso é quase uma redundância; a qualidade de ser uma pessoa, distinta de ser meramente humano, não está entre as propriedades, dons, talentos ou defeitos individuais congênitos e dos quais é possível usar ou abusar. A qualidade pessoal de um indivíduo é precisamente sua qualidade “moral”, se não tomamos a palavra nem no seu sentido etimológico nem no seu sentido convencional, mas no sentido da filosofia moral.

A julgar pelo próprio pensamento arendtiano, parece-nos que é mais adequado moralmente agir tendo como pressuposto o mundo, portanto o âmbito político, do que o eu, adotando como móbil simplesmente a preocupação em não “manchar esse eu”, ainda que isso signifique indiferença com o sofrimento dos outros.¹⁹

O *juízo* é uma faculdade humana que se relaciona com a capacidade de pensar e com a *autonomia*, porque uma pessoa só é capaz de julgar quando está livre dos condicionamentos externos, dos padrões ou regras que limitam sua liberdade. Assim como a responsabilidade pessoal, também o juízo deve ser concebido dentro de um arcabouço moral, ou seja, nenhuma pressão, intrínseca ou extrínseca, nenhum conceito preestabelecido, nem mesmo as leis jurídicas, podem interferir no ato de julgar. Quem julga um acontecimento deve estar vazio, munido apenas de sua capacidade de pensar, para ser capaz de compreender o juízo como um problema de moralidade, o que vai conferir ao agente do juízo condições de atuar de acordo com sua distinção do que é certo e errado.

Na primeira parte do livro *Responsabilidade e juízo*, Arendt, ao se referir à questão do juízo, dirige suas críticas ao que chama de “tólices elaboradas” com finalidade de desviar o verdadeiro sentido da faculdade de julgar. Conforme a autora, clichês como “quem sou eu para julgar” traduzem a ideia de que, por um lado, ninguém é realmente livre. Ser livre pressupõe necessariamente liberdade para julgar os acontecimentos que impliquem atos passíveis de serem caracterizados como certo ou errado. Por outro lado, traz a ideia de que, quando se atribui culpa a todos igualmente, ninguém é realmente responsabilizado. Essa crítica quer mostrar que existe uma “confusão moral” sobre o ato de

¹⁹ No percurso de nosso trabalho, esta é uma questão em aberto. Certamente, a autora quer dizer que esse “não posso” se refere a agir de acordo com a consciência, sem nenhum referencial externo, por exemplo, o referencial religioso. Certamente não quer com isso defender uma posição solipsista, apolítica, de não comprometimento com o mundo, o que vai, inclusive, na contramão de sua concepção de responsabilidade.

julgar, caracterizada por uma inversão de papéis, isto é, não é mais o culpado, mas sim o ato de julgar que se torna condenável.

No contexto do nazismo, a exacerbação da criminalidade na esfera pública deve ser entendida a partir de uma análise voltada para uma possível crise moral nas pessoas. Se compreendermos a moral no seu sentido tradicional, como hábitos e costumes, os quais podem ser mudados repentinamente, segundo as conveniências – na forma em que aconteceu no regime de Hitler, em que as pessoas mudaram de lado da noite para o dia – somente a capacidade de *julgar* e de *pensar* poderia impedir esse colapso moral. Contudo, esse processo exige algo muito importante: que o julgamento envolva pessoas concretas, identificáveis. Somente como pessoa, como individualidade, o indivíduo pode *pensar e julgar* para evitar se banalizar, de ir contra si mesmo, ao aderir a um sistema e praticar o mal. Essa capacidade de *pensar*, de lembrar e *julgar*, que toda pessoa possui, seria o meio de impedir o mal, sem raízes e tão banal que o próprio indivíduo que o pratica é incapaz de emitir um juízo sobre o que fez e distinguir em seu ato o certo do errado. Sem raízes, porque aqui o mal não advém da natureza humana nem possui dimensões demoníacas, mas é, segundo Arendt um fenômeno factual que alcança, na figura de Eichmann, a sua absoluta superficialidade e desenraizamento, trazendo nefastas consequências para o ambiente político. Arendt (1993, p. 145) acrescenta:

Há alguns anos, em relato sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém, mencionei a “banalidade do mal”. Não quis, com a expressão, referir-me a teoria ou doutrina de qualquer espécie, mas antes a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade.

Ao tratar desse tipo de mal, o indivíduo que o pratica não se vê como pessoa. Ou seja, para esse indivíduo, o mal não foi praticado por uma pessoa, porque ele próprio se recusa a ser pessoa, preferindo ser um dente da engrenagem. É o tipo de mal cometido por ninguém. Mas, quando se julga um fato, um crime é um crime, mesmo se praticado no contexto das engrenagens da máquina, porque é visto como algo praticado por um indivíduo determinado. Não vale a desculpa de que agiu não como um homem individual, mas como um funcionário que seria substituído em sua função, caso não a realizasse. Embora o indivíduo se recuse a ser pessoa e se proclame ser um dente da engrenagem, não se pode esquecer de que,

na política, por se tratar de adultos, a obediência significa apoio, pressupondo que tenha autonomia de pensar, de apoiar e de assumir responsabilidade e, em consequência, ser julgado pelo mal cometido.

No julgamento de Eichmann, essa controvérsia vem à tona de maneira bem compreensível. Ao relatar o fato, Arendt insiste no perigo de sua desfocalização. Isso seria desviar a responsabilidade dos verdadeiros responsáveis e a culpa dos verdadeiros culpados, subsumindo-as no coletivo. Foi o que Eichmann e sua defesa tentaram fazer, alegando que os réus faziam parte do baixo escalão, não pertenciam ao corpo dos burocratas que detinham o poder de decisão, e que estavam somente cumprindo ordens e deveres de superiores. Esse tipo de argumentação desvia o foco daquilo que realmente estava em questão: as atitudes criminosas, muitas vezes sádicas, atribuídas aos réus. Provavelmente, aquilo que Arendt chamou de “momentos de verdade” nos ajuda a esclarecer a estirpe dos crimes em questão. A autora afirma:

Em vez da verdade, entretanto, o leitor vai encontrar *momentos de verdade*, e esses momentos são realmente o único meio de articular esse caos de perversidade e maldade. Os momentos aparecem inesperadamente como oásis no deserto. São historietas e narram, na sua absoluta brevidade, o que se passou. [...]. Há o réu Boger, que encontra uma criança comendo uma maçã, agarra-a pelas pernas, esmaga sua cabeça contra a parede, e calmamente pega a maçã para comê-la uma hora mais tarde. (ARENDR, 2004, p. 324-5).

Apesar da crueldade desses fatos, é bom salientar, os réus não eram clinicamente sádicos, aparentemente eram pessoas mentalmente normais, viviam bem com suas famílias e eram bem vistos pelas suas comunidades. Isso reforça nossa convicção nos termos da afirmação de Arendt de que os piores criminosos do século XX são os homens que não pensam, no sentido de refletir sobre as consequências de seus atos, que não se responsabilizam pelos seus atos e pelos julgamentos que os sustentam. O mal que cometem não tem raízes, sendo resultado de sua superficialidade.

Essa tentativa de uma breve reflexão sobre o *pensar*, a *responsabilidade* e o *julgar*, a partir do pensamento arendtiano, quer trazer à tona alguns pontos que não podem ser olvidados, nos quais Arendt coloca o nazismo como referência notória. A advertência nos é feita no sentido de que não podemos nos afastar da esfera pública e nos refugiar no mundo privado, tornando-nos incapazes de *julgar*, de exercer o juízo moral, no âmbito do

político. Corre-se o risco de se acomodar em um recôndito tranquilo para o deleite de se voltar apenas para si mesmo, ensimesmar-se isolado das experiências reais e descomprometido com a responsabilidade para com o mundo. Por outro lado, o não exercer essas faculdades pode acarretar um estacionamento do indivíduo em uma situação de tutelado: mero cumpridor de ordens superiores, o que, aliás, se encaixa perfeitamente na lógica da burocracia. A pretensão não é oferecer um guia sobre como *pensar, julgar* ou ter *responsabilidade*, mas sim chamar a atenção a respeito dessas faculdades humanas, a fim de que elas possam ser exercidas de modo a evitar que todo homem, por mais comum que seja, se entregue à banalidade do mal. Em *Eichmann em Jerusalém*, Arendt nos dá a entender que o mal sem raízes pode ser vencido pelo *pensamento*. E não se iludir pelas falsas promessas de que o mundo racionalizado e tecnificado, o mundo do conhecimento e da ciência tudo resolve. Existem implicações da vida humana que estão para além do saber científico

Ante um mundo em ruínas, ameaçado a chegar ao fim pelas barbáries cometidas pelos sistemas totalitaristas, Arendt nos sinaliza o começo como possibilidade de salvação. Para além da realidade do não-mundo, existe a possibilidade de “introduzir-se no mundo” como resistência (ou não-desistência) às ameaças de destruição do mundo. No final de *Origens do totalitarismo*, Arendt alude ao perigo da solidão organizada como ameaça de devastar o nosso mundo antes de se ter tempo de iniciar algo novo. No entanto, frisa ainda que, para todo fim, pressupõe-se um novo começo como promessa – “[...] o homem foi criado para que houvesse um início. Cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós” (ARENDDT, 1989, p. 531). Inspirada nas palavras de Arendt, Almeida (2011, p. 91) salienta:

Diante da destruição, é a natalidade que, apesar de tudo, alimenta a esperança pelo mundo humano. Cada pessoa que nasce é, em princípio, um iniciador, capaz de interromper processos históricos. Essa virtualidade, inerente à natalidade, pode ser realizada por meio da ação.

No tópico que segue, pretendemos tratar dessa questão, qual seja, refletir, com base no pensamento de Hannah Arendt, sobre o tema da natalidade em sua relação com a educação e com o mundo enquanto espaço comum de convivência humana.

3.1 Educação, natalidade e o mundo comum

Embora os textos a que recorreremos para nossa reflexão não tratem diretamente da educação, observamos que, a partir deles, Arendt faz importantes sinalizações para se pensar sobre essa questão. Na sociedade contemporânea, altamente competitiva, o conhecimento e a tecnologia são cada vez mais valorizados. Para essa sociedade, o repertório de competências e os saberes tecnológicos são fundamentais para os indivíduos, pois dizem respeito à sua inserção no mercado de trabalho, quase uma questão de sobrevivência. Porém, as exigências no mercado de trabalho sofrem constantes e rápidas renovações, e a escola dificilmente consegue acompanhar o ritmo do progresso científico e tecnológico e as novas demandas do mercado. Rapidamente, os conhecimentos das gerações mais velhas se tornam ultrapassados e, do ponto de vista do utilitarismo, têm pouco a oferecer. Essa conjuntura reflete no papel do professor, que vai perdendo sua importância enquanto aquele que possui uma bagagem de cultura e saberes, e que auxiliará os alunos na busca de novos conhecimentos. Isso significa que a escola, diante do quadro em rápidas transformações das demandas da sociedade, não tem muito a fazer, diante dessas demandas. Dessa forma, o futuro da educação torna-se incerto e seu trabalho, insuficiente para satisfazer as novas exigências.

O pensamento de Hannah Arendt, principalmente em *A crise na educação* (2009), vem na contramão dessa visão. Para a autora, a educação deve se voltar para o passado, no sentido de inserir nele aqueles que estão chegando, os mais novos. Somos passantes em um mundo que é mais velho e que existe antes deles e de nós e, conseqüentemente, continuará existindo depois de nós e deles. Uma educação situada entre o passado e o futuro significa conhecer e se apropriar desse mundo como legado deixado para quem está chegando, e também criar possibilidades para que possa ser transformado pela ação dos novos, sem perigo de sua destruição. Todavia, esse mundo, esse legado passado de geração a geração, ou seja, a forma de viver, de se relacionar e de agir não se restringe à aquisição de conhecimentos ligados ao desenvolvimento tecnológico e científico. As necessidades e desejos vão além desses saberes. Para a sobrevivência, necessitamos do trabalho, da produção de bens e artefatos que nos assegurem um lugar estável, o que conseguimos através de saberes, técnicas e instrumentos indispensáveis à fabricação. As crianças devem, através da escola, adquirir essas competências e conhecimentos para sua

inserção nos processos de trabalho e fabricação. Mas além do trabalho e fabricação, o mundo humano também é constituído pela ação humana e o pensamento sobre ela. Para além das exigências da necessidade e da utilidade, temos que ser capazes de estabelecer relações e convivências independentes de seus fins utilitários. Em outras palavras: aos novos, é legado o mundo, que compreende os espaços do trabalho e da fabricação, mas também da convivência e das histórias humanas. Frisa Arendt (2009. p 246-7):

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.

O papel da educação, dentro desse contexto, é fazer com que os educandos se familiarizem e compartilhem de tudo o que constitui o mundo/espço a que estão chegando, para se tornarem responsáveis por esse espaço comum (ARENDR, 2009, p. 235). Assim, o curso continuará como processo de descobrir o mundo, de se inscrever nele como pertença, exercendo sua faculdade de *pensar*: refletir sobre tudo que no mundo passa e se perguntar sobre o seu sentido.

Que o conhecer e o pensar o mundo é tarefa da educação, isso é inegável. O perigo é a tendência da sociedade moderna de valorizar cada vez mais o conhecer, em detrimento do *pensar*. Este último, como busca de sentido, fica relegado a um segundo plano, ao menosprezo, por ser pouco útil e porque seus resultados não são imediatos nem tão sólidos, pois não visam a verdades absolutas nem comprováveis. Para resgatar a faculdade de *pensar* dentro do contexto educacional e lhe conferir a sua importância, no processo de formação da pessoa, faz-se necessário distingui-lo da faculdade de conhecer. Como já salientamos acima, o *pensar* refere-se à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências. Já o conhecer se preocupa com resultados seguros e verificáveis. Conforme afirma Arendt (2010, p. 29), “[...] a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre as duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o sentido, no primeiro caso, e a cognição, no segundo.” Essa distinção não quer estabelecer hierarquia, porque tanto o *pensar* como o conhecer são importantes para a constituição do mundo.

Em se tratando da educação, o processo de *conhecer* significa apresentar o mundo às crianças, ensinando-lhes seus saberes e suas ciências. Mas é também confiar o

mundo a essas crianças, pois elas irão lhe acrescentar ou substituir outros saberes, numa contínua relação de compartilhamento. Na sociedade moderna, onde o pragmatismo é o critério, quase sempre são os conhecimentos técnicos que são mais visados, os que se justificam por alguma função prática. Os conhecimentos gerais, via de regra, são menos valorizados, por não serem imediatamente aplicáveis. Malgrado haja esforços em contrário, existe uma mentalidade pedagógica de que o objetivo da educação deverá priorizar o desenvolvimento de competências, quer dizer, os conhecimentos que devem fazer parte da educação teriam, necessariamente, de serem úteis na resolução das tarefas da vida das pessoas. Para o senso comum, a pergunta que paira tem a ver com que valerão os conhecimentos acumulados durante os anos escolares, se eles não forem aplicáveis aos problemas da vida cotidiana. É o conhecimento para a operação. Essa mentalidade de um conhecimento de orientação utilitarista, incrustado no imaginário das pessoas (e mesmo em certos discursos pedagógicos), nos lança à crítica de Arendt. Onde predomina tal critério, não há lugar para o *pensar*, para uma reflexão pautada pela busca de sentido, porque esse *pensar* não faz *sentido*. Entretanto, o ideal da utilidade, o para quê, não pode ter um sentido em si mesmo. Se assim for, há uma perda do sentido do mundo, pois “[...] a utilidade, quando promovida à significância, gera a ausência de significado” (ARENDRT, 2009, p. 167). No ensino, há que se dar espaço àquelas coisas que se faz por amor, por exemplo, ler um livro, não à procura de soluções para problemas objetivos, mas simplesmente pelo gosto dessa leitura em particular²⁰.

Não queremos sustentar, com isso, que na educação não é necessária a transmissão de conhecimentos úteis à vida cotidiana, que preparam a pessoa para o trabalho e que conferem aquisição de competências e habilidades. Porém, não podemos submeter tudo somente a um critério, no caso, o do conhecimento. Este, embora necessário, não dá conta de todas as demandas do ser humano, na sua relação com o mundo. Sem a outra dimensão, a do *pensar*, a vida fica sem sentido.

Aqui se insere um conceito central do pensamento de Hannah Arendt com relação à educação: a natalidade²¹. Esse conceito, presente em muitos de seus trabalhos, quer

²⁰ O pensamento de Arendt nesse sentido – parece-nos – faz uma crítica ao pragmatismo de John Dewey, este voltado para uma educação fundada nos aspectos utilitários da formação. Porém, nosso interesse aqui não é desenvolver tal tese, o que demandaria um estudo aprofundado do pensamento de John Dewey, o que escapa ao escopo desta Dissertação.

²¹ A abordagem de Hannah Arendt sobre a natalidade não se vincula à ordem dos aspectos biológicos, que se restringem ao ato de vir ao mundo. Ela trata do conceito de natalidade como condição de possibilidade política, sem se fundamentar na questão de cunho meramente natural, desviando-se de uma interpretação meramente biológica da concepção de natalidade. O caminho tomado pela autora se volta para uma análise tipicamente de

significar que sempre um novo nascimento desencadeia a possibilidade de se instaurar um novo começo como capacidade suprema do indivíduo e, no âmbito da política, ele equivale à liberdade humana: “O começo, antes de tornar-se evento histórico, é a suprema capacidade do homem, [...] equivale à liberdade do homem [...]” (ARENDT, 1989, p. 531). De acordo com a autora, cada novo nascimento é a garantia de um novo começo. O nascimento é um processo pelo qual entramos no mundo e pelo qual surge um mundo de possibilidades. E o fato de que entramos no mundo pelo nascimento significa também que o fazemos através desse mesmo processo. E, assim, o mundo para o qual nascemos e que ajudamos a fazer com o nosso agir²² torna-se o nosso mundo, o mundo humano. Considerando que o nascimento confere ao homem sua pertença ao mundo, o nascer atribui ao homem a liberdade de agir e de falar, de atuar nesse mundo em que nasceu e que lhe pertence, na perspectiva de fazer de sua presença um contínuo começo, capaz de romper com o círculo vital, uma vez que a ação não se orienta pela necessidade do trabalho nem pela utilidade da fabricação, como sublinha Bárcena (2006, p. 182): “El hombre no se fabrica, nace; no es la ejecución de una idea o plan prévio, sino el milagro de un comenzo”. A natalidade como novo começo está inscrita na ordem da espontaneidade.

Contraopondo-se à tradição filosófica que, via de regra, sempre se ocupou mais das reflexões sobre a morte (*memento mori*) do que daquelas voltadas para a natalidade (*memento vivere*), Arendt sempre insiste no fato de que, embora sendo a morte um acontecimento do qual não se pode esquivar, o homem nasce para começar. Em outras palavras: mesmo que o homem tenha como destino a morte, sua salvação está no fato de nascer como potencialidade de instauração de um novo começo. E a capacidade de começar

cunho político. Em decorrência, o ser humano é começo, início e novidade, pronto a agir e iniciar algo no mundo juntamente com os outros. Nesse sentido, nascer significa lançar-se a uma série de ações capazes de transformar o mundo.

²² Para Hannah Arendt (1993, p. 122), o verbo *agir*, no seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, isto é, iniciar. O termo *iniciar* é indicado pela palavra de origem grega *archein*, que é o mesmo que começo ou ser o primeiro. Dito de um outro modo, para a autora, o termo grego *archein* significa iniciar e comandar, isto é, ser livre. O verbo grego *archein* é correlato ao verbo *prattein*, que significa atravessar, realizar e acabar. Diferentemente das línguas modernas, o grego concebe as palavras *archein* e *prattein* com a mesma correlação no que se refere à designação do verbo *agir*, embora sejam palavras diferentes. Esses dois verbos gregos correspondem a dois verbos latinos: *agere* (pôr em movimento, guiar) e *gerere*, que significa conduzir. Arendt (1958, p. 189) assinala que o uso desses dois verbos é para demonstrar que a divisão da ação se dá em duas partes: o começo, que é feito por uma só pessoa, e a realização, à qual muitos aderem para conduzir, acabar e levar a cabo o empreendimento. Por essa forma de entendimento, *prattein* e *gerere* passam a designar a ação em geral. Ambos os verbos revelam a necessidade do agir humano voltado à perspectiva do começo (OLIVEIRA, 2011, p. 84-5).

lhe é conferida pela ação²³. Arendt, (2005, p. 194) acrescenta: “A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo”. Ao comentar essa questão, Bárcena afirma:

A importância concedida à faculdade de começar, inscrita em nossa capacidade para a “ação” dentro da esfera pública, faz com que a filosofia se oriente para o *memento vivere*, do qual o nascimento é uma absoluta singularidade e novidade. (BÁRCENA, 2006, p. 148, tradução nossa).

A ação, no contexto do pensamento arendtiano e como faculdade de começar, deverá estar inscrita no âmbito do público e do político. Do público, porque essa ação/começo pressupõe uma abertura para os outros, uma certa contingência; pressupõe que aceitemos o convívio com os novos que estão continuamente chegando. Do político, porque essa ação é uma ação embasada no *amor mundi*, ou melhor, tem como tarefa a recriação constante do mundo. O amor pelo mundo é que vai provocar a ação política como resultado da natalidade. Ainda é Arendt que vai destacar, em *A condição humana*: “[...] como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (ARENDR, 2009, p. 17).

A natalidade, ou novo começo, remonta à questão da tradição e da liberdade, no sentido de que a tradição nos faz refletir sobre a importância de preservar o mundo, e a liberdade, sobre a capacidade de transformá-lo. Quanto a essa questão, Arendt (2009, p. 242) salienta:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política [...].

²³ Na perspectiva de Arendt, a ação (política) é concebida como um novo nascimento, pois, quando agimos juntos, quando empreendemos uma ação conjunta, então nascemos (nascimento político). A ação é a atividade política por excelência. Em termos arendtianos, referir-se à ação é adentrar no mundo da política.

A educação é pré-política.

Para Arendt, o mundo, enquanto é perecível²⁴, está à mercê dos novos, e cabe à educação a tarefa indiscutível de formar os novos para a sua conservação e para serem capazes de inaugurar um novo começo. Cuidar da criança é cuidar do mundo. Uma atitude conservadora na educação tem como finalidade preservar a novidade e, ao mesmo tempo, introduzir essa novidade num mundo que é velho, sem destruí-lo:

O mundo, visto que é feito por mortais, se desgasta e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. (ARENDR, 2009, p. 243).

Nesse contexto se insere a educação: preservar o mundo que já existe antes de nós e ao mesmo tempo reconhecer o nosso potencial transformador através de nossa ação e que requer a liberdade de agir. Desse modo, os conceitos de educação e liberdade, em Arendt, possuem um alicerce comum, que é a natalidade. Segundo a autora, “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 223).

Nessa linha de raciocínio, tanto a política quanto a educação se vinculam à condição humana da natalidade. O que significa que estamos, como seres humanos e como recém-chegados, capacitados a sempre começar algo novo. Sem essa faculdade, nossas ações seriam apenas um meio de autopreservação e não algo que nos distingue como seres humanos.

A filosofia da natalidade, segundo o pensamento arendtiano, nos leva a pensar a educação como amor ao mundo, como novidade, não apenas como continuidade do já herdado, mas como ruptura e renovação do que já está dado pela história. Nas palavras de Courtine-Denamy (2004, p.181):

²⁴ A insistência de Arendt em desenvolver uma filosofia que valorize o *memento vivere* parece se relacionar com o momento histórico em que ela atua como pensadora. Hannah Arendt vivenciou as duas grandes guerras mundiais e conviveu com o inquietante fantasma da guerra atômica. Ou seja, os acontecimentos contemporâneos a ela indicavam a perecibilidade do mundo, ou pelo menos a possibilidade de a atuação humana no mundo convergir para sua destruição. Em face dessas ameaças de destruição do mundo, a autora quer vislumbrar a possibilidade de um mundo assegurado pela ação humana e pelos novos começos. A esse respeito, escreve Bárcena (2006, p. 40): “Frente al impulso totalitario de aniquilación de la vida a través de la destrucción en el hombre de cualquier rasgo de espontaneidad, Arendt subraya la idea de la *natalidad*, que es la condición ontológica de la *acción* como inicio de algo nuevo”.

Educar por amor ao mundo: a permanência do mundo repousa, então, na natalidade, na renovação incessante das gerações, no nascimento de homens novos que tenham cuidado com o mundo. Ou seja, que sejam capazes de renová-lo através de sua ação, susceptíveis assim a dar início a algo novo.

Por fim, a questão da ensinabilidade. É possível, no processo educacional, ensinar técnicas de *pensar* ou de *julgar*? É possível ensinar à pessoa a ter *responsabilidade* ou a exercer sua autonomia?

Para refletir sobre essas questões, devemos nos ater a dois fatores que se relacionam no contexto de nossa discussão. Primeiro, a distinção entre *conhecer* e *pensar*, na forma em que discorremos acima, associando-os com o conceito de verdade. Dentro de um regime totalitário ou autoritário, em que questionar as ordens superiores significa transgressão, a verdade tem um significado distinto do seu sentido científico ou filosófico. A verdade passa a ser aquilo que está de acordo com a ideologia dominante ou imposta, não por fatos irrefutáveis, mas por uma pseudociência que domina o pensamento e a ação livres e impede qualquer tipo de opinião ou ação livre. O instrumento de coerção dessa ideologia é a lógica da suposta verdade, que não precisa ser constatada, mas simplesmente transformada em projeto político – como foi o caso do nazismo. Segundo, a questão da liberdade. No projeto político nazista, por exemplo, os indivíduos não faziam escolhas, mas seguiam os passos ditados pelo sistema. A ação era determinada por um processo de dedução lógica e não admitia contradições. As ações não dependiam mais das decisões humanas nem tinham a ver com as experiências. Era essa lógica que decidia sobre o que é certo e o que é errado. E a coerência dessas implicações ideológicas era levada ao extremo. Sobre essa lógica no contexto do nazismo, Arendt (1989, p. 524) afirma:

Quem concordasse [...] com o fato de que o direito de viver tinha algo a ver com a raça e não deduzisse que era necessário matar as “raças incapazes”, evidentemente era estúpido ou covarde. Essa lógica persuasiva como guia de ação impregnava toda a estrutura dos movimentos e governos totalitários.

Esse raciocínio lógico, próprio dos totalitarismos, tornou-se um terrível princípio de ação, pois as pessoas eram dominadas pelo medo de entrarem em contradição consigo mesmas e perderem a única referência que ainda lhes dava um mínimo de segurança

para se orientarem, porque elas viviam em uma situação de incertezas. Pensar torna-se perigoso, porque seu resultado não está vinculado às exigências do raciocínio lógico e à coerência com as supostas verdades predeterminadas pelo projeto político. Para os regimes totalitários, o que deve ser ensinado (e seguido religiosamente) é essa coerência com a ideologia, e não a faculdade de pensar. De acordo com o pensamento de Arendt, para os regimes totalitários, a maior força coerciva provém do pavor às contradições em relação à sua lógica. Sobre essa tirania da lógica, a autora ressalta: “A força coerciva do argumento é: se te recusas, te contradizes e, com essa contradição toda a tua vida perde o sentido; pois o A que pronunciaste domina toda a tua vida através das conseqüências do B e do C que se lhe seguem logicamente” (ARENDR, 1989, p. 125).

Essa ideologia ou lógica coerciva domina não somente a ação das pessoas. Ela também domina, ou melhor, corrompe e embota o pensamento, que se isola daquilo que deveria ser o seu objeto: as experiências vividas por cada indivíduo. Estes ficam privados da liberdade de sua busca de sentido, uma vez que estão submissos ao ditame da lógica. A suposta verdade a que todos devem se ligar ideologicamente elimina qualquer possibilidade de pensamento, já que não faz distinção entre sentido e coerência. Eliminada a possibilidade de pensamento, em defesa dessa suposta verdade, conseqüentemente, a lógica ideológica vai extinguir a liberdade da ação e do pensamento, porque, coagidos pelo medo ou alienados pela ideologia, todos se submetem a ela. E assim se deixa de pensar, pois pensar significa em si uma insubmissão a qualquer tipo de ordens exteriores. Escreve Arendt (1989, p. 526): “O pensamento, como a mais livre e a mais pura das atividades humanas, é exatamente o oposto do processo compulsório de dedução”. Submeter a capacidade de pensar a verdades incontestáveis, verídicas ou supostas, é o mesmo que obliterar a própria liberdade de pensamento, o que significa que nenhuma verdade deve impedir o pensamento.

E qual é o lugar do conhecer e do pensar na educação? Não podemos negar que uma das tarefas fundamentais da educação é transmitir conhecimentos verdadeiros, tais como a matemática, a geografia, a história ou a física. Acreditamos que estas fazem parte de todos os currículos escolares. Mas o próprio processo em que se dá a produção (ou aquisição) desses conhecimentos está ligado ao pensamento, porque depende de nossas escolhas e do lugar em que nos situamos no mundo. Ou seja, o simples conhecer não diz o que deve ser transmitido nem como se deve interpretar e julgar os acontecimentos. Nesse aspecto, devemos considerar o papel do pensar na educação como capacidade de reflexão da criança, reconhecendo sua capacidade, não só de conhecer, como também de pensar, de compreender

as experiências humanas no mundo e buscar dar significado às mesmas. Nesse processo, a criança vai ser capaz de dar sentido ao próprio conhecer.

Porém, quando, pela circunstância de forças coercivas ou não, as relações pedagógicas são submetidas à tirania da verdade, a faculdade de pensar – que vai além do conhecimento – fica seriamente comprometida. O desafio para a educação é, mesmo em situações adversas, procurar meios de introduzir as crianças – e os educandos, de forma geral – no mundo humano ao qual estão chegando, e com o qual podemos interagir de maneiras diversas, procurando o sentido de se estar nesse mundo e das experiências que ocorrem nessa relação. Talvez um dos aspectos do pensar e, portanto, da experiência que “faz sentido” seja o encanto ou admiração pela atividade do espírito que difere da procura de conhecimentos e de saberes concretos. Esses aspectos podem ser encontrados, por exemplo, na poesia ou na arte de modo geral, provocando o encantamento da criança que vai além dos dados e das leis da natureza, que vai além dos fatos concretos do mundo, porque dizem respeito às experiências individuais oriundas de nossa existência nesse mundo. A liberdade de pensar significa poder pensar um pensamento sem sentido do ponto de vista da ciência ou do conhecimento, sem visar a resultados válidos e sem ser julgado por sua inutilidade. É exatamente porque o pensar não está ligado a esses critérios, da veracidade e da utilidade, que ele goza de liberdade.

Há algo que devemos considerar relevante em nossa discussão: a educação e a escola especificamente têm um papel objetivo de ensinar os conhecimentos para a aquisição de competências. Isso é consoante à lógica da modernidade. Contudo, em se tratando do pensamento, a coisa é mais complexa. Não existem métodos de ensinar a pensar. Diante dessa afirmação, automaticamente uma pergunta vem à tona: o que a educação, por conseguinte, pode fazer para possibilitar o exercício do pensamento a seus alunos? Arendt (2004) nos dá uma pista importante sobre essa questão, quando afirma que, ao partilhar o sentido que atribuímos às experiências e aos pensamentos, sobretudo quando os transmitimos aos que estão chegando, estamos criando as bases para o exercício do pensamento. E isso a escola pode fazer. Ela pode propiciar aos alunos repensar e ressignificar aquilo que herdaram, dando espaço para as falas “sem censura” de seus alunos. Esta pode ser a maneira de se relacionar com aquilo que nos foi legado e plantar nossas raízes no mundo em que existimos. Arendt (2004, p. 166) explicita:

Pensar e lembrar [...] é o modo de deitar raízes, de cada um tomar o seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos. O que em geral chamamos de uma pessoa ou uma personalidade, distinta de um mero ser

humano ou de um ninguém, nasce realmente desse processo de pensamento que deita raízes.

Somente quem se estabelece solidamente nesse mundo, que planta seus pés nessa terra firme pode assegurar nele o seu lugar ou pertença. Isso significa que o *pensar* envolve o ter responsabilidade pelo mundo e orienta nossas ações e julgamentos. Mas isso pode passar despercebido, visto que, sem o mínimo de conhecimento, não é possível sobreviver, enquanto, sem o pensamento, é possível. Eu posso muito bem sobreviver sem parar para pensar, para refletir sobre o sentido das coisas e de minha própria existência, assim como de meus atos no mundo, isto é, sem me dar conta de que meus atos dizem respeito ao mundo a que pertenço. E é exatamente aqui – acreditamos – que a educação pode dar sua enorme contribuição, evitando esse equívoco. A escola pode ser o lugar onde as crianças entram em contato com as histórias do mundo, estas prenes de sentido. Através desses contatos, instigar os alunos a se perguntar que sentido têm essas histórias para eles; perguntar qual o sentido, além de sua funcionalidade/utilidade, dos atos humanos, das palavras, das falas deles próprios e de sua existência/pertença no e ao mundo.

Para o contexto de nossa reflexão, não se pode pensar uma educação que se resuma à transmissão de conhecimentos e saberes, orientados por pré-requisitos e condicionados a atender a uma demanda da sociedade que precisa formar competências. Uma educação para o pensamento dispensa esses atributos. Seu objetivo é provocar, atrair, encantar as pessoas ao mundo do pensamento. E mais: tudo isso sem estabelecer matematicamente os resultados a serem alcançados. Estes são incertos e fogem ao controle. A instância do pensamento é subjetiva, pode mesmo acontecer que, apesar de ser instigada ao pensamento, a pessoa se recusar essa atividade, conforme assevera Arendt (2010, p. 213):

O pensamento, em seu sentido não-cognitivo e não-especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos – incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas de espírito. Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. [...]. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido, ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos.

A educação tem como tarefa despertar os alunos para a atividade do espírito – o pensar –, o que nem sempre é gratificante do ponto de vista dos resultados. Todavia, certamente a gratificação será no sentido de torná-los mais humanos, mais autônomos e mais capazes de decidir moralmente em defesa da vida e do mundo em que vivem – mais capazes de exercer a faculdade de *judgar*. Educar é, ao mesmo tempo, cuidar das crianças e cuidar do mundo pelo qual elas e nós passamos, esse mundo que já existe e existirá depois, mas que está sendo continuamente criado por aqueles que nele chegam através do seu nascimento. Educar é cuidar desses aspectos na forma em que Arendt (2009a, p. 247) proclama:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. [...] A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender alguma coisa nova imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

CAPÍTULO QUATRO

APROXIMAÇÕES ENTRE ADORNO E ARENDT

No decurso de nosso trabalho, tivemos a intenção de tratar os vínculos entre educação e capacidade de julgar a partir de dois vieses principais. Primeiro, com Adorno, tomamos a educação na sua relação com a barbárie, buscando refletir sobre os limites postos pelos pressupostos sociais, culturais e econômicos à atividade de educar para a autonomia. Servindo-nos de sua obra *Dialética do Esclarecimento* e de seus textos sobre educação, procuramos analisar os impactos que os aspectos repressivos da cultura e da formação podem causar, resultando no fracasso da própria emancipação e em fatores limitantes para a educação. Isso nos leva a pensar a ambiguidade que a educação porta, enquanto processo formativo: os aspectos emancipatórios da educação podem, ao mesmo tempo, assumir características repressivas. No segundo momento, procuramos em Hannah Arendt a possibilidade de pensar o papel da educação com respeito ao desenvolvimento das faculdades humanas do *pensamento* e *juízo* com vista à constituição de uma autonomia do sujeito. A reflexão que a autora nos proporciona se configura por um diagnóstico sobre a perda da tradição em seu sentido amplo, com implicações sérias para o âmbito da educação, especialmente no que tange à inserção das novas gerações no mundo, sem destruí-lo. Toda essa discussão é perpassada pela faculdade humana de pensamento, considerada quase como uma exigência ética na sua relação com o cuidar do mundo. Esses são termos caros e sempre presentes no pensamento arendtiano.

Embora possuam muitas coisas em comum, como, por exemplo, a nacionalidade, a contemporaneidade e, sobretudo, o fato de ter, de certo modo, compartilhado a situação de perseguidos e refugiados judeus, por ocasião da perseguição nazista, uma aproximação entre Arendt e Adorno, enquanto filósofos e pensadores da educação, constitui-se uma tarefa difícil. Talvez o que ora intencionamos não seja de fato uma aproximação, mas simplesmente buscar nesses autores algo que nos ajude a pensar a educação na contemporaneidade e suas implicações quanto à barbárie ou à banalidade do mal.

Em *O conceito de esclarecimento*, na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer já assinalam os limites do projeto iluminista, destacando o seu caráter

dominador e a sua vinculação com a barbárie. Na leitura que os frankfurtianos fazem da *Odisseia* de Homero, fica evidente que esse vínculo entre esclarecimento e barbárie é o resultado do desejo do homem em dominar a natureza, que, enquanto desconhecida, representa para ele uma constante ameaça. Para Matos (2005, p. 40), “[...] o impulso para a dominação nasce do medo da perda do próprio Eu, medo que se revela em toda situação de ameaça do sujeito em face do desconhecido”. Daí a necessidade de o homem exercer um controle sobre as forças desconhecidas da natureza.

Para dominar as forças desconhecidas, o mito utilizava um procedimento peculiar: buscava o apaziguamento das potências naturais através de um diálogo entre a natureza desconhecida e os homens assustados, utilizando-se da mimese. O homem, na figura do feiticeiro ou do sacerdote, se fantasiava ou assumia os gestos do objeto que o ameaçava, na tentativa de captar sua origem através da imitação dos seus fenômenos, controlando-os através de ritos. Já no contexto do Iluminismo, a natureza desconhecida é transformada em objeto de análise – juízo analítico – e subjugada a um processo de matematização e classificação científica: tudo é submetido ao crivo da razão, que explica e domina os fenômenos naturais. Porém, o resultado da proposta iluminista é um retorno ao mito: em vez de desenfeitiçar e desencantar a natureza, a teoria ou ciência moderna resultou em uma espécie de crença/mito. Dito de outro modo: o desejo do homem em dominar a natureza, eliminando o mito e a magia, resulta na instauração de uma racionalidade dominadora, de uma adoração à técnica. Essa racionalidade (ou ciência moderna), abandonando a imitação dos fenômenos, considerados pelo Iluminismo como irracionais, vai substituí-los pelo *princípio da identidade*: “O que é idêntico na natureza é o que deve ser conhecido” (MATOS, 2005, p. 41). Pelo *princípio da identidade*, a racionalidade iluminadora domina o mundo, e elimina dele o não-idêntico. Mas, segundo a crítica de Horkheimer e Adorno, o sujeito iluminista, para comandar ou dominar deve antes se deixar comandar. Deve se submeter ao princípio da igualdade: “Antes, os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora, a própria igualdade torna-se fetiche” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006.p. 27). O que acontece, no entanto, é a redução da diversidade em uma unidade niveladora. Sobre essa questão, Silva (2009, p. 206) sublinha:

Se no mito havia a sentença oracular, que antecipava as desgraças dando-lhes o sentido de seu desencadeamento lógico, esse mesmo esquema reproduzir-se-ia no formalismo da razão. A ciência assemelha-se ao mito na

medida em que se orienta pela previsibilidade em razão da adaptação dos homens à realidade.

Nesse esforço em eliminar o incomensurável, [...] a ciência teria dissolvido o mundo nas leis do pensamento produzindo a identificação e a conformação dos indivíduos com a realidade imediata.

A partir da crítica que Adorno e Horkheimer fazem ao Iluminismo, infere-se que tal crítica se dirige ao contexto de uma ética do utilitarismo, ou melhor, de uma pseudoética. E, nessa ética da utilidade, o que conta são os fins sem levar em conta os meios. Essa lógica é indiferente às pessoas e às suas individualidades que são dissolvidas pela cultura, à qual tudo deve ser submetido, nada devendo escapar. Por sua vez, essa cultura está subordinada às leis do mercado, fim último de uma razão que se reduz à operacionalidade e produtividade e aos procedimentos eficazes. Nesse contexto, afirmam Pagni e Silva (2007, p. 246):

O fim desse processo, que coincide com a ciência moderna e com o Positivismo, seria a transformação do pensamento em cálculo, em suas palavras [de Adorno e Horkheimer] “a renúncia ao sentido e a substituição do conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”, proscrevendo tudo o que não se enquadrasse nesse registro, em especial os elementos considerados míticos.

Assim, a compreensão do mundo estaria subordinada a uma calculabilidade, e o que não se enquadrasse nesse parâmetro, aquilo que não fosse previamente calculado, o estranho e, portanto, ameaçador, não seria reconhecido pelo sujeito como parte do esquema, e seria eliminado. Ou seja, nesse processo, a razão é convertida em razão instrumental e o pensamento só tem validade enquanto se identificar com aquilo que é calculado. A homogeneização é a consequência clara da instrumentalização da razão e do pensamento “identificante”, provocando nos indivíduos a perda da identidade e suprimindo qualquer indício de pluralidade. Isso significa uma sociedade totalmente administrada e unidimensional, sem oposição ao existente, uma sociedade sem conflitos e sem antagonismos. Contudo, esse apaziguamento nada mais é do que o resultado do obscurecimento das consciências pelo Iluminismo: a alienação radical ou consciência coisificada. É o mundo das mercadorias – ora comandado não mais pelos homens

conscientes, mas por elas mesmas – com seu caráter fetichista, que determina objetivamente as relações e os comportamentos humanos.

A crítica dos frankfurtianos quer destacar os aspectos sombrios do Iluminismo, em contraposição à confiança kantiana nas luzes da razão como saída do obscurantismo com respeito ao conhecimento da natureza e como emancipação do homem. O esclarecimento tem seu preço. De acordo com Adorno e Horkheimer, o mundo esclarecido é o mundo regido pela indiferença, no qual se sedimentaram os totalitarismos, palco de tantos acontecimentos brutais no século XX, com destaque para Auschwitz. A pergunta que os autores nos incitam a fazer é sobre os insucessos da promessa iluminista. E a conclusão à qual eles nos fazem chegar não é uma resposta, mas a consciência da necessidade de uma reflexão profunda sobre os desdobramentos de uma sociedade subordinada à supremacia da técnica e da ciência, a sociedade industrial: da produção e do consumo.

Na busca de pontos comuns entre os pensadores em questão, acreditamos ser possível uma aproximação à crítica dos frankfurtianos, presente na obra *Dialética do esclarecimento*, a respeito da ciência e da técnica, com o pensamento de Hannah Arendt sobre esse mesmo tema. A grande questão posta por Adorno e Horkheimer sobre o esclarecimento é o paradoxo de a sociedade esclarecida ter-se tornado palco das grandes atrocidades do século XX. Partindo dos primórdios da civilização, os autores analisam o uso da razão como um instrumento de dominação. No impulso de conhecer, o homem, na verdade, tenciona dominar a natureza e tudo o que é estranho a ele. Movido por esse impulso, o homem utiliza a razão de forma inapropriada, transformando-a em mecanismo de dominação – racionalidade instrumental. A relação do homem com a natureza passa a ter um teor de interesse, no sentido de dominá-la em proveito próprio. Em outras palavras: tudo passa a ser visto como mercadoria ante a lógica do capitalismo, sem sequer se pensar nos seus desdobramentos. O que importa são os fins, sem considerar os meios. A razão instrumental se presta à exploração da natureza, visando unicamente ao lucro.

A razão que, inicialmente, pretendia desencantar o mito, se direciona ao aprimoramento da técnica e da ciência, tornando-se um método infalível para a dominação. Técnica e ciência passam a ser reverenciadas pelo homem moderno como “progresso”, justificado como algo imprescindível à sociedade. Contudo, esse encanto, no fundo, não passa de uma ilusão, já que, na crítica de Adorno e Horkheimer (2006, p. 17), ele se dá sob “o signo de uma calamidade triunfal”. Enfatizam Adorno e Horkheimer (2006, p. 18):

A técnica é a essência desse saber que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ele ainda encerra nada mais são do que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável.

No prólogo de *A condição humana*, Hannah Arendt menciona dois eventos resultantes do avanço da técnica e da ciência que ilustram sua preocupação no que tange à racionalidade instrumental. O primeiro se refere ao satélite artificial lançado no espaço, em 1957. Esse evento é o prenúncio da capacidade humana em criar um mundo artificial, inclusive um ser humano artificial, que responderia aos seus anseios em se libertar das limitações de sua condição humana. Segundo Arendt (2009a, p. 9), tal evento “[...] teria sido saudado com a mais pura alegria não fossem as suas incômodas circunstâncias militares e políticas”.

O segundo elemento mencionado por Arendt é o advento da automação. O conhecimento científico possibilita ao homem inventar máquinas que o substituem em seu trabalho. Mas a questão posta pela autora é que a sociedade moderna é uma sociedade de trabalhadores. Arendt (2009a, p. 12) salienta:

A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária. [...] A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes [...] O que se nos depara, portanto, é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior.

Ao remeter a esses dois eventos, na verdade, Arendt evoca o desejo que o homem nutre em sair de sua condição humana. A técnica e a ciência tornam esse desejo realizável. Porém, o conhecimento, que proporciona o progresso tecnológico e científico, se for dissociado da nossa faculdade de pensar, não pode dar significado nem sentido à nossa vida, nem aos acontecimentos e conquistas dos quais participamos. Não seríamos, portanto, capazes de falar e refletir sobre o que fazemos. Para Arendt (2009a, p. 11),

[...] seria como se o nosso cérebro, condição material e física do pensamento, não pudesse acompanhar o que fazemos, de modo que, de agora em diante, necessitaríamos realmente de máquinas que pensassem e falassem por nós. Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

As observações dos frankfurtianos e de Arendt possuem uma realidade comum: a sociedade moderna, que atribui um valor exacerbado ao conhecimento tecnológico e científico, provocando a alienação e a coisificação do ser humano. Diante desse novo deus, o homem se curva submisso, perdendo sua individualidade e se descaracterizando como pessoa. A técnica e a ciência valem mais do que o homem, pois produzem mais e em maior escala do que ele. O valor que ainda lhe é atribuído se associa à sua operacionalidade e ao seu potencial de consumidor de mercadorias.

Dentro desse arcabouço social se dá o processo da formação, da educação. Ou seja, a educação, também ela, está vinculada a essa lógica da produtividade, da homogeneidade, da unidade, do todo igual. O próprio pensamento está vinculado àquilo que os meios de comunicação veiculam como referencial a ser seguido, anulando a possibilidade da imaginação, da experiência e do pensamento autônomo, isto é, anulando tudo aquilo que é da ordem do subjetivo. O indivíduo passa a ser um mero espectador passivo e conformado, que mecanicamente vai assimilando aquilo que a indústria cultural lhe impõe. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (2006, p. 113):

O espectador não deve ter 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. Toda a ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da idéia do todo.

Ante a sociedade administrada, o sujeito é anulado em função da massa, e com ele qualquer possibilidade de resistência. O mercado, o lucro, é que determina os parâmetros do conhecimento que se valida pela sua aplicabilidade produtiva. Os homens só têm valor enquanto clientes (consumidores adestrados) e empregados (produtores dóceis).

Ao que asseveram Adorno e Horkheimer (2006, p. 121): “Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom-senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido”. Nessa massificação, não há espaço para os desejos dos indivíduos, porém, uma necessidade criada pelo sistema, onde as vontades e desejos são como que nivelados. Inclusive a necessidade da diversão²⁵. Conforme Adorno e Horkheimer (2006, p. 119), a indústria cultural “[...] pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as [...]”. Os produtos são produzidos de acordo com essa necessidade, e a própria vida das pessoas é organizada segundo padrões previamente escolhidos e consolidados, por intermédio do que é mais viável para o todo unificado, do ponto de vista da sociedade de consumo e do mercado. Apesar da adesão cega e prontamente consentida dos indivíduos a esses mecanismos sutis de dominação, estabelecidos a partir do exterior, no âmbito do inconsciente a questão não se resolve, pois a natureza reprimida inconscientemente se rebela contra tudo o que possa recordar essa natureza recalcada. Essa razão configurada como razão de dominação e de controle da natureza, ou como renúncia dos desejos primitivos do sujeito, na crítica de Adorno e Horkheimer, torna-se problemática, porque aquilo a que se renunciou, inconscientemente continua sendo desejado, o que vai provocar o “retorno do reprimido na civilização”. O que se cria, na verdade, é um verniz de civilidade, e a consequência mais provável da repressão exigida pela civilização é uma premente tendência à barbárie.

Nessa ética do utilitarismo, conforme denominamos inicialmente, na indústria cultural, os homens, tanto como clientes quanto como empregados, são considerados e tratados como objetos, como coisas. E, pior ainda: eles mesmos passam a se enxergar dessa forma. Essa coisificação de si mesmo leva a uma indiferença e frieza em relação aos outros, que também são tratados simplesmente como objetos, e seu valor está ligado à sua utilidade. Nessa ótica, tanto os homens como a natureza não possuem um fim em si mesmos, só valem enquanto meios eficazes para o poder e a dominação. Sob esse prisma se fundamenta a ideia de generalidade normativa. É preciso normas que deem conta

²⁵ Adorno e Horkheimer frisam que a adesão incondicional à diversão, proposta nos termos da indústria cultural, pressupõe aceitação sem questionar o que é previamente estabelecido. Nas palavras desses autores: “Divertir-se significa estar de acordo. [...] Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 119).

do todo, para melhor gerir a mônada social, atropelando as particularidades idiossincráticas que determinariam a individualidade das pessoas. A repressão e o controle, ainda que exercidos de formas violentas, são justificáveis enquanto cumprimento da norma. O próprio pensamento deverá se enquadrar no cânone da identidade: “Qualquer forma de pensar e agir que ameace um retorno ao não idêntico e ao que foi recalcado ao longo do processo civilizatório deve ser eliminada” (SILVA, 2009, p. 206).

Com efeito, o que estamos chamando aqui de *normas* e que determina e legitima as ações controladoras, em função da manutenção da ordem, na sociedade administrada – ou de uma razão a serviço da dominação – coincide, no pensamento de Hannah Arendt, com o conceito de burocracia. No modelo no qual a sociedade contemporânea se organiza para estabelecer o domínio das pessoas, as próprias leis resultam numa espécie de vontade de ninguém, enquanto sua destinação é o todo idêntico ou um sujeito abstrato, indeterminado e diluído na grande massa. A burocracia pode funcionar como ocultamento de práticas cruéis de tirania. Conforme afirma Arendt (2009a, p. 50), “[...] pela burocracia, o governo de ninguém não significa necessariamente a ausência de governo; pode, de fato, em certas circunstâncias, vir a ser uma das mais cruéis e tirânicas versões”. Na sociedade de massas, conforme a denominação arendtiana (2009a), existe uma substituição da ação pelo comportamento, e do governo pessoal pela burocracia. Ora, a ação é da ordem do pessoal, do particular, pressupondo a liberdade e a espontaneidade da pessoa. Já o comportamento é de caráter coletivo, e sugere adestramento e leis. Na sociedade de massas, o cidadão deve se comportar de acordo com as ordens dadas ao coletivo, em detrimento de sua autonomia de pensamento e de um certo tipo de rarefação de sua consciência. Sobre isso, Arendt (2009a, p. 50) afirma:

Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los “comportarem-se”, a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada.

A finalidade última de tais normas não é, na verdade, o bem-estar dos indivíduos particulares, mas uma padronização que visa à governamentalidade e contenção do coletivo. Padronizam-se os comportamentos das pessoas, através da massificação, e,

consequentemente, uniformiza-se o pensamento – pensamento identificante.²⁶ Tudo que é sacrificado em nome desse aparato normativo é compensado pela “segurança” da sociedade. Inclusive as punições infringidas, ainda que brutais, são justificadas em nome de se proteger as “pessoas de bem”. Dentro desse contexto, a violência física (ou psíquica) praticada se torna desculpável, porque está consoante com a lei, quer dizer, a ação violenta de grupos instituídos para “manter a ordem” não é considerada como culpa, visto que quem a pratica não é um sujeito concreto, mas um membro da instituição. Assim como o indivíduo se dissolve na massa, no nivelamento pelo qual é destituído de suas qualidades pessoais e de sua identidade, também a responsabilidade dessas ações bárbaras se volatiliza, tornando-se culpa de ninguém. No contexto arendtiano, esse processo é denominado burocratização (Eichmann e Himmler são figuras-exemplo da burocracia) das instituições, onde os indivíduos se tornam meras “peças da engrenagem”. No fim, ambos os contextos aludem à mesma coisa: basta seguir a cartilha para se isentar das responsabilidades (ou culpa) dos atos praticados. Inspirada em Arendt, Souki (1998, p. 11) destaca que “[...] o modelo de ‘cidadão’ das sociedades burocráticas modernas é o homem que atua sob ordens, que obedece cegamente e é incapaz de pensar por si mesmo, pois essa supremacia da obediência pressupõe a abolição da espontaneidade e do pensamento”. Desse processo pode resultar a tragédia, aquilo que Arendt chama de “banalidade do mal” e Adorno, de “barbárie”.

A questão ética que está em jogo, nessa discussão, compõe-se de dois aspectos principais que, na nossa maneira de interpretar, podem ser convergentes do ponto de vista do caráter de seus agentes quanto à autonomia de pensamento. Em primeiro lugar, analisemos a questão, partindo da crítica de Adorno a respeito do processo formativo enquanto passível de conter elementos condicionantes da barbárie. Em segundo lugar, tentaremos, a partir da filosofia de Hannah Arendt, refletir sobre a banalidade do mal e seus desafios enquanto fenômenos factuais e, ao mesmo tempo, sem raízes na sua relação com a faculdade de pensar.

Começemos com Adorno, refletindo sobre o processo de coisificação das pessoas, visto como consequência do esclarecimento e da sociedade administrada. Grosso modo, a coisificação funciona como impedimento à experiência, pois, ao ser privado de um tratamento condizente com a condição humana de afetividade, ou sendo formado com base em um parâmetro de severidade (educação para a virilidade), o indivíduo poderá fazer aos

²⁶ A padronização dos comportamentos através da normalização resulta na extinção da espontaneidade – sociedade uniformizada. Esse processo é consoante com o mundo adaptado de Adorno, no qual se dá a anulação das individualidades e das experiências singulares. Sobre esse tema, ver Almeida, 2011, p. 67.

outros aquilo que lhe fizeram. E isso funciona, segundo a psicologia, como estratégia de sobrevivência psíquica. Enfim, a coisificação ou consciência coisificada torna o indivíduo frio em relação aos outros, incapaz de fazer experiências profundas e de refletir sobre os seus atos, indiferente às consequências ou finalidades de suas ações para o mundo e para as outras pessoas. O que importa para elas é executar aquilo que foi previamente determinado, seguir a cartilha. É o que Adorno (1995) chama de “participação oportunista”: seguir a lei geral do existente, para não ser prejudicado. Ainda no contexto da crítica frankfurtiana ao iluminismo e ao processo formativo, temos a questão da pressão civilizatória. Do modo como já discutimos esse ponto, sobretudo no capítulo dois deste trabalho, trata-se da civilidade como um verniz, uma aparência externa que internamente encobre outra realidade. Parodiando a Bíblia, a civilização é como um túmulo caiado: por fora fica limpo, mas por dentro, podre. Esse verniz pode se romper a qualquer momento, e o indivíduo que ostenta perante a sociedade uma aparente civilidade, mas que potencialmente se identifica com a barbárie, pode dar vazão à raiva e ao ódio racionalmente contidos, revelando a maldade reprimida pela civilização.

Tentando resumir a crítica dos frankfurtianos – que, aliás, possui um tom de advertência sobre o perigo de uma repetição de Auschwitz e sobre uma possível destruição em massa –, a educação, enquanto inserida num contexto mais amplo do processo formativo, possui alguns elementos que podem favorecer a regressão à barbárie. A primazia da ciência, que tem por finalidade a dominação da natureza e do homem, o fetichismo da técnica, que produz pessoas tecnológicas, a coisificação do homem e da natureza pela lógica do mercado são aspectos dos quais a cultura ocidental está impregnada. Além disso, são fatores que contribuem para uma desfiguração dos indivíduos enquanto pessoas, seres dotados de subjetividade e de liberdade. Somam-se a esses aspectos aqueles atinentes ao princípio civilizatório e aos tabus sobre o magistério, mencionados por Adorno, em seus textos educacionais. Nesse caso, as pessoas, em algum momento de sua formação – seja na relação com os pais, seja com os professores – se sentiram vítimas de autoritarismo ou atos punitivos, desencadeando-se nelas uma imagem negativa do sujeito educador ou do processo formativo como um todo. E, a despeito do verniz, de uma aparência harmoniosa que a civilidade exige e se encarrega de dissimular e ocultar, essas pessoas carregam em seu interior raiva, ódio, frieza e indiferença com respeito ao outro. Enfim, os instintos destrutivos e a potencialidade para praticar o mal vigoram em seu inconsciente e podem ser acionados a qualquer momento, como uma regressão à barbárie.

Em segundo lugar, pretendemos analisar o problema com base no pensamento de Hannah Arendt. De início, pensamos na possibilidade de uma relação entre os conceitos de barbárie e banalidade do mal, mas uma relação de certa forma antagônica do ponto de vista de suas causas, pois, enquanto, para Adorno, a barbárie possui causas tangíveis e passíveis de ser identificadas nos pressupostos sociais, na cultura e na natureza das pessoas, o mal banal, segundo Arendt, não é radical, não possui raízes. O primeiro está ligado ao pensamento de Adorno e significa, como já salientamos, o paradoxo de, mesmo passando pelo processo de civilização, as pessoas possuírem um instinto destrutivo e uma agressividade e ódio primitivos, os quais podem resultar em uma autodestruição em massa. Desse ponto de vista, a própria cultura está impregnada de “[...] momentos opressivos e repressivos que produzem e reproduzem a barbárie”. Ou seja, a barbárie tem suas raízes na cultura. A banalidade do mal, expressão empregada por Arendt para designar os fenômenos da maldade cometida em proporções gigantescas contra a humanidade, para ela, não tem raiz²⁷. A autora chega a esse conceito pelo relato que faz sobre o julgamento de Eichmann, onde se refere à “banalidade do mal” como algo sem nenhuma conexão atribuída a causas específicas, tais como convicções ideológicas sólidas ou motivações especificamente malignas. Mais propriamente, esse conceito foi captado no momento da morte de Eichmann, a partir de suas últimas palavras, que nada mais foram que a repetição dos clichês e chavões usados em toda a sua vida. Na perspectiva de Arendt (1999, p. 274), Eichmann, já no cadafalso, encerrou seu pequeno discurso, declarando: “Dentro de pouco tempo, senhores, *iremos encontrar-nos de novo*. Esse é o destino de todos os homens. Viva a Alemanha, viva a Argentina, viva a Áustria. Não as esquecerei”. Ou seja, diante da própria morte, usou o clichê que certamente ouvira em oratórias fúnebres, numa demonstração clara de afastamento entre a realidade vivida e a lógica à qual se apegara, certamente, em todos os seus atos como bom burocrata. Sobre esse episódio, Arendt (1999, p. 274) conclui:

No cadafalso, sua memória lhe aplica um último golpe: ele [Eichmann] estava “animado”, esqueceu-se que aquele era seu próprio funeral. Foi como se naqueles últimos minutos estivesse resumindo a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da temível *banalidade do mal*, que desafiava as palavras e os pensamentos.

²⁷ Após presenciar o julgamento de Eichmann, Arendt passa por uma mudança na sua compreensão do fenômeno do mal, antes entendido como “mal radical”, agora como “banalidade do mal”. Para a pensadora alemã, o mal banal é um fenômeno superficial, e Eichmann não era mau por natureza, por sua própria vontade ou por um tipo de tentação demoníaca. Sua maldade era o resultado de sua total inaptidão à reflexão.

A superficialidade que caracterizava o comportamento de Eichmann, em especial sua adesão às frases prontas, aos clichês e aos códigos convencionais e padronizados, denunciava nele uma total irreflexão diante dos acontecimentos nos quais se envolvia. Possivelmente essa ausência de pensamento ou irreflexão fazia com que ele se portasse diante da própria morte com a mesma frieza com que havia agido a vida toda. Há aqui uma conexão com a irreflexão: a ausência de raízes para o mal tem a ver, no pensamento de Arendt, com a ausência da faculdade de pensar e de julgar. No prefácio de seu livro *A vida do Espírito*, referindo-se ao homem Eichmann, Arendt afirma (2010, p. 18):

Aquilo com que defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso.

A banalidade do mal, no conceito arendtiano, é algo bastante factual, entretanto, constitui, ao mesmo tempo, os atos cujas raízes não se podem encontrar em causas tangíveis, tais como a patologia ou convicções ideológicas expressivas. Também não se enquadra, segundo a autora, no pensamento literário, teológico ou filosófico da tradição, que atribui como fonte do mal uma vontade perversa e demoníaca: orgulho, inveja, soberba, fraqueza, ciúmes (ARENDR, 2010). Porém, para Arendt, isso se revelou uma dificuldade, na medida em que não havia parâmetros conhecidos ou na medida em que ela se opõe aos existentes para a compreensão de tal fenômeno. Na visão de Arendt, a banalidade do mal não se vincularia às manifestações e explicações dadas pela tradição, nem pela cultura popular cristã. Não possui raízes, pois, se o mal possui raízes e estas podem ser identificadas, ele pode ser combatido. É o que popularmente se chama “cortar o mal pelas raízes”, que significa impedir que seja propagado. Não possuindo raízes, o mal banal se torna totalmente sem limites e pode se alastrar e devastar o mundo todo.

Pelo que discorreremos sobre a barbárie e sobre a banalidade do mal, de início podemos perceber uma diferença substancial entre os dois conceitos, quanto aos seus

fundamentos, porém, há algo comum em relação aos seus agentes. Tratemos primeiro do que é diferente nesses conceitos.

Segundo Adorno, a barbárie diz respeito ao fato de, na sociedade contemporânea, se conjugar um alto desenvolvimento tecnológico com os sentimentos humanos de ódio primitivo, de raiva e de um instinto destrutivo que culmina na manifestação da violência física contra as pessoas. Auschwitz é a prova contundente disso. Para o frankfurtiano, “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão” (ADORNO, 1995, p. 119). Portanto, as condições geradoras da barbárie constituem-se como seus fundamentos. E quais seriam essas condições? Conforme já mencionamos, a pressão social, a pressão ou repressão civilizatória, o processo do esclarecimento e suas implicações tecnológicas, que geram a dominação do homem e da natureza, a dominação da indústria cultural e seus desdobramentos, na sociedade administrada, podem ser considerados como algumas dessas condições. No atual modelo de sociedade, no qual se inscrevem as características citadas acima, o homem e a natureza foram reduzidos à condição de coisas, de meros objetos cujo valor está condicionado à sua utilidade e produtividade. As próprias pessoas se veem como um material, enquanto se enquadram no todo social para garantir sua sobrevivência. Adorno (1995, p. 129) trata desses aspectos, referindo-se à formação dos coletivos, sem nenhuma resistência, como aceitação dessa condição de anulação da subjetividade e como reprodução dessa situação, nas relações com os outros. Escreve o autor (1995, p. 129): “Isso combina com a disposição de tratar os outros como sendo uma massa amorfa”. No afã de produzir, de fazer coisas e de se encaixar no modelo do existente, os homens agem sem pensar nas consequências de seus atos.

Todas essas condições, pelo menos assim entendemos, podem ser consideradas como mecanismos que levam as pessoas a cometer a barbárie, portanto, podem ser tomadas como sua raiz. Ou seja, ao contrário de Arendt, para Adorno, o mal, concebido aqui como barbárie, possui raízes que podem ser identificadas nos processos sociais, na cultura e naquilo que está arraigado na própria natureza humana, embora isso não signifique uma solução definitiva no seu combate. Se, por um lado, Adorno indica os mecanismos que podem gerar a barbárie, por outro lado, tem consciência de que combater esses mecanismos resulta em uma tarefa quase impossível, pelo menos por meio da promessa do iluminismo ou por promessas ideológicas e científicas.

Todavia, se, em se tratando do mal banal e da barbárie a partir de nossos autores, encontramos uma evidente divergência com respeito aos seus fundamentos (raízes ou causas), em contrapartida, há algo comum no que se refere ao perfil social e psicológico de

seus agentes. Adorno sugere que as pessoas com aptidão a cometer atos bárbaros possuem uma tendência exacerbada à organização, a manipular os outros; são pessoas desprovidas da capacidade de fazer experiências humanas profundas e de emoções, e que primam pela eficiência de suas ações, pela meticulosidade em seguir o previamente estabelecido e pela necessidade de se enquadrar no perfil do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 129), dominado por uma racionalidade técnico-científica imperante no mundo esclarecido, a qual, segundo a crítica de Adorno e Horkheimer, resulta numa espécie de obliteração do pensamento autônomo. E aquilo que se insere na instância do acaso, da imaginação, da espontaneidade e das experiências, para esse tipo de pessoas, não tem validade, pois não possui um fim prático de acordo com a lógica do utilitarismo. Conforme sua análise, agir corretamente é agir dentro do previamente estabelecido pelo sistema ou no cumprimento de ordens exteriores, até mesmo para se proteger dos riscos de cometer erros. Agir corretamente é agir dentro de uma calculabilidade, onde aquilo que vai acontecer já está previamente previsto, calculado. E o cálculo já supõe frieza no agir. Para quem se comporta dessa maneira, as consequências de seus atos em relação ao mundo e às outras pessoas não têm importância. Isso denota uma incapacidade de pensar.

Em termos arendtianos, esse perfil é o do burocrata que só se preocupa em cumprir o já estipulado, em cumprir ordens sem pensar nas implicações dessas ordens para o mundo, para as pessoas e até mesmo para si próprio. O prototípico desse burocrata, segundo Arendt, é Eichmann, que encarna em tudo o tipo que está sempre preocupado em seguir à risca o planejado, em ser um funcionário honesto, obediente, cumpridor das ordens “legais” superiores da Alemanha Nazista de Hitler. Sobre sua postura, Arendt afirma (2010, p. 310-1):

A não ser por sua extraordinária aplicação em obter progressos pessoais, ele não tinha nenhuma motivação. E essa aplicação em si não era de forma alguma criminosa; ele certamente nunca teria matado seu superior para ficar com seu posto. Para falarmos em termos coloquiais, ele *simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo*. Foi precisamente essa falta de imaginação que lhe permitiu sentar meses a fio na frente do judeu alemão que conduzia o interrogatório da polícia, abrindo o coração para aquele homem e explicando insistentemente como ele conseguira chegar só à patente de tenente-coronel da SS e que não fora falta sua não ter sido promovido.

A irreflexão que caracteriza o perfil de Eichmann coincide com o caráter manipulador, com a forma de dominação fetichizada de uma totalidade fechada que impede

qualquer resistência a esse sistema por parte dos sujeitos. No relato de Arendt, Eichmann não era nenhum tipo de imbecil. O que o levou a cometer os crimes de sua época foi pura irreflexão e superficialidade. Nada nele denotava profundidade e faculdade reflexiva. Isso é tão desesperador quanto o é a questão de a barbárie se encontrar no “princípio civilizatório”, para Adorno. Em Arendt, o mal banal e sem raízes sinaliza um distanciamento da realidade concreta que inviabiliza qualquer explicação do fenômeno, visto que Eichmann, no momento de sua morte, como já constatamos, não foi capaz de pensar em nada “[...] além do que ouviu em funerais a vida inteira” (ARENDR, 1999, p. 311), como se suas “palavras elevadas” fossem capazes de encobrir o sentido real de sua morte e, em outros momentos, o sentido de seus atos para as pessoas e para o mundo. A questão fulcral a que queremos chegar é o fato de as características de Eichmann (Arendt) e do caráter manipulador, ou do homem do cálculo e da frieza (Adorno) se multiplicarem nas sociedades massificadas e não adeptas ao exercício do pensamento. No primeiro caso, Arendt nos faz perceber que, no julgamento de Eichmann, quanto mais ele falava, mais notória se tornava sua inaptidão para pensar e julgar em relação ao outro. Suas falas cheias de clichês, usando frases repetitivas e rotineiras, para se esquivar das acusações, revelavam sua peculiar falta de criticidade e autonomia. Enfatiza Arendt (1999, p. 62):

Quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa. Não era possível nenhuma comunicação com ele, não porque mentia, mas porque se cercava do mais confiável de todos os guarda-costas contra as palavras e a presença de outros, e, portanto contra a realidade como tal.

No contexto arendtiano, a multiplicidade das características de Eichmann não quer dizer que em cada um de nós exista um Eichmann. O que a autora nos adverte é que, quanto maior for a falta de profundidade, ou a ausência de pensamento, tanto maior será a possibilidade de se cometer o mal. Esse raciocínio está associado com o contexto da Segunda Guerra Mundial, no qual a sociedade de massa dominada pela propaganda nazista teria sido protagonista da banalidade do mal, em tão grandes proporções. Na defesa de um conceito de mal que evitasse falsa compreensão, vinculando-o ao demoníaco, ao satânico, no qual as pessoas não teriam escolha em cometê-lo, ou mesmo na impossibilidade de escolher entre o bem e o mal, Arendt certamente intenciona evitar a isenção da responsabilidade ética e

política diante da história, onde a compreensão verdadeira daquele fenômeno fosse desvirtuada e diluída.

A postura crítica de Adorno aos dogmatismos, aos mitos do progresso, da técnica e da ciência e à forma positivista de ver a sociedade e a história possui um teor combativo, no sentido de resistência ao existente. Para o frankfurtiano, torna-se necessária uma postura que evite a multiplicação dos esquemas mecânicos e fechados, próprios dos totalitarismos, que impedem uma compreensão verdadeira da dinâmica dos processos sociais e históricos vigentes. Mas é preciso igualmente, segundo Adorno, evitar um modelo de pensamento entusiasta, o pensamento identificante, sob o risco de este se submeter ao fetiche da sociedade administrada e alienada, ou às diversas formas de dominação que se camuflam nas tramas ilusórias de um mundo perfeito. O caminho assumido por Adorno (e pela teoria crítica, em geral) é o da negatividade, pelo qual o pensamento tem a difícil tarefa de evitar uma reconciliação fácil e submissa ao existente, sob uma visão positivista sobre os processos violentos de dominação. Do contrário, o pensamento perderia seu potencial crítico e sua capacidade emancipatória. No entanto, ele mesmo tem consciência de que a tarefa de um pensamento negativo ante a sociedade administrada e alienada, característica do capitalismo tardio, constitui uma missão quase impossível. Sua postura é de uma certa desconfiança diante de qualquer proposta de cunho positivista, no sentido de superação do existente, através de soluções reducionistas e simplificadas.

A dialética negativa adorniana nos propõe a via da desconfiança, indicando os limites do pensar frente à complexidade da realidade, da desconfiança que temos que manter com relação ao projeto do iluminismo como proposta de libertar os homens das teias da natureza desconhecida e ameaçadora, pois, ao fazê-lo, criou-se outro mito mais poderoso, o fetiche da ciência e da técnica, que subjuga a natureza e os homens. Temos de desconfiar da sociedade do progresso e da técnica que domina a natureza e a reduz ao idêntico, exclui aquilo que não se enquadra na totalidade fechada e niveladora e cria os coletivos: o homem tecnológico desprovido de emoções. Também não se pode confiar no modelo de sociedade contemporânea, em que o mercado, sob o pretexto de uma vida feliz e do bem-estar, dita as regras, administrando a vida das pessoas, privando-as de subjetividade e anulando o que é da ordem do particular: o processo da coisificação do homem e da consciência coisificada. Dos limites, porque a crítica de Adorno resulta em um hábil trabalho de desmontagem, mostrando os fatores limitantes que perpassam o projeto iluminista, o progresso tecnológico e científico e o atual modelo de sociedade do mundo da mercadoria e da indústria cultural. Em toda essa trama, há paradoxos. Na tentativa de conhecer a natureza, o esclarecimento atribui à ciência o

status de guardião da verdade, relegando ao indivíduo a condição de sujeito adaptado e submisso; o esclarecimento perde a sua dimensão reflexiva, porque faz com que o indivíduo aja sob o compasso ditado pelo ritmo da maquinaria do progresso. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (2006, p. 41): “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. Ao que poderíamos acrescentar: regressão a um estado de dominação, à racionalidade técnica (racionalidade da dominação) instrumentalizada: quando o progresso passa a ter um fim em si mesmo, pode ter consequências funestas. O desenvolvimento tecnológico desvinculado de uma destinação humana concreta pode ser usado para uma dominação cega, como a história recente comprova. As guerras nas quais é usado o moderno arsenal tecnológico, os projetos friamente elaborados para o extermínio em massa, entre outros acontecimentos meticulosamente controlados pela técnica, constituem-se exemplos do lastro desastroso do poder tecnológico.²⁸ E, por fim, o apaziguamento feito através do controle da consciência individual, por meio de uma política conciliatória e pacificadora de conflitos, sob o pretexto de um mundo sem fissuras, de felicidade e bem-estar para todos os “engajados”, acontece às custas de um pensamento autônomo e não-identificado. Complementa Adorno (2006, p. 100): “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena”, que cria sujeitos estandardizados e nivela as necessidades de todos para que consumam o mesmo produto produzido em série. O mesmo produto para a mesma necessidade, e “[a] necessidade que talvez pudesse fugir ao controle central, já está reprimida pelo controle da consciência individual” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100). A indústria cultural, que é explicada pelo aparato tecnológico e pelo progresso, sob a pretensão de facilitar a vida das pessoas, na verdade funciona como impeditivo do pensamento autônomo.

Esta tentativa de diálogo entre Adorno e Hannah Arendt tem a pretensão de ser uma proposta de reflexão filosófica na educação, tendo em vista o contexto da barbárie e da banalidade do mal, presentes na sociedade contemporânea. Embora não sejam considerados filósofos da educação, ambos prestaram importantes contribuições para se pensar os desafios e limites de uma educação para a constituição da autonomia do sujeito e de resistência ao existente, uma educação que se oponha à barbárie e ao mal sem raízes. Para essa questão, acreditamos ser possível uma pergunta dirigida a esses dois pensadores: é possível pensar a “consciência verdadeira” e a “faculdade de pensar” como uma forma de resistência ao processo de “coisificação do homem”, que leva à barbárie e à “banalidade do mal”, no

²⁸ Sobre a frieza que caracteriza o “homem tecnológico” e que pode desencadear a barbárie em proporções assustadoras, ver página 44 do capítulo dois deste trabalho.

contexto da educação contemporânea? Em outras palavras: no atual modelo de sociedade, ao qual a educação está vinculada, espaço este propenso à prática da barbárie e do mal banal, como pensar a educação a partir de uma postura ética voltada para essas questões?

Pensar essas questões automaticamente nos remete ao tema da autonomia que, embora abordado por diferentes vieses, está presente tanto em Arendt como em Adorno. Ainda que o filósofo não desista de uma educação para a autonomia, ele a pensa pelo caminho da negativa, assinalando os limites e desafios para se chegar, pela educação, a uma autonomia de fato. Em vários momentos de sua crítica, ele alerta para a necessidade de se ter consciência dos fatores limitantes de uma educação para a emancipação e para a autonomia dos sujeitos, uma vez que a própria realidade dos processos educacionais é tomada pelos pressupostos de uma cultura alienante.

A visão arendtiana da autonomia assume um caráter mais otimista. Aliás, a autora a coloca como uma condição da ação e do aparecimento da pessoa na esfera pública, sem as quais a vida humana tornaria totalmente desprovida de sentido e de significado para o mundo. Nesse sentido, a autonomia se relaciona com a liberdade de ação, do agir humano como empreendimento de preservação do mundo.

Para os dois filósofos, a noção de autonomia possui uma base comum. Ambos partem da base kantiana, da *Aufklärung* como condição de a pessoa se emancipar do estado de minoridade. Adorno (1995, p. 125) afirma: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

Em se tratando da autonomia no âmbito da educação, tanto em Adorno como em Arendt entendemos que o pensar e a autorreflexão crítica constituem condição para a sua concretização, assim como o é para a experiência e para a espontaneidade como modo de resistência aos mecanismos repressivos da cultura. Autorreflexão e faculdade de *pensar* e *julgar* parece se equipararem nos dois autores, ou seja, ambos assinalam esses conceitos como possível caminho para a autonomia.

Pelo que refletimos sobre os textos de Adorno, percebemos que o ponto de partida desse autor é a exigência de uma educação colocada contra a barbárie, postulando uma cultura de oposição a tudo o que pode gerá-la. Essa ideia de uma educação condicionada à luta contra a barbárie parte, no contexto adorniano, da realidade do nazifascismo, culminando na expressão mais forte da regressão que foi o extermínio em massa dos judeus. Influenciado, certamente, por Freud, Adorno aproxima a psicanálise da educação:

É preciso buscar as suas raízes nos perseguidores e não nas suas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p.121).

De acordo com Adorno, os perseguidores são pessoas “desprovidas de consciência” que dirigem contra suas vítimas seu ódio sem um motivo específico, ou até escolhem as vítimas pelo critério do diferente. E a educação deve ser a forma de se contrapor a essa “ausência de consciência” enquanto focada na autorreflexão crítica. É necessária uma educação de contradição às condições objetivas impostas pelo capitalismo, a fim de que se possa construir uma consciência verdadeira. Mas isso deve ser feito sem, portanto, cair na ingenuidade idealista de que a educação daria conta de tudo. Na verdade, ao se referir à educação após Auschwitz, Adorno foca, além da educação na primeira infância, o esclarecimento de forma geral, que teria a tarefa de produzir um clima intelectual, social e cultural que não permitisse a sua repetição. Assim, a educação deveria se orientar de sorte que os motivos que conduziram aos horrores do nazismo se tornassem conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

A proposta para combater a barbárie seria, por conseguinte, uma educação para a autorreflexão em busca do sentido filosófico a respeito do processo de coisificação do homem, da adesão cega aos coletivos, do caráter manipulador (na ironia de Adorno, o “bom e velho caráter autoritário”) e da ausência de consciência (ou consciência coisificada). Estas são consideradas potencialidades da barbárie enquanto dão suporte à frieza das pessoas e interditam as experiências do pensamento. A frieza inviabiliza nos homens a experiência. Daí a relação entre experiência e pensamento. Para Adorno (1995, p. 151), “[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo. [...] Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências”. Seria, dessa maneira, uma educação que capacitasse as pessoas a se perguntarem pelo sentido humano da técnica e do desenvolvimento tecnológico. Para essa questão, segundo Adorno, deveria se voltar nossa atenção, nossa preocupação e nossa reflexão crítica, objetivando uma educação contra a barbárie, que contribuísse para a conjuração da

constante ameaça da repetição de Auschwitz. Portanto, há uma relação entre a educação para a experiência, para o pensar e para a emancipação.

Assim como Adorno, Arendt não apontava soluções simplistas para o problema da banalidade do mal. Tampouco acreditava em medidas revolucionárias e teorias que abrigassem o sistema como um todo, o que, de certa forma, os regimes totalitários fizeram. E isso se aplica, inclusive, à educação com suas reformas pedagógicas e seus métodos padronizados, visando a anular as diferenças individuais. Conforme a autora, é importante dar as condições para que as pessoas possam pensar por si mesmas como forma de se contrapor aos processos massificantes da sociedade atual, por meio de uma atitude de pensar sobre o sentido dos acontecimentos e das ações humanas. O que a educação certamente pode fazer é possibilitar o exercício do pensamento. Quando partilhamos o sentido que atribuímos às experiências e aos acontecimentos com os que estão chegando, estamos criando as bases para o pensamento. Estamos partilhando o mundo comum. Assim, os educadores podem propiciar aos alunos repensar, recriar e ressignificar o mundo herdado dos mais velhos.

Nesse âmbito se insere a célebre definição de educação arendtiana: pela educação provamos ou não nosso amor e responsabilidade²⁹ pelo mundo e pelas crianças, almejando salvar o primeiro através da ação renovadora dos últimos, os que nele estão constantemente chegando (ARENDR, 2009, p. 247). A educação tem como função fundamental a construção de um mundo novo e a preparação dos novos para essa tarefa. A ideia é que nascemos em um mundo comum que já existia antes e continuará existindo depois, que herdamos dos mais velhos e deixaremos como legado aos mais novos. A esse processo Arendt atribui o conceito de natalidade como nascimento para o mundo. Nesse meio se insere a educação: entre um mundo mais velho que as crianças e o potencial de renovação das novas gerações. E também a articulação dos conceitos de responsabilidade e faculdade de pensar com a questão ética do julgamento, como uma maneira de cuidado com o mundo, para salvá-lo das ruínas às quais ele está exposto pela ação dos homens. Conforme afirma Courtine-Denamy (p. 181):

Educar por amor ao mundo: a permanência do mundo repousa, então, na natalidade, na renovação incessante das gerações, no nascimento de homens

²⁹ Responsabilidade, no conceito arendtiano, possui um sentido muito profundo. Diferentemente da culpa, que tem cunho individual, a responsabilidade é coletiva, vicária, e resulta do fato de que nascemos no mundo (natalidade) e para o mundo, e, uma vez postos nele, somos responsáveis por ele, independentemente de ser isso um ato voluntário ou não. A responsabilidade se relaciona com a pertença: sou responsável pelo grupo ao qual pertença.

novos que tenham cuidado com o mundo. Ou seja, que sejam capazes de renová-lo através de sua ação, susceptíveis assim a dar início a algo novo.

O julgamento e a responsabilidade pessoal, enquanto atitude ética, requerem um esvaziamento da pessoa, no sentido de se colocar numa posição de neutralidade em relação às pressões externas e aos conceitos preestabelecidos. Sem essas condições, o ato de julgar e de responsabilizar seria influenciado por elementos intrínsecos e extrínsecos, determinando os resultados finais. O pensar deve ser uma atividade totalmente livre de quaisquer condicionamentos, para dar condições ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e do julgamento. Dessa forma, o pensamento torna a pessoa apta a escolher, e se não pode transformar uma situação na qual está inserido o seu objeto, no mínimo vai desencadear uma profunda mudança naquele que pensa.

Uma educação preocupada em evitar um regresso à barbárie, tanto em vista da crítica de Adorno como do pensamento de Arendt, requer uma atitude reflexiva sobre o que se está fazendo. Ao que parece, a julgar pelos acontecimentos bárbaros que acometeram o século XX, as pessoas estão mais aptas a uma adesão cega ao existente, à capacidade de se identificar inteiramente com as características do mundo de Auschwitz, com o caráter autoritário, enfim, com os Eichmann (responsável pela organização burocrata da deportação dos campos de concentração) e com os Himmler (mentor da organização dos assassinatos em massa dos judeus), do que em assumir uma postura reflexiva diante dessa realidade. Em *A condição humana*, Arendt afirma que “a irreflexão [...] parece ser uma das principais características de nosso tempo”. E continua: “O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo” (ARENDDT, 2009a, p. 13).

Pelo exposto, acreditamos na possibilidade de pensar a educação como um caminho possível para a constituição de uma “consciência verdadeira”, a partir da autorreflexão, mesmo tendo em vista os fatores limitantes os quais já abordamos anteriormente, o que significa uma exigência dos sujeitos educacionais, no sentido de pensar o tema da educação e a si próprios de outro modo, como uma abertura aos acontecimentos e ao sentido desses para o mundo e para si. Pensar uma educação voltada para a não aceitação tácita do existente, numa atitude de oposição, de resistência, de não apaziguamento. E pensar a si próprio, enquanto sujeitos educacionais, por uma disposição e coragem para o compromisso com o que é diferente, contingente, destoante quanto à hegemonia dominante da sociedade contemporânea. E, nesse sentido, preocupar-se com a questão da faculdade de

pensar e julgar e da responsabilidade em relação ao mundo, enquanto isso interfere na relação com esse mundo em que vivemos, é uma questão ética da qual a educação deve se ocupar.

Para finalizar, queremos ainda elucidar um ponto que cremos ser de crucial importância para uma reflexão na educação, comum a Adorno e Arendt. Trata-se da educação como não desistência do mundo. Em ambos, essa atitude aparece como um cuidado com o mundo, embora os conceitos difiram de um para outro. Tanto para Arendt como para Adorno, ainda que estando em um *não mundo* ou imerso num mundo corroído pela barbárie, a educação não pode abrir mão do compromisso de “salvar o mundo” ou de combater a barbárie.

Ao abordar o tema da educação como meio de salvar o mundo das ruínas, Arendt o faz a partir da inserção das crianças nesse mundo que elas ainda não conhecem. Salienta Arendt (2009b, p. 239): “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Almeida (2011, p. 28-9), inspirada no pensamento de Hannah Arendt, ressalta que, pela educação, os adultos apresentam o mundo aos novos, possibilitando sua compreensão e prosseguimento, intervindo nele e o renovando continuamente. Cuidar dos novos significa cuidar do mundo; e desistir daqueles é o mesmo que desistir deste. Em correlação com o tema do amor ao mundo está a noção de pertença. É pelo amor ao mundo que nos ligamos e definimos nossa pertença a ele, que nos tornamos parte dele. A não pertença ao mundo constitui, assim como o não mundo, o grande desafio à educação (ALMEIDA, 2011). Se, por um lado, o amor ao mundo assume o aspecto de gratidão pelo fato de o termos legado, por outro lado, o não mundo, o “mundo fora dos eixos” exige de nós a capacidade de reconciliação e renovação constante, através do pensar e do agir. Almeida (2011, p. 89) acrescenta:

Mais do que abraçar o que é dado, ele (o *amor mundi*) precisa se reconciliar com um mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar. Reconciliação e renovação do mundo dizem respeito às atividades do pensamento e da ação. O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos *as capacidades de pensar e de agir...*

O amor pelo mundo pressupõe a reconciliação e aposta em um mundo em crise e nos novos que chegam a esse mundo às vezes inóspito, acometido pelo horror das

barbaridades. O amor ao mundo passa pela capacidade de acreditar nesse mundo como espaço comum das convivências humanas, na busca de dar sentido a ele.

O *amor mundi*, entretanto, não deve ser confundido com o otimismo de quem ingenuamente diz “Tudo vai ficar bem”, mas está relacionado com uma atitude básica de afirmação do mundo que faz com que, apesar de tudo, dele não desistimos. (ALMEIDA, 2011. p 194).

Embora Adorno recuse utilizar um discurso sobre a eficiência do amor na resolução dos problemas do totalitarismo e no combate à barbárie, não nega, em sua crítica, a possibilidade de uma educação como cuidado. Para ele, o amor, nos termos em que é propagado, é deficiente nas relações interpessoais: as pessoas são, por um lado, incapazes de amar e, por outro, não são recíprocas ao amor. Conforme Adorno (1995, p. 235), “[...] o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente”. Sua preocupação com uma educação voltada para a infância, em fazer com que as crianças sejam “protegidas” da crueldade do mundo, ou de precaver o mundo contra a barbárie, no entanto, denota uma atitude de cuidado, no sentido de contrapor à cultura da barbárie.

No âmbito da educação, são vários os pontos de aproximação entre Adorno e Arendt, embora a diferença conceitual na forma de suas abordagens seja evidente. Em Arendt, notamos uma recusa veemente em instrumentalizar a educação, especialmente no que tange aos propósitos políticos. O argumento de Arendt é que, pertencendo a educação a um estágio pré-político, sobretudo em seu estágio escolar, ela não pode se ocupar dos problemas que dizem respeito ao âmbito da política, para que as crianças sejam protegidas dos problemas referentes ao que é público.³⁰ Adorno também critica a mercantilização ou instrumentalização da educação em vários momentos de seus escritos, alegando que ela pode se subordinar à lógica do mercado ou da razão dominante. Numa sociedade de massas (Arendt) ou na indústria cultural (Adorno), a educação pode ser subsumida pelos processos de produção e consumo, pressionada pela lógica do utilitarismo e pela arbitrariedade do mercado – preocupação em formar competências sem se ater às outras demandas da vida. Ao associar a educação à noção de natalidade, como um novo começo contínuo em um mundo que é velho e arruinado pelo mal banal, consequência dos totalitarismos e das sociedades burocráticas

³⁰ Sobre essa questão, ver o texto de Hannah Arendt *Reflexões sobre Little Rock*, em sua obra *Responsabilidade e julgamento* (2004), além de Almeida (2011, p. 32-34).

(forma sutil de um novo modelo de dominação do Estado), Arendt se refere à educação como resistência e denúncia, em nome de um mundo decente. Nessa perspectiva, Almeida (2011) acredita poder ler grande parte da sua obra como um “não” à barbárie, aos totalitarismos e a tudo o que possibilita a destruição do mundo humano. Isso poderia ser feito, de acordo com Arendt, através da ação e do pensamento. No sentido arendtiano, a educação deve nos levar a pensar sobre a superfluidade como objetivo dos totalitarismos e das sociedades burocráticas, objetivando a eliminação das singularidades e da pluralidade para a dominação geral. Almeida (2011, p. 141) explicita:

Podemos não educar os jovens para que se adaptem, mas para que conheçam o que temos de especificamente humano: a liberdade que não se submete ao processo vital e pode se opor à correnteza da sociedade, a capacidade de julgar a história por conta própria e de recriar o mundo.

O que significa *pensar* para compreender o mundo e a ele dar sentido no contexto da educação, para Adorno, pode ser comparado à *autorreflexão crítica* como resistência a uma cultura que impõe modelos a serem seguidos às custas da liberdade, da autonomia e da subjetividade. Com Arendt, somos impelidos a pensar uma educação que se contraponha às atrocidades dos totalitarismos e da sociedade de massas, que impõe seu domínio através da burocracia. Adorno nos faz pensar uma educação de resistência aos processos de dominação que subjagam os seres humanos e podem conduzir à barbárie.

Finalmente, é importante compreender que o pensamento de Hannah Arendt, assim como o pensamento de Adorno, foi talhado em momentos históricos marcados por profundas crises políticas geradoras de intensos conflitos étnicos e sociais. O nazismo na Alemanha de Hitler, com o extermínio de classes inteiras de seres humanos, e outros regimes totalitários foram provavelmente a expressão mais forte desses acontecimentos. De acordo com o pensamento dos autores em questão, esses acontecimentos causaram, em proporções gigantescas, a “barbárie” e a “banalidade do mal” e, conseqüentemente, levaram a sociedade contemporânea a um colapso moral. Para Arendt, o fenômeno se deve ao fato de tais acontecimentos desencadearem a mitigação do senso crítico, provocando como que um bloqueio do ato de pensar e de julgar. Os protagonistas de Auschwitz simplesmente nunca perceberam o que estavam fazendo, porque não pensavam no seu sentido e não julgaram o alcance de suas conseqüências. Eram sujeitos nos quais reinava a irreflexão. Uma educação

orientada para a autoreflexão crítica, para o *pensar*, o *julgar* e para a *responsabilidade* para com o mundo é o mesmo que uma educação para combater a barbárie e a banalidade do mal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, refletir sobre a educação na contemporaneidade em sua relação com a barbárie e a banalidade do mal, salientando seus aspectos controversos e seus fatores limitantes, dado o contexto no qual ela está inserida: uma sociedade altamente desenvolvida do ponto de vista da ciência e da técnica, mas, ao mesmo tempo, palco da mais horrenda explosão da barbárie. Partindo desse contexto, nossa proposta foi refletir sobre a possibilidade de uma educação que, mesmo tendo em vista seus fatores limitantes, pudesse ser orientada para a autonomia e contra a barbárie, que equipasse o indivíduo para o exercício do *pensar* como busca de sentido das ações humanas e para a capacidade de *julgar* as consequências dessas ações. Serviram como norte teórico para nossa reflexão as leituras de alguns textos de Adorno e Arendt relacionados à educação, nos quais tentamos encontrar possíveis aproximações tanto a respeito do papel da educação na contemporaneidade, quanto no que concerne à barbárie e à banalidade do mal.

Fundamentando-nos na filosofia dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, abordamos, nos dois primeiros capítulos, a temática do Iluminismo, numa tentativa de ressaltar seus aspectos sombrios e paradoxais. Esses autores dirigem suas críticas ao projeto iluminista que, enquanto processo de libertação do homem das crenças mitológicas pelo esclarecimento, se frustra em seu objetivo. Em vez de se libertar, o homem moderno, da era das luzes, se vê cada vez mais preso pelas teias do progresso e pelo domínio da técnica e da ciência que afloram como um novo mito mais poderoso, embora sutil. Para os autores, se o mito já era uma forma de esclarecimento, este acaba se revertendo em mitologia. A busca do conhecimento científico e tecnológico para desvendar os mistérios da natureza e dominá-la, processo pelo qual os homens acreditaram poder se libertar das potências míticas pela racionalização, resultou paradoxalmente no seu oposto: o homem (e com ele a natureza) tornou-se refém do aparato tecnológico/científico, fim para o qual se convergem todas as ações humanas. A razão iluminista que, a princípio, teria como destinação o resgate do seu conceito crítico e emancipador, proporcionando uma condição verdadeiramente humana às pessoas, possibilita, ao contrário, um retorno à barbárie e à regressão a um tipo de violência, primitiva em suas formas de manifestação. Em outras palavras, o homem esclarecido é ao mesmo tempo o homem nazifascista, o especialista tecnologicamente perfeito que projeta máquinas de destruição em massa, que pensa a logística para melhor fluidez dos contingentes humanos aos campos de extermínio. O sujeito esclarecido, se ostenta uma impecável

eficiência do ponto de vista do domínio da técnica, é incapaz de pensar nas consequências e no alcance maléfico de seus inventos e ações, porque está “enfeitiçado” por esse novo mito – a ciência.

A crítica de Adorno em relação à ciência e ao saber não significa sua rejeição cabal. O autor tem consciência de que, sem ciência e conhecimento, a sociedade sucumbiria, certamente. A qualidade de vida, o conforto e o bem-estar que a ciência e a técnica nos possibilitam hoje são inegáveis. Não se pode imaginar, por exemplo, a sociedade contemporânea sem os modernos meios de transporte ou de produção de alimentos. Seria no mínimo ideológico pensar a vida, atualmente, com o atual contingente demográfico, nos moldes da sociedade medieval. O foco de sua crítica é a deificação da ciência e, em decorrência, a coisificação do homem.

Para o frankfurtiano, há uma inversão dos papéis na forma como a sociedade capitalista interage com o desenvolvimento científico e tecnológico: o sujeito passa a ser tratado como coisa, como objeto, determinado pelas condições sociais objetivas. A razão é instrumentalizada e, nesse modelo de racionalidade, o pensamento só possui validade quando identificado com aquilo que é útil, do ponto de vista do mercado.

No império da ciência e da técnica, o critério é o da adaptação. A ciência e a técnica devem estar adaptadas às demandas do mercado, que, por sua vez, ditam as condutas, as ações e até mesmo as necessidades humanas. Adorno nos ajuda a refletir sobre essa realidade de um ponto de vista crítico. O diagnóstico que ele nos incita a fazer a respeito do esclarecimento, da formação e da cultura nos conduz a uma autorreflexão a propósito dos aspectos violentos de todo esse processo, incluindo a educação.

No contexto do Iluminismo, ao tentar se esclarecer para desvendar os mistérios da natureza, o indivíduo e suas qualidades acabam se dissolvendo em um tipo de pensamento universalizado como condição de sua autopreservação. A subjetividade é neutralizada em função da pertença do indivíduo a essa universalidade. A própria razão é instrumentalizada em benefício, não da libertação do homem de seu estado de minoridade, mas da repressão e dominação. A dominação se dá de forma sutil, quase imperceptível, porque ela está intimamente relacionada com a cultura. As consequências mais evidentes do Iluminismo como cultura de dominação é a perda da subjetividade, a incapacidade de realizar escolhas livremente e a adaptação ao existente para se conservar. E os aspectos repressivos e opressivos do esclarecimento são assimilados e legitimados pela própria cultura – a cultura da dominação.

Podemos, assim, inferir, a partir da crítica presente na *Dialética do esclarecimento*, que a civilização, enquanto tentativa de moldar o homem conforme as categorias da cultura da dominação, é exatamente a negação da natureza no homem, gerando a tendência à barbárie. A civilização é como uma caiação, um verniz que tenta encobrir na pessoa sua natureza rebelde sem eliminá-la, pois ela persiste subterraneamente, mesmo naqueles que passaram pelo processo civilizatório. Por mais civilizada que seja a pessoa, em algum momento e em dadas circunstâncias, essa natureza rebelde pode aflorar e, quanto mais o processo civilizatório se deu de forma repressiva, maior a possibilidade de esse afloramento surgir na forma de uma violência primitiva, como barbárie.

É nessa perspectiva que procuramos delinear nossa reflexão acerca da crítica adorniana, procurando romper a crosta de verniz que camufla o que está para além dos fenômenos imediatamente dados e entender a sua inquietante questão sobre o paradoxo do esclarecimento: uma sociedade altamente esclarecida é, ao mesmo tempo, palco das mais horrendas manifestações da barbárie. A barbárie é um fenômeno, um dado imediato, mas além desse dado imediato existem os pressupostos sociais, culturais e psicológicos que o condicionam. Inspirando-nos em Freud: para compreender esse fenômeno, é preciso buscar suas origens naquilo que extrapola o que é da instância do consciente, escavar mais fundo, chegar até à natureza reprimida, mas não extinta, que continua adormecida nos labirintos do inconsciente.

A partir dos textos *Tabus acerca do magistério*, *Educação após Auschwitz* e *A indústria cultural*, procuramos refletir sobre alguns aspectos da educação que poderiam intensificar a barbárie. Nosso intuito foi diagnosticar a possível relação entre alguns pontos do processo de educar com as manifestações de barbárie e sobre os fatores limitantes de uma educação sedimentada na cultura da dominação, por sua vez regida pela lógica do mercado. Certos elementos ou processos pedagógicos da relação, somados às representações negativas da imagem do professor, podem se constituir como uma tendência à barbárie.

Em *Tabus acerca do magistério*, pudemos constatar que os *tabus* que historicamente foram se consolidando sobre o magistério são, em grande parte, responsáveis pela imagem negativa do professor. No imaginário do educando e da sociedade em geral, o professor é a prefiguração de quem castiga, pune, impõe regras e, ao fazê-lo, limita a própria liberdade da criança. Desse ponto de vista, é uma figura odiosa. Do imaginário de representações negativas, surge uma relação pedagógica problemática: o professor é visto pelo aluno como tirano, punitivo, desonesto e até mesmo vingador. E mais: na condição de aluno, ele tem que suportar submisso essa relação no que ela tem de desigual e, pelo menos

em seu imaginário, desonesta. É o que chamamos de processo repressivo e opressivo na educação. Todavia, o que é reprimido hoje permanece como um germe adormecido no inconsciente da pessoa, podendo emergir futuramente na forma de barbárie, como ódio ou vingança às violências sofridas e recalçadas no passado. É o que chamamos, ao longo de nosso trabalho, de tendência a uma regressão à barbárie.

Aos aspectos dos tabus soma-se o caráter contraditório do processo civilizatório ou educacional. Do modo com que trabalhamos esse tema e embasados no texto *Educação após Auschwitz*, ele se dá em meio a repressões da natureza e imposições de modelos preestabelecidos, nivelando os comportamentos humanos a um tipo aceitável para o padrão universal. Civilizar é, de alguma maneira, impor, adestrar, neutralizar a natureza em suas manifestações espontâneas e originais. Concebido da perspectiva da crítica que Adorno (1995) faz ao processo civilizatório – pressão civilizatória – o mesmo poderá desencadear nas pessoas uma violência primitiva, uma regressão à barbárie como resposta inconsciente aos aspectos repressivos do processo civilizatório de modo geral, mas que se intensificam dentro do contexto escolar/disciplinar, como uma manifestação de ódio ao que é civilizado.

Ainda em referência aos aspectos da educação que podem contribuir para um clima de barbárie, buscamos abordar, seguindo o texto *A indústria cultural*, os fatores limitantes da educação. Nossa intenção foi situar a educação dentro de um contexto maior, subjugada aos valores e interesses sedimentados numa cultura que se orienta por aquilo que é de interesse do macrossistema, o mercado. Nesse macrossistema, o que vale são os fins, aos quais os meios devem se subordinar. O homem tem seu valor associado à sua capacidade produtiva e de consumo, ou seja, vale segundo sua utilidade aos interesses do mercado. As relações sociais são determinadas pelos mecanismos que a cultura de dominação e a sociedade criam para se autossustentar. As consequências dessa forma de estruturação da sociedade – do capitalismo tardio – são o processo de coisificação do homem e da natureza, a formação dos coletivos para facilitar a manipulação das massas através de regras gerais, o caráter manipulador aliado à consciência coisificada, resultado da filiação cega aos coletivos, pois, quando a pessoa aceita ser tratada como coisa, como material, vê todas as outras pessoas da mesma maneira, e mais, se arvora do direito de exigir o mesmo dessas pessoas. Para Adorno (1995, p. 129), é nesse tipo de relação que a barbárie se torna possível, porque, na medida em que esses conceitos dão suporte à frieza das pessoas em relação aos outros e às suas ações, elas impedem as experiências humanas e do pensamento, tornando-as incapazes de pensar nas consequências de suas ações. O que importa é a eficiência na execução de suas funções previamente ordenadas.

Embora Adorno critique o otimismo do iluminismo e da educação como saída, ele vê nessas instâncias a possibilidade de uma resistência à dominação. Mesmo ponderando a respeito dos diversos fatores que limitam a formação, sua crítica nos impulsiona a pensá-la como tomada de consciência e como contradição dessa realidade. É nessa direção que tomamos seus textos *Educação após Auschwitz*, *Educação – para quê?* e *A educação contra a barbárie*, para pensar a possibilidade de uma educação que desperte as pessoas para uma postura crítica diante do existente, para a autorreflexão crítica e para a não aceitação compulsória dos atos de brutalidade contra as pessoas: uma educação que se contraponha à barbárie e à modelagem das pessoas, voltada para a resistência aos modelos ideais e às heteronomias. Ao longo de nosso trabalho, tivemos a preocupação de pensar a educação voltada para os acontecimentos contemporâneos e para os fatores psicossociais e culturais que determinam os rumos da sociedade. Propusemo-nos pensar, a partir da leitura de nossos autores, uma educação voltada para autorreflexão crítica e para a formação de uma consciência verdadeira, para a experiência e o exercício de pensar de forma autônoma. Uma educação orientada para a autorreflexão pressupõe a consciência das próprias limitações advindas de fatores internos e externos, inclusive o perigo de se resistir ao rompimento com os modelos ideais, preferindo-se a posição cômoda de se manter numa situação de tutela e adaptação ao macrosistema, ao existente.

Tivemos a pretensão de fazer uma abordagem da educação conferindo a ela um caráter ético, não no sentido moralizante, de se estabelecer o certo e o errado, mas de pensá-la como exercício da autorreflexão e do pensar, como possibilidade de entender os mecanismos de dominação presentes na sociedade moderna e de se contrapor a esses mecanismos. Quer dizer, pensar os problemas atuais da sociedade por meio da exigência adorningiana sobre o papel da educação de evitar a barbárie. Mesmo consciente de que a educação está enredada nos meandros da sociedade de consumo e da racionalidade instrumental, mesmo cômico dos limites e fragilidades do processo educacional, entraves para uma educação emancipatória, Adorno nos faz entender que não desiste da formação como possível caminho para a autonomia e a emancipação das pessoas.

No terceiro capítulo de nossa pesquisa, desenvolvemos, a partir da filosofia de Hannah Arendt, uma reflexão sobre a relação entre as faculdades de *pensar*, *judgar* e sobre a *responsabilidade*, correlacionando essas faculdades com o conceito de natalidade e com a questão da educação. Nosso ponto de partida foi a interrogação arendtiana sobre até que ponto a questão do bem e do mal, de distinguir o certo do errado, está associada com a faculdade de pensar e até que ponto *pensar* significa assumir responsabilidade pelo mundo. O ponto central

da discussão foi tentar vislumbrar a possibilidade de se contrapor ao mal banal, por meio da ação educativa.

O *pensar* arendtiano não significa meramente uma atividade mental do raciocínio lógico, nem tampouco se restringe a um mecanismo para aquisição de conhecimentos e resolução de problemas. Mais do que isso, o *pensar* para Arendt é visto como uma atitude da pessoa de atribuir sentido às experiências e ações humanas e aos acontecimentos, e está intimamente ligado à faculdade de *judgar*. Não está restrito àquela pequena parcela dos “pensadores profissionais”, mas é um atributo de todo ser humano, independentemente de sua erudição. Pensar é uma reflexão em busca de sentido. A crítica de Hannah Arendt torna-se, para nós, um alerta sobre o perigo da tendência de, na sociedade contemporânea, o conhecimento científico se sobrepor à reflexão como busca de sentido. E, sem a atividade de *pensar/judgar* como busca de sentido, o indivíduo é incapaz de emitir um juízo sobre suas próprias ações, sobre o desdobramento dessas ações em relação aos outros e a si próprio e saber se seu ato é certo ou errado moralmente. Nesse registro, o *pensar* e o *judgar* tornam-se uma forma de resistência enquanto se inscrevem como instância desestabilizadora das pré-concepções e, dessa forma, procuram destruir o que se impõe como dogma, quer dizer, a crença na obediência cega às leis e estatutos, sejam eles políticos, sejam religiosos.

Na filosofia arendtiana, exercer a faculdade de *pensar* e de *judgar* é o mesmo que assumir a responsabilidade pelo mundo onde nascemos, vivemos e convivemos, o mundo comum. É aí que se insere um de seus temas centrais, o da natalidade. Para a autora, a natalidade é a essência da educação, uma relação que deve ser compreendida como preparação para atuar num mundo que já existe e continuará depois, com o compromisso de recriá-lo, transformá-lo sem destruí-lo. A educação é uma forma de amor/cuidado para com aqueles que estão chegando ao mundo, os recém-chegados, mas também para com o mundo que os acolhe, que é um mundo comum, não simplesmente quanto aos contemporâneos, mas com os que já passaram por ele ou que virão a habitá-lo.

Compreendida nesse contexto, cabe à educação fazer com que os educandos se familiarizem e compartilhem de tudo o que constitui o mundo/espço/comum de forma responsável, para que o curso (do mundo) continue. E que o processo de descobrir e recriar o mundo também continue como legado passado de geração a geração, com o compromisso de se inscreverem nele como pertença, exercendo a faculdade de *pensar* e *judgar*, refletindo sobre o que no mundo se passa e se perguntando sobre o seu sentido.

Tivemos a audácia de pensar na possibilidade de uma aproximação entre Adorno e Arendt . O que nos motivou para enfrentar esse percurso foi o fato de terem ambos vivido, no

contexto das políticas do século XX, algumas situações que consideramos comuns. Ambos eram judeus e, conseqüentemente, alvos da perseguição nazifascista hitleriana, que tinha como objetivo a exterminação dos judeus. Desse modo, por questões circunstanciais, compartilharam a situação de perseguidos e refugiados, embora, ao que parece, tenham enfrentado essa situação de modo diverso.

Arendt parece defender a postura de uma reação mais imediata aos totalitarismos, uma necessidade de se opor aos fenômenos no instante de sua manifestação. Ela critica com muita veemência a abrupta troca de lado dos políticos, as adesões e cooperações sem justificativas, inclusive de líderes dos conselhos de judeus³¹, e a debandada para o lado de Hitler. Critica as omissões e as saídas tangenciais, sob a alegação de que não haveria outro jeito, fugindo da responsabilidade pessoal. Também os intelectuais são incluídos em sua crítica enquanto se silenciaram, ou dispensaram longas e bem elaboradas teorias em justificativas vazias a favor do nacional-socialismo, ou ainda pela demora em perceber a iminência do perigo que tudo aquilo representava.

Em 1933, Arendt refugia-se na França. Como o governo francês (de Vichy) passa a colaborar com os invasores alemães, e por ser judia, Arendt foi enviada a um campo de concentração, em Gurs, como estrangeira suspeita, de onde consegue escapar, seguindo para os Estados Unidos, em maio de 1941. Na condição de exilada, fica sem direitos políticos até 1951, quando consegue cidadania norte-americana, dando continuidade à sua carreira acadêmica com enorme empenho em combater e denunciar os regimes totalitários, assumindo claramente um aspecto de militância, em suas atuações como intelectual.

Também em 1933, com a tomada do poder pelos nazistas, Adorno foi obrigado a refugiar-se na Inglaterra, onde permanece até 1937, quando se transfere para os Estados Unidos e de onde continua, em colaboração com Horkheimer, seus trabalhos acadêmicos (*Dialética do Esclarecimento*) e outros estudos sobre sociologia (*A personalidade autoritária*). Em 1950, retorna à sua terra natal e retoma os trabalhos de reorganização do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt.

Embora pareça de pouca relevância, percebemos aqui um dado importante na forma em que nossos autores encararam, como filósofos judeus, a realidade do nazismo. O

³¹ Uma das causas da controvérsia de seu livro *Eichmann em Jerusalém; um relato sobre a banalidade do mal*, foi o fato de ter abordado a omissão e a cooperação de líderes judeus no processo de deportação em massa. É significativo o trecho onde Arendt afirma: “Onde quer que vivessem judeus, havia líderes judeus reconhecidos, e essa liderança, quase sem exceção, cooperou com os nazistas de uma forma ou de outra, por uma ou outra razão. A verdade integral era que, se o povo judeu estivesse desorganizado e sem líderes, teria havido caos e muita miséria, mas o número total de vítimas dificilmente teria ficado entre 4 milhões e meio e 6 milhões de pessoas” (ARENDR, 1999, p. 141).

caráter de militância, de um envolvimento mais imediato, com que Arendt trata a questão, é revelador de sua atitude mais voltada para uma moral prática de cunho político. O que não significa que ela deixa de lado as reflexões filosóficas, circunstância que fica mais evidente a partir de sua obra *Eichmann em Jerusalém*, quando retoma as “atividades do espírito”. Além disso, a forma com que um e outro sente as consequências da perseguição nazista parece ser diversa. Arendt se autodenomina apátrida, e não mais retorna a sua terra natal, a não ser para breves estadias em que se dedica a proferir palestras em algumas universidades alemãs. Prefere recomeçar como cidadã norte-americana o curso de sua vida. Ao contrário de Arendt, Adorno retoma à Alemanha, em 1950, onde retoma suas atividades de intelectual e pensador.

Tanto Adorno como Arendt se mostraram profundamente preocupados com a destinação do conhecimento, nas sociedades modernas. Ambos se preocuparam com a primazia de um saber científico que neutraliza a subjetividade e a aptidão para as atividades do espírito. Mostraram, em suas críticas ao novo modelo de estruturação das sociedades, que a racionalidade instrumental e a glorificação da técnica e da ciência podem levar à destruição em massa. E, de modos diferentes, apontaram a relação entre a ausência de pensamento e a irreflexão com a banalidade do mal e com a barbárie.

Ambos viram, no âmbito da educação, a possibilidade de resistir às imposições de uma cultura que se rege pela lógica do mercado, da indústria cultural e pela sociedade de massas. Uma educação que pudesse se contrapor aos processos de padronização do pensamento, da formação dos coletivos, à burocratização como forma de organização da sociedade e à obediência cega às leis e ordens exteriores. O que equivale, para Arendt, a uma educação que capacitasse o indivíduo para o exercício do *pensar/julgar* e, para Adorno, para o exercício da autorreflexão crítica, em ambos os casos, visando a uma educação para a autonomia e contra a barbárie ou a banalidade do mal.

Por fim, acreditamos que nosso trabalho possibilita, se não consumir uma aproximação, pelo menos traçar paralelos entre esses dois pensadores.

Nossa pesquisa não se pretende ser completa. Aliás, ela emerge de um problema posto, a saber, por que as sociedades contemporâneas, desenvolvidas técnica e cientificamente, permitem a manifestação do mais horrendo tipo de maldade. Com os autores estudados buscamos, mais do que entender, diagnosticar a realidade, palco das manifestações dessa maldade. Uma vez findo o trabalho, ainda persistem dúvidas. Uma delas diz respeito à questão do mal banal: ele possui ou não possui raízes? Embora reconhecendo o enorme valor das afirmações arendtianas sobre a banalidade do mal, enquanto facticidade, fenômeno imediato sem causas, totalmente desenraizado e justamente por isso desagregador das relações

humanas, cuja figura se consolida no homem Eichmann, há de se reconhecer que falta algo em termos de uma conceituação filosófica mais precisa. Sem descartar a importância da contribuição arendtiana sobre essa temática, e aproximando os conceitos de banalidade do mal com o de barbárie, o caminho tomado por Adorno nos parece mais coerente filosoficamente, pois, ao optar pela busca de uma natureza rebelde no homem, pela via da psicanálise – o que não faz parte do projeto arendtiano –, o autor nos sinaliza a possibilidade de encontrar os indícios mobilizadores da tendência de uma regressão à barbárie, nos civilizados.

Finalmente, resta ainda enfatizar que este trabalho, embora incompleto, é uma tentativa de provocar uma atitude crítica em relação a tudo o que compõe nosso mundo moderno. Sobretudo no sentido de se ter consciência de que, nesse mundo, as sociedades se organizam de sorte a constituir uma trama que nos envolve e nos move a todos, criando nossas necessidades e nossos desejos, mesmo se não percebemos que estamos nos movendo, não pelas nossas determinações, mas conforme o ritmo do progresso. É também uma tentativa de atribuir à educação um caráter ético, enquanto disposição de preparar as pessoas, pela formação, para a autorreflexão crítica e para as atividades de *pensar* e de *julgar*, como busca de sentido sobre os acontecimentos e experiências dos quais participamos ou presenciamos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos filosóficos Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*. . Campinas: Papirus, ano XVII, No. 56, dez. 1996.

_____. *Minima moralia*. Reflexões a partir da vida danificada. Tradução Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt*. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, D. Christina; ZUIN, A. A Soares. Do Bullying ao Preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*. Vol. 20. nº 01. Porto Alegre, jan. /abr. 2008.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. Tradução César Augusto de Almeida, Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

_____. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. *Sobre a Violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.

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

_____. *Responsabilidade e Julgamento*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

_____. *Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Trabalho, obra, ação*. Tradução Adriano Correia. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 7, p. 175-201, 2/2005.

_____. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Tradução Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

COURTINE-DENAMY, Sylvie. *O Cuidado com o Mundo: Diálogos entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos*. Tradução Maria Juliana Gambogi Teixeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

DUARTE, André. *Vidas em risco – Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREUD, Sigmund. *Obras completas de S. Freud*. Volume IX. Rio de Janeiro: Delta, 1916.

MATOS, Olgária C. F. *Os Arcanos do Inteiramente Outro. A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araujo. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 37, p.93-102, 2005.

OLIVEIRA, José Luiz. Hannah Arendt e o sentido político da categoria da liberdade. *Revista Argumentos*. Ano 3. Nº 6, 2011.

PAGNI, Pedro Ângelo. Crítica, Aufklärung e Educação: Considerações a partir de Foucault e Adorno. In: BUENO, S. F. (Org.). *Teoria Crítica e Sociedade Contemporânea*. São Paulo. Editora UNESP, 2009.

_____; SILVA, Divino José da. A Crítica da Cultura e os Desafios da Educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, P. Ângelo; SILVA, Divino José da (Org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

RAMOS, Pedro Hussak van Velthen. Mimese e verdade no mundo administrado. *Revista Poiesis*, nº 11, p 25 – 34. nov. 2008.

SILVA, Divino José da. Educação, Preconceitos e os Limites da Emancipação. In: BUENO, S. F. (Org.). *Teoria Crítica e Sociedade Contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. A Crítica da Cultura e os Desafios da Educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, P. Ângelo; SILVA, Divino José da (Org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.

_____. O lugar da experiência nas práticas educativas. In: GUIMARÃES, Célia Maria (et al.) *Formação e profissão docente*. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. *Tempo Social*. São Paulo, vol. 13, nº 1., 2001. *Print version* ISSN 0103-2070. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702001000100003>

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Maria Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, DP&A. 2003.

VILELA, R. A. Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na Contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em revista*. Belo Horizonte. Nº 45, p. 223-248, 2007.