

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MAGDA RODRIGUES DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA
DA TEORIA CRÍTICA**

Presidente Prudente
2009

MAGDA RODRIGUES DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIA
FORMATIVA: UMA LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA
DA TEORIA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
UNESP/Campus de Presidente Prudente,
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr.º Divino José da Silva

Presidente Prudente
2009

A449f Almeida, Magda Rodrigues de.
Formação de professores e experiência formativa : uma leitura a partir da perspectiva da teoria crítica / Magda Rodrigues de Almeida – Presidente Prudente : [s.n], 2009
xiv, 99 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Divino José da Silva
Banca: Alberto Albuquerque Gomes, Pedro Angelo Pagni
Inclui bibliografia

1. Experiência formativa. 2. Teoria crítica. 3. Formação de professores. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD(.ed.) 370

AGRADECIMENTO

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível. Particularmente gostaria de citar:

O prof^o Dr^o Divino José da Silva, uma das pessoas mais serenas, lúcidas e responsáveis que já conheci. Agradeço imensamente pelo carinho, atenção e paciência dedicada durante todos esses meses.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo apoio financeiro concedido durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação e aos demais funcionários da UNESP, pela delicadeza e atenção com que sempre me atenderam.

Aos meus pais , Ilso e Maria de Lourdes, que sempre me incentivaram a estudar, apoiaram-me na realização dos meus objetivos e não mediram esforços para que todos eles fossem concretizados.

À minha mãe, Maria de Lourdes e a minha sogra, Luci, por terem cuidado, carinhosamente, por tantas vezes do meu filho, para que eu pudesse realizar a pesquisa, participar de reuniões de orientação e do grupo de estudo.

Ao meu companheiro, André, por jamais me deixar desanimar, por estar presente em todos os momentos dando-me seu apoio, estendendo-me sua mão e seu abraço acolhedores. Agradeço, pela compreensão e pelo apoio inestimável.

Ao meu amado filho, Tiago, que como um sol inesperado em um dia nublado, apareceu nas nossas vidas e a tudo iluminou. Agradeço pelo seu sorriso, por seus olhinhos brilhantes que são minha fonte de inspiração.

RESUMO

Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa: “Processos formativos, diferença e valores”. Ao longo desta dissertação, o nosso intuito foi argumentar em torno do predomínio da racionalidade científica em nossa cultura, a qual atinge a escola em seus diferentes níveis. Para sustentar esse argumento recorremos ao diagnóstico que os autores frankfurtianos fazem do poder que o conhecimento científico tem exercido sobre nós e o quanto ele determina nossa maneira de perceber e explicar a realidade que nos cerca, reduzido tudo ao cálculo dos conceitos e a perspectiva do resultado mais eficaz, mais produtivo. A escola e os espaços de formação de professores parecem não escapar a essa lógica, em que a formação foi reduzida a treinamento, à aquisição de competências e habilidades e à adaptação imediata às exigências da cultura contemporânea. O predomínio dessa racionalidade científica nos espaços de formação produziu o que Chauí denomina, metaforicamente, de morte do educador e da pedagogia como arte, visto que a formação foi reduzida à instrumentalização para o trabalho. Esta é uma pesquisa teórica em que buscamos pensar essa problemática a partir de alguns textos de Adorno e Horkheimer, entre eles destacamos “Dialética do Esclarecimento”, sobretudo, os capítulos “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, “Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento”, além dos textos de Adorno sobre educação, publicados no Brasil com o título “Educação e Emancipação” e artigos de Max Horkheimer que estão no livro “Sociedad em transición: estudios de filosofia social”. Trabalhamos também com pesquisas que têm sido feitas sobre esses autores no Brasil e que são importantes para o aprofundamento do nosso tema. Os resultados desta pesquisa apontam para os desafios inerentes aos processos de formação e formação docente, que estão além da exigência do domínio de conteúdos e técnicas de ensino. Com isso não quisemos minimizar a importância de se dominar conteúdos e o como ensiná-los, mas chamar a atenção para os aspectos que estão presentes na relação pedagógica que nem sempre são explicitados. A relação professor aluno nem sempre se constitui a partir de um jogo claro, mas traz as marcas de representações inconscientes ou pré-conscientes que afetam esta relação. Trazer à tona esses elementos inconscientes seria importante para a formação do aluno bem como para o bom desempenho da atividade formativa do professor. A dificuldade está em como abordar ou lidar com esses aspectos esquecidos na relação pedagógica, visto que os mesmos escapam a uma abordagem científica nos moldes do que tem predominado no debate educacional. Para Adorno e Horkheimer uma das possibilidades é a persistir na crítica à racionalidade científica e à semi-formação generalizada. Esta também é a perspectiva apontada por Chauí. Bárcena nos sugere a narrativa poética como uma das possibilidades de nos contrapormos à racionalidade científica e como um lugar em que o esquecido, o que não cabe nos conceitos, pode se manifestar.

Palavras-chave: experiência formativa; teoria crítica; formação de professores; educação.

Abstract

This work inserts in Research Line: “Form processes, difference and values.” Along this dissertation, our intention was to argue around scientific rationality predominancy in our culture, in what attain the school in its different levels. To sustain this argument we sun over diagnosis that the frankfurtianos authors make of power that the scientific knowledge has exercised about us and how it determines our way of perceiving and explaining the reality that surround ourselves, reduced all the concept calculations and the most effective and productive perspective result. The school and teacher form spaces seem not to escape this logic, in what the form was reduced in training, the ability competence acquisitions and immediate adaptation of contemporary culture requirements. The predominancy of this scientific rationality in the form spaces produced what Chauí denominates, metaphorically, of educational death and pedagogy as art, seen that form was reduced instrumentalisation to the work. This is a theorist research in what we search to think this problem apart from some texts of Adornmet and Horkheimer, between them we detach “Explanation how masses,” “Elements of anti-semistic explanation limits,” hesides Adornmet texts about education published in Brazil as the chapter “Education and Emancipation” and artiches of Max Horkheimer that are in the book “Sociedad em Transición: social philosophy studios.” We also work with reserarches that have been done about this authors in Brazil and are importants to deepen our theme. The results of this research indicate to the inherent challengs to form processes and educational form, that are besides content dominion requirements and teaching technics. With this we didn’t want to minimize the importance of denominating contents and how to teach them, but to call attention for the aspects that are presents in pedagogy relation which not always are explicits. The relation teacher. Pupil not always constitutes apart from a clear game; but it brings the inconsistent representation marks or before aware that affect this relation. To bring to light these inconsistent elements would be important to pupil form well as for the good performance of teacher form activity. The difficulty is in how boarding or to deal with these aspects forgolten in pedagogy relation, seen that the same escape o fone scientific approach in the molds than have predominated in educational debate. For Aornmet and Horkheimer one of possibility is to persist in scientific rationality critic and generalized semiform. This is the indicated perspective for Chauí, too. Bárcena suggest us the poetic narrative as one of possibility of pitting us to scientific retionality and hou one place in that the forgotten, what isn’t contained in concepts, may to manifest.

Key-Words: experience form; theory critic; teacher forms; education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
 Capítulo I – Dos Limites da experiência no presente.....	13
O esclarecimento e o empobrecimento da experiência	14
A Indústria Cultural e o travamento da experiência	22
 Capítulo II – O declínio da formação cultural.....	30
Emancipação e semiformação.....	32
 Capítulo III– Preconceito e o embotamento da experiência.....	45
Traçando um paralelo entre práticas anti-semitas e práticas preconceituosas	52
 Capítulo IV- A racionalidade científica e a “morte da pedagogia como arte”.....	63
A morte da pedagogia como arte.....	63
A narrativa poética e a possibilidade da educação como arte.....	72
 Capítulo V – Aspectos de uma educação contra a barbárie.....	76
Educação contra a barbárie.....	77
 Considerações Finais.....	91
 Referências bibliográficas.....	96

INTRODUÇÃO

Desde meados da década de 1990 as pesquisas sobre a formação de professores têm ocupado parte significativa do debate educacional brasileiro. Os motivos que levaram a esse intenso investimento nesse tema de pesquisa se devem, entre outros, à necessidade de se qualificar e preparar melhor o professor para o exercício de sua profissão. Houve um esforço generalizado no sentido de não só formar bem o professor, mas uma preocupação em oferecer a ele as condições para que pudesse se tornar sujeito da sua própria ação. Ou seja, que pudesse pensá-la e modificá-la segundo demandas e exigências do tempo presente e à luz das diferentes teorias educacionais que o auxiliariam nessa tarefa. As discussões sobre formação de professores, embora tenham produzido um volume significativo de pesquisas com resultados importantes para a educação, ganham um novo ingrediente com as novas políticas de ação afirmativa implementadas nos últimos cinco anos por meio de políticas de cotas para negros, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas. São desafiadoras, também, as políticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Todas essas políticas põem aos professores e às próprias instituições que os formam o desafio de prepará-los para atuar em contextos marcados pela diversidade e, em muitos casos, pelo acirramento do preconceito e da discriminação. Embora esses desafios não sejam novos, exige-se que o professor saiba pensar a sua atuação em contextos marcados por diferenças. Portanto, já não basta que tenha um bom domínio de conteúdos e técnicas de ensino, mas é preciso também que saiba lidar com as diferenças, com o estranhamento, o preconceito e as situações que são novas no contexto das práticas escolares. No entanto, a vivência dessas situações e a percepção de seus desdobramentos em sala de aula exigem do professor não só conhecimento, domínio de conceitos e de teorias educacionais, mas também uma capacidade de pensar, de refletir e de se abrir para o que ali acontece. Exigência essa nem sempre fácil de ser atendida, visto que parece predominar nos espaços de formação (escolas e universidades), bem como fora deles, um tipo de racionalidade que submete tudo a conceitos e leis. Tudo o que escapa a essa lógica não pode ser pensado, pois é visto como desviante, como anormalidade, que deve ser logo classificado e domesticado pelo conceito.

Ao longo desta dissertação, o nosso intuito é argumentar em torno do predomínio de uma racionalidade científica em nossa cultura, a qual atinge a escola em seus diferentes níveis e a própria universidade. Para sustentar esse argumento recorreremos ao diagnóstico que os autores frankfurtianos fazem do poder que o conhecimento científico tem

exercido sobre nós e o quanto ele determina nossa maneira de perceber e explicar a realidade que nos cerca, reduzido tudo ao cálculo dos conceitos e a perspectiva do resultado mais eficaz, mais produtivo. A escola e os espaços de formação de professores parecem não escapar a essa lógica, em que a formação foi reduzida a treinamento, à aquisição de competências e habilidades e à adaptação ao mercado.

Buscaremos pensar essa problemática a partir de alguns textos de Adorno e Horkheimer, entre eles destacamos “Dialética do Esclarecimento”, sobretudo, os capítulos “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, “*Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento*”, além dos textos de Adorno (1995) sobre educação, publicados no Brasil com o título “Educação e Emancipação”. Contemplamos também os artigos de Max Horkheimer que estão no livro “Sociedad em transición: estudios de filosofía social”. O livro de José Leon Crochík, “*Preconceito, individuo e cultura*” também nos auxiliará nesta discussão. Trabalhamos também com pesquisas que têm sido feitas sobre esses autores no Brasil e que são importantes para o aprofundamento do nosso tema.

Além disso, recorreremos a Chauí (1986) e Bárcena (2005), pois são autores que nos ajudam a precisar esse diagnóstico do predomínio da racionalidade científica no âmbito dos espaços formativos, bem como sugerem algumas possibilidades para nos contrapormos ao tecnicismo que parece reinar na escola, o qual pode ser percebido na necessidade que professores têm de copiar ou adotar modelos que os guiem em suas práticas. De outro modo também, é possível perceber a burocracia que permeia a vida da escola que parece inibir as ações dos professores que, na maioria das vezes, se sentem encurralados pelas políticas de avaliação do Estado e pelos afazeres próprios da rotina escolar. Como pensar uma formação que amplie a nossa experiência com a cultura e que, portanto, favoreça a produção de um clima cultural contrário à barbárie? O que significa formar numa perspectiva que amplia a nossa experiência com o outro? Essas perguntas servem tanto para pensar o que se faz em sala de aula, como também para pensar a formação daqueles que serão formadores.

Assim, buscamos com esta pesquisa trazer à tona os desafios inerentes aos processos de formação e formação docente, os quais vão além da mera exigência do domínio de conteúdos e técnicas de ensino. Com isso não queremos minimizar a importância de se dominar conteúdos e o como ensiná-los, porém chamamos a atenção para os aspectos que estão presentes na relação pedagógica que nem sempre ganham visibilidade, nem sempre são conscientes ou explicitados na prática. Adorno (1995d), no artigo intitulado: “Tabus acerca do magistério”, trata da importância da educação se ocupar daqueles aspectos que foram esquecidos na relação pedagógica, mas que a frequenta subliminarmente. A relação professor

aluno nem sempre se constitui a partir de um jogo claro, mas traz as marcas de representações inconscientes ou pré-conscientes que afetam essa relação. Trazer à tona esses elementos inconscientes seria importante para formação do aluno bem como para o bom desempenho da atividade formativa do professor.

A forma como Adorno e Horkheimer (1985) pensaram a formação e os desafios a ela inerentes, desconfia das certezas da pedagogia iluminista que acredita na razão enquanto força esclarecedora capaz de vencer os condicionamentos materiais e psíquicos conduzindo os indivíduos ao esclarecimento e à emancipação. No livro “Dialética do Esclarecimento”, os autores denunciam os limites do próprio esclarecimento que teriam se identificado com a barbárie. Mas apesar de limitado, o esclarecimento, conforme reconhecerão os autores, cumpre tarefa importante no processo de conscientização sobre os elementos regressivos inerentes ao processo civilizatório, os quais têm produzido a identificação dos indivíduos com práticas sociais bárbaras.

Ao fazerem a crítica à racionalidade científica Adorno e Horkheimer (1985) identificam nessa forma de pensar aspectos que embotam o pensamento, pois simplifica as nossas experiências com a cultura e com os outros. Esse modo de pensar empobrece nossa experiência, pois lidamos com os objetos submetendo-os a leis prévias, a partir das quais passamos a valorar, inclusive, as relações sociais. Esse tipo de mentalidade impõe sérios limites às nossas experiências no presente, pois se situados nela nos orientamos a partir de um saber fragmentário e precário sobre o mundo, identificados com reações a partir de pré-conceitos (conceitos prévios) que podem ser transformados em preconceitos, ou seja, em modos rígidos de pensar que podem afetar a nossa própria personalidade. É contra esse enrijecimento do pensamento produzido pela racionalidade científica, pela indústria cultural e pela semiformação, que estão presentes nos espaços de formação que a crítica frankfurtiana parece ganhar atualidade.

Adorno (1995) e Horkheimer (1976b) reconhecem os limites de uma educação para a experiência na atualidade; porém não desistem de pensar os processos formativos como importantes para a experiência no presente. Tanto Adorno como Horkheimer vão escrever, no final de suas vidas textos em que fica evidente a valorização da educação enquanto processo amplo, como possibilitador da experiência e do esclarecimento sobre o presente. É o caso, por exemplo, dos textos educacionais de Adorno (1995), que compõem a coletânea “Educação e emancipação”.

Tendo em vista pensar as questões que acima apresentamos, dividimos o presente trabalho em cinco capítulos. No primeiro, partindo da pergunta de Adorno (1995, p.149): “[...]”

afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência?” a nossa preocupação é pensar, recorrendo à obra “Dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer, os aspectos que limitam a nossa experiência no presente. Temos como objetivo entender como ocorreu esse processo de empobrecimento da experiência. Abordaremos sucintamente a concepção de esclarecimento e como o homem passou a conceber a vida e os acontecimentos a partir da racionalidade atualmente estabelecida; trabalharemos com o conceito de indústria cultural e seus efeitos sobre a subjetividade dos indivíduos; pontuaremos algumas considerações acerca do empobrecimento da experiência na atualidade e sua relação com a educação.

No segundo capítulo, a nossa preocupação foi pontuar e pensar a partir de Adorno o declínio e os limites da formação, bem como os paradoxos inerentes à idéia de formação/emancipação quando pensada articulada à educação no presente. A educação será entendida, aqui, num sentido amplo, envolvendo tanto aspectos formais quanto informais.

No terceiro capítulo, abordamos os desdobramentos do empobrecimento da experiência levado às últimas conseqüências no âmbito das relações sociais, que pode culminar com práticas cruéis, como foi o nazismo na Alemanha, sustentadas por uma mentalidade preconceituosa e paranoica que se nega a enxergar a realidade para além dos esquemas projetivos. A nossa preocupação nesse capítulo está em explicitar aspectos que colaboram na formação dessa mentalidade rígida e entender o modo como é posta em funcionamento. Ao explicitarmos esses aspectos, é nosso intuito também pensar de que forma os espaços escolares podem trabalhar contra esse tipo de mentalidade ou favorecer a reprodução de comportamentos e ideias que reforcem o ódio e a violência contra aquele que representa para nós o Outro.

No quarto capítulo, o nosso intuito foi tratar dos aspectos da semiformação e da racionalidade científica que parecem imperar nos espaços de formação. Para isso, recorreremos ao texto “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”, de autoria de Marilena Chauí (1986), em que ela apresenta uma série de argumentos para evidenciar, metaforicamente, a morte da pedagogia enquanto arte, a qual foi suplantada pelas demandas de uma racionalidade científica e suas especialidades. Nessa abordagem, a autora analisa a noção de progresso que impregnou a mentalidade da elite econômica e política brasileira, particularmente, nos anos de 1960, e os efeitos perversos que a mesma produziu nos espaços de formação (escolas e universidades). Ainda nesse capítulo, trabalhamos com as noções de tato pedagógico e conversação desenvolvidas por Fernando Bárcena (2005), como uma possibilidade de se pensar um sentido para a educação enquanto arte. Nesse sentido, a análise que estes dois autores fazem da educação no presente é complementar, pois ambos

identificam o predomínio da racionalidade científica nos espaços de formação, que parece ter decretado a morte da pedagogia como arte. Embora Bárcena seja mais propositivo do que Chauí, pois reivindica a narrativa poética em educação como um lugar possível de onde podemos pensar de outra perspectiva o que nos acontece em sala de aula.

No quinto capítulo, o nosso intuito foi pensar, a partir da leitura dos textos filosófico-educacionais de Adorno, a importância da educação na luta contra a barbárie. Nesses textos, Adorno toma a educação aqui num sentido amplo que transcende o momento da instrução, portanto, não fica restrito às instituições de ensino, mas se estende para a análise da produção de bens simbólicos no capitalismo tardio e os efeitos que ela exerce sobre a subjetividade dos indivíduos, conforme salientamos nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO I

DOS LIMITES DA EXPERIÊNCIA NO PRESENTE

Na década de 1960, Adorno profere uma série de conferências pela Rádio de Hessen na Alemanha, bem como participa de alguns debates sobre educação nessa mesma rádio¹. No debate intitulado “Educação ... para quê?”, mediado por Hellmut Becker, no qual o desafio é discutir os fins gerais da educação, Adorno concorda com Becker, que o “‘para quê’, já não é mais evidente” (ADORNO, 1995f, p. 140). Para Adorno, os conceitos de educação e formação não têm mais o sentido que tinham nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, e “uma vez perdido esse ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.” (Idem, p. 140). Adorno e Becker têm consciência de que diante da dificuldade em se definir o “para quê educação”, o risco de se apelar para modelos é sempre grande. Porém, é contra esses modelos que Adorno se posiciona no decorrer do debate, por considerá-los autoritários. O desafio para Adorno (1995) é pensar a educação como o lugar da “produção de uma consciência verdadeira”, portanto, emancipada, importante para a construção de uma sociedade democrática. A partir desse momento, Adorno (1995f, p. 143) passa a discutir os aspectos que impedem ou limitam nossa formação no presente. Dentre esses aspectos, Adorno chama-nos a atenção para a nossa inaptidão à experiência na atualidade: “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995f, p. 149). Mais adiante, Adorno (1995f, p. 149) interroga: “[...] afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências?”

O tema da inaptidão à experiência, embora só rapidamente tratado por Adorno neste debate, parece constituir tema central no pensamento dos filósofos frankfurtianos. Ao tratar do tema da semiformação e indústria cultural, Pucci, Zuin e Ramos de Oliveira (2003), evidenciam os vínculos que se estabelecem entre a inaptidão à experiência e o modo como o mercado se apropriou da cultura. Ao tratar do tema do preconceito, Crochík (1997), retoma de Adorno e Horkheimer a ideia de que esse fenômeno resulta do processo de enrijecimento

¹ Estas Conferências e Debates foram traduzidos e publicados no livro “Theodor Adorno. Educação e emancipação”, pela editora Paz e Terra. Com a tradução de Wolfgang Leo-Maar.

vivido pelos indivíduos na atualidade, os quais foram submetidos aos efeitos da indústria cultural, à lógica da competitividade e da racionalidade instrumental que administra tudo. Em Gagnebin (1997; p.2006), a centralidade do tema experiência também aparece a partir da leitura que a autora faz dos conceitos de razão e mímeses em Adorno.

Partindo da pergunta de Adorno (1995f, p.149): “[...] afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência?” e das indicações acima, a nossa preocupação neste capítulo é pensar, recorrendo à obra “Dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer, os aspectos que impedem ou limitam nossa experiência no presente. Assim, sendo temos como objetivo entender como ocorreu esse processo de empobrecimento da experiência. Tendo em vista esse objetivo, adotaremos o seguinte trajeto: abordaremos sucintamente a concepção de esclarecimento e como o homem passou a conceber a vida e os acontecimentos a partir da racionalidade atualmente estabelecida; trabalharemos com o conceito de indústria cultural, que a nosso ver é um dos pontos mais fortes na efetivação da “alienação do homem”² na atualidade e que exerce seus efeitos sobre a subjetividade dos indivíduos. Na sequência pontuaremos algumas considerações acerca do empobrecimento da experiência na atualidade e sua relação com a educação.

O Esclarecimento e o empobrecimento da experiência

No livro *Dialética do Esclarecimento*, sobretudo, no ensaio denominado “O conceito de esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) dão início às suas reflexões a partir da contundente afirmação: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investilos na posição de senhores.” A busca pelo esclarecimento se dá em função do medo que os homens sentem pelo que representa o desconhecido, o estranho, além de lhes mostrar um horizonte em que tudo pode ser diferente em relação ao seu posicionamento diante deste

² A alienação é o processo por meio do qual os homens são submetidos ao controle por forças que se lhes apresentam como alheias. No contexto das relações de produção capitalista “[...] 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 independente.” (PETROVIC, 1993, p. 06). Nesse caso, a alienação não se dá só com relação ao que é produzido pelo homem, mas aliena-se da própria atividade em que os produtos são produzidos. Na relação com o mundo a partir do trabalho alienado, o homem aliena-se de seu corpo e de sua vida espiritual, o que imporia a ele limitações sobre sua ação na história impedindo sua liberdade e criatividade. Em termos frankfurtianos, com o chamado capitalismo tardio e com a consolidação da indústria cultural, os processos de alienação tornaram-se mais intensos, pois a classe operária foi integrada aos interesses do capitalismo, em que a luta e classes e os conflitos sociais foram neutralizados. Nesse contexto a indústria cultural e a técnica passam a dominar todas as dimensões da vida ditando a eles suas necessidades. Assim, os processos de dominação impostos pelo mercado são naturalizados e vistos como alheios às relações sociais que os produzem. (SILVA, 2001).

mesmo mundo que suscita o medo. O esclarecimento permite que o homem se transforme em senhor deste mundo por deter as condições de transformá-lo de acordo com seu próprio desejo e necessidade.

Embora seja esse o projeto geral do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985) buscam entender porque as promessas de uma sociedade livre e emancipada não se cumpriram, pois o que se verifica é a imersão da humanidade em uma nova barbárie. Esse novo estágio da barbárie se identificaria, na visão dos autores, com a destruição do esclarecimento, que se viu reduzido à racionalidade instrumental. Em decorrência disso, observa-se o limite da liberdade dos indivíduos, que impossibilitados de exercerem a reflexão sobre as formas históricas assumidas pela sociedade contemporânea, acabaram se identificando com seus elementos regressivos e desumanos. No Prefácio ao livro “Dialética do esclarecimento” de 1947, os autores se expressam sobre as condições a que teria sido reduzido o pensamento atualmente, nos termos seguintes:

Abandonado a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual. (ADORNO ; HORKHEIMER, 1985, p.13).

O ensaio inicia-se pela negação do mote iluminista, segundo o qual o esclarecimento conduziria os homens à emancipação, pois o que se observa hoje é o enredamento dos homens nas malhas do esclarecimento, “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.19).

A abordagem feita do conceito de esclarecimento, no referido ensaio, se contrapõe ao sentido a ele conferido por Kant (1985) no artigo denominado “Resposta a pergunta: Que é esclarecimento? [Aufklärung], elaborado na segunda metade do século XVIII. Para Kant (1985, p. 99) o esclarecimento refere-se “à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.” Ainda nas palavras de Kant (1985, p. 99):

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

Em Kant, como podemos observar, o esclarecimento tem como função primeira tornar os homens livres e emancipados. E isso se concretiza quando o indivíduo passa a fazer uso de sua própria razão, sem depender de ninguém, isto é, quando avança rumo a um plano em que a menoridade não mais se faz presente, ou seja, o indivíduo faz uso de seu próprio entendimento independentemente de outrem. Embora Adorno e Horkheimer (1985) também partilhem dessa ideia, segundo a qual o esclarecimento cumpre papel importante na construção de uma sociedade em que os indivíduos sejam livres, eles evidenciam o quanto estamos distantes da realização desse ideal. Na realidade, eles identificam no próprio esclarecimento as forças que teriam conduzido a humanidade ao atual estágio de barbárie.

Em relação à noção de esclarecimento abordada no texto dos frankfurtianos podemos afirmar que ela refere-se a toda história da humanidade e não a um período específico da história do pensamento, como ao iluminismo dos séculos XVII e XVIII, por exemplo, conforme sugere Duarte (1997, p. 45):

Uma das peculiaridades da “dialética do esclarecimento”, [...] é o fato de não limitar o acontecimento histórico da modernidade aos quase quatro séculos que nos separam da Renascença italiana, indo buscar nos primórdios da civilização européia – na Grécia antiga – os germes da cultura contemporânea .

Desde os tempos mitológicos, o esclarecimento se faz presente, como atestam Adorno e Horkheimer (1985, p. 23): “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento”. Os mitos já eram uma forma de esclarecimento, visto que seu intento era explicar os fenômenos da natureza, nomear o desconhecido, explicar as origens, a vida e a morte. Enfim, por meio dos mitos o homem buscava exercer o domínio sobre o desconhecido que se apresentava a ele de modo ameaçador. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 23):

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina. Todo ritual inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia. Esse elemento teórico do ritual tornou-se autônomo nas primeiras epopéias dos povos.

Os mitos eram uma forma “rudimentar” de explicar todas as coisas, os fenômenos da natureza, a morte, a vida, o bem e o mal. O mito e o esclarecimento se conjugam e têm

origem, segundo Gagnebin (1997, p. 110), “(...) no medo que acomete o frágil homem frente às forças da natureza e à violência social. O próprio pensar é desencadeado pelo medo. O saber enraíza-se nessa tensão entre medo e emancipação.” Conforme Gagnebin (1997), o problema para Adorno e Horkheimer não está no medo como origem, mas na maneira como esse medo é combatido ao longo da história. O saber que deve vencer o medo se constroi como um poder que domina e que torna os homens senhores do mundo e de si mesmos. Esse desejo de dominar e apaziguar as forças ameaçadoras estava presente no mito e se intensifica com a crítica que as ciências humanas e a própria ciência farão à religião e à mitologia na modernidade. A esse respeito afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 19): “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. Assim, podemos dizer que o esclarecimento enquanto tentativa de compreender os acontecimentos por meio do saber tinha como objetivo desencantar o mundo e desfazer a crença depositada nos mitos, nos deuses e trocar a imaginação pelo conhecimento racional, pois as explicações dadas através dos mitos passaram a ser consideradas como falsas. Esse novo saber está baseado na lógica formal e no cálculo, os quais fornecem as chaves para se decifrar o mundo e o próprio homem. É nesse sentido, que para Adorno e Horkheimer (1985, p. 22), a lógica formal tornou-se “a grande escola da unificação. Ela oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo. [...] o número tornou-se o cânon do esclarecimento. As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil.”

Com base na afirmação acima podemos dizer que o esclarecimento adotou a lógica formal como meio para explicar todas as coisas. Enfim, tudo passa a ser pensado e calculado tendo como fundamentação primeira a lógica formal, a matemática e o cálculo. Ao adotar esse procedimento, o homem se submeteu às leis da própria natureza que ele deseja dominar. Afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 27): “Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza. Tal foi o rumo tomado pela civilização européia.” É dessa perspectiva, que o esclarecimento que tinha como objetivo desmistificar os mitos e explicar a vida em todas as suas manifestações passou a dominá-la. Esse ideal do esclarecimento, ressaltam Adorno e Horkheimer (1985), encontra seu representante no pensamento de Bacon, o qual propõe uma nova base para o conhecimento fundada no conhecimento técnico-científico. Isso implicou em novas atitudes do homem perante a natureza e perante a vida. Ao mesmo tempo em que significou profundas mudanças no modo de viver dos homens, pois caberia ao pensamento

identificar as leis que regem os fenômenos analisados, o que irá conferir ao homem poder de controlar suas formas de manifestação.

Na modernidade, segundo Adorno e Horkheimer (1985) estreitam-se os vínculos entre conhecimento e poder, aos quais se ligam também o poder econômico, sobretudo, a partir da Revolução Industrial, não importando o uso que os homens façam do saber. Como forte aliado do capital, interessa-lhes a descoberta de técnicas que viabilizem o uso de métodos mais eficientes na exploração do trabalho e que aumentem a produtividade. A respeito, afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 20): “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens [...] o que importa não é aquela satisfação que para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz.”

Há, para Adorno e Horkheimer (1985), inerente ao pensamento esclarecido, algo de violento contra si mesmo. “Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20). Nisto consiste o caráter repressivo que o pensamento racional impõe à vida, aos instintos. Tudo que possa apresentar qualquer resíduo mitológico soa como uma espécie de ameaça, que deve ser eliminada pelo cálculo. Concluem Adorno e Horkheimer (1985, p. 29): “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo [...]. Nada pode ficar de fora, porque a simples idéia do “fora” é a verdadeira fonte da angústia [...]”. Essa luta contra o medo resultou na submissão à realidade. Se no mito o homem se submete à força destino, na ciência dá-se a submissão às leis da natureza apreendidas conceitualmente. O esclarecimento fundado na racionalidade do conceito se encarrega de conferir significado ao mundo. É sob esse ponto de vista, conforme nos chamam a atenção os autores, que o esclarecimento revela-se autoritário. Ao identificar-se com os procedimentos utilizados pela ciência positiva, em que o que não pode ser traduzido em leis matemáticas, deixa de ter sentido, aí reside o seu autoritarismo.

Esse aspecto da matematização do mundo e da vida é característica marcante da filosofia moderna. Afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 37):

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...] o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina.

Pensamento e mundo tornam-se iguais. Só pode ser pensado o que puder ser apreendido por meio dos fatos. Assim, o pensamento não pode pensar para além da realidade factual, isto seria insensatez, loucura ou desvario. O que não pode ser medido e quantificado também não pode ser conhecido. Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 38) esta “dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse eu penso eternamente igual que tem que acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos.” Para os autores isso só confirmaria a tese de que esclarecimento e dominação encontram-se articulados.

Os homens sempre submetem a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.43).

Horkheimer e Adorno explicam a relação entre mito, dominação e trabalho a partir da interpretação do trecho da Odisséia de Homero, em que se relata o encontro de Ulisses com as Sereias. Ulisses representa metaforicamente a história da constituição do eu e da subjetividade ao longo da civilização. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 44),

A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico e viril do homem [...]. O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases e a tentação de perdê-lo deixou de acompanhar a determinação de conservá-lo.

Ulisses, da mesma maneira que a humanidade, corre sempre o risco de perder-se no seu passado, rendendo-se aos seus impulsos. A maneira de evitar essa regressão se dá por meio da submissão às regras e controle do eu. As estratégias de controle para preservar a identidade do eu se fizeram muito fortes ao longo da história. Afirma Adorno e Horkheimer (1985, p. 44-45):

O medo de perder o eu e de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização. O caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha senão como mera aparência, como beleza destituída de poder.

Ulisses tem que fazer seu percurso de volta, mas para isso tem que vencer uma série de obstáculos, dentre eles as Sereias. Para isso tem que adotar medidas repressivas contra seus

instintos. Ulisses se volta contra o que representa para ele a imediata felicidade. Porém, em nome da sobrevivência, o herói tem que vencer seus desejos. Ulisses determina que seus companheiros tapem os ouvidos com cera e, assim, não ouçam o canto e sejam por ele seduzidos, impedindo a travessia. Desse modo, seus trabalhadores não seriam vencidos pelos instintos e pelo desejo que os lançariam no mundo do irrecuperável. O medo de perder-se no desejo e de se sucumbir aos instintos acompanhou o homem ao longo da história. O preço pago por esta abstenção, entendem Adorno e Horkheimer (1985), foi muito alto.

Na atitude de Ulisses, em submeter seus remadores à dura disciplina, está prefigurado, segundo Adorno e Horkheimer (1985), o que aconteceu com os trabalhadores na modernidade, os que foram submetidos ao trabalho planejado na fábrica. Seus sentidos seriam controlados à maneira dos remadores para evitar o risco da dispersão, a partir de um esforço sobre-humano. Nesse jogo, Ulisses também se submete à disciplina, porém como patrão ele desfruta do privilégio de poder viver parte dos prazeres ouvindo o canto. Ulisses prefigura o burguês moderno que explora seus empregados ao mesmo tempo em que pode obter o lucro e o gozo com o trabalho alheio. O gozo de Ulisses é, neste caso, submetido ao cálculo. É um gozo comedido, pois tem que manter sob seu controle os riscos de se entregar à felicidade ameaçadora.

Adorno e Horkheimer, conforme Gagnebin (1997), consideram a atitude de Ulisses como uma imagem que antecipa a dialética do esclarecimento inerente ao processo civilizatório. O esclarecimento reprime os sentidos, os desejos e os instintos, sustentando-se, portanto, na regressão. Os trabalhadores de Ulisses têm seus “sentidos fechados à força” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 46). Nesse caso, tanto os remadores quanto Ulisses saem empobrecidos da relação, pois estão impedidos de experimentarem as coisas, o mundo. Tanto os servos como o senhor perdem em experiência. Os primeiros por estarem submetidos de corpo e alma ao trabalho e o segundo porque se limita a mandar sem se lançar sobre as coisas, visto ser esta a tarefa dos servos. Conforme nos dizem os autores, com o progresso representado aqui por esta alegoria, há uma fixação dos instintos mediante a repressão, daí decorreria o atrofiamento da fantasia e da imaginação.

Para Adorno e Horkheimer (1985) Ulisses e seus empregados têm suas experiências empobrecidas, pois têm seus sentidos blindados afetando o próprio pensamento que sem experimentar o mundo já o submete ao cálculo prevenindo-se contra ele. O pensamento antecipa o que poderá acontecer e em vista disto se limita à organização e à administração. Esse empobrecimento da experiência tende a intensificar à medida em que as formas de controle vão ficando mais complexas com as inovações tecnológicas e com as demandas da

economia. Por isso, dirão Adorno e Horkheimer (1985), que quanto mais estivermos ajustados às demandas da produção, mais empobrecidas serão as nossas vivências.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) essa impossibilidade dos indivíduos em experienciar o mundo é própria dos nossos dias. Isto seria facilmente identificado no comportamento adotado pelas massas:

A repressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocável com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade, que engloba todas as relações e emoções se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força.

Nessa análise que os autores desenvolvem acerca do esclarecimento, são evidentes os aspectos regressivos inerentes à dialética do esclarecimento. Nesse processo a relação sujeito-objeto é marcada por uma espécie de bloqueio que limita a capacidade reflexiva do pensamento. Nesse longo processo de constituição da cultura ocidental, a luta pela autoconservação determinou a relação sujeito-objeto. Nessa lógica da autoconservação nada pode escapar ao cálculo e à previsibilidade. Assim, a atividade do pensar foi reificada e instrumentalizada, cuja função tem ficado restrita à adequação de meios a fins. O pensamento ficou reduzido aos mecanismos de identificação próprios das ciências matemáticas.

Para Adorno e Horkheimer (1985), como podemos observar, da relação enrijecida entre sujeito e objeto decorre o empobrecimento das nossas experiências no presente. A nossa percepção das coisas e do mundo e as nossas relações com as pessoas estão submetidas a esquemas, a modos de pensar rígidos, que não nos permitem enxergar ou pensar para além do imediatamente dado. Do mesmo modo que os remadores de Ulisses têm seus sentidos mutilados, os nossos sentidos e pensamento estão obstruídos, portanto, limitados para a compreensão do que nos cerca e nos acontece.

Assim, podemos dizer, a partir do que apresentamos acima, que os limites da nossa experiência no presente relacionam-se com a maneira como o conhecimento se estruturou ao longo da história. Ou seja, a maneira como se dá a relação sujeito-objeto no ato do conhecimento já traz em si esses limites. O sujeito determina a partir de sua estrutura o que é o objeto. Na modernidade esta relação se configura, na leitura de Adorno e Horkheimer (1985), como dominação, pois o sujeito pensa o objeto a partir de leis e conceitos fixos, assemelhando-se às ciências matemáticas. Neste desejo de exercer o domínio sobre todas as

coisas, em que nada pode escapar ao cálculo, o sujeito diz mais de si do que do objeto que ele pretende explicar. É nesse sentido, então, que para os autores a relação sujeito-objeto fica empobrecida, pois o sujeito submete de forma arbitrária o objeto.

A Indústria Cultural e o travamento da experiência

O termo indústria cultural foi empregado primeiramente por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento* publicado em 1947, em Amsterdã. O termo indústria cultural é utilizado pelos autores para se contraporem ao conceito de cultura de massa, o qual produz a falsa impressão de que a cultura surge espontaneamente das massas. O conceito indústria cultural denuncia a falsidade dessa ideia, evidenciando que os bens culturais - bens simbólicos – não são produzidos a partir de uma demanda dos consumidores, mas antes determinados pelos interesses do mercado. A indústria cultural, conforme Adorno (1986, p. 92), interfere em todos os ramos da produção padronizando produtos e adaptando-os ao consumo das massas. Podemos afirmar que, em seus múltiplos desdobramentos, a indústria cultural planeja cada passo de seu desenvolvimento. Para Adorno (1986, p. 92-93) ela funciona como uma força integradora:

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. [...] Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.

De outro modo podemos dizer que o consumidor é ludibriado pela indústria cultural que o faz crer ser a pessoa mais importante de todo o sistema e que todas as coisas são feitas em função daquilo que ele deseja e quer para si. Produz-se a idéia de que tudo se define a partir das decisões do indivíduo, quando, na verdade, ocorre a operação contrária, isto é, a indústria cultural é quem determina quando e como o indivíduo vai consumir determinado produto. Nesse sistema o indivíduo é contabilizado como um número a mais nas tabelas de controle de consumo, uma peça a mais da maquinaria. Para Costa (2004, p. 177), a indústria cultural resulta da “[...] etapa, mais avançada da civilização tecnológica [...]” que busca ocultar da opinião pública que na realidade são as mercadorias que criam as necessidades do consumidor.

Para Adorno (1986), na indústria cultural o que representa o progresso, a inovação em todos os ramos, é uma ilusão, pois na verdade por debaixo de tudo o que se lhes apresenta como novo, como diferente, contém a mesma essência, os mesmos fundamentos outrora já apresentados e por todos conhecidos, mas que, entretanto, surge como algo novo. Afirma Adorno (1985, p. 116):

O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. A diferença entre a série Chrysler e a série General Motors é no fundo uma distinção ilusória, como já sabe toda a criança interessada em modelos de automóveis. As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. O mesmo se passa com as produções da Warner Brothers e da Metro Goldwyn Mayer.

Ainda neste sentido parece-nos oportuno citar Türcke (2004, p. 62):

O extraordinário e o comum mesclam-se numa confusão que foi engendrada pela sociedade moderna de produção de mercadorias. O mercado sempre teve em si este quê de espetáculo. Onde quer que ele esteja, encontra-se também a compulsão que exalta quão extraordinárias são as próprias mercadorias. O brilho do incomum faz parte da apresentação de mercadorias totalmente comuns, tais como os chocalhos artesanais. Onde o mercado dita o sentido geral da vida, os produtos e os produtores são então enfeitados, pois, tais como mercadorias, eles têm seus valores aumentados ou diminuídos, são aceitos ou rejeitados. E é dessa forma que ascendem em suas respectivas posições no ranking. Esta é a sua índole: apresentar em tudo a estampa do extraordinário.

Ora, as diferenças apresentadas em relação a determinados produtos são ilusórias e como já afirmado, as vantagens e desvantagens provindas deste ou daquele produto são apenas uma forma de manter a concorrência e de permitir que o cliente tenha uma opção de escolha, na verdade essas diferenças são irreais. Privilegia-se a idéia de individualidade, quando na verdade o individual confunde-se com o universal. Ou seja, o slogan frequentemente utilizado pela indústria é o de que ao adquirir determinado produto, o sujeito também adquire características únicas e passa a ser visto e admirado por essas características, entretanto, o que ocorre é que todas as pessoas que desejarem podem adquirir o mesmo produto que uma outra, sem no entanto, passarem a ser “seres únicos”, o que passa a prevalecer é uma questão de status. Quem não possui este ou aquele objeto passa a ser visto como inferior.

A indústria cultural se faz presente em todos os setores. A padronização e a produção em série são facilmente identificadas; basta observar, como afirmam Adorno e Horkheimer (1985), que as distinções enfatizadas entre os filmes A e B bem como as histórias publicadas em diferentes revistas de variados preços “tem menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores” (p. 116). Tudo é programado de maneira a contemplar todos os níveis de clientes, por isso temos uma série de revistas com nomes e preços diferenciados, conquanto, no fundo o conteúdo é o mesmo, a instituição de uma hierarquia de qualidade serve para atingir quantitativamente o maior número de consumidores possíveis. Em relação aos automóveis, não ocorre algo diferente, pois, mesmo os automóveis de uma mesma empresa considerados mais ou menos baratos não possuem muitas diferenças, o que difere é o número de cilindros, capacidade, acessórios, em relação aos filmes, o que muda são os efeitos especiais, a atuação de um maior número de atores renomados, entre outros fatores. É nesse sentido que Adorno (1985, p. 118) atesta:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto. O número médio da palavra da *short story* é algo em que não se pode mexer. Até mesmo as *gags*, efeitos e piadas são calculados, assim como o quadro em que se inserem.

A arte, a pintura, a arquitetura e os romances televisivos também se tornaram presas desse sistema, pois antes, todas essas manifestações artísticas exerciam um papel de denúncia, de tentativa em provocar a reflexão, a mudança de pensamento e, atualmente, tende a desenvolver-se em função do que é determinado pela indústria cultural, ou seja, suas representações enquadram-se sempre dentro de um mesmo tipo de roteiro, de expressão, enfim, não apresenta nada que possa acrescentar àqueles que o contemplam. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 123):

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 noitinha, até a chegada ao relógio do 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.

A indústria cultural também se manifesta como a indústria da diversão; seu controle se estende a esses momentos de distração, pois, em todos os sentidos, sua elaboração é feita de maneira a contemplar as necessidades dos consumidores, isso já sabemos vai ao encontro do que almeja o consumidor, uma vez que os produtos são fabricados e propagandeados de forma a transmitir a ideia de que ao adquiri-los, passa-se a ser respeitado, admirado como portador de características únicas. Acrescenta-se a isso o fato de que “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por de novo em condições de enfrentá-lo.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Diferentemente, podemos dizer que para os frankfurtianos a diversão é uma “válvula de escape” para aqueles que, cotidianamente, desenvolvem o mesmo trabalho mecanizado. Ocorre que segundo esses autores os indivíduos estão acostumados a fazer parte desse processo que a tudo padroniza, em que o consumo desenfreado é freqüente que são incapazes de perceber o quanto o próprio lazer, o próprio divertimento estão impregnados de atitudes padronizadas, que exigem pouca percepção e esforço racional. Além disso, para categorizar-se como lazer não deve exigir esforços o que conduz a fazer uso das associações de costume. Nesse sentido Adorno e Horkheimer afirmam (1985, p. 128):

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 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.

É nesse sentido que, para Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural se antecipa ao sujeito na sua relação com o mundo, fornecendo-lhe de antemão uma espécie de esquema a partir do qual ele deve explicá-lo. Afirmam os autores: “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). Os dois frankfurtianos fazem um paralelo entre o modo como a indústria cultural molda nossa percepção e compreensão do mundo, com o esquematismo da filosofia kantiana, em que as categorias *a priori* da razão determinam a apreensão dos objetos.

Para Adorno (1985, p. 97) a indústria cultural funciona como um imperativo categórico, que lança ao indivíduo a ordem seguinte: “tu deves submeter-te”. Diferentemente do imperativo kantiano, que tem como pressuposto a liberdade do indivíduo, o da indústria cultural, pelo contrário, submete-o ao seu poder substituindo a consciência pelo conformismo.

No artigo “Teoria da semicultura”, Adorno (1996) vincula imediatamente a indústria cultural aos processos da semiformação, em que a vida é regida pelo princípio da mercadoria que reitera o sistema, do qual o indivíduo não consegue escapar. A indústria cultural em seus efeitos semiformativos adultera não só a vida do espírito, mas os nossos próprios sentidos. Sobre a semiformação afirma Adorno (1996, p. 400): “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional.” Para Adorno (1996) a semiformação, do mesmo modo que a indústria cultural, trava a nossa experiência com o mundo, pois tudo já está previamente dado pelos clichês, pelo pensamento pronto. Nesse jogo, uma informação é imediatamente suplantada por outra, reduzindo-se ao que é pontual, instantâneo e efêmero. Não nos demoramos mais sobre as coisas, por isso mesmo não as julgamos.

Assim, podemos dizer que a indústria cultural é uma aliada da semiformação, portanto, limitadora da nossa experiência, pois tem um poder enorme sobre o indivíduo. Na realidade entende Adorno (1996) que o maior desafio posto aos processos educativos formais e informais é o de como resistir a esta totalidade que aniquila a singularidade do individual. No próximo tópico abordaremos alguns aspectos concernentes ao empobrecimento da experiência na atualidade.

O empobrecimento da experiência, da maneira como o retomamos acima, a partir da leitura de Adorno e Horkheimer, nos dá a medida da nossa condição no presente. Tendo em vista deixar mais explícito o sentido da experiência que estes autores reivindicam, buscamos agora apresentar, a partir de Larrosa, um sentido para experiência, que se distancia da noção a ela conferida ao longo da tradição do pensamento ocidental, que a nosso ver é criticada por Adorno, Horkheimer e Benjamin. A experiência a qual esses autores se reportam possui outro caráter, outra essência. Nas palavras de Larrosa (2004, p. 154):

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe.

Para Larrosa (2004), o empobrecimento da experiência está relacionado ao excesso de informação, ao excesso de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho. Assim, ao que nos parece, o empobrecimento ou a não vivência do que nos acontece tem sua origem no

“excesso”, pois ao que tudo indica, as nossas ações são orientadas pelo excesso de uma série de coisas e acontecimentos. Em relação ao excesso de informação, Larrosa (2004) enfatiza que a informação não é experiência, tampouco deixa lugar para ela: é quase o seu oposto. Todo o discurso que defende a necessidade de sermos e estarmos informados acaba por dar fim às nossas possibilidades de experiência, uma vez que as informações são muito superficiais com pouco a oferecer. O sujeito da informação está inteirado de muitos fatos e tende a buscá-los sempre em maior proporção, e nesta corrida desenfreada pela informação, o que ocorre, ressalta Larrosa (2004, p. 154), não é um acréscimo de sabedoria, mas com isso o máximo que o sujeito consegue alcançar “é que nada lhe aconteça”, que nada lhe passe.

Ainda nesse sentido Larrosa pontua (2004, p. 154):

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que há que separá-la da informação. É a primeira coisa que eu gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que há que separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

Nessa citação fica claro que, para o autor, em uma sociedade em que a informação triunfa, dificilmente, a experiência se realiza. Além disso, há que se atentar para a diferenciação do saber da experiência e do saber coisas. O saber das coisas caracteriza-se pelas novas informações adquiridas em uma aula, em uma palestra, conferência, na leitura de um livro, jornal, enfim, apesar de incorporar novos saberes, não podemos afirmar que algo nos tocou, nos passou, nos ocorreu ou aconteceu.

Em relação ao segundo aspecto impeditivo da realização da experiência referido por Larrosa (2004), trata-se do excesso de opinião. Ele afirma que na contemporaneidade, o sujeito informado também opina. “É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação” (LARROSA, 2004, p. 155).

Informação e opinião exercem um poder tão eficaz que atinge, inclusive, “nossa idéia de aprendizagem”, isto é, a informação e a opinião acabam sendo concebidas como resultado de uma aprendizagem significativa. Cada vez mais, os docentes formulam questionamentos que visam saber qual o nível de informação dos alunos acerca de determinados assuntos; assim as perguntas, normalmente, solicitam que eles se exponham com base na informação. Solicita-lhes, literalmente, a opinião. Essa constitui uma prática que segundo Larrosa (2004) é própria da nossa época, em que há o predomínio da cultura do jornalismo que pouco exige dos leitores, ou seja, a aliança entre informação e opinião inviabiliza a realização da experiência.

A cultura do jornalismo, conforme Matos (1998), está intrinsecamente relacionada com a indústria cultural, que arquiva a cultura humanista em nome da informação rápida:

Que se pense na leitura – atenta e concentrada –, substituída pelo espontaneísmo próprio à mídia e à indústria cultural. Se a televisão utilizava um vocabulário de ‘no máximo 300 palavras’, o decálogo do jornalista prevê um leitor com capacidade intelectual de dez anos. (MATOS, 1998, p. 87-88).

No que diz respeito à falta de tempo, Larrosa (2004) afirma que a velocidade com que as coisas acontecem, passam, é tão depressa que não há tempo para sentir os estímulos em sua verdadeira essência, tudo ocorre de maneira fugaz e efêmera, sendo substituído por outra sensação igualmente superficial. Os acontecimentos chegam até nós em forma de choque, isto é, como se estivéssemos vivenciando a ação no exato momento de sua realização; ocorre que na velocidade que os acontecimentos nos chegam e a ânsia por novidade impedem que eles sejam vivenciados de forma mais intensa e significativa.

Para Larrosa (2004, p. 157) “a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” Seguindo essa lógica da não possibilidade da experiência, o autor atesta que os aparatos educacionais também funcionam de maneira que nada nos aconteça. Os discursos para que nos mantenhamos atualizados, para que nos lancemos nos processos de formação contínua, parecem traduzir o nível do medo de sermos expulsos do mercado de trabalho. No entanto, a busca pela “atualização” não tem significado mais formação, mesmo que tenhamos ficado mais tempo nos bancos escolares e nas universidades em busca de cursos de formação, isso, nos parece, não tem sido traduzido em mais formação. O tempo é usado como valor de troca, como mercadoria, o sujeito faz de tudo para não perder tempo, para não correr o risco de ficar defasado, e é exatamente em razão da busca constante em acompanhar a aceleração do tempo que já não se tem mais tempo. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos. Com o quê, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2004, p. 158).

Para Larrosa uma das maneiras de se contrapor ao empobrecimento da experiência, que resulta do massacre da opinião, do excesso de informação e da falta de tempo, está no gesto da interrupção:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar,

pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Embora o autor reivindique o gesto de interrupção, que sem dúvida poderá nos possibilitar uma atitude de demora e de dedicação sobre as coisas e sobre o que nos acontece, o que nos interessou neste capítulo foi evidenciar os aspectos que travam nossa experiência no presente. Esse travamento da experiência, no entendimento de Adorno e Horkheimer, produz a frieza nos indivíduos e dela decorre a identificação com processos sociais que se sustentam na prática da crueldade, justificada a partir do ódio, do medo e do preconceito. Enfim, aspectos que estão profundamente ligados aos limites da nossa experiência no presente. Para os dois frankfurtianos, Auschwitz é o resultado mais contundente do nosso fechamento à experiência. Por isto mesmo, Adorno (1995) fez de Auschwitz uma espécie de imperativo moral, com o qual se deveria ocupar toda a educação. No capítulo seguinte, daremos continuidade a essa discussão tratando dos aspectos ligados à semi formação que funcionam como uma trava que limita ou barra a formação e nossa reflexão sobre o que nos acontece no presente.

CAPÍTULO II

O DECLÍNIO DA FORMAÇÃO CULTURAL

“A educação não é necessariamente um fator de emancipação”. É com esta frase que Wolfgang Leo Maar (1995, p. 11) abre a longa apresentação que faz dos textos educacionais de Adorno que estão na coletânea “Educação e emancipação”. Adorno³ lembra, em diferentes ocasiões, que a educação está condicionada socialmente e que, portanto, toda a crença ou deslumbramento com relação aos efeitos que ela possa produzir sobre o atual estado de coisas, pode soar ingênuo se não se levar em conta o seu enredamento no mundo social. “[...] quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente.”(MAAR, 1995, p. 11). Aqui está o desafio posto à educação e à formação: como educar/formar sem que essa tarefa não redunde na mera adaptação e submissão ao existente? A educação que, até então, havia se alimentado do ideário emancipatório da Ilustração colaborou com a barbárie. Esse acontecimento não pode ser esquecido, pois “[...] o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência.” (MAAR, 1995, p. 12).

É situado na dificuldade em pensar a emancipação e seu vínculo com a educação, que Adorno (1995) fará sua incursão no debate educacional. A atitude de Adorno, salienta Maar (1995, 12), será a de abertura frente ao objeto, abertura para pensar a formação social em seu movimento e explicitar a impotência da educação atual para transformar a situação vigente. Impotência, no caso, não significa desistência do pensamento em pensar e confrontar a realidade, pois para Adorno teoria e prática não estão separadas. A esse respeito afirma Maar (1995, p. 15): “Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política.”

A nossa preocupação neste capítulo será pontuar e pensar a partir de Adorno, o declínio e os limites da formação, bem como os paradoxos inerentes à idéia de formação/emancipação quando pensada articulada à educação no presente. A educação será entendida aqui num sentido amplo, envolvendo tanto aspectos formais quanto informais.

³ Vide o artigo “Teoria da semicultura” (1996) e os textos presentes na coletânea “Educação e emancipação” (1995).

No debate “Educação e emancipação”⁴, Adorno se preocupa, conforme salienta Maar (1995), com a formação educacional ao retomar o ensaio kantiano “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Para Adorno (1995) o programa kantiano ali exposto, segundo o qual o esclarecimento (*Aufklärung*) é a condição para a saída do homem de seu estado de menoridade auto-inculpável, ainda permanece atual e não poderíamos perdê-lo de vista na construção da democracia. “Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.” (ADORNO, 1995h, p. 169).

Interessa-nos, neste momento, ressaltar os aspectos que limitam o processo da emancipação, ou seja, que impedem o exercício do esclarecimento e o uso livre do entendimento. É nesta retomada de Kant e em contraposição a ela que Adorno nos coloca diante das dificuldades de se pensar o sentido da emancipação na atualidade. Ao mesmo tempo em que devemos levar a sério o que Kant diz acerca do esclarecimento, não podemos tomá-lo sem antes confrontá-lo com o nosso presente.

O apelo à emancipação em nossos dias, ressalta Becker (apud ADORNO, 1995), funciona como disfarce e manutenção da menoridade generalizada. Aqui reside o risco do discurso pela emancipação, tão presente no debate educacional, cair no vazio, caso não se atente para as contradições sociais e para as exigências que são feitas aos indivíduos para que se adaptem, imediatamente, às demandas sociais. Neste sentido, Adorno (1995h, p. 180), nos chama a atenção para o seguinte:

[...] gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço, inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia.

Adorno não perde de vista que o esclarecimento, ao mesmo tempo em que pode emancipar, coloca em risco a própria emancipação e seus resultados. Por isso, retoma de Kant (2005) a idéia segundo a qual não viveríamos numa época esclarecida, mas em esclarecimento, indicando que este não é um estado estático, mas dinâmico “como um vir-a-ser.” (ADORNO, 1995h, p. 181). É importante destacar que, para Adorno, o esclarecimento

⁴ Debate entre Adorno e Becker transmitido pela Rádio de Hessen em 13 de agosto de 1969 e posteriormente publicado na coletânea “Educação e emancipação” pela Paz e Terra em 1995, com tradução de Wolfgang Leo Maar.

não obedece a uma linearidade ou a um fim que lhe é imanente, não tendo, portanto, nenhuma correspondência com a idéia de progresso. Nesse ponto, Adorno (1995h, p. 181) é radical ao colocar em dúvida o argumento de que vivemos numa época de esclarecimento:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural.

A pressão exercida sobre os indivíduos, por meio da indústria cultural e pela organização social, conduz Adorno (1995) a afirmar que na sociedade atual ninguém poderia escapar às determinações sociais, visto que são muitas as instituições que fazem a mediação dessa heteronomia generalizada. Neste caso, conforme Pagni (2009, p. 227) a heteronomia atingiria a todos indistintamente. Dela não escapariam os tutores, os mestres, os educadores Além disso, comenta o autor, que os próprios educadores e aqueles que se colocam na posição de esclarecer os demais deveriam refletir acerca da minoridade à qual estão submetidos. Desse diagnóstico decorrem as seguintes perguntas: podemos enfrentar o problema da emancipação hoje? Se sim, como fazê-lo? Essas perguntas ficarão em suspenso neste capítulo, e retornaremos a elas no momento em que tratarmos do sentido de uma educação contra a barbárie. Por ora nos dedicaremos a apresentar os aspectos que travam a emancipação, a formação.

Emancipação e semiformação

Adorno (1995) aponta, como vimos acima, a indústria cultural como um dos fatores que trava a formação. Embora tenhamos tratado de alguns aspectos da indústria cultural, no capítulo anterior, vamos nos dedicar neste momento aos efeitos semiformativos e regressivos por ela produzidos, pois, conforme afirma Maar (1994, p. 141-142), “A universalidade da semiformação substituiria a crise de universalidade da formação. A semiformação seria totalmente integradora, oposta à emancipação.” É nesse sentido que a semiformação socializa a deformação por eliminar da cultura seu potencial emancipador.

No texto “Teoria da semicultura”, Adorno (1996) trata do tema da semiformação e de seus desdobramentos para a educação, indicando de que maneira o capitalismo educa e forma os seus clientes, ao preço de negar-lhes a formação cultural. O filósofo parte da constatação de que há uma crise da formação cultural na atualidade, a qual não pode ser objeto da

pedagogia nem da sociologia. Compreender esse fenômeno exige mais do que criticar os limites dos métodos de aprendizagem ou a insuficiência dos sistemas educacionais. Isso porque, conforme reconhece Adorno, as reformas pedagógicas também não iriam produzir mudanças substanciais que pudessem interferir na crise da formação cultural hoje estabelecida. As reformas poderiam incorrer em dois riscos: diminuir o nível de exigência feito àqueles que são educados, acentuando a própria crise; bem como podem desconhecer o poder que o mundo extrapedagógico exerce sobre o pedagógico.

Compreender os aspectos positivos ou negativos da formação cultural requer, segundo Adorno (1996), que nos atentemos para a insuficiência das reflexões que partem de uma noção de formação já dada previamente, a qual se identifica com a própria semiformação. Por esse motivo, sugere que se deveria pesquisar o movimento social e o modo como se vincula a ele o conceito de formação cultural que teria se convertido em semiformação socializada, que sucede à própria formação.

Adorno (1996) não vê a semiformação como um estágio anterior à formação, que logo poderia ser superado, mas como algo que trava a própria formação, pois ela renuncia à autodeterminação por estar presa aos produtos culturais aprovados pelo mercado. O problema da semiformação não é algo que pode ser explicado como simplesmente resultante da sociedade de massas, mas aparece como “um ponto cego” sobre o qual o conhecimento deveria se aplicar. Esse ponto obscuro é expresso por Adorno (1996, p. 389) no seguinte argumento: “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, o que exige uma teoria que seja abrangente.”

Ao analisar a semiformação, Adorno evita contrapor a ela um ideal de formação ou de cultura apartado do mundo, pois a formação é uma apropriação subjetiva. Não pode ser pensada como uma cultura do espírito, como quisera o romantismo alemão, o que tornou esta idéia de formação numa espécie de tabu. Adorno remonta aos primórdios da noção de *Bildung* alemã para denunciar a pobreza e o enrijecimento dos processos formativos atuais. Conforme Pucci (1997, p. 90):

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. Já no idealismo hegeliano

significava a trajetória de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo, como seu objeto. Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia.

*Bildung*⁵, nos termos acima definidos, comporta tanto os aspectos da formação do espírito, que se identificam com a apropriação da produção cultural de uma época, na qual se expressam as criações espirituais, como seus vínculos com as práticas sociais. A formação cultural, lembra Adorno (1996), é diferente de uma época para a outra. Com a burguesia esse conceito toma consciência de si mesmo e a expectativa é que o mesmo se realize numa sociedade de homens livres e iguais, que pudessem atuar na sociedade sublimando seus impulsos. A formação cultural foi pensada na sociedade burguesa como condição para a autonomia do indivíduo. Mas esse ideal logo se vê degradado à heteronomia, em razão da lógica que rege os interesses no mundo capitalista, norteados pelo princípio da competitividade e do lucro. Embora o ideal de formação cultural traga implícita a reivindicação de uma sociedade sem exploração, salienta Adorno (1996) que na prática, ele se transformou em ideologia quando confrontada à realidade social. É nesse sentido que o sonho da formação cultural aparece como imposição e se transforma em algo problemático, visto que se absolutiza e passa a justificar a exploração do trabalho pelo capital.

A formação cultural da burguesia lhe permitiu desenvolver de forma eficiente as atividades econômicas e administrativas; isso lhe conferiu poder sobre os trabalhadores. Nesse contexto, ressalta Adorno (1996), a desumanização implantada com o capitalismo roubou do proletariado o ócio e com ele todas as condições para a formação. O tempo livre, conforme Pucci (1997), que deveria ser destinado para o descanso do trabalhador bem como para a realização de atividades não relacionadas ao trabalho, mas que lhe desperta o interesse e proporciona prazer ao ser realizado, é, novamente, ocupado pelo mercado por meio da indústria cultural. Mesmo com as conquistas alcançadas pelos trabalhadores, tais como melhores salários, menor jornada de trabalho, seguro desemprego, ainda assim, a burguesia continuou excluindo-os dos processos formativos impondo-lhes a semiformação.

⁵ Segundo Willi Bolle (1997, p. 14), “o conceito moderno de *Bildung* surgiu na Alemanha a partir de fins do século XVIII. É um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado.” Um pouco mais adiante afirma Bolle 1997, p. 17): “O vôo emancipatório da idéia de formação ocorreu com Herder. O conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à ‘educação’, sempre que entram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto. Herder opõe explicitamente a *Bildung* à educação e ao ensino, realçando que ela é ‘autoformação’ e ‘atuação viva’. Não de indivíduos isolados, mas de povos inteiros e mesmo da humanidade.”

O tempo livre na configuração atual, enfatiza Pucci (1997), passou a ser um prolongamento do trabalho, uma vez que a indústria cultural se ocupa em preencher todo o tempo disponível na realização de diversas atividades sejam elas, na compra de qualquer objeto, na leitura de uma revista, jornal, no acompanhamento de um programa televisivo, enfim, em todos os setores a indústria cultural desempenha seu papel, qual seja: ocupar os sentidos dos homens em todos os momentos e situações possíveis. Nesse sentido, Adorno afirma (1995, p. 128) que:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretenso conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas.

Com base na presente citação podemos inferir que o homem tornou-se presa fácil da indústria cultural o que conduziu a um atrofiamento de sua produtividade e criatividade, visto que a indústria cultural espraia-se por todos os setores, inclusive no lazer e impede através de seus múltiplos meios que o homem manifeste suas reações, convicções, anseios, enfim que tome atitudes autônomas e realize, assim, atividades que verdadeiramente lhes proporcionam prazer.

Retomemos a análise que Adorno (1996) faz dos efeitos que a independência entre cultura do espírito e realidade produziu sobre a cultura. O efeito mais evidente desse aprisionamento do conceito de formação à noção de cultura do espírito e do seu fechamento em si mesma está na prática das pessoas que se entregaram à ideologia do nacional-socialismo. Afirma Adorno (1996, p. 389): “[...] havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranqüilamente da práxis assassina do nacional socialismo.” Isso confirmaria a dissociação dos bens culturais das coisas humanas. A formação que se absolutiza, transforma-se em semiformação.

Se Adorno critica o ideal de formação fechado em si mesmo, como cultura espiritual pura, não faz defesa de uma formação voltada para a adaptação e conformação à realidade. Na idéia de formação (*Bildung*) presente em Schiller e Kant, ressalta Adorno (1996), havia a busca pela conciliação entre a cultura do espírito e a adaptação ao mundo, de tal maneira que

adaptação à realidade não implicaria a perda da autonomia, pois a tensão entre estes dois momentos era mantida. Quando a tensão se desfaz, instaura-se a pressão sobre o homem e os aspectos da natureza que se supunham superados retornam, agora, em forma de agressão planejada. Nisso consiste o mal-estar da cultura tematizado por Freud. Afirma Adorno (1997, p. 390):

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

O caráter duplo da cultura (formação e adaptação) é resultante das contradições sociais, as quais a cultura não tem poder para resolver. A separação entre trabalho do corpo e trabalho do espírito, realizada, sobretudo, no capitalismo, passou a justificar a dominação de uns sobre outros. Adaptar-se nesse contexto significa submeter-se ao esquema da dominação, tão bem descrito por Adorno e Horkheimer no livro “Dialética do esclarecimento”. A adaptação ao existente se faz à custa do domínio da própria natureza, das pulsões humanas. Conforme Adorno (1996) nesse processo elimina-se o próprio sujeito que se limita a encontrar ou forjar estratégias que garantam sua autoconservação. Nessa situação, a adaptação não ultrapassa as exigências que a própria sociedade impõe. O poder do conhecimento e da ciência realiza a aparente conciliação entre cultura superior e a realidade social por meio de uma racionalidade vazia, denominada por Adorno e Horkheimer (1985) de instrumental. Sobre o funcionamento dessa racionalidade afirma Adorno (1996, p. 391): “Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito.” Assim, caímos na ilusão de que os saberes por nós criados, o conhecimento científico, sobretudo, nos transportam para um mundo mais livre, enquanto, na verdade, somos vítimas desses saberes que trazem a marca da repressão, submetendo-nos às leis do cálculo e da lógica científica.

A nova configuração das formas de trabalho, conforme salientamos, impediu que uma considerável parcela da sociedade trabalhadora tivesse acesso aos bens materiais e espirituais advindos da formação cultural. A cultura que gera o antagonismo entre o trabalho material e o espiritual não consegue atingir seu objetivo em relação às pretensões da sociedade idealizada.

A cultura burguesa, ressaltava Pucci (1997), diante da impossibilidade de realizar a construção de uma sociedade de homens livres e iguais transformou-se em um valor de mercado ao conformar-se consigo mesma. Com o avanço do capitalismo monopolista do

século XX e com a revolução tecnológica industrial, o capitalismo ganha uma nova realidade. Nesse contexto, os produtos culturais perdem seu valor de uso e passam a ter valor de troca. Afirma Pucci (1997, p. 91): “[...] integrados a lógica do mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquiri-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural.”

Ao analisar a irrupção da semicultura na sociedade burguesa, entende Adorno (1996) que a antiga heteronomia, baseada na religião, foi substituída por aquela produzida pelos meios de comunicação de massa. Para Adorno, o selo da semiformação continuou sendo dado pela burguesia, mas travestido da idéia de formação que atingiu, inclusive, aqueles que não participam dos privilégios da formação. Para se entender esse fenômeno da consciência burguesa, comenta Adorno (1996), é necessário que nos atentemos para o processo pelo qual o proletariado esteve subordinado no decorrer dos últimos cem anos enredados na ideologia e integrados ao modo de produção capitalista. No capitalismo avançado, como aquele presenciado por Adorno nos Estados Unidos, as barreiras sociais se apresentam, do ponto de vista da subjetividade, cada vez mais fluidas. Vive-se a sensação de que o acesso aos bens culturais está ao alcance tanto da elite quanto das massas. No entanto, o que ocorre, segundo Adorno (1996), é o alinhamento da formação dos excluídos a partir dos interesses do mercado. E isso não se dá por meio de uma trama invisível, mas se efetiva objetivamente a partir da estrutura social que nega aos indivíduos o processo real de formação privando-os das condições de apropriação dos bens culturais.

Esse processo de disseminação da semicultura e da semiformação produz um efeito psicológico perverso sobre os indivíduos, que se manifesta por meio do ódio e da repulsa a tudo o que representa os conteúdos e a experiência tradicionais de formação: “Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhes os nervos vitais. [...] Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários.” (ADORNO, 1996, p. 394). Para Adorno tanto os que detêm o poder quanto aqueles que a ele são submetidos estariam psicossocialmente nivelados. Os primeiros enquanto porta-vozes da semicultura e os segundos como consumidores de seus produtos e vítimas da semiformação.

Para Adorno (1996), a semicultura se apresenta como uma tendência da nossa época, como espírito do nosso tempo que se generaliza e ocupa os espaços da formação. Portanto, não se trata de quantificar, medir, o quanto somos semiformados, mas de pensar a semiformação enquanto esta manifestação difusa que se identifica com os produtos da indústria cultural. Talvez, sejam poucos aqueles que escapam da semiformação. Adorno (1996) nos chama a atenção para isso, ao desmistificar a nossa arrogante pretensão de sermos

reconhecidos como sujeitos esclarecidos, quando fazemos piadas sobre os novos ricos que confundem palavras estrangeiras ou quando rimos da música brega. Esse tipo de atitude produz em nós a sensação de que conseguimos a identificação, de que somos esclarecidos. Mas essa identificação tende ao fracasso, visto que a idéia iluminista, segundo a qual somos seres autodeterminados, não passa, hoje, de ideologia.

O fracasso da identificação, insistirá Adorno (1996), se deve ao fato de o indivíduo nada receber em sua relação com as formas e estruturas de uma sociedade regida pelo princípio da mercadoria. O poder da totalidade sobre o indivíduo faz com que a semiformação se reproduza e exerça sobre ele com uma força desproporcional. Nisso reside a dificuldade do indivíduo em negar ou tomar como problemática a sua própria imagem, pois está sempre remetida a um ideal, a um modelo. A formação está sempre remetida a estruturas previamente dadas de forma heterônoma. “Os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e a filtram. Essas noções estão de tal modo carregadas afetivamente, que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semicultura as une.” (ADORNO, 1996, p. 397). Faltam ao indivíduo as condições para resistir e contrapor-se ao modelo. Faltam-lhe autonomia e liberdade. Contrapor a razão aos modelos e imagens produzidas pela semicultura tem para Adorno um claro limite, visto que os mesmos se alimentam de uma forte carga afetiva, muitas vezes situada no nível do inconsciente ou do semi-consciente. Vejamos o que dizem Adorno e Horkheimer (1985, p. 144-145) a esse respeito:

A liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo. Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz aos tipos originais do cinema [...] o que domina é a pseudo-individualidade. [...] É só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia.

Nessa passagem o indivíduo fica reduzido ao universal ou a soma de pessoas que buscam, desesperadamente, atingir suas metas, mas que, em razão da falta de autonomia e perdidos de suas referências simbólicas, foram transformados em massa indiferenciada e, por isso mesmo, tornou-se presa fácil “[...] das imagens que o representam para si mesmo.” (KEHL, 2004, p. 49). Imagens essas que representam ou produzem no indivíduo necessidades e o distancia da compreensão dos seus desejos. Por estarem atravessadas pelo afeto, pelas

simpatias e preferências pessoais, as imagens funcionam como modelos que preenchem o vazio produzido pela subjetividade e inventado pelo mercado. O que importa, no caso, é pertencer à massa e se identificar com a indústria cultural e com a visibilidade que ela produz.

Adorno (1996) retoma de Weber a noção de desencantamento do mundo, para explicar o fim da tradição, que teria resultado na perda das imagens e formas, reduzindo o espírito apenas a um meio, o que na compreensão de Adorno inviabiliza a formação e emancipação. A perda de imagens fortes da tradição acabou redundando na produção de egos debilitados. A começar pela perda da figura da autoridade que fazia a mediação entre a tradição e o sujeito. Essa é uma questão que aparece com frequência nos textos educacionais de Adorno (1995), pois para ele a autoridade cumpre papel importante na socialização na primeira infância e na construção de seres humanos autônomos e emancipados. É na interiorização e identificação com a autoridade e depois na negação da mesma, que a criança se forma ao descobrir que aquele que representa para ela um modelo a ser imitado, não corresponde ao ego por ela idealizado. É neste processo que se produz a possibilidade da emancipação. No entanto, sabe Adorno que já não podemos contar com esta figura da autoridade, a qual foi substituída pelas imagens efêmeras da indústria cultural que produzem o enfraquecimento espiritual.

Além do enfraquecimento da autoridade, Adorno (1996) lamenta o desprezo pelos clássicos produzido pela generalização da semiformação, e que reflete nas reformas escolares que, embora importantes, descartaram a antiga autoridade e enfraqueceram a dedicação às coisas do espírito. A respeito dos clássicos pergunta Adorno (1996): quem não se emocionou com Horácio, com Schiller e com os poemas que tinha que aprender de cor? Hoje, o mecanismo do memorizar é tratado como tolice, como algo mecânico, e certamente o é, reconhece Adorno, porém significa privar o espírito daquilo que alimenta a formação, que requer distanciamento do imediatamente dado, bem como exige tempo e dedicação.

Ainda que Adorno (1996) faça um contraponto à tradição, faz isto para explicitar sua crítica ao presente e não para reabilitar a tradição. Para Adorno o ideal de formação que tanta força teve na Alemanha, parece ter-se perdido com o fim da própria metafísica, com o fim dos grandes ideais. Aquelas expectativas funcionam, agora, apenas como uma sombra frente à “formação cultural” (semiformação) na atualidade, em que se preza a qualificação para o mercado de trabalho feita em cursos rápidos e a distância, em que o conhecimento é vendido como se vende produtos de beleza. A formação perdeu seu momento de espontaneidade e seu espírito de inutilidade. Hoje, nada deve ser ensinado se não tem uma aplicação imediata. Depois de ensinado determinado conteúdo, os seus efeitos devem ser avaliados, medidos e quantificados, para que se comprove e se certifique de sua performance no mercado.

Para Adorno a semicultura substituiu as imagens e formas tradicionais. Nessa lógica da produção cultural regida pelo princípio da equivalência, tudo se esgota na reprodução e reiteração do mesmo.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. (ADORNO, 1996, p. 399).

Com a perda ou enfraquecimento das imagens tradicionais, as quais conferiam sentido a todas as instâncias do vivido, a semiformação se encarrega de conferir sentido a tudo. Um sentido calculado que se expressa na padronização dos produtos culturais, no palavatório vazio dos meios de comunicação repetido à exaustão. Essa reiteração de sentido, que tem na indústria cultural sua representante máxima, interfere na constituição dos nossos sentidos. Nesse jogo, nossa percepção permanece travada, portanto, limitada à configuração dos produtos que lhe são oferecidos. O momento da diferenciação, do estranhamento, próprio da formação cultural é eliminado, pois em seu lugar é oferecido o que se repete e produz a imediata identificação.

Na sociedade contemporânea em que o que mais vale é a imagem, o status, os restos da formação se transformam em símbolo dela. O desejo de fazer parte da camada superior de se sentir bem (in) formado parece atingir a todos indistintamente. E a semicultura explora esta necessidade, multiplicando os produtos que são recomendados para nivelar ou superar a nossa deficitária formação. Assim, se multiplicam as biografias romanceadas, as coletâneas introdutórias ensinando-nos a entender uma obra de arte, obras clássicas da literatura são transformadas em história em quadrinhos. Tudo isso em nome da popularização da formação. Desse modo, o mercado se nutre da ignorância, a reproduz e reforça. Adorno (1996) não vê com bons olhos os discursos e práticas que advogam em nome da popularização da formação que, quase sempre, vêm associados aos interesses do mercado. Contra isso Adorno (1996, p. 402-403) afirma o seguinte:

O entendido e experimentado medianamente- semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas [...].Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.

Os efeitos da semicultura impossibilitam a formação. Nesse ponto, Adorno não é condescendente com os discursos que dizem que é melhor ter acesso aos produtos da semicultura do que não ter acesso a nada. Para o autor, os efeitos da semicultura podem ser devastadores. Além disso, a busca pela formação rápida fomentada pelo prestígio de uma suposta formação cultural, só se alcança por uma falsa identificação, pois ela decorre de uma espécie de narcisismo coletivo, alimentado pelo mecanismo da indústria cultural, que diz para nós qual imagem de nós mesmos devemos cultivar. Adquirir o invólucro dessa imagem alivia o medo da exclusão, do não pertencimento a grupos e do não reconhecimento pelos outros. O narcisismo pressuposto nessa idéia de formação (semiformação) exige do indivíduo o mínimo para que ele faça parte do coletivo. Basta, salienta Adorno (1996), frequentar lugares que, supostamente, primam pelo requinte e bom-gosto, ler e comentar os últimos livros resenhados nos jornais de grande circulação, ler as revistas semanais, usar os clichês disponíveis no momento, enfim, adotar ar de bem informado. Assim conclui Adorno (1996, p. 405): “A atitude em que se reúnem a semicultura e o narcisismo coletivo é a de dispor, intervir, adotar ares de bem informado, de estar a par de tudo.”

Esse indivíduo que vive em busca da formação cultural e a confunde com a semiformação, Adorno (1996) denomina de semiculto. É aquela figura que acredita ser si mesmo a partir da imitação da imagem que dele cria o próprio mercado ou da imitação daquelas imagens que as ideologias de plantão colocam a sua disposição. Na verdade, como afirma Adorno (1996, p. 405), “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo.” Aqui se instaura a ilusão, pois ao igualar formação cultural à semiformação coloca-se contra a primeira. Anulam-se, assim, dois aspectos importantes na constituição da subjetividade, próprios da *Bildung*, que são “a experiência e o conceito”. Ao aderir imediatamente às imagens e informações que lhes são oferecidas, o semiculto se torna mais um na massa e perde, portanto, sua autonomia. Destaca Adorno (1996) que a experiência do conceito fica prejudicada, pois pode ser suplantada por outra informação. Tudo se reduz à informação pontual, ao efêmero, ao instantâneo. Não se demora nas coisas, por isso mesmo também não as julga. O que se exige dos indivíduos é a rapidez no julgamento dos fatos, o que inviabiliza a experiência e a reflexão. Nesse sentido, diminui-se a responsabilidade perante os acontecimentos e a nossa liberdade se fragiliza, visto que a nossa capacidade de julgar, avaliar e agir de maneira autônoma se atrofia. Por essa razão Adorno (1996, p. 406) caracteriza a semiformação como uma fraqueza que afeta a nossa consciência: “A semiformação é uma fraqueza com relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação em outros tempos.”

Ao avançar na análise do perfil do semiculto, desse espírito que impregna nossa época, Adorno (1996) nos chama a atenção para dois elementos que são inimigos da formação, os quais são como que propriedades do semiculto: a sua falta de tempo e sua pouca memória. Sempre atarefado e ocupado com uma infinidade de coisas, esse personagem alardeia feliz, como se pedisse desculpas, a sua falta de tempo e a dificuldade de se lembrar de seus compromissos. Aliás, não seria exagero dizer que nos espaços formativos, particularmente, no Ensino Fundamental e Médio, bem como no Ensino Superior, o que não faltam são reclamações acerca da falta de tempo para se dedicar às atividades formativas. Em um contexto em que não se tem tempo para a reflexão, para o pensar, para o cultivo de si, em que somos solicitados a todo momento a fazer coisas ou a consumir coisas, torna-se impossível fazer experiência com o pensamento.

Nesse jogo, então, é mais fácil substituir o trabalho do conceito, da reflexão demorada, pelos clichês. Mas nada disso parece abalar as certezas e o sucesso contabilizado pelo semiculto, contra esses argumentos não lhe resta outra atitude, se não dar de ombros e dizer que as coisas são assim mesmo, temos que jogar o jogo, afinal suas regras são claras. Não jogá-lo significa sucumbir-se à invisibilidade e ao esquecimento. Mas no fundo, o que perdura no espírito da semicultura, ressalta Adorno (1996), é o ressentimento que não suporta nada que o remeta ao autoconhecimento e à consciência de si, que só a formação pode lhe devolver.

Adorno (1996) compara os efeitos da semicultura à paranóia e aos delírios de perseguição. Não é sem motivo que Adorno e Horkheimer (1985) vinculam as práticas do antissemitismo à semiformação que favorece o enrijecimento do ego contra aquele que supostamente representa o estranho, o inadequado, o não-adaptado. O paranoico julga a realidade a partir de esquemas rígidos, a partir dos quais pretende abarcar a totalidade. Nada pode escapar ou contradizer a sua lógica sem produzir a suspeita, o medo e o ódio. Contra essa sensação de desamparo, a semicultura oferece aos indivíduos o sentimento de pertencimento ao grupo, em que todos se igualam e se reconhecem na “mentalidade de rebanho”, dispensando, assim, o confronto com a realidade ameaçadora. Adorno (1996, p. 407) trata de seus efeitos nos seguintes termos: “A sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter que capitular à sua frente, paralisa até os movimentos que impelem ao conhecimento.”

A semiformação produz subjetivamente a impossibilidade de compreensão do que deveria ser possível de mudar. A semicultura busca neutralizar todos os contatos que poderiam expor sua fragilidade e seu caráter suspeito. A indústria cultural, como já dissemos,

expressão máxima da semicultura, disfarça seus interesses escusos, nunca revela suas reais intenções. As necessidades são sempre dos indivíduos e nunca produzidas pelo mercado. Encontra-se aqui o caráter psicótico da semicultura que, por meio da alienação, nega ao indivíduo sua experiência com o mundo. Ou seja, ela se interpõe entre o indivíduo e o mundo, transformando tudo que é mediato como imediato, em que ideologia e realidade se indistinguem.

No final do texto “Teoria da semicultura” Adorno se interroga sobre como lidar com essa semicultura? Como manter a crítica a essa força que se vincula aos processos objetivos? Para Adorno (1996) não é possível mudar isoladamente as situações objetivas que mantêm a consciência impotente. O problema da formação é tomado por uma contradição. De um lado estão os discursos que afirmam que a cultura é alheia ao mundo e não produz nem um efeito sobre os homens, mas acaba aniquilando a própria formação cultural. De outro lado, temos a teoria da sociedade que não pode se render a essa tendência dominante, pois, se assim procedesse compactuaria com a barbárie. Seria como que, afirma Adorno (1996, p. 409) “subscrever complacentemente o que se supõe ser inevitável.” Além disso, ressalta o frankfurtiano, que o intelectual crítico, hoje, não é páreo ou não concorre com aqueles que usam o intelecto para produzir a ofuscação e a semiformação. De fato o íbopo dos intelectuais nunca esteve tão em baixa. Com exceção dos psicólogos, psicanalistas e pedagogos que são chamados para emitir opinião sobre qualquer coisa, mas neste caso, já foram cooptados pela própria mídia e o que dizem não vai, muitas vezes, além dos clichês.

Adorno reconhece que seria exagerado dizer que nada fica imune à semicultura, pois implicaria em dizer que a cultura é um mero reflexo da realidade objetiva. Esse tipo de raciocínio mina qualquer esforço em romper com o estado de coisas que produz a barbárie. Por isso, Adorno (1996) reivindica uma atitude crítica que aponte para uma situação em que a cultura não seja sacralizada ou fechada em si mesma, nem conservada em seus restos ou eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Por fim ressalta Adorno (1996, p 410) que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.”

No decorrer deste capítulo buscamos evidenciar, a partir de Adorno, sobretudo, a partir do artigo “Teoria da Semicultura”, os aspectos que limitam a formação de indivíduos emancipados. Como podemos perceber, o autor não aponta saídas fáceis para a superação dos aspectos que travam a formação na atualidade. No entanto, nos instiga a pensar a formação a partir das contradições sociais mais amplas produzidas pelo capitalismo e pelo modo como ele

se apropria da subjetividade dos indivíduos, por meio dos processos desencadeados pela semicultura. Se Adorno mantém o programa kantiano do esclarecimento enquanto condição para a saída do homem de seu estado de ignorância e menoridade, faz isso sem cair num discurso falacioso, mas antes testa os limites dessa possibilidade de emancipação no presente. Ou seja, contrapõe a esse projeto as determinações sociais que o limitam, mas ao mesmo tempo em que assume de forma coerente a necessidade de se manter a auto-reflexão crítica contra a semiformação.

CAPÍTULO III

PRECONCEITO E O EMBOTAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Nos capítulos anteriores buscamos caracterizar aspectos que, na perspectiva dos autores da Teoria Crítica e de alguns de seus intérpretes, impõem sérios limites à reflexão e ao pensamento. Podemos dizer que a nossa inaptidão à experiência, nos termos postulados por Adorno, e a análise que ele faz do predomínio da semiformação na atualidade, nos permite afirmar que a nossa capacidade para experimentar e pensar de modo diferente o que nos acontece sofreu um processo de embotamento, do qual não escapam nem as instituições que se propõem formadoras. Escapar aos clichês, à mentalidade do ticket e ao pensar enrijecido desafia os nossos processos formativos. Para Adorno e Horkheimer esse enrijecimento do pensamento se manifesta de forma violenta nas práticas preconceituosas, sustentadas pela perda da nossa capacidade de exercer a reflexão, portanto, o livre julgamento. Auschwitz só foi possível porque as pessoas perderam a capacidade de julgar deixando que os líderes, o partido e a ideologia nazista decidissem por elas.

No presente capítulo temos como objetivo compreender aspectos da mentalidade enrijecida que se manifesta nas atitudes preconceituosas, para tanto lançaremos mão, particularmente, de Adorno e Horkheimer. Além da teoria por eles desenvolvida também enfocaremos os estudos desenvolvidos por Crochik (2006) e Alves Júnior (2003). Tendo em vista que preconceito é um fenômeno socialmente recorrente, e que apesar de sua manifestação evidente e da multiplicidade de alvos que o compõem, entendemos, conforme sugere Crochik, que a efetivação de seu reconhecimento não ocorre na mesma proporção da sua manifestação.

Em razão dos efeitos perversos produzidos pelas práticas preconceituosas, decorrentes do enrijecimento do pensamento, ao longo da história e da sua persistência em nosso presente, acreditamos que a compreensão acerca das estruturas que produzem essa mentalidade, nos ajuda a combatê-la nos espaços de formação e nos auxilia a pensar modos de educar contra o preconceito. Neste capítulo importa-nos evidenciar os riscos que decorrem do empobrecimento da experiência que impossibilita qualquer aproximação do objeto para além de categorias e esquemas explicativos prévios. A possibilidade de aproximação é evitada pela repulsa, pelo ódio e pelo medo, os quais são mediados por estereótipos que são transformados

em preconceitos. O desafio nos espaços de formação é o de criar maneiras de afrouxar essa rigidez e ampliar formas de experiência. No entanto, esse é um trabalho inglório que tende a produzir efeitos pequenos quando comparados à rigidez dos modos de pensar que são produzidos pela sociedade e pela própria cultura. Mas isso não significa que os espaços de formação de professores devam desistir de pensar os aspectos que travam nossa experiência no presente elucidando seus vínculos com a barbárie.

Temos consciência de que trabalhar com a temática do preconceito e com os pormenores que o compõem constitui uma tarefa delicada porque implica, em certa medida, reconhecer os nossos próprios preconceitos, medos, frustrações. Isto significa revolver ou lidar com aspectos que estão profundamente arraigados em nós.

De acordo com Crochík (2006, p. 61), são várias as teorias que buscam explicar a origem do preconceito, as quais podem ser assim agrupadas: a) teorias que explicam o preconceito como decorrente das frustrações e das privações vividas pelos indivíduos, os quais estariam mais predispostos a agir de maneira hostil contra as minorias, como uma maneira de ocultar seus conflitos psíquicos; b) teorias que tomam o preconceito como uma manifestação que decorre da estrutura de personalidade dos indivíduos que teria sido construída no decorrer de seu desenvolvimento; c) teorias que entendem que o preconceito tem origem no processo de socialização dos indivíduos, os quais se conformam aos valores e crenças socialmente aceitos e não conseguem com eles romper; d) teorias que pensam o preconceito como fruto dos conflitos sociais, em que grupos lutam em defesa de interesses econômicos e políticos ou em razão de diferenças culturais; e) aquelas teorias que explicam o preconceito como tendo origem nos processos cognitivos, decorrente da maneira estereotipada como os indivíduos percebem o mundo.

Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) e Crochík (2006) dão especial atenção para os aspectos sociais e culturais que favorecem a produção do preconceito, ou seja, eles dão ênfase aos processos de socialização dos indivíduos por meio dos quais se criam vínculos com os valores e crenças aprendidos e com eles não conseguem romper. Assim, esses autores buscam entender qual a origem do preconceito, situando-a no contexto da própria dialética imanente ao processo civilizatório, que teria encontrado, sobretudo, no capitalismo tardio e na racionalidade tecnológica, formas de dominação que submetem os indivíduos ao controle, intensificando, assim, a competitividade e a luta pela sobrevivência, de onde decorreria o ódio a tudo aquilo que representa o civilizatório. Adorno (1995, p. 122) caracteriza a sociedade contemporânea como “administrada”, na qual os indivíduos vivem o sentimento de estarem aprisionados.

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

A seguir apresentaremos, a partir dos autores acima mencionados, os aspectos que nos ajudam a situar a discussão sobre o tema do preconceito.

Antes de abordarmos a designação propriamente dita do termo preconceito, é importante ressaltar que, como enfatiza Crochík (2006), há uma enorme dificuldade para conceituá-lo, pois envolve aspectos tanto psicológicos quanto sociológicos. Além disso, o preconceito não se refere a um único alvo, isto é, não se manifesta em relação a um determinado perfil característico, mas difere conforme o alvo que o suscitou, por exemplo, a reação que o indivíduo preconceituoso possui difere diante do negro, do homossexual, da mulher, do idoso. Esses afetos justificam-se em função dos diversos conteúdos psíquicos do indivíduo preconceituoso.

Outro aspecto refere-se ao fato de que o conceito é precedido de um conceito anterior, isto é, de um pré-julgamento, um “pré-conceito”. Nesse caso, diante de uma situação considerada “nova” recorreremos às experiências anteriores e de alguma forma estabelecemos vínculos ou semelhanças com a situação vivida, o que nos permite formular uma idéia mais ou menos elaborada acerca de determinada situação. Isto significa, conforme Crochík (2006), que a nossa experiência com o objeto “nunca é pura”. Em outras palavras o preconceito não é isento da experiência, das sensações e sentimentos anteriores que de alguma forma já foram vivenciados consciente ou inconscientemente e em determinado momento manifesta-se. Sobre isso afirma Crochík (2006, p.33):

Se pudéssemos generalizar e a generalização é sempre algo perigoso, pela eliminação de aspectos importantes de cada particular que é envolvido por ela em si mesmo um elemento presente tanto no preconceito quanto no conceito científico, diríamos que o pré - conceito se transforma em preconceito, ou melhor, coincide com ele, quando [...] ele é eliminado da experiência com o objeto ou quando a sua presença é forte o suficiente para anular a experiência com o objeto.

Outro ponto que pode ser destacado refere-se ao fato de que o preconceito diz mais do preconceituoso do que da vítima em questão. “Assim, o preconceito, ao mesmo tempo em que diz mais do preconceituoso do que do alvo do preconceito, não é totalmente independente deste último.” (CROCHÍK, 2006, p. 14).

De acordo com Crochík (2006) o preconceito não é resultante única e exclusivamente de determinadas características de uma pessoa, mas é a somatória das necessidades específicas do preconceituoso, ou seja, os aspectos diferem de um alvo a outro e de um preconceituoso a outro, além dos aspectos constantes, isto é, que permanecem inalterados. Para Crochík (2006, p.49):

Assim, o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reproduzir tipos utilizada pela imprensa, que deve, portanto, reproduzir fielmente as letras, mas que passou a ganhar o sentido também daquilo que é fixo, imutável. No caso do preconceito, é neste último sentido que ele deve ser entendido.

Diante do acima exposto, reafirmamos a dificuldade imanente à conceituação e compreensão do que vem a ser o fenômeno do preconceito. Não é por outro motivo senão a complexidade que envolve os aspectos ligados ao preconceito e a ânsia em compreendê-los e diagnosticá-los, que estudiosos como Adorno e Horkheimer (1985) pesquisam e problematizam as causas, os motivos, sejam eles racionais ou sociais que conduzem pessoas aparentemente “normais” a praticarem atos preconceituosos que conduzem a atitudes bárbaras. Segundo Silva (2006, p. 424): “O preconceito, para esses autores, incorpora fenômenos contemporâneos, resultantes das relações sociais cada vez mais impeditivas para a reflexão sobre a própria impotência diante de uma ordem social que diferencia pela estigmatização.”.

Pontuadas as dificuldades imanentes à conceituação do preconceito, vejamos o que afirma Crochík (2006, p.22) a esse respeito:

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; quanto maior o desejo de poder se identificar com a pessoa vítima do preconceito, mais esse tem de ser fortalecido. Dessa forma, o preconceito contra o homossexual pode guardar o desejo negado da homossexualidade, e quanto mais esse desejo se aproxima da consciência, mais a aversão e o ódio ao homossexual aumentam.

De outro modo podemos dizer que o preconceito é uma manifestação individual em que o indivíduo sente-se ameaçado por aqueles que representam ou apresentam-se como

diferentes, por vezes o preconceituoso enxerga em sua vítima aquilo que ele próprio gostaria de possuir ou ser, mas em função de uma série de fatores sociológicos e psicológicos vê-se obrigado a reprimir seu desejo. Os valores adquiridos ao longo de toda a vida impossibilitam que o agente do preconceito possa se imaginar ser como aquele que para ele representa o estranho, o outro. O que justifica o exemplo dado por Crochík em relação aos homossexuais.

Heller (1989, p. 47) acredita que:

Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabaladas contra todos os argumentos da razão, são preconceitos. Até agora impõe-se-nos a conclusão de que os preconceitos – pelos menos parcialmente – são produtos da vida e do pensamento cotidianos.

Em outras palavras, podemos dizer que para a autora os preconceitos são juízos, isto é, ideias que a ciência e experiências mais elaboradas não admitem como verdadeiras, mas que, entretanto, permanecem resistentes aos argumentos racionais. Afirma ainda que são originários da vida e do pensamento cotidiano.

Ora, diante das reflexões acima cremos que um outro questionamento parece-nos oportuno, isto é, se o preconceito constitui-se em um mecanismo de defesa criado pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias e são oriundos da vida e do pensamento cotidianos, como é que ele é produzido?

Bem, como já foi dito o preconceito é uma manifestação individual, entretanto, não é um aspecto inato, ou seja, não nascemos preconceituosos, mas o desenvolvemos ao longo do processo de socialização ao qual somos lançados desde o nosso nascimento. Para Crochík (2006) o preconceito surge como tentativa de resposta aos conflitos advindos do processo de adaptação à luta pela sobrevivência, em função do processo de socialização e do desenvolvimento da cultura. Ainda segundo esse mesmo autor, se o preconceito não é inato, a criança pode reconhecer que o outro é diferente dela sem, no entanto, deixar aflorar o sentimento de repulsa e de estranhamento em relação a ele. Entretanto, essa visão é “ofuscada” em função do fato de que o preconceito é incorporado tendo como base a ameaça. “Incorporamos as representações dos objetos, aos quais devemos reagir preconceituosamente, por meio de nossas relações com pessoas com as quais convivemos, e as incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não o fizéssemos.” (CROCHÍK, 2006, p. 18).

Em outras palavras, podemos dizer que as representações que adquirimos são provindas das relações que travamos com as pessoas mais próximas a nós, na maioria dos casos, nossos pais. Incorporamos os valores que nos são transmitidos porque temos medo de

que se assim não procedermos, percamos o amor e a admiração deles. Essa incorporação não ocorre de forma imediata, sofre variações porque tem a interceptação de nossa percepção que não é totalmente objetiva. Crochík (2006, p. 18) ressalta, porém que:

Por vezes, contudo, como mostra o estudo de Jahoda e Ackerman (1969), a direção do afeto em relação àquilo que é introjetado é contrária ao sentido que originalmente existia nos pais: esses sendo favoráveis a determinado grupo e os filhos se tornando a ele desfavoráveis. Mas, mesmo nesse caso, o que foi introjetado não o foi de forma autônoma pelo sujeito e, em ambos os casos, a afeição ou a hostilidade ao grupo em questão não está diretamente direcionada a ele, mas àqueles com os quais o indivíduo se identifica.

Nesse sentido podemos inferir que de fato o preconceito ou a aceitação em relação a determinado grupo provém do processo de socialização do qual fazemos parte, pois, por vezes incorporamos os valores a partir de outra perspectiva, mas a origem não está no grupo focalizado em si e sim na relação estabelecida com aqueles com os quais convivemos, pois, em alguns casos, a hostilidade ou a afeição a um determinado grupo pode ser díspare em relação ao que foi transmitido pelos pais ou por outrem, isto é, originalmente o pai pode ser completamente contrário ao estabelecimento de laços com pessoas pertencentes à raça negra, por exemplo, e o filho (a) não possuir a mesma concepção.

Levando-se em consideração que o preconceito é adquirido no processo de socialização e culturação a que estamos expostos desde a mais tenra idade, sendo reforçado ao longo de nossas vidas, dois questionamentos nos parecem centrais, tais como enuncia Crochík (2006). Se o preconceito é adquirido no processo de socialização, como distinguir as ações que conduzem ao preconceito e as que se posicionam contrárias a ele? Como saber quando um comportamento verdadeiramente não é preconceituoso?

O ser humano para viver em sociedade se curva e, em muitos casos, renuncia seus próprios desejos para assumir os desejos, os anseios, os objetos, os bens culturais de outrem. Nesse caso, como garantir que os laços estabelecidos entre esses objetos e seu portador não se confundam com os sentimentos que permeiam a relação entre o preconceituoso e a sua vítima, visto que o elo estabelecido entre o indivíduo e os objetos adquiridos é algo contraditoriamente involuntário, porque é comprado pelo indivíduo para se posicionar entre os que o possuem e adquirir determinadas características, nomeadamente ditas como atributos que ressaltam a individualidade sem, no entanto, ter um significado real para ele. Para Crochík (2006, p.19):

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Em relação ao preconceito e a experiência, Crochík (2006) nos chama a atenção para a utilização errônea que se faz da conceituação do preconceito no que diz respeito à experiência, isto é, é comum que algumas pessoas nos recomendem a leitura de determinados livros e a crença em determinados rituais tais como: a leitura de mapas astrais, da mão, a procura por benzedeiras, entre outras, sem preconceito e a pessoa que se opõe a prática de tais procedimentos é considerada preconceituosa. É importante, conforme ressalta Crochík (2006), que o indivíduo faça uso de sua subjetividade e de suas experiências passadas para julgar aquilo que deve ou não fazer parte de seu cotidiano, pois esse tipo de pensamento e a possibilidade de elaboração de seus próprios interesses ou princípios já se constituem em um impeditivo em aderir a ideários que não são seus. De acordo com Crochík (2006, p. 30):

Quando a razão não se limita a si mesmo quer pela relação com o objeto, quer pela auto-reflexão, quando não pode se valer da experiência, ou é aprisionado por desejos inconscientes ou é anulada por si mesma. Em outras palavras, o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter a necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados por meio da experiência.

O que ocorre é que o preconceituoso não admite argumentações racionais e, na maioria dos casos, tampouco às experiências, o que equivale a dizer que as contestações apresentadas de forma lógica não são consideradas por ele.

A estruturação e a própria dinâmica presentes na contemporaneidade não fornecem condições para que a “experiência” se efetive, isto é, a própria cultura propaga a idéia de que tudo é semelhante. Adorno e Horkheimer (1985), no texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, abordam esse conceito de forma esclarecedora. Afirmam que as semelhanças são facilmente observáveis, basta contemplar a construção dos edifícios, dos centros de lazer, dos mesmos tipos de vestimenta. Além disso, as produções artísticas tendem a apresentar roteiros já conhecidos por todos, o que difere são os efeitos especiais, a trilha sonora, entre outros detalhes. Enfim, as revistas, os carros, os

filmes, as obras de arte são uniformizadas, são padronizadas, as diferenças são meramente ilusórias. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.114),

Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade.

Parece-nos dizer os autores que a padronização dos produtos bem como dos bens culturais existe em função da necessidade exposta pelos consumidores, uma vez que a busca pelo produto é cada vez mais crescente. Entretanto, o que fica oculto é que esses mesmos produtos passam a fazer parte do desejo de consumo por parte de grande parcela da sociedade pela forma como é apresentado ou representado no mercado, isto é, transmite-se a idéia de que ao adquirir determinado produto, bens materiais, o indivíduo passa a destacar-se em função da individualidade que o produto lhe atesta, quando na verdade essa individualidade não existe, pois o indivíduo passa a fazer parte do coletivo, do todo.

Traçando um paralelo entre Práticas Antissemitas e Práticas Preconceituosas

Tendo por base o capítulo “Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento”, que compõe a obra *Dialética do Esclarecimento* escrito por Theodor Adorno e Max Horkheimer, em que, como o próprio nome sugere, discorrem a respeito dos elementos que estruturam, ou seja, que possibilitam práticas antissemitas, buscamos entender os mecanismos que favorecem o desenvolvimento de práticas preconceituosas, as quais limitam nossa experiência no presente com aqueles que são vistos e pensados como diferentes de nós. Portanto, aqueles que representam para nós o *Outro* de nós mesmos, e que nos é familiar. Nesta leitura daremos destaque para o que pode nos ajudar na compreensão dos fenômenos estruturais e psíquicos que limitam a resistência dos indivíduos aos aspectos totalitários presentes em nossa cultura e em nossas práticas sociais. Aspectos esses identificados com uma mentalidade preconceituosa, portanto limitadora da nossa experiência com a cultura.

No ensaio sobre o antissemitismo, segundo Gagnebin (2006, p. 61), Adorno e Horkheimer “não procuram detectar nos judeus o que os predestinaria ao papel de vítimas, mas se esforçam em analisar qual é a estrutura racional e psíquica que torna possível a

existência do algoz, em particular dos nazistas”. Assim, ressaltará Gagnebin, que os autores não irão analisar o nazismo e o antissemitismo como decorrência somente das contradições econômicas próprias do capitalismo avançado, nem abordariam a questão a partir da “judeidade” dos judeus. Restringir a análise a estas perspectivas acima, seria, entende a autora, insuficiente para se compreender a especificidade do anti-semitismo nazista. Essas categorias limitariam a reflexão acerca dos riscos da repetição do horror, ainda, que não se trate aqui da repetição histórica, mas sim da sobrevivência dos mecanismos que produziram a Shoah, os quais podem a qualquer momento ser postos a serviços de outras práticas cruéis. A preocupação dos autores, portanto, é investigar que tipo de estrutura racional e psíquica favorece a formação de indivíduos propensos a se identificarem com práticas de exclusão, violência e aniquilamento do *Outro*. Estes aspectos são pensados por Adorno e Horkheimer a partir da cultura e da tradição ocidentais.

A referência a Gagnebin (2006) nos orientará na leitura que faremos de alguns aspectos do texto “Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento”. Portanto, nos ocuparemos em retomar do referido texto os argumentos que nos ajudam a identificar os elementos que favorecem a formação de indivíduos preconceituosos. O que nos interessa, neste caso, não é entender as razões pelas quais os judeus se transformaram em alvo do preconceito, mas compreender, em linhas gerais, os aspectos que estruturam ou favorecem a produção de indivíduos preconceituosos. Conforme ressaltava Crochík (1997, 55), lançar mão da análise feita por Adorno e Horkheimer (1985) sobre o antissemitismo, pode nos ser útil para a identificação das “[...] características genéricas próprias, se não de todos os preconceituosos, pelo menos da maioria deles.”

Essa discussão acerca dos elementos do antissemitismo precisa ser lida, conforme sugerem Gagnebin (1997) e Alves Júnior (2003), a partir de uma das teses centrais do livro “Dialética do esclarecimento”, segundo a qual o processo civilizatório fundado no domínio irrestrito da razão sobre a natureza teria redundado, finalmente, no domínio do próprio homem. A dimensão emancipatória do esclarecimento, a qual deveria se contrapor aos aspectos rígidos da autoconservação, ficou reduzida ao seu aspecto instrumental de ajuste de meios a fins. Desse processo de racionalização teria decorrido também, como mostrarão Adorno e Horkheimer (1985), a inibição do pensamento e da capacidade reflexiva no homem. Ao se restringir aos aspectos da autoconservação, o pensamento se viu impossibilitado de pensar sobre seus próprios limites, sobre seu próprio funcionamento em relação com o mundo dos objetos. A esse respeito afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 20):

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.

É a partir desse raciocínio que Adorno e Horkheimer (1985) vão estabelecer os vínculos profundos entre os aspectos instrumentais e totalitários da razão, a qual submete o mundo e a vida aos critérios da autoconservação. Poderíamos mesmo dizer que o antissemitismo e, neste caso, as práticas preconceituosas são decorrentes dos elementos próprios do esclarecimento.

Tendo como horizonte os vínculos que Adorno e Horkheimer (1985, p. 168) estabelecem entre antissemitismo e os aspectos nocivos do esclarecimento, partimos de uma pergunta insinuada pelos autores: o que causa repulsa e horror ao antissemita? Respondem dizendo que é a idiossincrasia enquanto particularidade e singularidade no objeto que nega o universal, portanto, que escapa à funcionalidade da vida em sociedade. O que produz a idiossincrasia enquanto disposição no indivíduo é o não-idêntico, o que ainda não foi dominado pelo conceito e, por isso mesmo, apresenta-se como ameaçador. A idiossincrasia é a reação que o indivíduo tem a aspectos externos, sobre os ele não tem controle. Esta reação do preconceituoso, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 168) se assemelha em seu descontrole àquela que temos ao ouvirmos “ [...] o som estridente do lápis riscando a lousa e penetrando até a medula dos ossos” [...] . Tudo aquilo que não se ajusta à ordem do civilizado e que traz à tona o que foi interdito pelo progresso provoca irritação e repugnância incontrolada. Essa idiossincrasia adquire aspectos racionalizados que se manifestam, muitas vezes, nos gestos do preconceituoso que imita de forma jocosa o objeto de seu preconceito, sem que isto transpareça imoral. Nessa idiossincrasia racionalizada purificam-se os gestos repulsivos por meio do riso e da gargalhada e logo em seguida se restabelece a ordem e a normalidade, bem como a evidência de que nada escapa ao controle. Por esta razão entendem Adorno e Horkheimer (1985, p. 168) que “a emancipação da sociedade relativamente ao antissemitismo depende da possibilidade de elevar ao conceito o conteúdo da idiossincrasia e de tomar consciência do seu absurdo”.

As práticas preconceituosas se sustentam, na análise que Adorno e Horkheimer (1985) fazem do antissemitismo, na “falsa projeção”. Ainda que ela seja própria da constituição do homem ao longo da história, a falsa projeção, nos termos expressos pelos autores, ela tende a anular a singularidade dos objetos. Na mitologia, por exemplo, diante das ameaças externas, a atitude do homem é igualar-se, por meio dos rituais, ao próprio exterior. O exterior é modelo para o interior. Na falsa projeção, acontece o contrário, o interior que traz em si os efeitos

nocivos do que foi reprimido ao longo da história é transposto para o exterior e aquilo que antes lhe era familiar é visto pelo homem como lhe sendo hostil. Assim, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 174), “os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial.

Seguindo a orientação de Freud, Adorno e Horkheimer (1985, p. 175) vão dizer que todo ato perceptivo é em si mesmo uma projeção e isto é próprio da natureza humana desde sua pré-história. É por meio da projeção que tanto o homem quanto o animal se lançam sobre o mundo para dominá-lo. Com a constituição do indivíduo há a necessidade de se exercer um maior controle sobre a projeção. Ela precisa ser aprimorada e inibida. Aos poucos o indivíduo vai aprendendo a distinguir entre sentimentos e pensamentos próprios e os alheios, adquire a consciência de si e a consciência moral.

A partir desse momento os autores se ocupam em desenvolver uma discussão sobre a teoria da percepção, com o objetivo de se aprofundar o debate em torno da falsa projeção. A discussão se dá a partir do tema sujeito-objeto próprios da abordagem filosófica e em seguida se vincula aos debates da psicanálise.

Os autores iniciam o debate criticando a rigidez da relação sujeito e objeto no esquematismo kantiano, em que a imagem perceptiva conteria, de fato, conceitos e juízos produtos da organização que o entendimento realiza dos dados recebidos pela percepção. Adorno e Horkheimer (1985, p. 176) entendem, numa rápida menção a Schopenhauer, que a noção de sujeito postulada pela filosofia kantiana não daria conta da complexa relação entre sujeito e objeto. Vão dizer que “entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco. Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que recebe.” Nesse processo o sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos, ao mesmo tempo em que reconstrói retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separam pouco a pouco daquelas. No entanto, no antissemitismo o que predomina é incapacidade do sujeito de devolver ao mundo mais do que dele recebe. Pois o mundo resulta da própria projeção do sujeito que em sua luta histórica para se diferenciar do mundo externo, acabou se enrijecendo contra ele.

Num primeiro momento, o ego objetivado só é o que o mundo-objeto é para ele. O ego se forja na relação com o mundo externo. Para Adorno e Horkheimer (1985) a profundidade do sujeito, ou seja, o que lhe permitirá ir além do registro imediato, está intrinsecamente ligado à riqueza da percepção do mundo externo. Quando a percepção é empobrecida, em

razão do próprio enrijecimento do ego, o mesmo se petrifica e se esgota no registro de fatos sem nada devolver ao objeto. De outro lado, também, se o ego se lança de forma idealizada sobre o mundo, redundaria na repetição cega. A situação só pode ser superada pela mediação da reflexão. Ela se efetivaria na medida em que os dados sensíveis, vazios de significado, levariam o pensamento à necessidade de superar as impressões sensíveis. Somente assim, se poderia superar a solidão à qual está presa a natureza inteira. A possibilidade dessa reconciliação não estaria na certeza do objeto, certeza esta não afetada pelo pensamento, nem na unidade subjetiva da consciência, mas na oposição refletida entre estas duas instâncias. “A distinção ocorre no sujeito que tem o mundo exterior na própria consciência; no entanto, o conhece como outro. É por isso que esse refletir, que é a vida da razão, se efetua como projeção consciente.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.176).

Para os nossos autores, a patologia do antissemitismo não estaria, a princípio, no comportamento projetivo, mas na incapacidade do mesmo em exercer a reflexão. No quadro de patologia o sujeito não consegue devolver ao objeto, ao mundo das relações o que deles recebeu. Assim, ele não reflete sobre o objeto e não reflete sobre si mesmo, perdendo toda a capacidade de diferenciação, tornando-se mais pobre. Produz-se, desse modo um ego hipertrofiado que por não refletir sobre si mesmo, perde a consciência de si atormentado por vozes. O desejo de poder que ele alimenta é atribuído aos outros. Mas esse ego que ao mesmo tempo em que se avoluma ao projetar sobre o mundo, ele também se atrofia, pois dota o mundo daquilo que é o próprio ego. Afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 177): “ele dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo; mas aquilo de que o dota é o perfeito nada, a simples proliferação dos meios, relações, manobras, a práxis sinistra sem perspectiva do pensamento.”

No processo da falsa projeção, o qual resulta da própria dialética do esclarecimento, os aspectos destrutivos que foram decisivos na autoconservação da espécie humana retornam, hoje, no indivíduo sob os traços da antiga dominação, em que o homem atua contra o homem e contra a natureza. Aqui o indivíduo em sua enfermidade confronta-se com outros indivíduos em sua megalomania e mania de perseguição. Em ambos os casos, o sujeito encontra-se no centro e o mundo que é apenas um espaço para o seu delírio, apresenta-lhe como uma totalidade onipotente, fruto da sua própria projeção. Daí decorre o caráter fixo das idéias do paranóico. Assim, o que existe para ele é o mundo externo da maneira como ele corresponde aos seus fins cegos. “É como se a promessa, feita pela serpente aos primeiros homens, de se tornarem iguais a Deus houvesse sido resgatada com o paranóico, que cria o mundo segundo sua imagem. Ele não parece precisar de ninguém e, no entanto, exige que todos se ponham a

seu serviço.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.177). Para os autores os traços psicológicos do antissemita se identificam com o comportamento paranóico. Nada pode escapar ao cálculo do pensamento e ao previamente planejado. O paranóico não suporta aquilo que preserva a individualidade, a particularidade, aquilo que destoa da totalidade. Em nome da totalidade do pensamento coisificador tudo deve ser submetido.

Para a teoria psicanalítica, sobre a qual se assenta a análise desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985, p. 179):

A projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob a pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior, como intenções más, os impulsos agressivos que provêm do id e que, por causa de sua força, constituem uma ameaça para ele próprio. Deste modo, consegue livrar-se deles como uma reação a esse mundo exterior, seja imaginariamente pela identificação com o pretenso vilão, seja na realidade sob o pretexto de uma legítima defesa.

Se no processo da projeção patológica utilizado como um recurso pelo ego desesperado, se exerce uma proteção mais fraca contra os estímulos internos do que contra os externos, a mesma pressão se aplica também sobre o processo cognitivo não-patológico. No ato cognitivo as nossas energias intelectuais estão voltadas para o mundo exterior, no processo de apreensão do mesmo há uma tendência a ignorar o que é fruto do esquematismo do sujeito, o qual substitui a própria coisa. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 180), “como o pensamento patológico o pensamento objetivador contém a arbitrariedade do fim subjetivo que é estranho à coisa; ele esquece a coisa e, por isso mesmo, inflige-lhe a violência a que depois é, mais uma vez, submetida na prática.” Este parece ser um problema de difícil solução, pois como nos lembram os autores, ele comporta elementos do próprio inconsciente; isto gera uma forma de percepção ilusória. Conforme nos acenam Horkheimer e Adorno, somente o pensamento consciente de si mesmo, poderia escapar dessa alucinação. A atitude que absolutiza conceitos estaria marcada pela patologia do conhecimento, que se deixa levar pelo poder ofuscante da imediatidade.

Por outro lado, sabem os autores que todo conceito, todo juízo, seja ele de que natureza for, traz em si a ofuscação como elemento constitutivo. Todo juízo, por mais cauteloso que seja, se presta a afirmar um conteúdo. O que significa dizer que ao afirmar determinado conteúdo, outros se excluem. Mas é exatamente esse aspecto que o pensamento paranóico esquece ao absolutizar determinado juízo sobre a realidade. A negação entraria aqui como um elemento que vai além das pretensões de um juízo, apontando para o não

apreendido. “O verdadeiro tresloucar (das *Verrückte*) consiste na impossibilidade de se deslocar (*unverrückbarkeit*), na incapacidade do pensamento de atingir essa negatividade, em que consiste, diferentemente do juízo consolidado, o verdadeiro pensamento.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 181). O paranóico se aferra às pretensões absolutas do pensamento, em razão da sua incapacidade de reconhecer e elaborar os limites do próprio juízo acerca do mundo e das coisas.

A paranóia funciona como impeditivo do conhecimento. Nesse sentido, a ciência contemporânea conteria algo de patológico ao submeter o pensamento aos interesses da sociedade ou aos detalhes do objeto, de tal maneira que a investigação não ultrapassa o imediatamente dado. À semelhança do paranóico que não consegue pensar além daquilo que determina “o seu destino psicológico”, a atitude científica não permite ao pensamento compreender a realidade para além das convenções técnicas.

A falsa projeção, segundo Adorno e Horkheimer (1985), é algo inerente ao espírito e ameaça a própria cultura, e nesse sentido ela se identifica com o espírito semicultivado, que diante das ameaças do mundo difama o “espírito e a experiência de quem está excluído”, ao invés de reconhecer que é a sociedade que o exclui deste processo. O que se verifica é a hipostasia do saber via semicultura. Só aí se garante a unidade entre mundo interior e exterior, entre indivíduo e sociedade. Não é sem motivo o sucesso que as religiões vêm fazendo atualmente. Os sistemas religiosos ajudam os indivíduos a escaparem da paranóia individual e ajusta-os a sistemas coletivos, evitando assim a dor da ruptura entre o interior e exterior. “As formas de consciência paranóides tendem à formação de alianças, frondas e quadrilhas. Seus adeptos têm medo de acreditar sozinhos em seu delírio.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.183).

Com o avanço da cultura burguesa, a paranóia foi empurrada para espaços obscuros, tanto na sociedade quanto no indivíduo, pois o processo emancipatório não se efetivou paralelamente ao esclarecimento do espírito. Esse descompasso entre esclarecimento e emancipação teria produzido o adoecimento da cultura que foi transformada em mercadoria pela indústria cultural. Assim, a formação cultural dos indivíduos, almejada em outros tempos, foi entregue aos processos semiformativos desencadeados pela indústria cultural. O pensamento foi instrumentalizado e posto a serviço do ajuste de meios a fins, bem como foi limitado ao factual. O trabalho do conceito, do pensamento, tornou-se incômodo e foi reduzido ao imediatamente dado, esquecendo tudo aquilo que lembra as origens, os instintos e o incontrollável em nós. A vida atual, organizada em função do lucro e da melhor performance no mercado, não deixa lugar para a reflexão, para as coisas do espírito. Por essa razão, conclui

Adorno e Horkheimer (1985, p. 184): “Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo.”

A conclusão a que chegam os autores neste ensaio é a de que “a consciência moral está liquidada no fascismo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 184). O indivíduo se submete cegamente ao aparelho repressivo, e a responsabilidade por si mesmo e pelos outros é substituída pela sua convivência com o sistema. O ideal de uma consciência moral em que os interesses dos indivíduos se harmonizariam norteados pela autonomia, se vê agora subtraída pelo próprio mercado. A responsabilidade do indivíduo por si mesmo e pelos outros é substituída pela sua contribuição ao sistema. Os valores sociais que resguardariam os direitos e a dignidade humanos favorecendo a emancipação da vida social foram substituídos por práticas estereotipadas. É neste contexto, marcado por um espírito paranóico generalizado e pela dissolução do indivíduo na totalidade, a qual limita sua capacidade de reflexão e crítica, é que o antissemitismo ganha força e produz suas vítimas.

Traçando um paralelo com as práticas preconceituosas, de um modo geral podemos dizer que o que suscita o ódio, o rancor em quem o pratica é o que a vítima possui de diferente. O que faz com que o preconceito venha à tona é aquilo que o indivíduo possui de diferente e que salta aos olhos; por exemplo, no caso do negro o primeiro fator que o diferencia é a negritude da pele, seguida dos traços fisionômicos, isto é, o nariz, os lábios com contornos próprios e mesmo a história e o passado de escravidão, a cultura, entre outros aspectos. Todos esses aspectos fazem com que o negro seja reconhecido como um ser que possui características diferentes e que, portanto, seja reconhecido como um indivíduo diferente.

Em outras palavras, podemos dizer que não só em relação ao antissemita, mas no que diz respeito ao preconceituoso de um modo geral o que acontece é que sua percepção acerca do mundo e dos acontecimentos que o cercam torna-se cada vez mais limitada em função do desejo que o indivíduo tem de sentir adequado, ajustado ao sistema, ao que pensa e faz a coletividade. Assim abre-se mão de suas próprias convicções para fazer parte da massa, do todo. O poder de reflexão é praticamente anulado; o que passa a prevalecer é o que o sistema transmite como verdadeiro, como válido. Essa anulação do indivíduo ocorre principalmente pelo que é veiculado pelo mercado, pelas propagandas chamativas, pelos diversos meios apelativos de que os meios de comunicação se utilizam. De acordo com Silva (2006, p. 425): “O indivíduo transformado em consumidor dos produtos oferecidos pela indústria cultural vê-

se enfraquecido diante da mesmice que lhe é oferecida e, na seqüência, é induzido a reações massificadas, propícias à reincidência de práticas preconceituosas.”.

A psicologia do antissemitismo, segundo Adorno e Horkheimer (1985), foi substituída por uma espécie de mentalidade de ticket, à qual os indivíduos aderem automaticamente como se estivessem escolhendo em uma lista o modelo de carro mais recente, elegendo o ator ou atriz mais bonito no momento. Ser antissemita é algo que independe da experiência com os judeus. Ela não tem a menor importância. Na realidade é um “sim” dado à ideologia antissemita em que “a experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 187). Nesse caso, o estereótipo substitui o pensamento e o julgamento se baseia na cega subsunção. A escolha não se dá por meio da ponderação, da reflexão e do trabalho do conceito, mas se dá por meio do ajuste do particular ao universal. A escolha é uma mera questão de estar deste lado ou daquele outro, de ser amigo ou inimigo. A capacidade de julgar entre verdadeiro e falso já não existe mais. Tudo é uma questão de rótulo e de etiqueta. “A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da auto-conservação e das pulsões.” Não se cobra mais do indivíduo que ele decida, pois as associações, a propaganda, fazem as funções de ego e superego. Daí decorre a eliminação do sujeito.

É importante ressaltar que essa mentalidade do ticket presente no antissemitismo também perpassa os demais tipos de preconceito. É, segundo Alves Júnior (2003, p. 68), “na configuração desse tipo de mentalidade que avultam o ódio pela diferença e o ressentimento dos dominadores da natureza frente às supostas minorias naturais”

Ao dizer que o estereótipo substitui o pensamento e que o julgamento se baseia na cega subsunção queremos dizer que há uma relação muito próxima entre indivíduo e sociedade no que se refere à identificação e à multiplicidade de conteúdos que o preconceituoso vê em seu alvo do preconceito, isto é, a repetição dos mesmos tipos de comportamento se deve aos estereótipos que estão presentes na cultura. Em outras palavras, é o mesmo que dizer que os diversos tipos de estereótipos que caracterizam ou conceituam determinada vítima do preconceito se repetem em cada um dos indivíduos preconceituosos, por exemplo. Isso acontece com o alvo de outros preconceitos, que são vistos a partir de generalizações, estereótipos que não nos permitem ver no indivíduo suas demais características. Os estereótipos é que passam a defini-la. Segundo Crochík (2006, p. 21):

Os estereótipos são proporcionados pela cultura e se mostram propícios à estereotipia do pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo para a sua justificativa, ou então são formados à base de mecanismos psíquicos que tentam perceber a realidade de forma primitiva, sendo estes mesmos mecanismos a base do pensamento estereotipado.

Ainda em relação aos estereótipos, acrescenta Crochík que o fato de os mesmos terem uma origem cultural implica na exigência de respostas rápidas e corretas pelas diversas instâncias a ela relacionadas tais como: a família, escola, meios de comunicação de massa, entre outros em que a dúvida é vista como inimiga do pensamento, enquanto que a certeza deve reinar como verdade absoluta, como um meio de controle e de administração da natureza e do homem. A contemporaneidade comporta constantes mudanças às quais o homem deve se adaptar, como por exemplo, o avanço tecnológico que exige que tudo seja elaborado, executado no menor tempo e da melhor forma possíveis. O que conduz a padronização do comportamento dos indivíduos. Isso acontece, sobretudo, nas relações de trabalho, mas se estende para outros diversos setores da vida, inclusive no campo educacional que visa formar em função das novas exigências do mercado de trabalho, o que limita o exercício do pensamento e da reflexão mais elaborada e profunda acerca das relações sociais e da cultura na qual o indivíduo está inserido. Segundo Silva (2006, p.425):

Para isso, a indústria cultural subordina as realizações humanas à fórmula que se explica pela repetição incessante, cujas inovações, se assim podem ser denominadas, são procedimentos de aperfeiçoamento da produção em série de qualquer coisa, desde objetos até formas ou fórmulas de pensar.

Outro aspecto que limita nossa relação e compreensão do mundo refere-se à indústria cultural que, conforme Crochík (2006, p.24), nos fornece os clichês que se colocam entre nós e as situações que temos que compreender e explicar. Assim, a indústria cultural não permite que enfrentemos a ansiedade que é própria do trabalho de reflexão e da experiência com o mundo circundante. Desse modo, a experiência já vem categorizada. Ao fragmentar o mundo e categorizá-lo, a indústria cultural o organiza de forma binária e esquemática: perfeito e imperfeito, bom e mau, útil e inútil. Nesse caso, o pensamento baseado em clichês elimina qualquer esforço do pensar colocando, portanto, sérios limites à autonomia dos indivíduos, contrariando as expectativas iluministas de formar indivíduos para a autonomia e que pudessem pensar por si mesmos. A indústria cultural entende Crochík (2006), reforça nos indivíduos um pensar estereotipado que os desacostuma de pensar.

Os estereótipos funcionam como um parâmetro de como devemos agir, Crochík (2006) cita o exemplo do criminoso que é visto como uma pessoa intratável e que possui mau caráter. Diante dessas características, já sabemos previamente como devemos tratá-lo tomando distância dele, evitando, assim, qualquer forma de identificação com ele. “Quanto mais distintos julgarmos que somos dele, mais protegidos nos sentiremos dos impulsos hostis que nos pertencem” (CROCHÍK, 2006, p. 27). Assim, os estereótipos evitam a nossa reflexão acerca dos motivos que conduzem o indivíduo a cometer tais atos, motivos esses que por vezes poderiam nos levar a cometer crimes de igual ou superior gravidade.

Segundo Silva (2006, p. 425), “o estereótipo oferece pronto o conteúdo reduzido e vazio concedido pela pseudocultura bloqueadora da possibilidade de pensar a realidade de forma dialética.” O que se verifica, portanto, é que a pseudocultura fornece os estereótipos e impossibilita que a reflexão seja efetivada de forma livre, autônoma, isto é, somos determinados e reproduzimos o que aprendemos diariamente de forma voluntária ou involuntária através de diversos meios. Isso equivale a dizer que os estereótipos, assim como os preconceitos, são transmitidos ou aprendidos, se é que se pode dizer assim, através do processo de socialização e culturação que constituem todos os indivíduos.

Neste capítulo buscamos evidenciar os efeitos que decorrem do empobrecimento de nossa reflexão no presente. Essas mazelas decorrem da própria cultura e do modo como estamos situados no contexto da produção da existência. A própria razão que se propunha emancipadora vê-se instrumentalizada e posta a serviço da dominação. Não obstante a isso, Adorno se contrapõe a esse projeto e busca pensar as determinações sociais que o limita, mas ao mesmo tempo em que assume de forma coerente, a necessidade de se manter a auto-reflexão crítica contra os processos que produzem esse estado de coisa.

No capítulo seguinte trataremos dos efeitos que racionalidade científica tem produzido nos espaços de formação, entre eles a universidade, lugar onde são formados os formadores. Nesse capítulo o esforço é o de nos aproximarmos desse lugar de formação compreendendo de que maneira ocorre nele o que Chauí (1986) chamou de morte do educador, o que sem dúvida dificulta, ainda mais, pensar numa formação que possa reivindicar uma formação que amplie nossa experiência com a cultura. Esse diagnóstico da Chauí só reforça a tensão que perpassa toda essa dissertação, que é a de pensar contra uma racionalidade que penetra todos os espaços de formação, mas que apesar disso é fundamental e necessário que mantenhamos a crítica com lugar da resistência.

CAPÍTULO IV

A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E A “MORTE DA PEDAGOGIA COMO ARTE”

Adorno (1996) encerra o artigo “Teoria da semicultura”, lançando àqueles que se dedicam a pensar a educação, o desafio de persistirem na crítica enquanto o lugar de resistência aos aspectos da semiformação que atingem a todos os espaços formativos, portanto, aos diferentes níveis escolares, não deixando imune a própria formação universitária. Neste capítulo o nosso intuito será tratar dos aspectos da semiformação e da racionalidade científica que parece imperar nos espaços de formação. Para isso, recorreremos ao texto “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”, de autoria de Marilena Chauí (1986), em que a autora apresenta uma série de argumentos em que se evidencia a morte da pedagogia enquanto arte, a qual foi suplantada pelas demandas de uma racionalidade científica e suas especialidades, em função de se atender o mercado e a uma noção de progresso que impregnou a mentalidade da elite econômica e política brasileira, particularmente, nos anos de 1960.

Além disso, no final deste capítulo trabalharemos com as noções de tato pedagógico e conversação desenvolvidas por Fernando Bárcena (2005), como uma possibilidade de se pensar um sentido para a educação enquanto arte. O nosso intuito é pensar os aspectos complementares da análise que os dois autores fazem da educação no presente, em que ambos identificam o predomínio da racionalidade científica nos espaços de formação, que parece ter decretado a morte da pedagogia como arte. Embora os autores se complementem nessa análise, Bárcena nos sugere algumas possibilidades para pensarmos a educação como arte por meio da narrativa poética.

A morte da pedagogia como arte

A crítica que Chauí (1986) faz ao tecnicismo que predomina nos espaços de formação, entenda-se aqui escola e universidade, aproxima-se da crítica frankfurtiana à semiformação, com a diferença que a autora trata de aspectos que marcam a educação no Brasil entre os anos de 1960 e início da década de 1980. Embora as críticas de Chauí pareçam datadas, no entanto elas revelam o que se colocaria como uma espécie de programa de (semi)formação que,

parece, só se fortaleceu nas décadas seguintes, com a intensificação do apelo à aplicação da racionalidade científica no âmbito da universidade, associada à produtividade e à lógica empresarial. Isso teve, conforme nos mostra Chauí (1986), efeitos perversos sobre os processos formativos, pois reduziu a educação ao domínio de saberes técnicos e às exigências da formação profissionalizante.

O diagnóstico apresentando por Chauí (1986), acerca desse predomínio da racionalidade instrumental no âmbito dos processos de formação, não é animador, pois com ele teria se dado a morte da pedagogia como arte, bem como a morte do educador enquanto aquele que se coloca na posição de que ensinar é possibilitar ao aprendiz o diálogo com um saber consolidado ao longo da nossa tradição ocidental. Não o diálogo com um saber morto, mas com o saber do morto que, nesse caso, não envolve apenas o acesso a um conteúdo, mas a experiência com o próprio pensar.

Nessa experiência com o pensar, conteúdo e forma não se separam. Em Platão, conforme explicita Chauí, a pedagogia e a filosofia assumem o papel de retirar o espírito de seu aprisionamento nas sombras da ignorância e conduzi-lo a contemplação do Bem. Essa tarefa se processa por meio do diálogo em que ensinar é “dividir a palavra [...] com aqueles que já sabem, embora ainda não o saibam.” (CHAUÍ, 1986, p. 54). Sócrates, personagem central dos diálogos platônicos, é mestre nessa arte de ensinar, pois se coloca na posição daquele que não sabe, que tem consciência do seu não-saber. A relação não é de transmissão de conhecimento ou de alguém que se propõe a instruir, treinar, o seu aluno, mas a de pensar juntos num gesto que envolve a divisão da palavra, que se dá por meio da interrogação e da suscitação da dúvida. Na maioria das vezes, os diálogos platônicos são construídos sobre contradições, sobre poucas certezas. Ao tratar desses aspectos nos diálogos platônicos, Gagnebin (2006, p. 2004) parece nos deixar claro qual o sentido da arte de educar em Platão:

Mas se levarmos a sério a forma diálogo, isto é, a renovação constante do contexto e dos interlocutores, o movimento de idas e vindas, de avanços e regressos, as resistências, o cansaço, os saltos, as aporias, os momentos de elevação, os desânimos [...] perceberemos que aquilo que Platão nos transmite não é nenhum sistema apodítico, nenhuma verdade proposicional, mas, antes de mais nada, uma experiência: a do movimento incessante do pensar, através da linguagem racional (logos) [...].

Nisso parece consistir o essencial da arte pedagógica que se delineia a partir da Paidéia grega, da qual também nos fala Chauí (1986), enquanto um lugar em que se dá a experimentar pensamentos. O pensar é um exercício aberto, é um jogo em que mestre e discípulo buscam

um sentido para a vida na *polis*. Pensamento e vida, filosofia e vida não se separam. O que se busca aqui é a construção da “bela cidade ética”, em nome da qual Sócrates sacrifica sua vida.

Segundo Chauí (1986) esse ideal da bela cidade ética vê se abalado na modernidade, pois a cidade se vê dividida entre cidadão com desejos e interesses que são conflitantes, política e ética se separam. A formação do cidadão tem que se haver com esta cisão. Como formar, educar o cidadão para a vida na cidade? Rousseau, salienta Chauí (1986), acreditava que a restauração da inocência perdida, corrompida pelos costumes e pela divisão da propriedade privada, poderia se dar por meio da arte pedagógica. “Impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que nesta arte tem de ensinar a ‘olhar ao longe’ para compreender e amar o que está próximo – o lugar do selvagem como Outro perdido, que está próximo – o lugar do selvagem como Outro perdido, que em sua diferença nos ensina o que perdemos e o que ainda podemos desejar.” (CHAUI, 1986, p. 54).

O pedagogo é aquele que coloca o aprendiz em contato com as “origens perdidas”, como o “silêncio das origens” (CHAUI, 1986, p. 54). Mas para isso, não se pode perder de vista os cuidados que os adultos devem ter na educação das crianças, para não corrompê-las submetendo-as a agressividade do mundo social. Essa meta comporta desafios com os quais deve se ocupar a arte pedagógica. Nesse ponto reside o caráter paradoxal dessa arte. Esses paradoxos, conforme Dalbosco (2009), podem ser assim postos: como inserir a criança na sociedade sem desfigurar o seu mundo e transformando-a num pequeno adulto? Como podem os adultos educar as crianças se estão, supostamente, corrompidos? Como educar sem adestrar? Como educar as crianças para a liberdade se necessitam o tempo todo de regras? Esses são os paradoxos com os quais a arte pedagógica terá que lidar. Rousseau se dedica a pensar esses paradoxos em seu livro “Emílio ou da educação”. Não nos interessa aqui apresentar as soluções ou a forma como o autor se equilibra nesses paradoxos, mas chamar a atenção para a complexidade dos desafios postos a educação pensada nos termos de uma arte pedagógica. Afinal, como tecer todos esses fios resguardando a natureza infantil?

Se Rousseau vê com resistências os resultados produzidos pela Revolução Francesa, Hegel, segundo Chauí (1986) a entende como momento importante para a construção do Estado moderno, por meio do qual se dá a realização objetiva do próprio espírito, da própria cultura, em que os conflitos entre sociedade e indivíduo poderiam ser resolvidos mediados pela “filosofia como pedagogia da cultura.” O movimento do espírito ao longo da história encontra na filosofia o trabalho de explicitação de uma memória produzida pelas contradições, pela negação, num movimento contínuo em que o espírito se reconhece e se

explicita em suas obras. Esta memória se coloca como uma espécie de acervo da humanidade, a qual pode ser acessada pela formação que requer do indivíduo amadurecimento, educação para apropriação dessa cultura.

Para Chauí (1986) há nestes três pensadores, Platão, Rousseau e Hegel, um ponto em comum:

[...] o de que ensinar e aprender são uma arte intimamente relacionadas com a morte. A morte de Sócrates, a morte das origens naturais, a morte do trabalho espiritual – eis o que leva Platão, Rousseau e Hegel a criarem um vínculo entre filosofia e pedagogia e, sobretudo, a estranha peculiaridade do ensinar/aprender como diálogo.

Chauí (1986) nos chama a atenção para o fato de que em ambos os filósofos a relação mestre e aprendiz se dá por meio da partilha da palavra, por meio do diálogo com o morto: “Sócrates, o silêncio das origens e o trabalho da história são os mortos com quem se fala.” (p. 55). É por meio desse diálogo com um “outro silencioso” que se dá a partilha da palavra e o nascimento do pensamento. No entanto, com a morte do educador deu-se também a morte da arte de “fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedia para nascer.” (CHAUI, 1986, p. 56).

Para Chauí (1986), a morte do educador ou a morte da pedagogia como arte está vinculada à maneira como na modernidade, a ciência passou a administrar a vida. O progresso tecnológico e a ideologia que o justifica passou a ocupar todos os espaços da produção da cultura, dele não escapando a formação escolar e a daqueles que são os responsáveis pela formação dos próprios educadores. Se, por um lado, se intensificou o domínio sobre a natureza e as formas de explorá-la, aumentando assim a produção, por outro, o domínio sobre os processos de trabalho e sobre os sujeitos da produção acabou reduzindo-os à condição de objetos. Segundo Chauí (1986, p. 56-57) a racionalidade tecnológica diminuiu a nossa capacidade para a ação e a nossa autonomia: “[...] diminuiu em toda a realidade, o ser, a capacidade interna de agir.” Isso se deve às formas de controle e ao modo como os saberes passam a administrar a vida, significá-la e a ditar o seu ritmo.

Conforme mencionamos acima, Chauí (1986) se dedica a pensar os efeitos dessa racionalidade no âmbito dos processos educacionais. Dedicou-se, sobretudo, a pensar os efeitos dessa racionalidade a partir da década de 1960 com a Ditadura Militar no Brasil. Além da introdução na escola de disciplinas como moral e cívica e OSPB (Organização Social e Política do Brasil), há discursos e práticas em prol da modernização da escola, por meio dos quais se dá a “[...] cientificização do ensino, organização burocrática da escola, centralização

e tutela curricular.” É desse período a criação das chamadas licenciaturas curtas e dos cursos profissionalizantes, em função de se atender as demandas do mercado no momento. Nesse momento, conforme Chauí (1986, p. 57), podemos notar o seguinte:

[...] a aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do progresso que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel da escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva.

Esse diagnóstico apresentado por Chauí (1986) ganha força na atualidade, principalmente se pensarmos nos processos formativos no âmbito da universidade, cada vez mais submetidos às exigências do mercado. É por essa via que a semiformação parece se instaurar de vez no ensino superior brasileiro, principalmente, se observarmos a forma como tem se dado a expansão do Ensino Superior em nosso país. Se na década de 1980 formava-se o exército de reserva em nível de segundo grau ou ensino profissionalizante, hoje esta formação tem ficado a cargo das universidades e das faculdades que têm proliferado em todos os cantos do Brasil. Muitas dessas universidades e faculdades vêm adotando o Ensino a Distância (EaD) o que, certamente, pode piorar o que já está muito ruim.

Mas voltemos à análise que Chauí (1986) faz acerca da racionalidade científica e do modo como ela exclui ou intimida os indivíduos, pois ela se prolifera a partir da noção de competência. A autora resume, assim, essa mentalidade das competências: “não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância.” (CHAUÍ, 1986, p. 58). É nesse sentido que o discurso científico intimida, pois alguns poucos estão autorizados a falar. Além disso, esses discursos são amplamente divulgados pelos meios de comunicação e por eles banalizados, ao mesmo tempo em que se interpõem entre nós e a realidade a fala do especialista. Desse modo, nos deparamos, a todo momento, com o discurso do especialista. Afirma Chauí (1986, p. 58):]

Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico [...] entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista [...] . Entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo.

Embora entenda Chauí (1986) que os discursos competentes estejam em todos os lugares e nos atinjam a todo instante, nos espaços formativos eles encontram terreno fértil para se proliferarem e se reproduzirem. As teorias educacionais se constituem sob a máscara

da competência, por meio das quais se busca controlar, explicar e prever o que poderá acontecer no espaço de sala de aula. Poderíamos dizer, parafraseando Chauí, que entre as experiências e vivências do professor em sala estão interpostas as falas dos especialistas, daqueles que produzem os discursos científicos sobre a educação e que dizem o modo como o professor deve “ver, tocar, sentir, falar, escrever, ler, pensar e viver.” (CHAUÍ, 1986, p. 58). Na sala de aula estão presentes, mesmo que de forma caricaturada, os discursos científicos, e os professores muitas vezes são transformados, inclusive no âmbito dos processos formativos na universidade, numa espécie de consumidores desses discursos. Na maioria dos casos não seria exagero dizer que esses discursos são transformados em receituários em que os professores se colocam na posição de consumidor, em que se dá a separação entre aqueles que produzem ciência e conhecimento e aqueles que vão colocar em prática os saberes que lhes foram ensinados. Há uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam. Assim comenta Chauí (1986, p. 59): “Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto no de seu consumo.”

Seguindo o espírito do texto de Chauí (1986) podemos perguntar: como a universidade tem se colocado diante desse processo de instrumentalização da cultura pela racionalidade científica? A própria autora entende que a universidade foi engolida pelo discurso da eficiência e da produtividade. Essa mentalidade atingiu todas as áreas do conhecimento. Por essa razão, a formação na universidade tem se voltado mais para a instrumentalização por meio do treinamento e aquisição de competências que favoreçam a adaptação ao mercado. O que importa é o aprendizado de um saber que seja prático, portanto, aplicável.

Quando pensamos a formação de professores a partir desse diagnóstico apresentado por Chauí (1986), parece ser razoável afirmar que os cursos de formação também foram impregnados pela lógica da instrumentalização da cultura, a qual poderia ser pensada de duas maneiras: primeiro como um guia prático, que deve orientar os indivíduos em suas ações, experiências, modos de pensar e agir. Isso é o que a indústria cultural busca fazer com cada indivíduo. O segundo seria confundir pensamento e conhecimento. O pensar envolve o exercício da reflexão demorada, a elaboração e a negação da experiência imediata. Enquanto que o conhecimento, comenta Chauí (1986), seria a apropriação de um saber estabelecido que não envolveria o trabalho da reflexão e produção do saber.

Esses dois aspectos estão presentes nos cursos de formação de professores, pois cada vez mais, a universidade tem sido invadida pela indústria cultural sob a roupagem da eficiência e de uma espécie de pedagogia da facilitação. O que parece ter produzido uma “aversão às coisas do espírito” (HORKHEIMER, 1966, p. 186). Ao comentar esse processo

de invasão da universidade pela indústria cultural, Goergen (1998, p. 74), nos lança o seguinte desafio:

A pergunta que se coloca para os educadores, e partimos do princípio de que todo professor universitário deve também ser educador, além de cientista e pesquisador, é se já não estão confrontados com um novo tipo de ser humano, forjado na organização de princípios criados pela intersecção da imagem eletrônica que veicula programas com ‘Faustão’, ‘Gugu Liberato’ ou ‘Silvio Santos’, como representantes da cultura popular e do sentimento fatal de indeterminação.

Certamente os novos programas televisivos e as novas tecnologias (web) tornaram ainda mais potente esse predomínio da indústria cultural, em que tudo parece estar ao alcance da mão. A presença dos recursos tecnológicos nos espaços de formação tem produzido uma situação ambígua. Ao mesmo tempo em que tem favorecido o contato com pesquisadores e o acúmulo de informações, de outro modo também tem produzido o aligeiramento de conteúdos e reforçado a idéia de que aprender a pensar não requer esforço, dedicação e disciplina. Olgária Matos ao tratar dos vínculos entre a crise educação (formação) e indústria cultural afirma o seguinte:

A crise da educação e indústria cultural atestam, ainda, a crise de sua transmissão. A mídia concorre para a transformação progressiva do ensino, a fim de adaptá-lo às exigências do mercado e do desenvolvimento técnico. Diante disso, ela se autoconcebe como deselitizadora da cultura, arquivando a educação humanista [...]. Sob os auspícios da mídia, aprender foi decretado fastidioso, e o esforço intelectual proscrito.

Assim, os esquemas da indústria cultural se fazem presentes nos processos de formação. O que Matos (1998) chamou de pedagogia da facilitação, que se traduz na cultura do multimídia (data show), dos esquemas, dos resumos e cópias de texto da Internet. Não se trata aqui de negar a importância desses recursos. No entanto quando eles passam a ocupar o lugar da aula expositiva, do trabalho da reflexão e da síntese, é o sintoma de que os meios são mais importantes que o conteúdo a ser ensinado e o exercício do próprio pensar.

Os espaços de formação na universidade estão regidos pela pressa e pela utilidade, bem como pelo consumo dos discursos competentes, sobrando pouco lugar para a experiência com o pensar. A experiência com o “outro silencioso”, como afirma Chauí (1986), com o saber, “com o morto”, fica travada pela semiformação que se expressa na reprodução de modelos e esquemas para a ação. Essa reprodução de modelos quando pensada para a formação de professores parece ter longo alcance. Em razão da formação inicial muitas vezes

frágil que os professores recebem na universidade os tornam reféns dos modelos, situação que acaba se agravando quando assumem classes, pois a rotina da escola e a burocracia que a envolve toma todo seu tempo. Então os modelos, os manuais, os cadernos de conteúdo e os cursos de formação contínua, passam a substituir as exigências de uma formação que pudesse dar-lhes autonomia no exercício de sua prática.

O que predomina nos espaços da escola e nas políticas educacionais é um tipo de racionalidade que burocratiza a prática pedagógica, que passa a ser exercida a partir da lógica das avaliações em que tudo é medido e quantificado. Essa lógica administra a vida do professor e da escola. Há um desejo de controle das ações do professor que inviabiliza qualquer esforço de reinvenção de sua prática. São discursos que intimidam pela ameaça do corte das gratificações de final de ano em razão de não se ter atendido metas propostas pelos modelos de avaliação implementados pelo Estado.

Esse processo de burocratização e controle da prática dos professores e da vida na escola a transformou num espaço claustrofóbico, em que a pressão sobre os que lá estão intensifica as reações de agressão mútua, de disputa, de insatisfação e de medo. A sensação de não se encontrar saída, de estar cada vez mais enredado nessa lógica que tudo administra parece intensificar o mal-estar e a raiva contra a própria escola e o que ela representa enquanto mediadora do processo civilizatório. A escola parece reproduzir no nível micro o que aconteceria no nível macro das relações sociais administradas. Ao tratar dessa situação Adorno (1995e, p. 122) afirma o seguinte:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização.

Há nesse processo de instrumentalização da cultura, conforme salienta Chauí (1986), uma valorização do conhecimento em detrimento do pensar. Quando se fala em conhecimento hoje ele está associado à idéia de informação, portanto, à apropriação e consumo dos saberes disponíveis em determinado campo do conhecimento. A ideia de sociedade do conhecimento se liga imediatamente a necessidade de se adquirir determinados saberes práticos úteis ao mercado de trabalho. Estar em sintonia com a sociedade do conhecimento significa deter certos saberes úteis, adquirir certas habilidades em consonância com as demandas do mercado. Nesse caso, o que importa é a aquisição de habilidades e de competências que atendam a essas demandas. Por isso, conhecimento significa aqui informação, posse,

apropriação e reprodução de alguns saberes estabelecidos reconhecidos como úteis. A cultura é vista da perspectiva da razão instrumental, a qual constrói sua representação acerca da realidade a partir de modelos teóricos com vistas à aplicação prática imediata.

No entanto, pensar é diferente de conhecer. Conforme Chauí (1986) pensar envolve o trabalho da reflexão na luta para dar clareza ao que é opaco, obscuro e que escapa às leis e regras da própria ciência. Pensar envolve recuperar o sentido da educação enquanto arte que não nega a ambigüidade, a incerteza e os aspectos da subjetividade que se fazem presentes na prática pedagógica. A educação como arte está assentada em paradoxos, como aqueles retomados por Chauí (1986) a partir de Sócrates e Rousseau. A arte pedagógica porta o incomensurável que, portanto, escapa às regras e às leis da racionalidade científica.

Adorno (1995d), no texto “Tabus acerca do magistério”, nos atenta para os elementos subjetivos que estão presentes na prática pedagógica e que muitas vezes são da ordem do inconsciente. Ainda que as teorias educacionais se dediquem a pensar a educação como um fenômeno objetivo, acerca do qual podemos delinear alguns princípios e leis, não há, para Adorno (1995), como separar na profissão professor os aspectos objetivos daqueles que envolvem o plano afetivo pessoal. Adorno faz nesse texto uma espécie de genealogia dos tabus que marcam a profissão docente, os quais lançam em dificuldades professores e alunos.

Nesse jogo de interditos, como salientamos no capítulo anterior, o professor é visto como aquele a quem foi delegada a função de disciplinar e civilizar crianças e adolescentes, por isso mesmo associa-se à sua imagem a ideia do castigo. Imagem esta que pode ser mobilizada conforme as necessidades psicológicas do aluno. Afirma Adorno (1995, p. 105): “Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga [...]”. O que Adorno busca nessa reflexão é sugerir que na relação professor-aluno há uma série de aspectos obscuros que estão profundamente arraigados no imaginário social, os quais deveriam ser explicitados, pensados tendo em vista a superação dos mesmos, o que poderia tornar a relação pedagógica menos autoritária, permitindo, assim, a elaboração daqueles aspectos que contribuem para a reprodução da barbárie e de um clima de violência e incivilidade no interior da sala de aula.

De qualquer forma, o que nos interessa nessa rápida retomada de Adorno é assinalar que as relações no espaço de sala de aula estão perpassadas por aspectos que não podem ser acessados pela lógica da racionalidade instrumental, o que demandaria um novo aprendizado acerca da escola que seja sensível às suas singularidades que escapam à lógica dos saberes especializados ou dos saberes competentes os quais se colocam entre o educador e sua realidade. O desafio, portanto, consiste enfrentar no âmbito das práticas formativas esse

predomínio da racionalidade científica que submete tudo aos critérios regidos da lógica da eficiência e da maior produtividade. Ao lidar com essa questão, Chauí (1986) insiste no papel da crítica como um elemento importante para se resistir aos discursos competentes, ao mesmo tempo em que se evita adotar uma atitude nostálgica ou de restauração de um ideal de formação que já não encontra mais força nem lugar no presente. Contrapor-se à pedagogia como ciência e, portanto, recuperá-la como arte, significa para a autora manter essa atitude crítica sobre o nosso próprio trabalho como professor. Isso requer também a reconstrução do sentido que conferimos ao ato de ensinar e aprender em que o mesmo seja uma experiência com o pensamento, metaforicamente, uma “experiência com o morto”, com o outro silencioso, com o saber.

A narrativa poética e a possibilidade da educação como arte

Fernando Bárcena (2005) ao tratar da possibilidade da experiência a situa fora de qualquer planificação ou cálculo prévio. O que requer daqueles que se dedicam à educação o desafio de pensar sem pressupostos. Isso exige a compreensão de que a prática pedagógica comporta erros, ilusões e incertezas, a partir das quais temos que pensar. Talvez a maior ilusão que se coloca para a nossa prática pedagógica seja a de imaginar que podemos governá-la a partir da segurança que os saberes teóricos nos proporcionam. Adotar essa postura é, reconhece o autor, perder de vista que esta é uma atividade que é em si mesma contingente, imprevisível e incerta. A esse respeito afirma Bárcena (2005, p. 58):

Como outros profissionais, os educadores estão enredados em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, e percebem, cada vez mais, que o saber especializado, adquirido em sua formação, não os ajuda a dar sentido aos processos nos quais intervêm, ao enfrentarem situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma ‘significadas’, não sabem experimentá-las, porque solicitam sempre o como fazer, no sentido técnico-produtivo.

Não se trata de negar a importância que certamente têm os saberes científicos, mas de reconhecer o quanto eles são limitados para o trato com o cotidiano das práticas escolares. Para Bárcena, o desafio está em experimentar ou abrir-se às situações educacionais que pedem um novo modo de pensar que rompe com o estabelecido. Isso significa prescindir da racionalidade científica e da certeza dos saberes prévios. Pensar essa novidade que irrompe da prática, conferir a ela um sentido novo, requer, salienta Bárcena (2005), encontrar uma

maneira de narrá-la a qual, acredita o autor, pode se dar por meio da narrativa poética. Portanto, a partir de um modo de narrar que se distancia da lógica científica, mas que seja capaz de aproximar da singularidade daquilo que acontece, da novidade que irrompe. Esse tipo de narrativa possibilitaria construir um sentido novo para o que acontece. Bárcena vislumbra na linguagem poética e na linguagem do romance a possibilidade de se tangenciar novos sentidos para o que nos acontece, nos permitindo pensar o nosso fazer pedagógico em vários planos. Sobre o potencial da narrativa poética e sobre a narrativa do romance, Bárcena afirma que por meio delas,

[...] podemos saber o que ainda não somos. Damo-nos conta de que estamos sendo, que a nossa identidade é um devir. O romance cria complementos verbais ao mundo, permite que nos iniciemos na aprendizagem de um novo modo de verbalizar e falar ao mundo, e por isso cria uma outra realidade que é, por certo, cruel e dolorosa, porque se apresenta desnuda disposta a receber as atribuições que pensamos ou queiramos conferir-lhe.

A narrativa literária nos ensina a estabelecer uma relação intensa com o mundo, com as coisas que nos acontecem. Ensina-nos a ver, a perceber o que antes não víamos. Bem como nos leva a compreender que a realidade é muito mais complexa do que os conceitos que usamos para nomeá-la e significá-la. Por isso também exige de nós o trabalho da interpretação. Em primeiro lugar, conforme salientou Chauí (1986), exige de nós uma retomada da tradição, um contato com a memória do já realizado, com a práxis cultural que é o lugar do saber. Desse diálogo pode emergir a novidade, um novo sentido para o que fazemos, para o que somos. Esse diálogo, ressalta Bárcena (2005) pode se dar com os autores contemporâneos, mas também com a tradição. O que decorrerá dessa relação, não podemos prever. Desse diálogo poderá surgir o imprevisível, pois ele constitui o lugar da experiência com a linguagem.

Da mesma maneira que Chauí (1986), Bárcena (2005) entende que em nossas práticas pedagógicas tem prevalecido mais a discussão e o debate em que o professor tem a última palavra, do que propriamente a conversação e o diálogo como arte ou experiência dialogal entre professor e aluno. Em nome da burocracia e do saber científico perdemos a nossa capacidade de dialogar, em que todos podem ensaiar falar, momento em que as diferenças se explicitam.

É por meio do diálogo que aprimoramos a nossa capacidade de julgar e a nossa sensibilidade para conferir sentido ao que num primeiro momento carece de sentido. Bárcena (2005, p. 181) denomina essa sensibilidade de juízo pedagógico ou tato pedagógico: “o juízo

pedagógico seria uma faculdade estética, um elemento sensível que, dentro da ação, nos ajuda a ver o que fazemos.” É a faculdade de julgar no contexto pedagógico que deve ser exercida pelo professor a qual pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno e de sua capacidade de julgar. Nisso consiste a capacidade de reflexão que nos ajuda na compreensão do que nos acontece. Esta capacidade de julgar ou atitude reflexiva é importante para se compreender a singularidade das situações que ocorrem no contexto da prática pedagógica que escapa aos conceitos ou regras que se pretendem universais.

Para Bárcena (2005), só é possível aproximar-se da singularidade do que acontece no contexto pedagógico por meio da poética.

Existe uma poética da compreensão educativa que influencia na forma como definimos a atividade do juízo pedagógico. Assim como a ‘compreensão, a cujo serviço está, a atividade de julgar é um modo de fazer experiência quando uma situação irrompe abruptamente, dando-nos o que pensar de uma maneira que só pode esclarecer-se por uma aproximação poética a essa situação. Assim como o poeta se serve da linguagem para sua experiência poemática, o educador tem a sua disposição esse tato pedagógico. (BÁRCENA, 2005, p. 200).

O tato pedagógico envolve, segundo Bárcena (2005), um modo de estar presente com o outro e uma forma de olhar. Envolve uma pedagogia que prima pelo cuidado, atenção e solicitude para com o outro, bem como requer a produção de um clima que favoreça o respeito e as relações amigáveis. Talvez não seja exagero dizer que o tato pedagógico constitui uma maneira de aproximação na relação pedagógica que envolve a delicadeza e a sensibilidade, mas sem se render a um tipo de sensibilidade frágil que se adequa às situações, mas deve cuidar-se para ser forte o bastante para definir a natureza da relação pedagógica.

Buscamos pensar neste capítulo, a partir do diagnóstico feito pela Chauí (1986), acerca da morte da pedagogia como arte produzida pelo predomínio da racionalidade científica nos espaços formativos. O intuito da filósofa não foi apontar saídas para os problemas decorrentes do tipo de instrumentalização que se tem feito da escola e dos espaços formativos, mas antes insistir na crítica a esses processos apontando o quanto eles nos submetem ao aparato dos chamados saberes competentes que diminuem a nossa capacidade de pensar, portanto, a nossa capacidade de ação sobre o mundo.

Recorremos a Bárcena (2005) que também faz um diagnóstico acerca do predomínio dos discursos científicos no debate educacional. Ainda que o autor reconheça a importância desses discursos, ele aponta que os mesmos não fornecem aos educadores aportes que lhes permitam pensar as singularidades e as contingências do espaço escolar. Os conceitos

científicos e a linguagem por eles utilizada não conseguem conferir sentido ao que lá acontece. É nesse sentido que Bárcena reivindica uma linguagem poética ou o tato pedagógico como o lugar a partir do qual se poderia tangenciar ou construir um sentido para o que é novo e muitas vezes assustador no contexto escolar.

De modos distintos, Chauí e Bárcena criticam os aspectos instrumentalizantes dos saberes científicos, indicando o quanto eles limitam a nossa capacidade de julgar, de estabelecer o diálogo com a cultura e com os outros. A racionalidade científica inibe o nosso tato, a nossa percepção acerca do que nos acontece. Ela produz o enrijecimento do pensamento, pois o que não pode ser traduzido em conceitos e cálculo preciso carece de sentido. Esse processo de enrijecimento do pensamento parece se assemelhar ao comportamento do paranóico que, como vimos no capítulo anterior, não suporta que o mundo funcione de forma diferente dos esquemas por ele concebidos. Tratamos no capítulo anterior de parte dos processos que podem ser desencadeados pelo enrijecimento dos modos de pensar.

No último capítulo cuidaremos de pensar, a partir dos textos educacionais de Adorno, aspectos que são importantes para uma formação que favoreça a produção de um clima cultural que se contraponha à barbárie, portanto, à frieza e a dureza produzida pela própria cultura. Nesse sentido, o próximo capítulo complementa o quarto, pois é uma tentativa de indicar elemento que nos auxilie a pensar a formação hoje.

CAPÍTULO V

ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

A reflexão acerca de uma educação que se contraponha à barbárie é o que parece mover a argumentação de Adorno em seus textos educacionais. Conforme salientam Zuin, Pucci e Oliveira (1999), a concepção de educação em Adorno tem como objetivo exercer a crítica à sociedade e aos aspectos a ela inerentes que favorecem a barbárie. O tema da barbárie, comentam os autores, é uma constante nos escritos frankfurtianos e já se fazia presente em *Dialética do esclarecimento*, em *Minima moralia* e *Dialética negativa*.

No decorrer deste capítulo o nosso objetivo será pensar, a partir da leitura dos textos filosófico-educacionais de Adorno, a importância da educação na luta contra a barbárie. Vale destacar, a partir de Zuin, Pucci e Oliveira (1999), que Adorno toma a educação aqui num sentido amplo que transcende o momento da instrução, portanto, não fica restrito às instituições de ensino, mas se estende para a análise da produção de bens simbólicos no capitalismo tardio e os efeitos que ela exerce sobre a subjetividade dos indivíduos, conforme salientamos nos capítulos anteriores.

A reflexão de Adorno sobre a educação, longe de funcionar como uma espécie de panacéia para os males que atingem a humanidade, pretende favorecer a produção de um clima cultural que se oponha à violência e à crueldade decorrentes da apatia e frieza da razão, identificada com o cálculo submeteu o homem à dominação. Para os autores frankfurtianos, a razão se identificou com processos regressivos, o que evidenciou seus próprios limites em refletir acerca da barbárie por ela produzida. Nesse sentido, tratar da educação é pensar os aspectos ligados à formação que favorecem a emancipação. Obviamente, que falar dos aspectos favoráveis à emancipação implica em continuar pensando sobre aqueles que a impossibilitam, mesmo que já tenhamos tratado de parte deles nos capítulos anteriores.

No debate “Educação contra a barbárie”⁶, Adorno (1995g, p. 155) parte do argumento segundo o qual “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente para a educação hoje em dia.” Embora essa seja a tarefa premente para a educação, uma outra logo se impõe: “[...] saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie.” Na

⁶ Trata-se do debate entre Adorno e Becker, o qual foi transmitido pela Rádio de Hessen em abril de 1968 e que compõe a coletânea “Educação e emancipação” que reúne também palestras proferidas por Adorno na década de 1960. Estes debates e palestras foram traduzidos por Wolfgang Leo Maar e publicados pela Editora Vozes em 1995 (Primeira Edição).

palestra “Educação após Auschwitz”, afirma Adorno (1995e, p. 119): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” Essas exigências se colocam aqui como um imperativo ético: que Auschwitz não se repita! Ela é a barbárie contra a qual temos que lutar, pois cobra de nós um compromisso com relação a todos os mortos e à necessidade de nos contrapormos à crueldade que ainda sobrevive em nosso presente e que tem produzido novas vítimas.

Por barbárie, entende Adorno (1995), é este descompasso que há entre o mais avançado progresso tecnológico e a forma atrasada e disforme como vivem as pessoas movidas por uma agressividade e ódios primitivos, portanto, identificadas com um impulso de destruição, colocando em risco a própria sobrevivência da humanidade. Para Adorno há barbárie em toda violência física movida por impulsos primitivos, irracionais e que não encontra nenhuma justificativa baseada em objetivos transparentes em suas finalidades humanas. Barbárie e crueldade estão ligadas de maneira profunda. Todo ato cruel identifica-se com a barbárie, com os impulsos de agressividade. E a “crueldade é” afirma Costa (1994, p. 123), “o ato ou desejo de fazer sofrer física e moralmente a si mesmo ou ao outro, humilhando-o ou agredindo sua integridade corpórea.” Nesse sentido, a barbárie não se define somente pela agressão física, mas também pela humilhação, ofensa, indiferença e desumanização do outro.

Educação contra a barbárie

As reflexões de Adorno sobre educação não se enquadram em nenhum receituário e nem pretendem dizer o que fazer à maneira como, muitas vezes, se exige daqueles que se dedicam à pesquisa em educação. Diante da reduzida possibilidade de se produzir mudanças na estrutura social e econômica, Adorno se volta para os aspectos da consciência do sujeito lançando mão, como ressalta Zuin, Pucci e Oliveira (1999), da educação, da psicanálise e da auto-reflexão crítica como meios para se resistir à semiformação e o empobrecimento da experiência no presente. Segundo Adorno (1995,e p. 121):

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica

Nos escritos filosóficos educacionais Adorno faz sugestões de como se articular a teoria e a prática educacional, numa época em que a presença da barbárie tem sido constante. Trazer para o âmbito do debate educacional o tema da barbárie poderia produzir algumas mudanças ao tornar conscientes aqueles que se colocam na posição de formadores sobre os riscos que há da prática formativa se identificar com a própria barbárie. Há na educação momentos repressivos e opressivos que reproduzem a barbárie.

Adorno e Becker, no debate “Educação contra a barbárie”, criticam o culto à competitividade que se faz presente nas práticas escolares, indicando que a mesma se identifica com a barbárie, contraria a formação humana ao lançar uns contra os outros, bem como privilegia a eficiência que é própria do espírito que rege a ciência e a lógica do lucro no mercado. O que orienta esse tipo de educação é a idéia do sucesso que deve ser alcançado a todo custo, não importando que o outro seja tratado como inimigo a ser derrotado.

De fato, conforme salienta Jurandir Freire Costa (2004) e Yves de La Taille (2009), a competição gera a insegurança, o medo, a sensação de inutilidade da vida, a falta de perspectiva, sobretudo, quando não dispomos das mesmas condições para competir - ainda que nesse caso, não modifica em nada o caráter violento da competição. Como nos lembra Adorno (1995), na competição desde cedo somos treinados para dar cotoveladas. Numa sociedade em que a lógica da competição rege nossas ações, facilmente perdemos a noção acerca das injustiças e dos horrores que elas produzem, pois, como salientamos, o que importa é vencer. Exercer, neste contexto, a solidariedade e o respeito aos outros soam como estupidez. Nesse caso, então, seria importante uma educação que desacostumasse as pessoas de darem cotoveladas.

Contra essa idéia do sucesso a todo custo, que se apresenta forte na educação, Adorno (1995) retoma os ensinamentos de Freud, segundo os quais o fracasso é mediado pela própria cultura, embora a culpa recaia sobre o indivíduo, o que provoca a agressão. Ou seja, as promessas feitas pela cultura de produzir um mundo mais justo e igualitário não se cumpriram o que, segundo Adorno, acaba alimentado o ódio à própria cultura. O esclarecimento sobre a falência da cultura ou de seu fracasso poderia ajudar na compreensão do que produz a violência e a barbárie e quem sabe pudesse favorecer no combate à competição e aos seus efeitos perversos. O problema não está nos perdedores ou nos vencedores, mas na própria lógica imanente à cultura que cria expectativas e ao mesmo tempo transfere para o indivíduo a culpa de seu suposto fracasso. A educação escolar não escapa a esta lógica.

Nessa análise que Adorno realiza da educação, os aspectos estruturais objetivos se mesclam à análise dos elementos subjetivos e afetivos que estão implicados na relação

pedagógica. Em “Tabus acerca do magistério”, Adorno (1995d) ressalta a necessidade de compreendermos as razões decorrentes dos aspectos aversivos em relação à profissão docente, sobretudo, no magistério. Ao apresentar as dimensões aversivas Adorno também abordará diversos problemas relacionados ao próprio magistério.

Embora Adorno se dedique a analisar a situação do magistério na Alemanha, muito do que ele aponta parece se aproximar das nossas experiências no Brasil. Um primeiro aspecto mencionado refere-se ao fato de que a aversão ao magistério é comum entre os recém-formados, principalmente entre os discentes mais dotados, pois, a profissão é concebida como uma imposição, a que aderem por falta de opção. Além disso, entre outros aspectos a atual concepção de que o magistério é uma profissão de fome faz com que o desânimo se abata sobre seus profissionais, conquanto eles visualizam que seu esforço intelectual não encontra contrapartida na valorização material esperada. O conjunto de aspectos aversivos à profissão docente é concebido como tabus. Esclarece Adorno (1995d, p. 98):

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas.

Adorno apresenta algumas expressões degradantes em relação ao professor e ressalta que as mesmas encontram correspondentes em outras línguas. Em alemão, o mais conhecido é *Pauker* que se refere a quem ensina com a palmatória, assim como o movimento ordenado dos soldados que marcham de acordo com o som emitido pelos tambores. Outra expressão também relacionada ao alemão é *Steisstrommler*, quem malha o traseiro e em inglês utiliza-se *schoolmarm* para designar professoras solteironas, mal humoradas e ressentidas.

Os tabus sobre o professor⁷ são históricos, portanto, não é um fenômeno recente e por isso mesmo são difíceis de ser combatidos. Na Grécia e Roma antigas os escravos de guerra eram, muitas vezes, os encarregados da educação das crianças. Na Idade Média e no Renascimento é manifesta a repulsa àqueles que se dedicam às letras, que parecem estar relacionadas à sobrevalorização da força física em relação ao trabalho intelectual, num momento marcado pela disputas entre feudos e principados. Para Adorno esses aspectos ressurgem e na Alemanha podem ser caracterizados como o ressentimento do guerreiro que se

⁷ Neste ponto seguiremos também a leitura que Zuin, Pucci e Oliveira (1999) fazem do texto de Adorno “Tabus acerca do magistério”.

impõe à população como uma espécie de mecanismos de identificação sobre os quais não se tem controle.

Além disso, ressalte-se também que o processo de socialização está todo ele marcado pela violência física e ao professor e à escola sempre foi delegada a função da socialização por meio da disciplina. “Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga” (1995, p. 105). Esta imagem permanece mesmo depois da proibição de todos os castigos. Continua Adorno: “Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco”. Nesse sentido, o professor é visto como aquele que lida com os pequenos e que exerce sobre eles sua força. Os alunos percebem a contradição que há neste processo: aqueles que são encarregados de cuidar são os mesmos que exercem o papel de verdugos. Segundo Adorno (1995d, p. 103) o professor, enquanto aquele que é responsável pela disciplina e pela punição, tornou-se herdeiro do monge, portanto, “o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor.”

A profissão professor, segundo Adorno, do ponto de vista social não transmite seriedade; primeiro por lidar com crianças e exercerem sobre elas sua força. Depois pelo fato de o professor ter que representar para estes pequenos um saber, nisso reside a inverdade da prática pedagógica. Afirma Adorno (1995d, p. 104):

O problema da inverdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disso, este seria pedagogizado. Só isto já bastaria para dar às crianças inconscientemente a impressão de estarem sendo iludidas.

Outro aspecto que marca a aversão aos professores, segundo Adorno (1995d), vincula-se à imagem que eles têm de funcionários públicos estáveis conformados com o cargo que exercem e com salários assegurados, mas que cumprem horários fixos. Essa situação produz socialmente um contraste com relação às profissões liberais, como a do médico e do advogado, por exemplo, que se submetem à livre concorrência e ganham maiores salários, não estão submetidos a uma hierarquia e nem gozam de estabilidade. A condição desses profissionais é vista, no contexto da competitividade do mercado de trabalho, como ousada por serem livres e não estarem presos a uma estrutura burocrática e dela se alimentarem para o exercício do poder. No caso dos professores, o poder que eles exercem parodia o verdadeiro poder, pois eles exercem um poder sobre crianças que não são reconhecidas como sujeitos

civis plenos. Por essa razão, a opinião pública não os leva a sério e não tem deles uma imagem integral.

Na profissão professor, conforme destaca Adorno (1995d), há uma indistinção entre o trabalho objetivo e o afeto e isto torna mais difícil alcançar os resultados almejados na prática pedagógica. No caso de outras profissões, afeto e trabalho são mais facilmente separados. Essa carga afetiva presente na relação pedagógica, da qual pouco se pode controlar, envolve aspectos arcaicos dos próprios professores que se manifestam em suas ações, por exemplo, quando reprimem, punem ou quando se sentem inseguros. Não reconhecer os aspectos afetivos presentes na relação pedagógica e as contradições que a permeiam, acabam reforçando o ódio contra o próprio professor e a imagem que ele adquiriu ao longo dos séculos. Para Adorno, o enfrentamento dessa contradição exige uma mudança de comportamento do professor ao lidar com seus afetos que, em vez de reprimi-los e racionalizá-los, tornando a prática pedagógica ainda mais dura e desumana, deveria manifestá-los e permitir aos alunos que também manifestem suas reações afetivas. Afirma Adorno (1995d, p. 113):

Provavelmente um professor que diz: ‘sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada’ será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas.

Esse processo de identificação, ressaltam Zuin, Pucci e Oliveira (1999), só pode acontecer se, de fato, a falsa idéia de que a relação entre professor e aluno se desenvolve de forma igualitária e democrática. Conscientizar-se de que na relação pedagógica a autoridade se faz presente e que enfrentá-la constitui um processo que comporta sofrimento, mas sem o qual a emancipação não ocorre. Uma educação que se preocupa com o combate à barbárie deve possibilitar entender que o enfrentamento da autoridade representa a condição para a saída da menoridade e significa romper com o modelo de ego ideal que está na interiorização da figura paterna ou do professor. É na percepção da não correspondência entre essas figuras e o que delas foi idealizado que se abre a possibilidade da formação de personalidades livres e emancipadas. Ela constitui uma das condições para que as pessoas não se identifiquem com práticas cruéis como aquelas que redundaram em Auschwitz.

Logo no início do capítulo fizemos menção ao conhecido texto de Adorno “Educação após Auschwitz”, em que ele ressalta a necessidade de a educação se contrapor efetivamente aos mecanismos que conduzem à barbárie. Se a barbárie é fruto do processo civilizatório, como dissera Adorno (1995) numa clara referência ao argumento freudiano, segundo o qual

“o civilizatório produz o anticivilizatório”, há algo de desesperado na luta contra a barbárie. No entanto, salienta o mesmo Adorno que se não quisermos cair na retórica idealista, o melhor que temos a fazer é nos esclarecermos acerca desse elemento desesperador. Para tanto, o autor enfatiza que devemos conhecer os mecanismos que propiciam que pessoas mais ou menos esclarecidas sejam capazes de cometer atos de tamanha monstruosidade. Assim, na sequência apresentaremos o que para o frankfurtiano caracteriza como os mecanismos que produziram Auschwitz, para os quais a educação deveria voltar sua atenção.

Para Adorno (1995) um dos fatores que conduzem ao horror é a pressão social. As pessoas são levadas a adotar atitudes as quais poderiam não se efetivar se estivessem livres dessa pressão exercida socialmente. São múltiplos os meios pelos quais a pressão social é exercida. Os meios de comunicação de massa, por exemplo, são responsáveis por ditar o modo como as pessoas devem ou não se comportar, devem ou não adquirir determinado produto. É claro que toda essa dominação é feita de maneira sutil, quase que imperceptível pelos que a executam, ao mesmo tempo em que são aceitas pelas pessoas sem que se coloque a elas resistência. A este processo de persuadir as pessoas a agir em função do que é propagado pelo mercado é próprio da indústria cultural, a respeito da qual já tratamos.

O fato de viver em um mundo administrado⁸ também é um fator muito representativo do que torna as pessoas mais agressivas. Os indivíduos se sentem claustrofóbicos por encontrar-se, cada vez mais, enclausurados nesse sistema que tende a se expandir; quanto maior a extensão deste sistema maior é o desejo em abandoná-lo, mas essa tentativa mostra-se em vão, pois, quanto mais extensa é essa rede, menores são as chances de livrar-se dela, quanto maior o controle exercido tanto maior é a vontade de se desprender dele. Aqui reside, para Adorno (1995e, p.122), um dos fatores que “[...] aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.” Além disso, acrescenta Adorno (1995e, p. 122), “De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação” (ADORNO, 1995e, p. 122). A pressão do universal sobre o particular elimina deste último suas qualidades e identidade, por meio das quais ele pode resistir ao crime e à violência.

Outro fator que conduz à barbárie refere-se a falta de autonomia por parte dos algozes em relação àqueles que lhe determinam ordens. Segundo Adorno (1995e, p. 125) “O único

⁸ A expressão “mundo administrado” é utilizada pelos pensadores frankfurtianos para caracterizarem os novos processos de dominação produzidos com o capitalismo tardio que substituiu a opressão baseada na força física por outra exercida de forma anônima na subjetividade. Neste contexto, o individual, o particular é submetido ao universal. Este mundo administrado se sustenta a partir da articulação de fatores econômicos, sociais e culturais, os quais conduzem de modo planejado a consciência e a capacidade imaginativa dos indivíduos. Adorno e Horkheimer (1985) abordam este tema de forma aprofundada no livro *Dialética do esclarecimento*.

poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão Kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação.” A autonomia, na atualidade, é um aspecto pouco presente; isso pode ser facilmente constatado quando vemos a atuação de jovens em coletivos, eles agem sob impulso, em função do que o grupo faz ou pensa.

Auschwitz foi gerado pela identificação incondicional com o coletivo, com a manipulação das massas; diante desse quadro Adorno (1995e, p. 127) atesta: “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.” Para o autor poder-se-ia começar pelo sofrimento que é infringido às pessoas ao se submeterem à coletividade.

Para Adorno (1995) as pessoas que se submetem incondicionalmente à coletividade perdem a individualidade e transformam-se em coisa que passa a tratar os demais como coisa, como objeto que se manipula e dele se dispõe conforme a conveniência e os ditames da ordem objetiva. Adorno caracteriza as pessoas com este tipo de comportamento como dotados de um “caráter manipulador”:

O caráter manipulador - e qualquer um pode acompanhar isto a partir das fontes disponíveis acerca desses líderes nazistas – 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. Este tipo encontra-se, entretanto [...], muito mais disseminado do que se poderia imaginar. (ADORNO, 1995e, p. 129).

Ainda em relação à consciência coisificada, o autor ressalta a necessidade de analisá-la associada à técnica, sem privilegiar, no entanto, um único grupo. Essa associação entre ambas possui dupla face assim como no esporte. Por um lado há que se considerar que em todos os tempos criam-se “tipos de distribuição da energia psíquica – de que necessitam socialmente” (p. 132). A atualidade comporta elementos tecnológicos indispensáveis à manutenção dos homens o que os torna pessoas também tecnológicas, isto é afinadas com a técnica. Para Adorno (1995e, p. 132):

Isto tem sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por

outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens.

De outra forma podemos dizer que Adorno critica a visão que as pessoas têm da tecnologia em que a mesma é considerada como algo que tem força própria, como se o homem fosse dispensável à sua manutenção, quando, na verdade, o homem é responsável por sua criação e constante manutenção. Além disso, a tecnologia inviabiliza o contato pessoal entre as pessoas, tornando-as pessoas tecnológicas completamente afinadas com a técnica.

No capítulo intitulado: O conceito de esclarecimento que compõe o livro: “Dialética do esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) referem-se à técnica da seguinte maneira:

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. O que os homens querem 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.

De outro modo, a técnica é quem conduz ao “saber” e para tanto lança mão de determinados métodos e do trabalho de outrem, o capital. É através da técnica que os homens avançam em seu intento de dominar a natureza e os demais homens, isto é, aqueles que desenvolvem cotidianamente o mesmo trabalho mecanizado nas fábricas, escritórios, enfim em todos os setores cuja padronização em série também já se faz constante. Há uma série de instrumentos que o saber utiliza para melhor dominar a natureza e o homem, tais como: o rádio, a televisão, a mídia como um todo, o computador, só para citar os mais comuns.

Todos estes fatores: a pressão social, a falta de autonomia, a aderência à coletividade, a não consciência acerca da realidade e dos pormenores que a compõem bem como a ideologia propagada pelo mercado, pela indústria cultural e sistemas afins são responsáveis pelas pessoas terem sido coniventes com os acontecimentos ocorridos em Auschwitz. Esses mesmos fatores são responsáveis, em certa medida, pelos atos de violência praticados e exibidos, diariamente, pelos meios de comunicação de massa. Obviamente, não se trata, neste caso, da reedição de Auschwitz, nos termos como tudo ali aconteceu, mas de se identificarem

os aspectos da crueldade que persistem em nosso presente. Todos esses aspectos fizeram com que as pessoas se tornassem frias e preocupadas unicamente com seu próprio bem estar, com a autopreservação e estão diretamente relacionados à ânsia que o homem tem em dominar cada vez mais a natureza e o próprio homem. Nesse sentido afirma Adorno (1995e, p. 134):

O que contradiz, o impulso grupal da chamada *lonely crowd*, da massa solitária, na verdade constitui uma reação, um enturmar-se de pessoas frias que não suportam a própria frieza mas nada podem fazer para alterá-la. Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.

Diante dos aspectos desenvolvidos, cremos que uma pergunta se formula, a saber: frente a atual realidade e os fatores que a configuram pode a educação fazer algo no sentido de alterar esse quadro redirecionando os efeitos de sua propagação? No texto “Educação – para quê?”, como já assinalamos, Theodor Adorno busca responder a questão acima. Apesar de transcorridas mais de quatro décadas, as reflexões e conclusões desenvolvidas pelo filósofo continuam atuais. Em capítulo anterior, fizemos menção a esse debate; nele os debatedores ressaltam que na contemporaneidade “o para quê” da educação já não parece tão claro, o que implica a necessidade da elaboração de reflexões mais complexas.

Para Adorno (1995,) a concepção de educação refere-se à “produção de uma consciência verdadeira”, a qual se coloca para o autor como uma exigência política. Afirma Adorno (1995f, p. 141):

Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Educação nesse caso equivale à emancipação. Adorno reivindica uma educação que tenha como meta ou que favoreça a formação de pessoas que defendam a democracia. Entretanto, apesar de sua crença na necessidade da emancipação, o autor apresenta dois problemas relativos a sua efetivação. O primeiro refere-se ao próprio modo como o mundo tem se organizado atualmente, além da ideologia dominante, ou seja, a maneira como o mundo está organizado visa à confirmação de sua própria ideologia. O segundo por sua vez,

diz respeito ao fato de que existem diferenças muito peculiares em relação ao processo de adaptação à realidade, ao qual todos nós estamos sujeitos. É válido ressaltar aqui que a adaptação não deve anular a individualidade de cada ser, transformando-os em uma massa uniforme. A educação é responsável por uma considerável parcela desse processo; assim sendo não pode ignorá-la, caso contrário não prepararia os homens para atuar no presente contexto e estaria agindo de forma “impotente e ideológica.”

Ocorre que apesar de ter que se enquadrar às exigências que a atualidade comporta, a educação não pode se ater apenas a preparar pessoas bem ajustadas, mas ela tem o papel primordial de educar para a inadequação, para a inadaptação, portanto, para a resistência. Nisso consiste o caráter ambíguo da educação. Adorno (1995) reconhece que não é possível superar essa ambigüidade, mas nem por isso devemos desistir de encará-la e mantê-la no tempo presente. Situar-se num dos extremos, na mera adaptação ou na mera inadequação, é alienar-se e submeter-se à ideologia.

Adorno apresenta o termo realismo supervalorizado ao referir-se à forma como a adaptação é incorporada pelas crianças, isto é, o processo de adaptação ocorre de forma tão forçada, dolorida, em função do atual contexto “exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor.” (ADORNO, 1995f, p. 145). Para o frankfurtiano opor-se a esse realismo exagerado é uma tarefa fundamental que deve ser iniciada na primeira infância. Nesse sentido comenta Becker (apud ADORNO, 1995f, p. 146):

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

Adorno também enfatiza a importância de se trabalhar com as crianças desde a primeira infância, no artigo “Educação após Auschwitz”, afirma Adorno (1995e, p. 123):

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.

Nesse sentido Adorno (1995) concorda com a afirmação feita por Becker (1995g, p. 166) no debate “A educação contra a barbárie”. Vejamos:

É necessário que determinados desenvolvimentos ocorram num período etário – como diríamos hoje – da pré-escola, onde não se verifica apenas adequações sociais decisivas e definitivas como sabemos hoje, mas também ocorrem adaptações decisivas das disposições anímicas. E é preciso reconhecer com bastante franqueza que em primeiro lugar sabemos pouco acerca de todo este processo de socialização, e também ainda temos pouco conhecimento cientificamente comprovado acerca de que ações têm quais efeitos nesta idade. No fundo, o importante é deixar as agressões se expressarem nesta idade, mas ao mesmo tempo iniciar sua elaboração.

Ainda em relação à necessidade de se trabalhar com as crianças desde a mais tenra idade, Oliveira (2003, p. 306) enfatiza que: “Cumpre retomar a importância do exercício da reflexão, e isso desde os primeiros anos, pois é na infância, vista como estágio dinâmico mas integralmente uno enquanto se desenvolve, que os hábitos se firmam.”

Ao que tudo indica uma educação que visa formar pessoas conscientes da realidade, pessoas emancipadas deve iniciar desde a primeira educação infantil. De acordo com Adorno (1995) é necessário pesquisar o empobrecimento das imagens, dos conteúdos das expressões utilizadas pelas crianças, isto é, nesse ponto ele se refere ao reduzido conteúdo que chega às crianças, em seu processo de formação na atualidade, ou seja, faz referência aos processos semiformativos. Reivindica que seria interessante se a instituição escolar pudesse assumir a responsabilidade dessa pesquisa, e ao mesmo tempo afirma que esse intento parece de difícil execução visto que há diversos fenômenos que precisariam de estudos para serem compreendidos e diagnosticados. Um exemplo dado por Adorno (1995) refere-se a uma menina cuja família era musicista, mas que, não conhecia obras clássicas, apesar de a música ser um fator constante em seu meio.

Becker (apud ADORNO, 1995) pontua que paralelamente ao desenvolvimento espontaneidade deve se dar a conscientização, pois no exemplo citado por Adorno nem sempre as crianças podem contar com fatores que favoreçam a espontaneidade, aliás ocorre frequentemente o contrário, portanto, para que o conhecimento se efetive verdadeiramente é preciso que a espontaneidade e o interesse sejam genuínos.

Segundo Adorno (1995f, p. 148)

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real.

Ao refletir acerca do que vem a ser a inaptidão para a experiência, Adorno (1995) afirma que não se refere somente à ausência de coisas ou de possibilidades, mas também pelo fato de que grande parcela da sociedade, sobretudo, os jovens não cultivam bons sentimentos em relação à educação, chegando mesmo a sentir aversão. O que eles desejam é não ter responsabilidade de se conscientizar acerca dos acontecimentos bem como não ter contato com as experiências primárias, pois, de acordo com a concepção adotada isso dificultaria sua orientação. A esse respeito afirma Adorno (1995f, p. 150):

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. Por isto rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta 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 aquilo de que são privadas.

De outro modo podemos dizer que as pessoas não gostam do que é diferenciado porque se sentem diferentes das demais, enquanto que ao adquirir um bem ou objeto que a maioria tem, o sentimento é de pertencer a algum grupo em comum, é como se todos os indivíduos que possuíssem as mesmas características e fossem reconhecidas de acordo com o que o objeto lhe confere. Em função desse sentimento de pertencer a um grupo acaba-se por assumir e adquirir o que nem sempre é verdadeiramente de seu agrado. A constituição da aptidão a experiência impediria que as pessoas agissem em função das demais, isso porque a educação para “a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” Em outros termos podemos dizer que a emancipação implica em agir a partir de reflexões bem elaboradas de forma consciente.

Para Becker (apud ADORNO, 1995g, p. 163):

Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais.

Em relação ao papel desempenhado pela escola no processo de desbarbarização, Oliveira (2003, p. 306) afirma que:

A escola participa ativamente na produção das subjetividades, é esfera pública e lócus de poder e resistência, de oposição, que pode desvelar as contradições dessa sociedade capitalista e administrada. Como espaço de encontro para diálogo, ação e apropriação dos bens culturais, traz ao professor duas funções simultâneas: transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer ao aluno novos elementos de crítica capazes de ajudá-lo a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante.

Outro fator que visa a desbarbarização refere-se à atuação dos adultos, na educação pré-escolar das crianças acerca da elaboração das agressões nesta faixa etária, pois, nesta idade é importante que as agressões venham à tona, isto é, que elas se expressem desde que sejam intermediadas, elaboradas, e para tanto a intervenção dos adultos é de suma importância.

Um último aspecto refere-se à questão da autoridade, pois, para Adorno (1995) a atuação daquele que representa simbolicamente autoridade deve ser esclarecida tendo-se por objetivo a desbarbarização. Em relação a essa afirmação Adorno (1995h, p. 167) ressalta que:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais “dão uma palmada” na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

É válido ressaltar que a educação é um processo contínuo, porém não linear que difere em função de cada região, do público alvo. Entretanto, em relação aos aspectos mencionados por Adorno (1995) cremos que apesar do processo de adaptação implicitamente presente neste tipo de formação, os fatores que fazem parte de uma educação contra a barbárie são válidos para todos em processo de formação, principalmente, para as crianças que devem ser assistidas e instruídas a não cometerem atitudes bárbaras desde a mais tenra idade. É importante termos em mente que as crianças com as quais trabalhamos e formamos hoje deveriam estar imunizadas em relação às atitudes bárbaras. Conforme Adorno (1995g, p. 168):

[...] O importante é precisamente isto. Acredito ser importante para a educação que se supere este tabu acerca da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar delicadas as pessoas no processo educacional que elas sintam vergonha acerca de cuja importância havíamos concordado.

Educar para a emancipação é condição para se evitar a identificação com a barbárie. A educação pensada nesses termos só pode se efetivar enquanto lugar de ampliação da nossa experiência com o mundo o que requer, portanto, que encontremos maneiras de nos contrapormos hoje ao que Adorno denominou de “inaptidão à experiência”. Contra essa inaptidão o autor reivindica uma educação para a imaginação e reflexão como modos de superar o pensar identificado com a rigidez da racionalidade formal. Pensar exige a ruptura com a estrutura lógico-formal que aprisiona o objeto à lógica do sujeito. “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 intelectuais. (ADORNO, 1995f, p. 151). Adorno não desiste de pensar o empobrecimento da nossa capacidade de ter experiência hoje. Ao mesmo tempo nos alerta para o quão é difícil educar para a sensibilidade, para a delicadeza, numa época em que os nossos sentidos foram reificados pela lógica da eficiência e da competitividade.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa buscamos nos orientar a partir de duas perspectivas: na primeira, procuramos apresentar alguns aspectos do diagnóstico que os autores frankfurtianos fazem da formação na atualidade, a qual se identifica com a lógica da racionalidade científica e com os processos desencadeados pela indústria cultural; na segunda, nos ocupamos em pensar quais são os efeitos dessa racionalidade para os processos formativos, entendidos aqui como a escola e a universidade.

Nesse caso, a noção de formação faz referência tanto aos espaços de sala de aula, onde se dá a relação professor aluno quanto aos chamados lugares de formação de professores, os quais se encarregarão da formação desses profissionais. A questão a partir da qual norteamos o presente texto é a seguinte: como pensar numa formação que amplie a nossa experiência com a cultura e que favoreça a produção de um clima cultural contrário à barbárie?

O diagnóstico que os autores frankfurtianos fazem da trajetória da razão ao longo da história do pensamento ocidental, chegou à constatação de que a razão que se propôs a emancipar acabou produzindo sofisticadas formas de dominação. A luta do pensamento para vencer as forças da natureza e as potências míticas acabaram reduzindo a função da razão à tarefa de calcular e antecipar os perigos para poder vencê-los. Assim, a função da razão teria ficado restrita a atividade de conhecer as leis que regem os fenômenos naturais e sociais, para melhor dominá-los. É nesse sentido que, para os autores, a razão foi instrumentalizada, pois foi posta a serviço da dominação e da adequação dos meios para se atingir de forma rápida e eficiente os fins almejados. E nessa busca pelos melhores resultados, ditados sempre pelos interesses do mercado, a razão perdeu sua capacidade de avaliar se os seus fins são ou não bons.

Adorno (1995) entende que esse processo desencadeado pelo predomínio da racionalidade científica e seus desdobramentos produzidos no âmbito da formação produziu o que ele chama de “inaptidão à experiência”. No primeiro capítulo buscamos tratar dessa inaptidão à experiência retomando parte do percurso que Adorno e Horkheimer fizeram no livro “Dialética do esclarecimento” no qual identificam o aspecto contraditório presente no esclarecimento que de uma lado emancipa, mas de outro, domina. A figura de Ulisses é a imagem do homem moderno que vence vários obstáculos em seu retorno à Ítaca, mas que no final acaba prisioneiro das suas próprias invenções. O episódio do canto das Sereias deixa

evidente, conforme comenta Gagnebin (1997), o empobrecimento da experiência tanto para Ulisses quanto para os seus remadores, pois ambos têm os sentidos e a imaginação atrofiados.

A história de Ulisses e de seus trabalhadores nos dá a medida do que teria acontecido com a formação na modernidade, em que o mercado acabou se apropriando da produção da cultura e passou a ocupar todo o tempo dos trabalhadores, transformando-os em consumidores. A indústria cultural se encarregou de fazer isso. De outro lado se intensificou a semiformação que ocupa o lugar da formação que educa e forma os seus clientes ao preço de negar-lhes formação cultural. Adorno acredita que seja difícil romper com essa situação, pois as reformas educacionais não seriam suficientes para isso, visto que podem trazer aspectos dos problemas que pretendem combater, inclusive desconhecendo o poder que o mundo extrapedagógico tem sobre o pedagógico. O que Adorno faz é mostrar o quanto é difícil romper com a semiformação, já que fomos por ela contaminados. O autor fala em uma semiformação generalizada que trava em nós a formação. Na verdade a semiformação antecede à formação e aí está a dificuldade em combatê-la. Mas para Adorno não há outra possibilidade de nos contrapormos a ela se não por meio da auto-reflexão crítica, por meio da crítica aos aspectos dessa semiformação e ao modo como ela funciona.

Os efeitos decorrentes do predomínio da razão instrumental e da semiformação encontram sua máxima expressão no que foram as práticas cruéis no nazi-fascismo. Temos nesse acontecimento o que há de mais expressivo em termos do embotamento da experiência e da incapacidade de realizá-la no presente. O que sem dúvida coloca aos processos formativos, à escola e à universidade, a exigência, como disse Adorno, de se ocupar com um tipo de formação que ponha obstáculo a esse tipo de práticas. O desafio, portanto, é o de como evitar a estruturação de uma mentalidade enrijecida que pensa as relações sociais a partir de clichês e que a tudo classifica. Esse processo de enrijecimento do pensamento decorre de uma série de fatores que envolvem atitudes projetivas: o pensamento baseado em clichês, a idiossincrasia, a competitividade entre os indivíduos na sociedade capitalista, as formas de educação, o contexto econômico. A forma de se contrapor a essa mentalidade é por meio do esclarecimento, da explicação, da explicitação dos aspectos que conduzem a estruturação de personalidades identificadas com tais modos de pensar, o que requer atenção especial da escola e da universidade na luta contra formas de pensar que induzem ao preconceito, ao ódio e a inveja.

Chauí (1986), em uma análise próxima àquela feita por Adorno e Horkheimer, afirma que com o predomínio da ciência e da racionalidade científica nos espaços de formação, particularmente na universidade, teria ocorrido a morte da pedagogia como arte e, com ela, a

morte do educador. Essa metáfora da morte funciona no texto de Chauí como uma espécie de interdição à cultura humanista no interior da universidade que significou, em contrapartida, a valorização dos saberes científicos os quais têm aplicação imediata no mercado. A lógica dos chamados saberes científicos, oriundos das ciências exatas, passaria a funcionar como critério para julgar a formação nas ciências humanas e o que é produzido nessa área do conhecimento. Assim, tudo passa a ser medido pelo critério da eficiência, da produtividade, da aplicabilidade e do lucro. Nesse contexto, os saberes dos especialistas passam a moldar a nossa percepção da realidade, excluindo outros discursos e modos de pensar.

No âmbito das teorias educacionais, parece não ser exagero reconhecer que há o predomínio do saber dos especialistas que ditam um saber-fazer, o que parece tornar o debate educacional e os próprios educadores vulneráveis a esses saberes. As modas teóricas vão e vêm como ondas e quanto mais elas se aproximam de modelos práticos mais chances têm de fazerem sucesso e serem consumidas pelos educadores. Na verdade há um clamor por modelos que sejam aplicáveis nos ambientes escolares. A ânsia por modelos parece revelar as dificuldades que os professores têm em pensar sua própria prática. Falta-lhes autonomia teórica. O próprio Estado adota medidas que tutelam os professores quando lhes impõem cursos de formação e modelos de ensino. Tudo isso parece revelar uma situação que é circular no contexto escolar e na formação de professores, em que não se consegue fugir dos modelos e das tutelas, o que por outro lado revela a fragilidade da formação dos professores, bem como a falta de autonomia deles frente à burocracia escolar e frente aos saberes dos especialistas.

É dessa perspectiva, também, que poderíamos pensar que os professores são semiformados, pois estão sempre dependentes de modelos e parecem ter muita dificuldade em romper com eles. Essa busca por modelos está presente, inclusive, nos cursos de formação que trabalham, muitas vezes, com a perspectiva de fornecer modelos que apontem soluções rápidas para os problemas escolares. Nesse ponto, podemos concordar com Adorno que a semiformação não é um estágio anterior à formação, mas é algo que a impossibilita, pois renuncia o exercício da autodeterminação prendendo-se aos produtos ou modelos previamente aprovados pelos saberes dos especialistas e que, supostamente, forneçam resultados rápidos. Romper com estas formas esquemáticas de pensar a formação é condição fundamental para aquisição da autonomia do pensamento e da ação no contexto escolar. Estar submetido a uma estrutura opressiva sem conseguir se contrapor a ela quer pela crítica e, conseqüentemente, pela ação torna a escola um lugar propício para a reprodução de práticas autoritárias e violentas, pois quanto mais se aumenta a pressão por resultados, mais se

encurrala professores e alunos nos espaços escolares. Pensar numa educação contra a barbárie num contexto desses chega a ser contraditório.

Uma educação que pudesse se contrapor à barbárie deveria privilegiar, na perspectiva de Adorno e Horkheimer, os aspectos da consciência do sujeito lançando mão da psicanálise e da auto-reflexão crítica como maneira de resistir a semiformação e ao empobrecimento da experiência na atualidade. Isso significa trazer para o âmbito do debate educacional o tema da barbárie, o que poderia tornar conscientes aqueles que são formadores sobre os riscos da educação se identificar com a própria barbárie. Por essa razão, deveria evitar-se uma educação para a competitividade, que treina desde cedo as crianças para darem cotoveladas e para vencerem na vida, mesmo que para isso o outro seja visto como inimigo contra o qual podemos cometer injustiças.

Adorno insiste na necessidade de que as pessoas que se preparam para o magistério tenham consciência dos tabus sobre a profissão docente, os quais permeiam a relação professor-aluno. A profissão professor traz em si uma imagem negativa associada ao castigo e à punição. Ao professor foi delegado, desde há muito, o ofício de civilizar os supostamente incivilizados. Ou ainda a ele está associada a imagem daquele que exerce o poder sobre os mais fracos e indefesos. O que interessa neste momento é salientar a necessidade de que se explicitem esses tabus, adicionando, eventualmente, à lista de Adorno outros tabus.

As indicações de Adorno acerca de uma educação que pudesse se contrapor à barbárie são bastante conhecidas. A seguir daremos destaque para algumas que consideramos as mais importantes. Nesse sentido, Adorno chama a atenção para a pressão que os indivíduos sofrem da totalidade social o que os tornam mais agressivos. Pensada nesses termos a escola parece representar, em termos micro o que se produz de forma macro no contexto social, pois constitui um espaço sobre o qual recai, como salientamos no corpo dessa dissertação, uma enorme pressão da sociedade e do Estado.

Para Adorno é fundamental uma educação para a autonomia em que desde cedo as crianças sejam preparadas para o exercício do livre julgamento para que não obedeçam a ordens simplesmente. Que se evite, também, uma educação que force uma identificação incondicional com o coletivo, bem como uma educação para adaptação imediata à sociedade, mas se deve educar também para a inadequação, para a resistência ao mundo e à cultura. Por fim, Adorno ressalta a importância de uma educação que invista na primeira infância e que não esteja baseada na força e nem reprima o medo, bem como não reforce o ódio e inveja.

Esses são aspectos acerca dos quais os educadores e pais deveriam estar conscientes, para se evitar a estruturação de personalidades com propensão à identificação com a barbárie.

Ao longo desta dissertação tomamos como forte pressuposto a idéia de que há uma racionalidade instrumental que permeia os processos de formação e os submete à lógica da utilidade, da produtividade e da eficiência, da qual a escola e a universidade não escapariam. Adorno, Horkheimer e Chauí insistem no argumento de que a racionalidade cientificista impôs uma lógica perversa aos processos formativos, os quais estariam hoje identificados com a semiformação. Diante disso, esses pensadores são unânimes em reivindicar a persistência crítica, a análise meticulosa dos processos que produzem a semiformação e, digamos, que produzem a morte da educação como arte.

No quarto capítulo trabalhamos com algumas ideias de Fernando Bárcena, que embora critique o predomínio dos saberes científicos na abordagem dos fenômenos educacionais, sugere que talvez uma das maneiras de nos contrapormos a esses saberes de especialistas seja por meio da narrativa poética em educação. Ele entende que por meio da narrativa poética poderíamos aproximar da singularidade daquilo que acontece no contexto das práticas pedagógicas, permitindo, assim, pensar e sentir de outra perspectiva o que ali acontece.

Essa narrativa poética possibilitaria, segundo Bárcena, o desenvolvimento do que ele chama de tato pedagógico, da conversação e da capacidade de julgar nas relações pedagógicas. Constitui uma perspectiva interessante para se contrapor aos discursos científicos em educação, que pretende eliminar da prática pedagógica a sua indeterminação, suas ambiguidades e o que há nela de incerto. No entanto, essa perspectiva é apenas insinuada nesta pesquisa e necessita, portanto, de aprofundamento. Mas parece haver aí a possibilidade de se pensar ou de se reabilitar o sentido da educação e da pedagogia como arte.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

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

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

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

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

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

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

_____. Teoria da semicultura. *Educação e sociedade*. Campinas, SP, n.56, 388-411, dez/1996.

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: _____. COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno. Sociologia*. Tradução de Amélia Cohn. São Paulo, Ática, 1986.

ALVES JÚNIOR, D. G. *Depois de Auschwitz a questão do anti-semitismo em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fumec, 2003

BÁRCENA, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós, 2005.

BÁRCENA, Fernando; VILELA, Eugénia. Acontecimento. In: CARVALHO, Adalberto Dias (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto, Editora Porto, 2006.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: _____. GHIRALDELLI JR, Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, Cortez, 1997.

CHAUÍ, Marilena. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Coordenador). *O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986.

COSTA, B. C. G. da. Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des) informação. In: *Ensaaios Frankfurtianos*. ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (org.). São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. *Ética e o espelho da cultura..* Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

_____. Sem fraude nem favor. *Estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro, Rocco, 2004.

CROCHIK, José León. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *Preconceito, indivíduo e sociedade*. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DALBOSCO, Cláudio. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. *Revista Educação e sociedade*. Vol. 30, nº 106, p. 175-193, jan./ abr. 2009.

DUARTE, Rodrigo. Notas sobre a Modernidade sujeito na Dialética do Esclarecimento. In: *Adornos. Nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1997.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. As formas literárias da filosofia. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo, Editora 34, 2006, p. 201- 209.

_____. Jeanne Marie. Do conceito de razão em Adorno. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1997.

_____. Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo Editora 34, 2006.

_____. Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? In: LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; COSTA, Belarmino Cesar G.; PUCCI, B.(Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação ... ainda auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003

GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. *Educação e sociedade*, ano XIX, nº 63, p.70-85, 1998.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial do Brasil, 1976.

KANT, I. *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* In: Textos Seletos (edição bilíngüe), Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

LA TAILLE, Yves. *Formação ética. Do tédio ao respeito de si*. Porto alegre, Artmed, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In:_____. *Theodor W. Adorno. Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

MATOS, Olgária. O nome anônimo. In: _____. *Vestígios. Escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo, Palas Athena, 1998.

OLIVEIRA, N. R. de. Educação e emancipação. In: *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. BARBOSA, R. L. L. (org.). São Paulo: editora Unesp, 2003.

PAGNI, Pedro Ângelo. Crítica, Aufklärung e educação: considerações a partir de Foucault e Adorno. In:_____. BUENO, Sinésio Ferraz (Org.). *Teoria crítica e sociedade contemporânea*. São Paulo, Ed. UNESP, 2009.

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

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.11, n.33, 424-434, set./dez.2006.

SOBREIRA, H. G. Perspectivas na formação do professor. In: *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. ZUIN, A. A. S.; Pucci, B.; OLIVEIRA, N. R.de (org.). Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

TÜRCKE, C. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência . In: *Ensaio Frankfurtianos*. ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (org.). São Paulo: Cortez, 2004.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ; Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Adorno. *O poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.