

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

GUILHERME COSTA GARCIA TOMMASELLI

**FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO NOS ESCRITOS EDUCACIONAIS DE
THEODOR ADORNO**

Marília-SP
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

GUILHERME COSTA GARCIA TOMMASELLI

**FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO NOS ESCRITOS EDUCACIONAIS DE
THEODOR ADORNO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
como requisito parcial para obtenção de
título de Mestre em Educação

Área de concentração: Políticas Públicas e
Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa 2: Filosofia e História da
Educação no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno

Marília-SP
2012

GUILHERME COSTA GARCIA TOMMASELLI

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sinésio Ferraz Bueno
(UNESP – Marília) – Orientador

Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
(UNESP – Marília)

Dr. Rafael Cordeiro Silva

Marília
2012

Ao meu companheiro de trajetória e de vida, Luis Paulo Santos Bezerra;

À minha família.

Agradecimentos

Ao meu orientador Sinésio Ferraz Bueno, não apenas pela orientação, mas também, pela paciência, compreensão, disposição e cuidado. Agradeço a todo tempo dedicado a este trabalho que teve início em minha monografia a quatro anos atrás. Muito obrigado.

À minha querida Mãe Girlene pelo apoio e pela cobrança, que foram fundamentais para a efetivação do processo.

Ao meu irmão Fernando por me ensinar que a diversidade deve ser respeitada.

Ao meu Pai José Tadeu por incentivar o processo, e por acompanhar de perto cada passo dado nesses anos. Pela compreensão nos momentos complicados.

Aos professores e professoras da UNESP campus de Marília, especialmente a aqueles que tive o prazer de participar de suas aulas: Alonso, Ana Clara, Carlos Brandão, Pedro, Sinésio, Rodrigo.

Aos pesquisadores do grupo GEPEF – que apesar de minha incostância- foram fundamentais para meu desenvolvimento intelectual e para produção das reflexões apresentadas nessa dissertação. Meu agradecimento especial ao professor Divino e ao professor Rodrigo, que contribuíram para a construção deste texto.

Ao professor Rafael Cordeiro Silva e a professora Ana Clara Bortoleto Nery, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo realizar uma investigação sobre os conceitos de formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno e mais especificamente na coletânea de texto “*Educação e emancipação*”. O conceito de *Halbbildung* (semiformação) desenvolvido por Adorno é fundamental para realizar uma análise da educação, sendo, portanto, central em nossa análise. Os textos em que o autor trata da educação são um valioso referencial teórico, visto que representam uma poderosa ferramenta de reflexão crítica dessa sociedade, que, traz em si o germe da barbárie, da semiformação. Para tanto, o caminho escolhido para essa reflexão perpassa a compreensão dos conceitos de *Bildung* (formação cultural), *Halbbildung* (semiformação), assim como emancipação, articulando-os ao conceito de educação.

Palavras-Chave: Bildung(formação). Halbbildung(semiformação). Educação.

ABSTRACT

The present work aims to conduct an investigation into the concepts of training and educational semi-formation, in the writings of Theodor Adorno, specifically in the collection "Education and Emancipation." The concept of Halbbildung (semi-formation), developed by Adorno, is critical to perform an analysis of education, therefore, central to our analysis. The texts in which the author comes to education are a valuable theory, since they represent a powerful tool for critical reflection about capitalist society, which brings the germ of barbarity, of semi-erudition in itself. For this purpose we have chosen for this reflection pervades the understanding of the concepts of Bildung (cultural background), Halbbildung (semi-formation), as well as emancipation, linking them to the concept of education.

Keywords: Bildung (formation). Halbbildung (semi-formation). Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Situando o problema.....	11
Capítulo 1- Kultur: Adorno, Benjamin e Marcuse.....	16
1.1 Walter Benjamin :A reprodução técnica da obra de arte e a regressão do indivíduo.....	17
1.2 O Caráter afirmativo da Kultur	20
Capítulo 2- A constituição e declínio da Bildung.....	25
Capítulo 3- Da formação à semiformação.....	39
3.1 A semiformação e a inaptidão do sujeito à experiência.....	56
Capítulo 4- Educação & Emancipação: Palavra escrita X palavra falada.....	62
4.1 O ensaio como forma.....	62
4.2 Educação após Auschwitz e O que significa elaborar o passado.....	64
4.3 Palavra escrita e Palavra falada: aproximações	68
Capítulo 5- Educação e Emancipação: Crise da educação e semiformação: reflexões sobre Auschtwiz e O que significa elaborar o passado.....	73
5.1 O que significa elaborar o passado: A morte da memória.....	73
5.2 Educação após Auschwitz – Auschwitz, o fim da experiência, a necessidade de elaborar o passado enquanto esclarecimento e a onipresença da semiformação.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

Introdução

“De um salão de dança, diante do qual passei, me veio o ritmo de uma vívida música de *jazz*, como o odor bravio e quente da carne crua. Detive-me um momento; aquela espécie de música sempre tivera para mim um secreto encanto, apesar do muito que a detestava. O *jazz* me repugnava, mas me era cem vezes mais agradável de que toda a música acadêmica de hoje, me submergia profundamente no mundo dos impulsos com seu alegre e rude barbarismo e respirava uma ingênua e honrada honestidade. Permaneci um momento no faro, a sentir o cheiro da música sangrenta e aguda, a olfatar malignamente cobiçoso a atmosfera daquela sala. Parte da música, a lírica, era pegajosa, melíflua e cheia de sentimentalismo; a outra, selvagem, extravagante, cheia de força; no entanto, ambas as partes caminhavam juntas, ingênua e amistosamente, e formavam um todo. Era música decadente. Devia haver música assim na Roma dos últimos césores. Naturalmente era uma baboseira, comparada com Bach e Mozart e a música dos grandes mestres; mas assim também era toda nossa arte, todo nosso pensamento, toda nossa aparência de cultura, quando comparada com a verdadeira cultura. E esta música tinha vantagem de possuir uma grande sinceridade, de ser sinceramente negróide, cheia de humor alegre e infantil. Tinha algo dos negros e dos americanos, que a nós, europeus, parecem tão fortes e cheios de infantilidade. Chegaria a Europa a ser assim? Já estava a caminho disto? Éramos nós, velhos conhecedores e reverenciadores da verdadeira poesia de outros tempos, apenas uma minoria estúpida de complicados neuróticos, que amanhã seriam esquecidos e ridicularizados? O que chamamos de cultura, o que chamamos de espírito, alma, o que temos por belo, formoso e santo, seria simplesmente um fantasma, já morto há muito, e considerado vivo e verdadeiro só por meia dúzia de loucos como nós? Quem sabe se realmente, nem era verdadeiro, nem sequer teria existido? Não teria sido mais que uma quimera tudo aquilo que nós, os loucos, tanto defendíamos?”

HERMAN HESSE, *O Lobo da Estepe*.

Escolhi esse fragmento de *O lobo da Estepe*, de Herman Hesse, ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1946, para introduzir essa dissertação, pois *O Lobo da Estepe* é um significativo representante do Romantismo Alemão, do século XIX. O Romantismo Alemão pode ser caracterizado por sua ênfase no indivíduo, no processo de tomada de consciência de si, na compreensão do sofrimento, enquanto meio de transformação do sujeito, na procura pela singularidade e distinção, no estranhamento do homem frente à cultura objetiva, ou seja, na autodescoberta do indivíduo, na procura daquilo que lhe dá significado, que lhe constitui como sujeito, que o forma enquanto homem.

Tais características são próprias do romance de formação (*Bildungsromane*), que é significativa na literatura alemã e mundial e contribui para compreensão do pensamento

alemão sobre a cultura. A palavra *Bildung* é de complexa tradução, mas aquela que mais se aproxima da idéia original é formação. A *Bildung*, nesse caso, pode ser compreendida, também, como um cultivo de si, em que o indivíduo se preocupa em desenvolver sua singularidade, confrontando a civilização, a cultura, através de uma relação viva com estas.

Escolhi Herman Hesse para inaugurar essa reflexão, pois Hesse, como herdeiro legítimo do Romantismo Alemão, é capaz de traduzir, em sua obra, a essência de uma Alemanha que não existe, de uma relação com a cultura que se desfez no avançar do século XX.

A literatura alemã teve como grande influência as próprias transformações que a sociedade alemã vivia na época. As guerras, a instabilidade econômica, o desenvolvimento da literatura de massa com produção em escala industrial, a arte se transformando em mercadoria, todos esses fatores foram determinantes na produção literária alemã e compõem a essência de autores da época, como Hesse.

Portanto, podemos perceber na obra de Hesse uma tentativa de preservar os valores românticos, mas que ao mesmo tempo não ignora as contradições de seu próprio tempo. Deste modo, Hesse busca em sua literatura realizar uma reflexão sobre o homem e a sua relação com o outro, com a cultura e consigo próprio. Em sua obra, podemos perceber sua preocupação com a construção do indivíduo moderno ocidental e sua relação frente ao processo intenso de massificação cultural da primeira metade do século XX.

O tema central de nossa pesquisa se relaciona diretamente com as preocupações típicas do romance de formação alemão e, no caso do *“Lobo da Estepe”*, com o descontentamento frente à cultura ocidental moderna. Theodor W. Adorno, nossa referência, é, sem qualquer dúvida, um dos maiores expoentes do pensamento moderno Alemão e mundial, e grande crítico da cultura e da sociedade ocidental. A preocupação que demonstra em seus textos com a condição da cultura na modernidade é uma de suas marcas. Os textos em que trata de temas como cultura, educação, indústria cultural e formação, são um rico campo teórico, no qual podemos encontrar algumas das contribuições do autor para o debate educacional.

Quando se trata da educação em Adorno a preocupação com o processo formativo do sujeito ganha papel central e este pode ser percebido no próprio desenvolvimento de suas obras. Para Adorno, a educação tem como papel promover a possibilidade de crítica à ideologia vigente, assim como desenvolver as potencialidades emancipatórias dos sujeitos. Portanto, para o autor, a educação tem o dever de combater a violência, promover condições para a formação de indivíduos autônomos, emancipados.

Situando o problema

Em um período conturbado, com grandes desafios pela frente, em que a ideologia se dissipa na realidade, dificultando a construção de uma reflexão e prática autênticas; quando a cultura se submete a técnica, em uma sociedade cada vez mais administrada, o pensamento filosófico surge como possibilidade de reflexão sobre mudanças.

Em períodos de extrema fragmentação do homem, existe a tendência em abandonar os esforços de compreensão teórica em favorecimento de explicações e formulações voltadas a questões específicas, sem, no entanto, preocupar-se com os contextos históricos, políticos, sociais, que são fundamentais para a compreensão da problemática da modernidade. Diante de tal configuração somos compelidos a priorizar a prática, questão supostamente de maior urgência, deixando a teoria em segundo plano.

Nesse contexto, pode-se perceber a eminente tendência a mercantilização dos processos educativos, que tem como uma de suas conseqüências a redução da formação a dimensão profissionalizante, que dá ênfase apenas ao aspecto técnico/instrumental, tendo como finalidade atender as necessidades do mercado. No que diz respeito as instituições de ensino essa questão fica evidente e pode ser facilmente percebida através ações como a flexibilização dos currículos, que preocupa-se em fornecer apenas o núcleo básico e elimina as disciplinas de formação complementar, que são as responsáveis por desenvolver condições para uma formação humana completa, que não se restrinja apenas ao aspecto cognitivo, dando ênfase, também, aos aspectos éticos e simbólicos próprios de cada cultura.

Diante de tal situação, a função educativa do refletir se torna urgente, pois, a reflexão no mundo administrado, representa a possibilidade de transcender a

transformação da realidade humana em mercadoria.

Portanto, partindo-se da urgência de transformação das esferas educacionais diante do processo de instrumentalização da educação, que torna os agentes do processo impotentes, surge a necessidade de uma reflexão sobre uma teoria crítica da educação, tendo como parâmetro histórico a formação cultural autêntica. É nesse ponto, que a obra de Theodor Adorno contribui para refletirmos sobre as questões de nosso tempo.

Os textos em que Adorno trabalha as questões educacionais são fundamentais para a compreensão deste processo, pois, para teorizar a sociedade e a educação, é necessária antes a compreensão dos processos sociais que as constituem.

Procuramos reunir nesse texto elementos para a reflexão sobre a possibilidade do desenvolvimento de uma experiência educacional formativa, no qual o sujeito se relaciona com o mundo e se reconhece como membro constituinte deste e, portanto, como participante da produção cultural originada da coletividade. Diante de tal contexto desestimulador, em que a indústria cultural é dominante, é primordial a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento de consciências críticas através do potencial emancipatório da educação, mediante a formação cultural, tema abordado com precisão pelo nosso referencial teórico.

Nesse contexto, os problemas educacionais são urgentes e para que possa compreendê-los com maior precisão é imprescindível que se realize uma reflexão sobre os processos que conduziram a essa situação, assim como, os meios que a sustentam.

O processo de globalização tem como uma de suas características a velocidade de informações. Assim, em todo o mundo a indústria cultural se faz presente, originando a falsa diversão, o empobrecimento da experiência, da reflexão, da percepção e da sensibilidade; contribuindo para a afirmação da semiformação como característica deste tempo.

A semiformação (*Halbbildung*), conforme desenvolveremos no terceiro capítulo desta dissertação, não se restringe a um processo cultural que não se efetivou por completo; ela representa a deformação que impede a construção de uma formação cultural autêntica, e representa, portanto, o seu contrário.

Segundo Adorno, a semiformação não pode ser compreendida como formação pela metade, pois, fortalece a reficção da consciência que representa o posto do ideal de

formação. “O entendido experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constituiu o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal”

Adorno contribuiu de forma significativa para o pensamento filosófico-educacional ao demonstrar que os processos educacionais não se limitam a instrução, ou seja, a instrução é uma parte do processo educacional, porém, a educação crítica tem como horizonte a superação desse limite. A decadência da formação cultural é um fenômeno que não se restringe a escola, atingindo as mais variadas dimensões das relações sociais.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno desenvolve uma reflexão sobre o papel da educação nesse contexto. O autor inicia o texto com a seguinte afirmação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p.119). Nesse texto, Adorno analisa as possibilidades de retorno a barbárie, visto que o contexto em questão fortalece as condições para o desenvolvimento da mesma. Diante de tal fato, para o autor é imprescindível a educação para a auto-reflexão crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1995, p.121)

Para Adorno, a educação enquanto formação educacional para auto-reflexão crítica, representa a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, da autodeterminação kantiana, em que o homem utiliza a razão como instrumento para superar os limites decorrentes da barbárie, da semiformação.

Nesse caso, a educação crítica representa a possibilidade de constituição de uma formação emancipatória, que neste contexto encontra-se travada pela semiformação, enfatizando, portanto, a dimensão adaptativa em detrimento da dimensão formativa.

Diante de tal situação, Adorno acredita que a educação para a auto-reflexão crítica representa a possibilidade de luta pela emancipação, visto que cabe a ela possibilitar ao indivíduo o esclarecimento sobre si mesmo e sua condição no contexto do capitalismo avançado.

Assim, a auto-reflexão crítica pode ser compreendida como um meio de desenvolvimento do potencial emancipatório de sua própria cultura, assim como do conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer do tempo,

representando, portanto, a possibilidade de reestabelecer a unidade entre teoria e prática e, deste modo, contribuir para a transformação das estruturas sociais vigentes.

A Teoria Crítica trouxe grandes contribuições para a análise das relações entre poder e cultura na sociedade capitalista, dando ênfase a sua função legitimadora, dominadora, porém, indicando que existem possibilidades de reconstrução da ideia de cultura, em que esta passe a ser compreendida como força política essencial para resistir-se ao processo de dominação. Deste modo, a reflexão sobre a formação cultural é fundamental para o desenvolvimento do pensamento educacional contemporâneo, no qual é compreendida enquanto apropriação subjetiva da cultura através do pensamento crítico.

Adorno compreende a cultura através de uma perspectiva dialética no qual, a cultura é entendida partindo-se de um determinado contexto histórico, marcado por sua transformação em razão instrumental e conseqüentemente em ferramenta de dominação política; e ao mesmo tempo é compreendida através de sua dimensão pedagógica, como formação cultural.

O presente texto tem como objetivo realizar uma investigação sobre os conceitos de formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno e mais especificamente na coletânea de texto “*Educação e emancipação*”. O conceito de *Halbbildung* (semiformação) foi desenvolvido por Adorno e é fundamental para realizar uma análise da educação. Sendo assim, esse conceito será central em nossa análise.

Os textos em que o autor trata da educação são um valioso referencial teórico, visto que representam uma poderosa ferramenta de reflexão crítica dessa sociedade, que, traz em si o germe da barbárie, da semiformação. Portanto, essa dissertação tem como ponto de partida a compreensão dos conceitos de *Bildung* (formação cultural), *Halbbildung* (semiformação), assim como emancipação, articulando-os ao conceito de educação, compreendido, neste caso, enquanto um todo concreto, resultante de múltiplas determinações, em que cada parte está profundamente relacionada às outras.

Para tanto, o primeiro capítulo dessa dissertação tem o objetivo de compreender filosoficamente o conceito de Cultura, uma tarefa muito complexa, devido aos vários modos de emprego deste conceito, que não possui um significado único. Para isso, optamos por procurar elementos que caracterizem a concepção de cultura de Adorno

para, então, estabelecer distanciamentos e aproximações da concepção de cultura em Walter Benjamin e Herbert Marcuse.

Em seguida, o segundo capítulo será o responsável por conceituar a idéia de formação na tradição germânica, tendo como ponto de referência o conceito de formação e sua constituição, segundo o texto *A idéia de formação na modernidade* de Willi Bolle, presente na coletânea *Infância, escola e modernidade*, organizada por Ghiraldelli.

No terceiro capítulo, prosseguiremos nossa análise, compreendendo como se desenvolveu a *Halbbildung* (semiformação) e, conseqüentemente, a decadência da *Bildung* (formação) através de uma exposição teórica dos conceitos de formação e semiformação, problematizando as condições que permitiram o desenvolvimento da semiformação no contexto do capitalismo avançado.

O quarto capítulo tem como objetivo discutir a diferença entre “palavra escrita” e “palavra falada”, visto que o objeto de nossos estudos são os textos de *Educação e Emancipação* que, por sua vez, são fruto de uma coletânea de palestras radiofônicas e conferências realizadas por Adorno. Sendo assim, para discutir a forma dos textos e a distinção que o próprio autor realiza entre “palavra falada” e “palavra escrita”, esse capítulo procura refletir sobre esses aspectos, tendo como referência básica o escrito “O ensaio como forma”, presente na coletânea de ensaios intitulada *Notas de Literatura I*.

Por fim, o quinto capítulo busca estabelecer uma articulação orgânica entre os textos da coletânea *Educação e emancipação* e a teoria da semiformação, tendo como objetivo realizar uma análise mais precisa sobre a relação entre educação e semiformação, abordando como o conceito de semiformação se manifesta na discussão realizada nesses textos, de forma geral e mais especificamente nos ensaios: “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado”.

Capítulo 1 – Kultur: Adorno, Benjamin e Marcuse.

Adorno é um autor dialético e, dessa forma, sua compreensão da cultura não se limita a um aspecto específico, ou seja, ele procura diferentes sentidos para a cultura, sejam estes positivos ou negativos. Em todos seus textos, o conceito de cultura aparece claramente como uma oposição à cultura industrializada, produzida pela indústria cultural.

Quando se refere à cultura, em oposição à cultura industrializada, o autor busca demonstrar o valor da cultura, enquanto uma esfera da vida desligada da dominação mercadológica e que possa negar valores externos a ela, ratificando, assim, o seu potencial de transformação da realidade social objetiva.

Em outros momentos, Adorno utiliza *Kultur* (cultura) pejorativamente, pois nesses casos, está se referindo à forma como o conceito é apropriado pela burguesia alemã, que compreende a *Kultur* como desvinculada da práxis. O problema é que quando a *Kultur* não mantém relações com *práxis*, ela perde seu valor, nesse caso, a possibilidade de servir aos homens, como meio de representação de seus desejos, medos e angústias, tornando-os sujeitos. Assim, o ideal é que, através de uma relação ativa com a cultura, o homem possa se transformar em um ser autônomo.

Portanto, para Adorno, a *Kultur* é positiva quando demonstra o seu potencial de negação, de crítica. Por outro lado, é negativa quando resume seu potencial à afirmação do existente. Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre o conceito de *Kultur*, focando a atenção, também, para o momento em que este se funde ao conceito de *Zivilization* (civilização) e as duas expressões se tornam uma única, *Kulturindustrie* (indústria cultural), difundida por Adorno e Horkheimer, em 1947, no livro “*Dialética do Esclarecimento*”.

1.1 Walter Benjamin: A reprodução técnica da obra de arte e a regressão do indivíduo

As mudanças sociais que culminaram na fusão dos conceitos de *Kultur* e *Zivilization* foram compreendidas de formas diferentes por Adorno e Walter Benjamin, membros expressivos da primeira geração da Escola de Frankfurt. Benjamin compreende este momento histórico como uma fase inicial, em que a cultura poderia se revelar enquanto uma possibilidade de emancipação. Adorno, por sua vez, discorda radicalmente de Benjamin, visto que, para ele, a fusão dos conceitos em *Kulturindustrie* representa a supressão da *Kultur*.

Adorno fundamenta sua crítica à cultura moderna através do conceito de *Kultur*, por sua vez, Walter Benjamin centra sua análise da cultura nas mudanças sofridas pela obra de arte na modernidade. A análise de Benjamin é o que fortalece a teoria da regressão de Adorno. Adorno concorda com Benjamin no que se refere à sua teoria sobre a perda da “aura”, porém, ambos divergem em suas conclusões sobre o tema, pois, Adorno centra sua análise na investigação sobre como os indivíduos modernos recebem a arte.

Em alguns de seus textos mais importantes, Walter Benjamin se mostra preocupado com a direção tomada pelas artes durante o desenvolvimento do século XX. Para o autor, a crítica é imprescindível, pois é a responsável por apontar a oposição existente entre a obra de arte e a sociedade, além de deixar claro que esta oposição deve estar presente na obra de arte, caso esta pretenda ser uma crítica ao existente.

Em um ensaio intitulado de *A obra de arte na época da reprodução técnica*, publicado em 1995, Benjamin defende a tese de que as novas técnicas de reprodução das obras de arte impuseram a essas obras o título de originais, abalando o estatuto da obra de arte enquanto uma criação original, única. Nesse caso, o autor diz que apenas a obra de arte original possui a “aura”, que é o que lhe confere autenticidade.

O que caracteriza a autenticidade de uma coisa é tudo aquilo que ela contém e é originalmente transmissível, desde sua duração material até seu poder de testemunho histórico. (BENJAMIN, 1975, p. 14)

Portanto, para o autor, apenas a obra original traz consigo o peso da tradição histórica à qual pertence desde sua criação. Ela possui elementos que a reprodução não é capaz de captar. Para Benjamin, essa característica da produção artística é responsável por envolver toda obra de arte, tornando visível aquilo que é invisível na obra.

Ainda que a obra de arte tenha sido antes da ascensão da técnica, reproduzível, a reprodução, nesse momento, não era um fim em si mesmo e nem condição para que a obra existisse. Além disso, a reprodução manual da obra de arte era compreendida como uma tentativa frustrada de forjar o original, e esse fato é o que conferia autoridade a obra original. Porém, em tempos de reprodução técnica, esse quadro se alterou, visto que a própria reprodução técnica contém certa autonomia em relação à obra original, considerando que o grande número de reproduções torna o acesso desta mais fácil a lugares onde nunca poderia ser vista antes. Para Benjamin, é exatamente esse fato que faz com que a obra perca sua “aura”, pois aquilo que conferia identidade única à obra de arte deixou de existir, e deixa, portanto, de ser essencial a sua contemplação. Assim, a obra de arte, enquanto inacessível, deixa de ser compreendida como objeto de culto. A legitimidade da produção artística perde sua importância.

Para Benjamin (1975), as transformações que ocorreram na sociedade moderna, alteram o modo de percepção do indivíduo e, conseqüentemente, a sua capacidade de realizar experiências profundas, como o caso da arte. Para o autor, a percepção do homem moderno obedece aos critérios impostos pela técnica, ou seja, o processo de industrialização modificou o modo como o homem percebe o mundo, pois, sua sensibilidade foi danificada, automatizada, e, esse fato, altera significativamente o seu modo de experimentar as coisas.

Sempre foi uma das tarefas essenciais da arte a de suscitar determinada indagação num tempo ainda não maduro para que se recebesse plena resposta. A história de cada forma de arte comporta épocas críticas, onde ela tende a produzir efeitos que só podem ser livremente obtidos em decorrência de modificações do nível técnico, quer dizer, mediante uma nova forma de arte. (BENJAMIN, 1975, p.30)

Em *Sobre alguns temas em Baudelaire*, Benjamin realiza uma análise do livro *As flores do mal*, de Baudelaire, sobre essa ótica da reprodução. O *flâneur* é aquele indivíduo que vive na multidão, mas que não se confunde com ela e isto ocorre porque ele tem consciência da multidão e de si próprio. E exatamente por não se fixar na multidão, o *flâneur* pode contemplá-la, sem nunca tornar-se um membro da multidão, pois, ao contrário dos outros, ele escolheu estar na multidão e seu estar tem um propósito, ou seja, vivenciar a experiência de estar no meio dela.

Na atitude de quem sente prazer assim, deixava que o espetáculo da multidão agisse sobre ele. Contudo, o fascínio mais profundo desse espetáculo consistia em não desviá-lo, apesar da ebriedade em que o colocava da terrível realidade social. (BENJAMIN, 2000, p.55)

Portanto, para Benjamin, o *flâneur* se coloca além da multidão e se mantém afastado dela, pois, pode em algum momento se extasiar com ela, visto que ele se identifica com esta. “Seu desejo mais íntimo é emprestar uma alma à multidão, transformando-a numa aglomeração de *flâneurs* capaz de perceber e experimentar outro ritmo de vida” (BENJAMIN, 2000, p.54).

Para Benjamin, o *flâneur*, de Baudelaire, é falho devido ao fato do autor ter escrito o livro direcionado a um público para quem esse ritmo de vida era regra e que havia perdido capacidade de vivenciar uma experiência poética. Ao contrário de Adorno, Benjamin não compreende o choque de experiências entre o *flâneur* e multidão como um fato regressivo. Para ele, quando o *flâneur* se encontra com a multidão e há esse choque de experiências, ele é capaz de perceber esta e ao mesmo tempo recusar aquilo que ela lhe oferece.

É importante ressaltar que isso acontece segundo Benjamin, pois não possui sentido algum nesse momento histórico falarmos de arte nos termos tradicionais. Para ele, a arte se moldou à percepção do momento histórico-social da humanidade e, esse fato é que permite que a arte se reorganize e possa resistir contra a situação em que se encontra.

Portanto, observando o fragmento anterior, podemos perceber que Benjamin não compreende a perda da “aura” como um aspecto negativo em relação à obra de arte. Para ele, caso as obras de arte sejam capazes de atingir a sensibilidade do homem moderno, estas poderiam ajudar a humanidade a resistir aos processos de dominação capitalista.

Para Adorno, as novas técnicas de reprodução da arte não funcionam como meio de formação e emancipação humana, nesse contexto dominado pelas relações de produção. Assim, para o autor, essa possibilidade inexistia nesse momento histórico, visto que as verdadeiras possibilidades do proletariado assumir o comando dessas técnicas, como propunha Benjamin, eram pífias.

Assim sendo, para Adorno, é mais provável que o homem moderno retorne ao mito, como na metáfora de Ulisses, onde este se agarra ao mastro do navio com medo de

ser seduzido pelo mundo, do que os *flâneurs* que, diante da multidão, se mantêm livre de suas influências, não se deixam seduzir.

A cultura que, de acordo com seu próprio sentido, não somente obedecia aos homens, mas também, sempre protestava contra a condição esclerosada na qual eles viviam, e nisso lhes fazia a honra; essa cultura, por sua assimilação total aos homens, torna-se integrada a essa condição esclerosada; assim, ela avilta os homens ainda uma vez. As produções do espírito no estilo da indústria cultural, não são mais também mercadorias, mas o são integralmente. (ADORNO, 1994, p.93)

Portanto, aquilo que Benjamin compreende como um novo tipo de percepção humana, Adorno compreende como um processo de regressão do indivíduo e da sociedade. Para ele, o problema não advém do fato de a técnica criar um novo tipo de relação entre o indivíduo e a cultura, mas sim, do fato de que ela (técnica) transforma radicalmente a cultura, a ponto de danificar a relação entre indivíduo e cultura.

1.2 O Caráter afirmativo da Kultur.

Partindo do texto “Sobre o caráter afirmativo da cultura”, do também frankfurtiano Herbert Marcuse, procuraremos compreender como essa discussão contribui para o entendimento de Adorno sobre a cultura.

Em “Sobre o caráter afirmativo da cultura”, Marcuse trabalha a idéia que a filosofia, desde o tempo de Aristóteles, compreendia a busca pela felicidade, conhecimento e verdade, como uma busca necessariamente mediada pela práxis. Contudo, essa filosofia compreendia qualquer tipo de apego a bens materiais como abandono da liberdade, já que este seria incapaz de conduzir o homem à verdadeira felicidade.

Porém, apesar da filosofia ter como um de seus mais importantes objetivos a busca pela felicidade, esse objetivo não se realizaria, se ela se modelasse pelo mundo sensível, pois é nesse mundo que predomina a forma da mercadoria. Assim, o mundo sensível era entendido pela filosofia como um mundo da não-vida, do não-ser.

Ao contrário disso, a filosofia necessitava de uma orientação racional, inteligível, que permitisse a fruição de valores como o belo, o bom e o verdadeiro, nesse caso,

responsáveis pela construção do ser. Entretanto, para Aristóteles, a questão era representativa, sob outra ótica. Ele acreditava que, na busca pela felicidade, só teriam sucesso aqueles que se dedicassem ao ócio, aos desejos e aos prazeres. Os outros homens teriam uma vida destinada ao trabalho, distante do bem supremo da humanidade: a felicidade. No entanto, a concepção aristotélica foi superada historicamente.

De acordo com Marcuse a burguesia segmentou essa realidade e, assim, diante da competição, os homens se dividem em vendedores e compradores de trabalho. (MARCUSE, 1997, p.94). A cultura que, no mundo antigo, era privilégio da minoria, foi instituída pela sociedade burguesa, com o apoio da classe média intelectualizada, a *intelligentsia*, como um direito, mas, para, além disso, como uma necessidade de toda a humanidade. Para Marcuse, esse reconhecimento da igualdade entre os homens só se dá no âmbito teórico, não ocorrendo na prática.

Segundo Marcuse (1997), a cultura, anteriormente, era compreendida como a busca da felicidade decorrente do desenvolvimento de uma relação orgânica entre espírito e processo histórico-social. Porém, o autor constata que o desenvolvimento do capitalismo modificou essa compreensão de cultura, pois agora ela se distanciou da vida cotidiana, que se encontra, neste momento, centrada nas preocupações materiais. O problema, para Marcuse, é que as preocupações materiais ganharam maior importância que as espirituais.

Cultura Afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior” sem transformar aquela realidade de fato. (MARCUSE, 1997, p.96)

Assim, na sociedade capitalista¹, a busca pelo prazer e pela felicidade só poderia acontecer caso houvesse uma transformação do indivíduo, de seu interior. Para o autor,

¹ O capitalismo a que Marcuse se refere é o capitalismo liberal, concorrencial, incipiente. O capitalismo liberal ou concorrencial foi predominante nos séculos XVII e XIX. Nesse período predominava a doutrina de Adam Smith, que defendia a tese de que o mercado deve ser regido através da livre concorrência, tendo

nem a igualdade, entendida como direito universal, se realiza nessa sociedade, pois, a idéia burguesa de um direito universal permaneceu como idéia, não como práxis. Para que o direito universal deixasse de ser uma idéia para se constituir em uma práxis concreta, seria necessário, segundo Marcuse (1997), uma mudança radical nas estruturas do trabalho e do prazer, e a burguesia não estava interessada nessas mudanças.

Nesse texto, Marcuse distingue o conceito de espírito e de alma (não no sentido religioso), promovido pela burguesia. A alma é tudo aquilo que jamais é influenciado pela realidade objetiva, e que possui a capacidade de conciliar o sujeito com o mundo.

O espírito é aquele que conduz o indivíduo ao conhecimento crítico, e a alma, por sua vez, é a responsável pelos ideais, mas com poucas chances de efetivá-los. “Assim a alma se converteria num fator útil na técnica de controle das massas quando na época do Estado Autoritário todas as forças disponíveis precisavam ser mobilizadas contra uma transformação efetiva da existência social” (MARCUSE, 1997, p.113).

Ao analisar a cultura, Marcuse direciona sua reflexão ao desenvolvimento do caráter da cultura burguesa (*Kultur*) e sua dimensão ideológica. Para o autor a cultura é crítica e anuncia outra realidade.

Para Adorno, a *Kultur* não pode se resumir à esfera espiritual sem relação alguma com a realidade objetiva dos indivíduos. Esse é o mesmo ponto de vista defendido pela *intelligentsia* alemã, que procura realizar uma ruptura com o modelo de sociedade que vinha se desenvolvendo, pois acreditavam que só deste modo poderiam manter-se como uma esfera autônoma, capaz de revelar as contradições sociais e resistir a estas.

Assim como Adorno, Marcuse não acredita que a desvinculação com a práxis seja uma estratégia mais eficiente, já que, para o autor, esta é uma forma de se afirmar a ideologia burguesa. Para ele, quando uma cultura privilegia o mundo interno em detrimento do mundo externo, ela produz indivíduos tolerantes a diferenças sociais, e estes acabam reproduzindo estas em seu cotidiano, e sentem-se satisfeitos com isso.

Uma personalidade com tal característica teria facilidade e prazer em viver isoladamente, aceitaria as leis impostas pela ordem vigente estaria em harmonia pessoal mesmo vivendo em meio à anarquia, cobraria

como referência a lei da oferta e da procura, segundo a qual, quando a oferta é maior que a procura os preços se elevam. Adam Smith acreditava em um equilíbrio natural nesse processo que teria como fim o progresso científico e tecnológico que conduziria a humanidade a uma condição ideal, na qual não existiria escassez.

primeiro, de si, e não da sociedade ou do Estado, as exigências para mudança. (MARCUSE, 1997, p.122)

Assim, podemos perceber que, em relação às conseqüências da cultura afirmativa sobre a formação social, Marcuse não está distante da ótica de Adorno. Entretanto, segundo Maar (1997), Adorno se distingue de Marcuse, e critica-o por centrar sua análise no caráter da cultura, deixando em um segundo plano a relação entre a práxis cultural e o conceito da mesma. A preocupação de Adorno é investigar quais atitudes colaboram para a fetichização da cultura.

Nenhuma autêntica obra de arte e nenhuma verdadeira filosofia jamais esgotou o seu sentido em si mesma em seu próprio ser. Elas sempre estiveram ligadas ao processo real de vida da sociedade, do qual se separavam. Exatamente a rejeição ao culposos contexto de vida a ser cega e rigidamente reproduzido, o gesto de insistir na independência e na autonomia, na separação do vigente reino das finalidades, implica, ao menos de modo inconsciente, a referência a um estado em que a liberdade estaria realizada. Mas a liberdade continua sendo uma ambígua promessa da cultura, enquanto esta depender da realidade mistificada, ou seja, em última instância, do poder de dispor do trabalho alheio. (ADORNO, 1994, p.80)

Portanto, para Adorno, era necessário que a cultura se mantivesse autônoma, em relação às outras esferas da vida sem, no entanto, se transformar em cultura do espírito como simples afirmação da realidade dada.

É deste modo que Adorno pensa a cultura, em sua análise da sociedade ocidental moderna. Marcuse compartilha da mesma ótica de Adorno, que defende a tese de que a obra de arte - especialmente a música - não pode se submeter à lógica da mercadoria, caso ainda quera ser parte da *Kultur*. Para Adorno, a *Kultur*, em seu pleno desenvolvimento, deve estabelecer uma relação com o indivíduo enquanto um todo e não apenas como um ser espiritual, pois a *Kultur* é aquilo que permite a expressão da individualidade.

A oposição entre *Kultur* e *Zivilization* está presente em toda a obra de Adorno sobre a cultura moderna ocidental. Para o autor, é inconcebível que uma sociedade possa se desenvolver sem a presença de condições que fomentem o desenvolvimento cultural verdadeiro. A problemática da cultura fica mais evidente nos textos que o autor escreveu, durante seu exílio nos EUA, fugido da ameaça nazista.

Nos Estados Unidos, Adorno se choca com a cultura local, ao se deparar com uma cultura totalmente estranha à sua. A padronização e a racionalização haviam penetrado as formas culturais, como o caso da música popular. É diante desse contexto, que os conceitos de *Kultur* e *Zivilization* perdem seu sentido original, quando o autor identifica uma fusão entre ambos, o que culmina no conceito de indústria cultural. A partir desse ponto, as reflexões do autor se voltam para a compreensão da cultura norte-americana.

Nunca neguei que, desde o primeiro até o último dia, senti-me europeu. (...) cheguei aos Estados Unidos, assim espero pelo menos, como alguém livre de qualquer racionalismo ou arrogância cultural. A problemática do conceito de cultura, entendida esta em sentido tradicional, sobretudo alemão, próprio das ciências do espírito, havia-se tornado demasiado evidente para mim, para que confiasse por mais tempo em tais noções. (ADORNO, 1995, p.137)

Apesar de conhecer o contexto histórico-social norte-americano, Adorno se chocou com o que encontrou na América. A influência do capitalismo avançado² sobre as formas sociais era evidente, e a sujeição dos meios de comunicação a esta lógica foram fatores que chamaram atenção do autor para o desenvolvimento da cultura na sociedade americana.

Em seus primeiros meses em território americano, Adorno estava trabalhando em um texto intitulado “Sobre a situação social da música”, em que defendia a tese da existência de uma totalidade antagônica que se manifestava na arte. Um fator que incomodava o autor era o fato de grande parte da população norte-americana estar, de alguma forma, envolvida com o desenvolvimento dos meios de comunicação, a tal ponto que não conseguiam realizar a crítica ao seu próprio modelo de sociedade.

² O capitalismo avançado se firmou na primeira metade do século XX. Nesse período, o significativo aumento da produção propiciado pela tecnologia não encontrou mercado consumidor adequado, e não existia uma política de exportações favorável. A crescente especulação financeira e a superprodução, muitos produtos e poucos compradores, tiveram como consequência uma queda vertiginosa nos preços. Nessa nova etapa, o capitalismo, agora designado capitalismo monopolista ou financeiros, se caracteriza pela concentração de capitais e pela formação de grandes monopólios e oligopólios, ou seja, empresas de grande porte que se associam para determinar os preços dos produtos, controlar o mercado e absorver os concorrentes de menor porte. Ocorre, portanto, um enfraquecimento da livre concorrência.

Capítulo 2 - A constituição e declínio da *Bildung*

A tradição filosófica alemã tem como uma de suas características fundamentais a preocupação com a educação, com a cultura. Essa manifestação pode ser percebida através de alguns de seus autores mais notórios como Kant, Marx, Hegel, Nietzsche e Adorno.

Nas obras desses autores podemos perceber a presença da idéia de formação do indivíduo e, também, da formação cultural própria da sociedade alemã. Essa temática direciona sua reflexão sobre o papel da filosofia, no desenvolvimento da formação do indivíduo.

A questão da formação cultural é própria do contexto alemão e, assim sendo, podemos perceber sua presença ao longo do século XIX, época em que a Alemanha era alvo de diversas reformas pedagógicas. O debate sobre o caminho da educação era realizado por governantes e, principalmente, por intelectuais das ciências humanas.

O ponto central desses debates era o conceito de *Bildung* (formação), termo esse que é de difícil tradução para a língua portuguesa. A tradução que mais se aproxima do termo, sem prejudicar o desenvolvimento das reflexões sobre o assunto é a de formação.

O conceito de *Bildung*³ (formação) tem origem na língua alemã. Para compreendermos a origem deste conceito foi necessário recorrer ao texto “A idéia de formação na modernidade” escrita por Willi Bolle, presente na coletânea *Infância, escola e modernidade* organizada por Ghiraldelli.

Segundo Bolle, a palavra *Bildung* não possui equivalente em outras línguas, e esse fato torna mais complexa a compreensão sobre esse conceito. Essa particularidade do conceito pode ser percebida quando buscamos palavras semelhantes em outras línguas. Em francês, a palavra mais próxima seria *formation*, em inglês seria *formation*, porém, de acordo com o autor, essas palavras não são capazes de expressar a complexidade do conceito de *Bildung*, são no máximo reproduções mecânicas deste.

³ O termo *Bildung* foi traduzido do alemão para formação, por Newton Ramos de Oliveira. A tradução mais apropriada para o português é a de formação, visto que o sufixo, *Bild*, pode significar, contorno, imagem ou, forma – e o prefixo *-ung* pode ser compreendido como o processo segundo o qual essa forma seria obtida.

Do mesmo modo, as palavras *éducation*, em francês, e *education*, em inglês, não são suficientes para a compreensão do conceito, já que, em alemão, existe a palavra *Erziehung* (educação) que seria a adequada para esse caso e da qual, de acordo com Bolle, a *Bildung* ⁴já se emancipou.

O conceito de *Bildung* teve sua origem na Alemanha, no final do século XVIII. Ainda de acordo com o autor, esse é um conceito muito complexo, já que pode ser aplicado aos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser fundamental no desenvolvimento de reflexões sobre o homem, a humanidade e a sociedade. Assim, para a compreensão do conceito de *Bildung* é necessário compreender o contexto político-social no qual ele foi criado.

Até o século XVIII, a palavra *Bildung* era utilizada na Alemanha como referência à produção exterior. Essa compreensão alterou-se com a secularização do cristianismo, no contexto iluminista, quando a palavra *Bildung* passou a compor o ideário do esclarecimento. Nesse momento, o sentido semântico da palavra *Bildung* foi alterado e, então, ela deixou de ser compreendida como resultado de uma produção exterior e passou a ser compreendida como um modo de construção do interior do indivíduo, mental, psíquica e espiritualmente.

Durante o período inicial do Iluminismo, a palavra *Bildung* era utilizada conjuntamente com *Erziehung*, porém havia um predomínio da segunda. O problema dessa utilização da palavra era a compreensão de *Bildung* como “vontade de educar”, ou seja, mantinha-se nessa compreensão um vínculo entre a formação (*Bildung*) e a educação (*Erziehung*).

Porém, a noção de *Bildung* vai além da educação e, portanto, era necessário que esse conceito se emancipasse do conceito de educação. A *Bildung* não pode ser obtida apenas através da educação, ela é bem mais complexa, isto é, para o desenvolvimento da *Bildung* é necessário que haja independência, liberdade, autonomia, ou seja, a *Bildung* pressupõe autodesenvolvimento.

De acordo com Bolle, a emancipação definitiva do conceito de *Bildung* ocorreu com Herder, pois o conceito de formação (*Bildung*) adquiriu independência em relação ao

⁴ A emancipação da *Bildung* em relação a educação se deu devido a maior complexidade e amplitude do conceito em relação a educação.

conceito de educação (*Erziehung*). Herder foi o responsável por contrapor o conceito de *Bildung* à educação e ao ensino, deixando claro que a *Bildung* ultrapassa e se opõe à educação e ao ensino, pois, esta pressupõe autoformação. Para a sua realização, é indispensável que ocorra o desenvolvimento da independência, da liberdade e da autonomia individual e coletiva, e essa possibilidade só se efetiva através do autodesenvolvimento.

O conceito de *Bildung* ainda sofreria outra alteração durante o desenvolvimento do Romantismo e do Idealismo Alemão, período este em que houve uma ampliação e valorização do conceito. A partir deste momento, a idéia de *Bildung* passou a ser equiparada a conceitos como cultura, espírito e humanidade, tornando-se mais ampla que os conceitos de educação, ensino, progresso e esclarecimento. Assim, Herder concede ao conceito de *Bildung* sua independência, e este passa a ser compreendido como um conceito histórico fundamental na compreensão da formação da humanidade enquanto espécie.

Bolle, ao analisar o romance de Goethe, que possui um narrador irônico, constata que Goethe encontrou um modo de expressar a contradição presente no projeto de formação, isto é, este é ao mesmo tempo burguês e antiburguês. Assim, partindo deste ponto, Bolle deixa claro que o conceito de formação é contraditório em sua origem.

É nesse ponto que Adorno surge como crítico do processo, ao constatar que a *Bildung*, desde sua origem, coexistia com a *Halbbildung* (semiformação), ou seja, durante o desenvolvimento da modernidade, a *Bildung* passou a ser compreendida ideologicamente e tornou-se acessível a poucos. Houve então um processo de desenvolvimento da *Halbbildung*, no qual esta assumiu a forma da *Bildung*, principalmente com o desenvolvimento do capitalismo monopolista. A *Halbbildung* passou a ser socializada através da indústria cultural, que não possui um caráter formativo, ou seja, ela atua como meio de reprodução e não de formação.

Esse processo pelo qual a *Halbbildung* assume o lugar da *Bildung* não permitiu que a formação se desenvolvesse de modo autoconsciente e, deste modo, a formação cultural entrou em um processo de decadência, pois a cultura passou a ser compreendida enquanto mercadoria, e a própria apropriação subjetiva da cultura, característica fundamental da *Bildung*, foi submetida às necessidades do mercado.

Além disso, o conceito de *Bildung* traz junto a si a idéia de um homem humanizado, enquanto a *Halbbildung* caminha na direção contrária, ou seja, a desumanização, visto que ela reproduz o processo de reificação da consciência, dos sentidos, padroniza os gostos, e submete o indivíduo ao todo social, aumentando as possibilidades de retorno à barbárie.

Partindo da tradição da filosofia alemã contemporânea, representada, nesse caso, na figura de Nietzsche, buscaremos compreender como se desenvolveu o conceito de *Bildung*, segundo esse autor. Para ele, a questão da *Bildung* é a questão da *Form*. Nietzsche organiza esse problema em vários níveis. Segundo o autor, a *Bildung* é fruto de um campo semântico muito complexo, além disso, é necessário sempre estar atento à história dessa palavra na língua alemã e, sendo assim, ao fato de esta ter sido incorporada ao vocabulário alemão há duzentos anos, o que em termos históricos é um tempo relativamente pequeno.

É importante lembrar que a palavra *Bildung* foi incorporada ao vocabulário alemão a partir dos debates realizadas no meio acadêmico, sobre a educação e a cultura alemã. Assim, para que a *Bildung* ganhasse notoriedade enquanto conceito foi necessário antes que esta se emancipasse de outros conceitos, como *Erziehung* (educação) e *Kultur* (cultura). Porém, apesar desse processo de emancipação do conceito de *Bildung*, este mantém relação de proximidade com os outros conceitos dos quais se emancipou.

Portanto, durante o século XIX, o conceito de *Bildung* foi sendo incorporado ao vocabulário alemão, e tornou-se um conceito chave para a compreensão de diversas questões relacionadas à cultura e à educação.

Outro autor da tradição filosófica alemã que trabalha esse conceito é Kant. Ao escrever o texto “*Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*”, podemos perceber a preocupação do autor em desenvolver uma articulação entre os conceitos de *Bildung* e *Kultur*. É importante atentar para que, durante o desenvolvimento da filosofia política do esclarecimento, os conceitos de *Bildung* e *Kultur* se desenvolveram dentro de alguns limites, que se modificariam com o passar do tempo. Esse desenvolvimento dentro de algumas limitações pode ser explicado pelo fato de os termos *Aufklärung*, *Kultur* e *Bildung* serem novos na língua alemã, e estarem mais presentes na linguagem literária, ou seja, essas palavras não compunham o vocabulário da maior parte da população alemã.

Segundo Kant (1986), a propriedade cosmopolita presente no processo de esclarecimento, teve durante o seu desenvolvimento, parte de sua atenção voltada para os conceitos de *Bildung* e *Kultur*, pois estes conceitos eram entendidos como fundamentais para o desenvolvimento do *Aufklärung* e, conseqüentemente, para o destino da humanidade. Devido a esse fato, para Kant, era imprescindível o estabelecimento de relações entre esses dois conceitos e o conceito de educação, visto que, nesse momento histórico, a educação era um problema de primeira ordem.

Assim, podemos dizer que a *Bildung* surge como fruto do desenvolvimento do problema cultural próprio do esclarecimento, visto que ela seria compreendida, nesse momento, como a composição do *Aufklärung e da Kultur*. Segundo Kant (1986) os conceitos de *Aufklärung e Kultur* são provisórios e é nesse sentido que o conceito de *Bildung* ganha importância.

Kant se dedicava a estudar o espírito humano, sua diversidade e o uso de suas faculdades como parte importante do processo de constituição do cidadão. Para Kant, a educação pode ser compreendida como arte, é o que ele chama de arte de educar. Assim, para o autor, quando se trata de educação, a palavra mais apropriada é *Erziehung* (educação). Portanto, Kant compreende a *Erziehung* como um processo de formação do indivíduo, composto essencialmente pelo seu caráter subjetivo, sempre considerando a cultura em que o indivíduo em questão está inserido.

Na filosofia Kantiana, a cultura alemã e seu processo constitutivo, em que a formação desempenha papel fundamental, têm como chave a saída da menoridade e conseqüentemente a entrada na maioridade. Assim, podemos pensar a filosofia Kantiana como racionalista.

Para Kant, a *Bildung* significa, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do espírito e o desenvolvimento natural- as esferas que compõem o ser humano. O processo de constituição histórico da *Bildung* se consolidou com o privilégio desse conceito e do conceito de *Kultur*, ocupando o lugar que era da *Aufklärung* e, conseqüente a esse desenvolvimento, o conceito de *Erziehung* acaba relegado a um segundo plano.

Deste modo, podemos compreender o conceito de *Bildung*, segundo a tradição Kantiana, como o responsável por explicar, compreender, o desenvolvimento das ciências do espírito. Para além desse fato, o conceito de *Bildung* é fundamental na constituição do

ideário da população alemã, visto que ele é tido como a possibilidade de reconstruir a identidade do povo alemão, durante o século XIX, em um cenário em que a cultura desempenha papel fundamental.

Podemos, portanto, observar na reflexão de Kant a importância atribuída à formação de um homem esclarecido, apto para a vida moderna. No que se refere a Hegel, podemos notar uma postura mais radical.

Essa posição mais radical pode ser percebida na obra *Fenomenologia do Espírito*, na qual há uma oposição ao sujeito Kantiano, que é a-histórico, assim como ao mundo que é compreendido pelo sujeito, através das categorias fixas do entendimento. Portanto, na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel sugere a existência de uma situação histórico-dialética, em que o sujeito é fenômeno para ele mesmo, quando apreende um objeto a partir de sua experiência.

Deste modo, Hegel redireciona para o sujeito, através de seu saber, a qualidade de fenômeno que, no caso Kantiano, era atribuída ao objeto. Esse processo é aquilo que o autor compreende como processo de formação do sujeito, isto é, constituição da *Bildung*.

Portanto, para Hegel, a *Bildung* é compreendida como o processo de afastamento, para uma posterior aproximação entre o espírito e o mundo. Nesse processo, existe uma tensão permanente entre a dimensão autônoma do sujeito e sua dimensão adaptativa, essa tensão é o que constitui a cultura.

Na *Fenomenologia do Espírito*, no capítulo intitulado “Consciência-de-si”, Hegel analisa a relação entre o senhor e o escravo, na qual a formação é compreendida através da mediação pelo trabalho. O agir fruto do trabalho é um processo formativo para Hegel, visto que essa ação tem como resultado a transcendência da singularidade do sujeito que a pratica e a constituição de uma consciência de si. Assim, o trabalho é compreendido como desejo reprimido, a subjetividade do sujeito é objetivada em sua ação prática, ou seja, através do produto o sujeito encontra-se com sua consciência de si, e esse processo é, para o autor, um processo formativo. Assim, através da autonomia que o trabalho possibilita ao objeto, a consciência desse processo fruto do trabalho reencontra-se consigo mesma, porém, agora como uma consciência autônoma capaz de formar o objeto e a si mesmo.

De acordo com Zuin (1999), gradualmente o escravo-trabalhador adquire a consciência que a sua subjetividade é objetivada no produto por ele produzido, sua autoconsciência é fruto do auto-reconhecimento de sua experiência singular no trabalho, que transcende a si própria. Para Zuin (1999), é através da mediação pelo trabalho que o sujeito obtém elementos necessários para sua reconciliação com o objeto e, conseqüentemente, com a *Bildung*.

Diante do que foi exposto até então, acredito ser interessante realizar uma reflexão sobre a crítica de Marx, dirigida a Hegel, em que ele afirma que Hegel compreendeu corretamente o papel do trabalho nessa sociedade, nesse caso o trabalho é a essência do homem. No entanto, discorda dele quando diz que sua análise se detém apenas nos aspectos positivos, se esquecendo do contexto negativo, em que o trabalho deixa de ser essência do homem e torna-se instrumento do capital.

Assim, segundo a compreensão de Marx sobre Hegel, o trabalho possui um duplo caráter: formador e deformador. Para o autor, o trabalho deforma os homens através da universalização do trabalho alienado, pois o homem não reconhece sua subjetividade naquilo que produz, e esse processo culmina em uma submissão à reprodução material, por outro lado, o trabalho possui um caráter formador que produz um sujeito adaptado a sua condição social, porém consciente de sua condição como sujeito nesse contexto.

Para Marx (2004), os homens, durante o desenvolvimento de sua práxis social, produzem aquilo que ele denominada de trabalho alienado, ou seja, um trabalho que contribui para a adaptação às determinações sociais que o reconduzam à sua própria práxis.

A crítica que Marx realiza a Hegel é relacionada ao ser genérico do homem, que nesse caso seria compreendido como um meio para satisfazer as consciências adaptáveis. Porém, o autor alerta para o fato de que o próprio ser genérico possui um duplo caráter no plano formativo.

Nesse contexto, os pensadores da Escola de Frankfurt surgem como um reflexo dessas questões teóricas sobre o trabalho no capitalismo avançado e a crise da formação. Os pensadores da Teoria Crítica trabalham com a articulação entre os processos de trabalho social e o processo de formação cultural. Já durante a década de 1920, havia uma

preocupação desses teóricos em relação à automatização da razão e à decadência da experiência formativa.

A “crise” seria justamente a perda da “experiência” pela autonomização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo à realidade. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da “força negativa” da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos “subjetivo” e “objetivo”. (MAAR, 2003, p.66)

De acordo Maar (2003), Lukács era um pensador contemporâneo aos frankfurtianos, que estabelecia um diálogo com as questões debatidas por esses pensadores. Para o autor, Lukács contribui significativamente para o debate, ao retomar o método hegeliano da dialética enquanto experiência formativa, enfatizando o momento do capital e o momento do trabalho. Para ele, o trabalho forma o sujeito, porém a realidade objetiva representa a reificação do processo de formação que corresponde ao trabalho alienado, administrado pelo capital. Assim, segundo Maar (2003), a análise de Lukács é centrada na deformação resultante do domínio do capital em relação à produção social, contemplando o restabelecimento entre trabalho e formação. Isso ocorre, segundo o autor, pois Lukács percebia a cultura enquanto um potencial emancipador.

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado.

(ADORNO, HORKHEIMER, 1986, p. 143).

Para Adorno, o ideal iluminista de uma sociedade esclarecida, mais igualitária e justa, traz consigo um papel central reservado à formação. Nessa sociedade, o principal instrumento de desenvolvimento do homem seria a formação cultural, compreendida, aqui, enquanto um processo que possibilita o desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Porém, o ideal iluminista de uma sociedade esclarecida, mais justa e igualitária, não se cumpriu. A sociedade contemporânea, esclarecida, racional, converteu-se, segundo Adorno e Horkheimer (1986), em seu contrário, ou seja, um estágio de progressiva barbárie. Este é o tema principal do livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947, por Adorno e Horkheimer, durante o exílio deles nos Estados Unidos.

Na *Dialética do Esclarecimento*, os autores, defendem a tese central de que o esclarecimento se confunde com o processo de civilização, aquele através do qual o homem passou a dominar a natureza em benefício próprio, convertendo-se em seu contrário, a barbárie. Para eles, esse processo ocorre de forma unilateral, assim como aconteceu com a razão iluminista na modernidade, que continha, ao mesmo tempo, a dimensão emancipatória e a dimensão instrumental. Porém, vale a ressalva que os autores fazem, deixando claro que neste momento histórico as duas dimensões da razão eram integradas, sendo a dimensão instrumental da razão pensada em função da dimensão emancipatória.

Com a ascensão da burguesia ao poder, a dimensão emancipatória da razão foi sendo progressivamente ofuscada, ao mesmo tempo em que a dimensão instrumental da razão foi potencializada gradualmente. Nesse contexto, houve um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o conhecimento passou a ser compreendido como um instrumento para a edificação desse novo modelo de sociedade, que acabou perdendo gradativamente seu potencial emancipatório.

Com o surgimento do capitalismo monopolista e seu desenvolvimento além dos limites europeus, com a intensificação colonialista, com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onipresente. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e dominação. (PUCCI, 2003, p.23)

Assim, para Adorno e Horkheimer, do mesmo modo que a compreensão do mundo natural se resumia ao controle científico ignorando as diferenças qualitativas, a própria dominação do mundo exterior era norteada pelo controle das emoções do sujeito, produzindo um sujeito coisificado. Deste modo, de acordo com os autores, o prejuízo da formação enquanto fruto da experiência formativa tem como resultado o privilégio dos que já se encontravam formados ou em formação, mantendo o sistema de dominação existente. A racionalidade técnica comum à produção industrial encontra, nesse caso, equivalência na esfera cultural.

De acordo com Duarte (2004) é fundamental, nesse caso, a compreensão do conceito de *desencantamento do mundo*, desenvolvido por Max Weber, pois é a partir deste que podemos compreender o desenvolvimento na sociedade moderna européia, que é caracterizado através da distinção de três esferas da ação humana que, até esse

momento, não haviam sido separadas: a esfera ética, fundamentada em princípios religiosos; a esfera cultural; e a esfera do conhecimento e da técnica. Segundo o autor, a reflexão presente na *Dialética do esclarecimento* mostra que, diferente da modernidade clássica, a modernidade tardia desenvolveu uma “tendência de absorção dos dois outros âmbitos pela esfera do conhecimento e da técnica” (DUARTE, 2004, p.50).

Nesse contexto, o que prevalece é a razão instrumental, compreendida como instrumento para adaptação do homem ao capital. Deste modo, a razão instrumental se torna hegemônica e a razão emancipatória, responsável por desenvolver as potencialidades humanas durante o processo de formação cultural, é ofuscada.

Para Maar (2003), Adorno credita o fracasso dessas relações à cumplicidade entre o desenvolvimento da ciência moderna e da cultura e à estrutura rígida da formação social. Essa relação de cumplicidade entre ciência e cultura pode ser percebida através do desenvolvimento da indústria cultural, e “seu reflexo na vida social objetiva, nesse caso o ofuscamento da dimensão emancipatória, imprescindível ao movimento da razão” (MAAR, 2003, p.20).

Esse tema é desenvolvido no livro *Dialética do esclarecimento*, no qual os autores elaboram uma reflexão acerca da instabilidade social existente, a dissolução dos resquícios pré-capitalistas, a morte do mito, e a relação dessas questões com o predomínio de racionalidade instrumental.

Para Adorno e Horkheimer (1986), a sociedade capitalista contemporânea produz um abrandamento das mazelas do espírito, e esse processo se dá através da universalização dos produtos simbólicos, que ocorre devido à grande industrialização e mercantilização destes.

É nesse contexto que surgem argumentos errôneos, que tendem à compreensão do acesso à produção cultural, por grande parte da população, como um fator positivo, fruto do progresso da humanidade. Esse tipo de argumentação ocorre devido ao fato de que nas sociedades pré-capitalistas, o acesso à produção cultural era restrito e apenas o tinha quem possuísse recursos materiais e espirituais, imprescindíveis para a compreensão e contemplação da produção artística.

Conforme vimos, o projeto da teoria crítica, herdeiro da tradição filosófica do esclarecimento kantiano, concebe o esclarecimento e o desenvolvimento da *Bildung*

como fundamentais e indissociáveis. Para esses autores, o elemento essencial presente na *Bildung* era o seu potencial intrínseco de resistência às formas dominantes, aos padrões estabelecidos no capitalismo monopolista, que eram contrários ao estabelecimento de uma verdadeira sociedade democrática. Caminhando em direção contrária ao otimismo existente em relação à burguesia e à democracia capitalista, esses pensadores enfatizaram a importância da *Bildung* para a resistência à lógica do capitalismo monopolista e, posteriormente, do fascismo⁵.

No processo de desenvolvimento da *Bildung*, a ênfase na autonomia do indivíduo é essencial para que ela se realize por completo. Assim, podemos perceber que esse é um processo que se aproxima mais da filosofia Kantiana sobre o esclarecimento, ou seja, o desenvolvimento da *Bildung* é essencial para o desenvolvimento da humanidade, isto é, o desenvolvimento completo das potencialidades individuais.

Portanto, a cultura que privilegia o desenvolvimento da *Bildung* tem como objetivo final o desenvolvimento das potencialidades humanas, em seu grau mais elevado, fato esse que proporcionaria uma sociedade mais humanizada, gerando condições para a produção de indivíduos independentes, criativos e autônomos.

A idéia de *Bildung* presente na discussão teórica de Adorno e dos filósofos da escola de Frankfurt tem como ideal esse desenvolvimento completo da *Bildung*, como característica fundamental da essência humana. Nesse contexto, a autonomia é um elemento fundamental para que esse processo se efetive com sucesso, visto que ela é uma das potencialidades intrínsecas ao ser humano e que, contudo, se encontra adormecida nesse momento.

Podemos compreender o desenvolvimento da *Bildung*, segundo os pensadores da Escola de Frankfurt, em dois momentos. O primeiro momento foi o período de desenvolvimento, em que havia esperanças em relação à efetivação do conceito de *Bildung*, na realidade social. Nesse primeiro momento, a *Bildung* possuía um caráter político. Perante a perspectiva teórica dos autores da escola de Frankfurt, a *Bildung* era

⁵ O fascismo é um desdobramento do capitalismo avançado não sendo portanto, o responsável pelo surgimento da Teoria Crítica. O fascismo foi em um segundo momento, um dos temas centrais da Teoria Crítica, assim como a democracia de massa e a cultura de massa dos EUA. A tese do capitalismo de estado de Pollock auxilia na compreensão da nova fase do capitalismo, do socialismo russo e do fascismo alemão. De acordo com Pollock, o fascismo era uma forma de capitalismo de Estado, isto é, uma nova ordem que sucederia ao capitalismo no lugar do socialismo, modificando a relação tradicional de dependência da política em relação à economia.

compreendida como um desenvolvimento do marxismo, que tinha como objetivo conduzir a sociedade ao esclarecimento.

A Teoria Crítica realiza uma crítica aos mecanismos de operação do capitalismo avançado, tendo como um de seus fundamentos o pensamento de Marx. Horkheimer parte do pensamento de Marx como referencial teórico para desenvolver uma teoria crítica da sociedade, pois ele acredita ser impossível analisar a realidade social contemporânea sem atualizar um pensamento que foi desenvolvido para análise de outro tempo histórico. O avanço do capitalismo e suas transformações trouxeram consigo uma série de particularidades, que exigiram uma atualização do pensamento de Marx.

Assim, segundo Horkheimer, era necessário adequar os conceitos fundamentais da obra de Marx ao novo momento histórico do capitalismo. Dentro desse novo contexto do capitalismo, fenômenos como o fascismo são um indicativo da necessidade de atualização do pensamento, para uma melhor compreensão de seu desenvolvimento histórico.

Portanto, há uma evidente presença do marxismo na concepção teórica dos principais autores dessa corrente teórica, porém eles não compreendiam a *Bildung* através de uma perspectiva idealista, e, assim sendo, qualquer pensamento reflexivo sobre a sociedade só era válido se este não fosse separado de seu contexto social.

Deste modo, a teoria crítica entende o papel do indivíduo como dependente das condições sociais existentes, e compreende o processo de emancipação deste indivíduo como um fragmento de liberdade da humanidade, em direção ao esclarecimento. Esse processo só se efetivaria caso essa mudança se realize no todo social.

O segundo momento da teoria crítica, em relação ao conceito de *Bildung*, é aquele em que o desenvolvimento da *Bildung* passa a ser compreendido através de uma conduta pessimista como parte integrante deste, pois a atenção se volta para o indivíduo, seu desenvolvimento interior e a constituição de sua essência enquanto ser universal.

Nesse momento Horkheimer passa a enfatizar a importância da educação para a realização da *Bildung*. Porém, ao realizarem a análise da realidade social objetiva do momento, Adorno e Horkheimer, constataram que, nesse momento histórico, a *Bildung* só pode existir e se desenvolver enquanto uma força crítica em oposição à supremacia da

racionalidade instrumental e ao desenvolvimento da lógica capitalista nas mais diversas esferas da vida humana.

Portanto, nesse segundo momento os autores identificam a falta de condições sociais para a realização dos pré-requisitos mínimos para o desenvolvimento da *Bildung*. É nesse período que há também uma centralização do pensamento desses autores, em relação à decadência do indivíduo, enquanto sujeito autônomo.

No clássico livro *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer chamam a atenção sobre o processo de racionalização da natureza, que teve, como fim, a revolta da natureza.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1986), a história da humanidade só pode escolher entre sua subordinação à natureza e a submissão desta ao eu. Podemos perceber que, nesse momento, existe ainda a presença do conceito de esclarecimento, enquanto ideal norteador e, através dele o homem pode alcançar o desenvolvimento da *Bildung*.

Porém, segundo Horkheimer, durante o desenvolvimento do capitalismo monopolista, o abismo entre o eu e a natureza, entre o eu e o mundo social e entre o natural e o homem, aumentou significativamente, e esse processo conduziu os homens a um estado de distanciamento, não apenas da natureza, mas também, de sua própria essência enquanto homem.

Esse processo de distanciamento em que tudo se reifica e, conseqüentemente, se adequa à lógica do capitalismo, em que a meta é a produtividade, acaba afetando, também, o ser humano. Assim, os autores constataam que, historicamente, as condições inexistentes para a realização da *Bildung* tiveram, como conseqüência, uma fragmentação da consciência individual.

Essa fragmentação pode ser percebida através da recorrente adequação de ideais humanistas à lógica da produção capitalista. Aqui, é importante compreender o papel do indivíduo nesse contexto. No que tange à questão individual, a interioridade do sujeito é fundamental para o desenvolvimento da *Bildung*. Porém, o que podemos perceber atualmente é um massacre dessa interioridade individual, através do desenvolvimento do capitalismo monopolista e suas inovações, como a presença da indústria cultural.

A questão é mais grave ainda, pois segundo Adorno e Horkheimer (1986), as condições de construção de um ser reflexivo, autônomo, emancipado, não existem nesse

momento do capitalismo. A própria busca do sujeito por este desenvolvimento reflexivo, crítico, é compreendida pela maior parte dos indivíduos como um fato irrelevante.

Nesse contexto, a reflexão ganha um papel fundamental: deixa de ser entendida apenas como um potencial cognitivo do sujeito e passa a ser compreendida enquanto uma necessidade para o desenvolvimento de seres humanos emancipados, autônomos. Portanto, a reflexão passa a ser compreendida como um pré-requisito para a construção e desenvolvimento da *Bildung* e, também, como um primeiro momento de resistência à reificação.

Assim, para os pensadores da teoria crítica, o sujeito enquanto ser e a totalidade do sistema podem se confundir. Nesse caso, e quando isso ocorre, a possibilidade de desenvolvimento da *Bildung* ou da reflexão crítica são anuladas, visto que a reflexão é fundamental para a constituição de um sujeito autônomo, emancipado.

Esse declínio da *Bildung* no capitalismo monopolista coloca em xeque o objetivo do esclarecimento e, conseqüentemente, a realização da *Bildung* e de um indivíduo emancipado, autônomo. E diante dessa situação, os pensadores de Frankfurt constataram o fracasso da *Bildung* nesse contexto histórico.

Com o desenvolvimento desse momento, e a não realização da utopia da *Bildung*, segundo Adorno e Horkheimer (1986), a humanidade recai na barbárie, e a realidade humana é transformada em uma ferramenta para o desenvolvimento da razão. Nesse período, a razão se desenvolveu de tal forma que a sociedade tornou-se um espaço completamente racionalizado, em que a humanidade foi sendo esquecida. As condições históricas como percebemos, eram contrárias à realização da *Bildung*.

Capítulo 3- Da formação à Semiformação

Após a exposição do conceito de *Bildung* e de seu desenvolvimento histórico, é possível realizar uma reflexão sobre o processo de transformação deste, no conceito de semiformação (*Halbbildung*), desenvolvido por Adorno.

De acordo com Adorno (1986), a formação pode ser compreendida como formação através e para a cultura, ou seja, quando se trata do pensamento do autor, formação é sempre formação cultural. No que diz respeito à cultura, ela não está apenas relacionada ao espírito, nesse caso, ela também está relacionada à produção social. A cultura tem o papel de mediar as relações entre o homem e a sociedade e, este papel possui caráter formativo.

Deste modo, utilizaremos como referência o texto “Teoria da Semiformação”, escrito por Adorno em 1959, para compreender como a formação se converteu em semiformação no capitalismo avançado.

Adorno inicia o texto apresentando um diagnóstico da educação, enfatizando que a crise desta não é apenas uma crise educacional, ou seja, é também uma crise política, pedagógica, social, cultural. Nas palavras do próprio autor “... o que se manifesta é mais abrangente, o que se constata é o colapso da formação cultural na figura da semiformação, que se tornou a forma atualmente dominante da consciência” (ADORNO, 2010, p.9).

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 2010, p.9)

Assim, podemos perceber que a semiformação é central na discussão de Adorno sobre a educação e, assim sendo, como feito no capítulo anterior, iremos discutir sobre a origem do termo e as possibilidades do conceito.

A *Halbbildung* (semiformação) é uma palavra alemã composta pela junção de *halb* e *Bildung*. Traduzindo as partes separadamente, teríamos o seguinte caso: a tradução mais fiel a *Halb* seria a de metade, por sua vez, a tradução de *bildung*, seria formação e cultura. Porém, a tradução dessa união para português ou para demais línguas é complexa e requer cuidado.

É importante ressaltar que ambas palavras são utilizadas cotidianamente. Assim, *halb* pode ser utilizada para casos como: *halbes Kilo* (meio quilo), *ein halbes jahr* (meio ano) e *Halbautomastich* (semi-automática). Além disso, pode ser utilizada para composição de palavras, tais como: *Halbbildung* e *halbgebildet*, que podem ser traduzidos, respectivamente, por pseudo-formação e pseudo-formado. Porém, esta tradução não contempla a complexidade do termo, assim sendo, é mais adequada a tradução de semiformação e semiformado.

Essa questão fica mais clara nas palavras do próprio autor do termo: “Pseudo marcaria somente o momento falso do conceito e do processo da *Halbbildung*, mas ele não é totalmente falso, porque é um momento de sua verdade” (ADORNO, 2010, p.11). O momento de falsidade é fundamental para o desenvolvimento da *halbbildung*, pois, segundo Adorno, é através da ciência de sua falsidade que a semiformação alcança o momento de verdade. Para ele, a questão extrapola o limite da nomenclatura de “pseudo”, pois, nesse caso haveria apenas o momento falso, porém, para Adorno, é nesse ponto tênue que está um momento chave para a reflexão sobre a *halbbildung*, visto que, esse momento falso é, ao mesmo tempo, verdadeiro, ou seja, a *halbbildung* contém os dois momentos: falso e verdadeiro. Além disso, existe a possibilidade de tradução do termo “pseudo” como falso. A união desses fatores serve como justificativa para a escolha de “semi” como mais adequada.

Porém, a questão não é menos complexa quando se opta por traduzir o termo por “semi”, pois essa tradução também exige cuidados para que não se cometa equívocos de interpretação. Um desses equívocos, para o qual o próprio Adorno nos chama atenção, é compreender a semiformação como formação pela metade. “O entendido experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constituiu o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO; 2010 p. 18).

Portanto, não existe um meio termo quando se trata da experiência formativa, não existe uma meia-verdade. Nas atividades do espírito não existe um caminho intermediário, o que é compreendido pela metade não representa um passo para a formação cultural, mas sim um passo para a semiformação.

Existe, portanto, um processo de formação que é o oposto da formação, ou seja, uma falsa formação, a semiformação. É importante ressaltar que o autor deixa claro que, assim como a formação, a semiformação é um processo de apropriação subjetiva do sujeito. Portanto, a formação se fundamenta na apropriação da cultura e, por sua vez, a semiformação se fundamenta na apropriação da cultura produzida através da indústria cultural.

Para um melhor entendimento da questão, é preciso retomar rapidamente a compreensão de outros dois conceitos chaves para a questão da semiformação: *Kultur* e *Zivilisation*, visto que ambos se relacionam com a idéia de formação na modernidade alemã. Como já dito antes, a tradução comum aos termos respectivamente seria de cultura e civilização. Porém, essa tradução pode, por muitas vezes, tornar a reflexão confusa, visto que, em determinados momentos, ambos os conceitos se confundem. Essa confusão pode ser percebida, por exemplo, na tradução da grande obra de Freud *Mal-estar na civilização*, que influenciou significativamente o pensamento de Adorno, e que, em alemão, recebe o título de *Das Unbehagen in Kultur*, ou seja, pode-se perceber claramente nesse caso, que em determinados casos os conceitos se confundem.

Adorno, em seu texto “Experiências científicas nos Estados Unidos”, presente na coletânea de textos intitulada *Palavras & Sinais - modelos críticos 2*, relata sua experiência como exilado nos EUA e procura encontrar elementos que justifiquem seu retorno à Alemanha. Nesse texto, o autor deixa claro que a relação entre *Kultur* e *Zivilisation* é uma antítese. Para ele, há uma clara oposição entre os conceitos, sendo o conceito de *Kultur* mais valorizado na Europa, especialmente na Alemanha, onde se formou. Porém, o autor reconhece que a *Kultur*, entendida aqui, como cultura espiritual, perde seu valor quando cultuada.

Se não terá envelhecido o conceito de cultura no qual crescemos, se - de acordo com a tendência geral - o que hoje ocorre com a cultura não será a resposta ao seu próprio fracasso, à culpa que adquiriu por haver-se encapsulado como esfera especial do espírito, sem realizar-se na organização da sociedade. (ADORNO, 1995, p.176)

Portanto, como afirma o próprio autor, no texto “Teoria da semiformação”: “a idéia de cultura não pode ser sagrada - o que a reforçaria como semiformação” (ADORNO, 2010, p.9). Assim, para Adorno, sacralizar a cultura é o mesmo que transformá-la em valor. A cultura é compreendida, nesse caso, como algo que possui utilidade de troca e que trará possíveis benefícios para aquele que a possui. Deste modo, encontramos-nos diante de uma cultura que é consumida assim como outros produtos mercantis, que podem ou não ter alguma relação com os bens culturais. Nesse caso, a própria cultura integrada à lógica do mercado sedimenta as relações sociais, em função de sua produção.

Assim, a cultura é compreendida como um bem inquestionável, hegemônico sobre os homens. O problema, para Adorno, é que, ao compreender a relação com a cultura deste modo, nos distanciamos da razão e nos aproximamos do mito. Para o autor, quando a cultura se encontra estática, ela perde seu conteúdo, seu verdadeiro sentido, visto que sob essas condições, não há mais coesão entre a produção cultural e o todo social e, assim, a cultura perde seu sentido original, pois nesse caso, ela torna-se um fim em si mesma.

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas, sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais - a humanidade e tudo o que lhe for inerente - enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma se absolutiza e acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 2010, p.10).

Portanto, para Adorno, uma cultura só é admirada quando é reconhecida enquanto patrimônio e neutralizada, visto que esse processo não implica em nenhum tipo de compromisso. Quando fixa, estática, a cultura se restringe ao momento de adaptação, isto é, seu potencial não se realiza por completo. Nesse caso, quando a cultura é compreendida como sagrada, há uma neutralização da tensão existente entre seus dois momentos - adaptação e autonomia –que faz com que a adaptação prevaleça, fortalecendo a semiformação.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de

transcendência ou de acomodação - cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p.11).

Para Adorno, aquilo que é pré-estabelecido é passível de desconfiança, visto que, o que é dado a priori se coloca como anterior no processo mesmo de sua construção e, assim sendo, aparece como pré-determinação à qual se quer chegar, independentemente do percurso, que já surge como determinado. Esse processo é complexo, visto que ao mesmo tempo em que se afirma no existente, impossibilita a existência do outro, do diferente. O processo de formação, a cultura, o homem, a sociedade, são um conjunto de fatores resultantes do próprio processo histórico e, portanto, não são naturais, são construídos na e pela própria dinâmica social.

Quando fala de semiformação, Adorno nos fornece alguns elementos que caracterizam a formação. Deste modo, a semiformação é fruto do espírito alienado e, por sua vez, a formação é resultado do espírito consciente, ou seja, a semiformação renuncia à autodeterminação, já a formação tem como objetivo a produção de um indivíduo autodeterminado. Assim, a semiformação representa um caminho em direção à barbárie, enquanto a formação caminha na direção contrária, ou seja, a busca pela emancipação.

De acordo com Adorno (2010), a educação e a formação compartilham o objetivo de escapar à barbárie. Sob essa perspectiva, ambas poderiam ser compreendidas como complementares, sendo a educação compreendida como uma dimensão do processo formativo. Porém, Adorno nos alerta que nem sempre a educação caminha em direção à formação, em alguns casos, ela reforça a semiformação, atitude que pode ser percebida em ações como a restrição da crise de formação a um problema meramente pedagógico.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não se pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p.8)

Para Adorno, a identidade do indivíduo é fruto de uma construção, nunca é um dado natural. Portanto, a formação cultural não pode ser compreendida como um fator invariável, exatamente pelo fato de ser diferente a cada período histórico, ou seja, os conteúdos e instituições que compõem uma sociedade são variáveis de acordo com o tempo e as condições histórico-sociais. A formação não possui autonomia em relação ao todo social, ela mantém uma relação orgânica com este e, esse fato pode explicar a confusão que ocorre entre os conceitos de formação e cultura. Assim, para Adorno, a formação só possui sentido em determinado contexto, quando ela adquire lugar e função.

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livre numa sociedade livre (ADORNO, 2010, p.13)

A citação anterior serve para ilustrar a importância do prefixo “semi” na constituição do conceito. Considerar a semiformação como falsa é um erro, visto que ela apresenta momentos de verdade, como quando expressa o desafino da cultura, sua discórdia em relação a fins, sua acomodação social e completa. A semiformação representa, portanto, a dimensão subjetiva da indústria cultural.

Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico clássico como mídia -, perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra (ADORNO, 2010, p.19)

A formação não é um estado isolado, inatingível, fruto do acaso. Segundo Adorno, “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser aprendido sem pressupostos” (ADORNO, 2010, p.30.). Dentre os pressupostos fundamentais para o processo de formação estão a autonomia, a liberdade, o ócio, a espontaneidade, a tradição, a curiosidade.

Vale reservar nessa discussão um espaço especial para a experiência no processo de formação. A experiência representa, nesse caso, o momento no qual os pressupostos formativos coexistem de forma ativa, ou seja, se relacionando entre si, e esse momento de

inter-relacionamento é o que possibilita a formação⁶. Assim, pode-se concluir que a formação só acontece quando há essa interação entre os pressupostos que a fundamentam.

A tradição é um pressuposto essencial para o processo de formação, já que é a responsável por fornecer, ao indivíduo, significados e modelos para que este se espelhe. Assim, de acordo com Adorno, caso o processo formativo não se efetive, em relação à tradição, nota-se no indivíduo um “estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão incompatível com a formação” (ADORNO, 2010, p.21).

O processo de formação trabalha, também, com um forte processo de identificação. A partir desse processo é que o indivíduo pode superar a própria identificação. Para que isso aconteça com sucesso, é necessário antes, que o indivíduo tenha contato com os conteúdos formativos com os quais se identifica e se forme através da mediação entre ele e a própria cultura, em um processo de identificação. Portanto, através da identificação consigo mesmo e com o outro, o estranho, é que o indivíduo se individualiza.

A identificação se relaciona com a dimensão adaptativa, em que o indivíduo se adapta no momento em que consegue identificar-se. O contrário também é válido nesse caso. Ao superar a adaptação, o indivíduo supera também a identificação. Nesse caso, a identificação é o que permite a sua própria superação. A identificação é, portanto, um pressuposto, logo, precisa de contribuição no indivíduo. Nas palavras do próprio Adorno, a formação é um processo “de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à *má posse*” (ADORNO, 2010, p.23).

Assim, podemos perceber que, na concepção do autor, um indivíduo não recebe formação, mas a adquire, através de uma interação ativa com o mundo, com a cultura e com o todo social do qual faz parte. A formação é, para Adorno (2010), resultado de uma mediação, de um contato com o diferente, com o estranho. Através da experiência com indivíduos, ideias, objetos diferentes do que lhe é comum é que surge a possibilidade de formação. Em contrapartida, no que diz respeito à semiformação:

Um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída. O semiculto transforma, como que por

⁶ Devido à sua fundamental importância, as relações entre o conceito de experiência, formação e educação serão discutidas em um capítulo posterior.

encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. [...] a semiformação, como consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas. (ADORNO, 2010, p.37).

Assim, a formação possui dois opostos: a não-formação e a semiformação. A não-formação é a ausência de formação, caso em que o indivíduo é denominado inculto. A semiformação não representa ignorância ou incultura, e sim uma formação danificada, incompleta. Portanto, a semiformação é pior que a ausência de formação; travestida com as características da formação, mas sem estimular as potencialidades necessárias para que se efetive a formação.

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles que não inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural. (ADORNO, 2010, p.21)

A semiformação é problemática, pois além de não ser formação, restringe as capacidades de desenvolvimento no indivíduo, as mesmas que possibilitariam a sua formação. Para Adorno, é extremamente difícil que um sujeito semiformado, conformado à realidade existente, integrado a lógica do mercado, aos produtos culturais, seja capaz de “se libertar e experimentar a cultura conscientemente” (ADORNO, 2010)

No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber. Sócrates colocava no auto-reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria. (PUCCI, 1998, p.96)

A ignorância não impede a possibilidade de formação, pois se apresenta como uma condição para a formação do sujeito, o que não ocorre com a semiformação, que nega essa possibilidade. No caso da semiformação, o indivíduo não supera o estágio da ignorância, alcançando um novo patamar. O sujeito semiformado permanece não sabendo, porém este indivíduo acredita e afirma o oposto. Para Adorno, nesse caso, alguns elementos fundamentais, não por coincidência, surgem como sendo anacrônicos e desqualificados, devido a esse fato. A memorização é, para o autor, um desses casos.

“Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na

tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se prova o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação.” (ADORNO, 2010, p.22)

Portanto, a formação parte do que já existe para alcançar o que ainda não existe. Assim sendo, compreender aquilo que já existe como algo que continuará existindo sempre é desqualificá-lo, ignorando as possibilidades de transformação. Em contrapartida, quando se compreende aquilo que já existe como ponto de partida, se atribui um valor ao existente.

Deste modo, quando a compreensão do processo de formação se restringe ao existente, a própria formação deixa de existir, mesmo enquanto possibilidade. Nesse caso, o que existe é a semiformação, que se limita ao que existe.

A semiformação produz indivíduos idênticos, conformados. Segundo Adorno, “a formação se dá a partir do nada, a semiformação ocorre, precisamente, pelo vácuo” (ADORNO, 2010). O vazio a que Adorno se refere, a ausência de conteúdos tem como consequência a produção de um indivíduo em um estado permanente de semiformação, conformado.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos da crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também formou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz ao seu próprio conteúdo e sua própria justificação.(ADORNO, 2010 p.33)

A idéia de formação cultural se transformou com o desenvolvimento histórico cultural e, para o autor, foi “historicamente superada” (ADORNO, 2010, p.18). Assim, a desejada formação cultural perdeu seu sentido original na modernidade. Nesse caso, a tradicional formação cultural surge com importância fundamental, pois ela é o único modelo existente, até então, que representa uma oposição significativa em relação à semiformação.

No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades. Potencialmente foram cortados os petrificados recursos com que o espírito podia escapar da formação cultural tradicional e sobrepassá-la (ADORNO, 2010, p.18)

A formação cultural, nesse contexto, é compreendida através da aquisição de determinados produtos culturais. Não há relação com o todo social. Assim, a formação perde seu sentido original e, no entanto, socializa-se como semiformação. Diante dessa situação, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p.39).

Em *Mínima Moral*, no aforismo intitulado “A criança com a água do banho” o autor é preciso quanto à autoreflexão da cultura, assim como a existência de momentos de verdade na semiformação. Para Adorno, compreender a cultura como mentira é negar sua própria possibilidade de superação. Assim, para questionar a cultura, é preciso fazer parte dela, sem limitar-se a ela.

A cultura é mentira, pois simula uma sociedade digna do homem, que não existe; (...) encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo que é humano; (...) ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência (ADORNO, 1992, p. 36)

Para Adorno, essa é a concepção de cultura como ideologia (falsa consciência), comum aos intelectuais burgueses. O autor identifica momentos de verdade na semiformação, pois, caso a cultura falsa fosse superada, seria também superado como falso aquilo que é verdadeiro. Esse processo conduziria a sociedade a um estado de barbárie, pois a cultura seria compreendida somente como mentira e, dessa forma, não haveria possibilidade de superar seus próprios limites.

A não formação é também um reflexo da despreocupação do todo social, isto é, para que o processo de formação se desenvolva com sucesso, é necessário que haja uma conexão entre o todo social e a formação. Porém, no capitalismo avançado, as exigências da formação são ignoradas, assim como os pressupostos para sua realização são desqualificados e, portanto, as condições objetivas não são oferecidas.

A possibilidade de o indivíduo vivenciar uma experiência verdadeira, mediante a apropriação dos bens culturais conscientemente, conferindo significado a estes, não ocorre nesse caso, pois os momentos de diferenciação são inexistentes, devido à força que a identificação possui nesse contexto.

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação, e

acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada ‘educação popular’[...] nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2010, p.14)

A análise de Adorno parte da sociedade, da forma social existente para, então, investigar as determinações objetivas do todo social, assim como as determinações subjetivas da própria subjetividade. Essas determinações, segundo Maar (2003), são responsáveis pela produção da sociedade e pela continuidade da então vigente. Podemos perceber, portanto, que existe nesse argumento uma perspectiva materialista.

O sistema capitalista apresenta-se enquanto a forma mais racional para organizar a satisfação das necessidades de seus membros, utilizando para isso os recursos disponíveis na natureza, ou criando, a partir deles, outros meios. O esclarecimento não existe sem a dominação da natureza pelo homem e a dominação do homem pelo próprio homem. Assim, ele não tem condições de se desenvolver sem o processo de dominação. Por sua vez, os homens se submetem à dominação, pois possuem um instinto de autoconservação, por mais que sua vida seja miserável. Este é um modo de reprodução da vida em que transparece uma precarização da existência do indivíduo. Assim, suas necessidades objetivas são supridas de forma razoável. Em contraponto, em sua subjetividade, elas ocupam um lugar desproporcional. A sociedade se reproduz usando o sujeito como intermediário.

[...] na sociedade contemporânea, as instituições e tendências objetivas de desenvolvimento adquiriram tal predomínio sobre as pessoas individuais, que estas se transformaram, aliás, em medida visivelmente crescente, em funcionários da tendência que se impõe sobre suas cabeças. Dependem cada vez menos de sua própria maneira de ser consciente e inconsciente, da vida íntima.” (ADORNO, 1995, p.160)

Caracterizar o século XX é uma tarefa muito complexa, pois ele expressa um complexo conjunto de relações paradoxais. A humanidade em desenvolvimento encontrou-se diante de vários dilemas, sejam estes comportamentais, morais, políticos, sociais. A tradicional ciência, opositora do misticismo e da religião, mostra sua face dogmática, mística. O progresso tão comemorado traz, junto a si, as sementes da barbárie.

As inovações técnicas e tecnológicas não satisfazem a interesses materiais imediatos. Enquanto alguns seres humanos morrem de fome pelo planeta, o homem gasta milhões em guerras. No século XX, o modelo de sociedade se sustenta na exploração, na barbárie.

Portanto, podemos perceber que a dinâmica do capitalismo não requer formação. A formação e a cultura são parte constituinte de uma determinada situação social objetiva, e devido a esse fato, não podem ser compreendidas como absolutas. Como não são absolutas, cultura e formação, não se desenvolvem em uma sociedade que não as exige objetivamente.

A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente. (MAAR, 1995, p.19)

Para compreender a sociedade contemporânea é essencial uma análise da mercadoria, ou seja, sua forma, estrutura, produção e reprodução. A mercadoria é compreendida como forma universal de conformação da sociedade. Assim, nesse sistema, a sociedade e os homens são influenciados, em maior ou menor medida, pela estrutura da troca mercantil. Essa estrutura é fundamental para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida dos homens. Nesse caso, se estabelece o vínculo necessário entre formação e fetichismo, para que a semiformação assuma o lugar da formação. “Semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p.25). Portanto, para Adorno, a semiformação é a consciência formada pela mercadoria e que determina o indivíduo.

Nesse contexto, em que a lógica do sistema capitalista de produção influencia o desenvolvimento das relações humanas, e de sua relação com a sociedade, a indústria cultural surge como chave para a compreensão desse mecanismo. A indústria cultural produz mercadorias para serem consumidas pelas massas, mas para além desse fato, ela é a responsável por fabricar o próprio gosto das massas, determinando precisamente seu desejo. Há, portanto, um enfraquecimento do eu. “[...] a fraqueza do eu, estimula o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente” (MAAR, 1995, p.21). A indústria cultural fornece ao indivíduo satisfações reais às necessidades objetivas, daí uma das explicações sobre o poder que esta exerce nos indivíduos.

Os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação de interesses objetivos, assim como as mercadorias da sociedade consumista do capitalismo tardio têm valor de uso. Também em seu caráter afirmativo, a cultura corresponde a interesses sensíveis [...]. A indústria cultural tem bases objetivas, sem o que seria inexplicável.” (MAAR, 1995, p.21)

A indústria cultural trabalha através de estímulos planejados com antecedência, ou seja, os consumidores reagem frente a uma objetividade colocada. Esse processo de objetivação ocorre através dos mecanismos de propagandas, que condicionam as reações do sujeito. Segundo Adorno (1995), esse processo de condicionamento das reações produz um indivíduo coisificado, facilmente manipulável. Assim, pode-se dizer que a indústria cultural produz indivíduos semiformados. Esse indivíduo semiformado, de ego fragilizado, é semiformado quanto às suas ações e desejos, ou seja, estes são limitados às possibilidades oferecidas pela indústria cultural. A semiformação impõe obstáculos à reflexão e à experiência.

“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” (ADORNO, 2010, p.25)

A indústria cultural realiza uma pressão no indivíduo – contaminando seu espírito, sem que esse perceba o poder que ela exerce sobre ele - quanto à adaptação, adequação e identificação. Deste modo, o ideal dominante permanece preservado e conquista o sujeito. O comércio passa a ser compreendido como cultura, e é através da lógica comercial que a indústria cultural aprisiona os homens ao seu círculo de repetição.

A adaptação, através da qual as criações espirituais e artísticas devem ajustar-se às necessidades de consumo, já manipuladas, amputa, talvez, aquilo que elas poderiam acrescentar de novo e produtivo. Aqui, na Alemanha, a exigência de adaptar o espírito ainda não é total. (ADORNO, 1995, p. 133)

A passagem anterior serve como ponto para reflexão sobre a complexa ambigüidade da cultura em relação à educação. Por um lado, ela é responsável por realizar o processo de adaptação. Por outro lado, é também responsável por superar a adaptação. Ambos os lados coexistem simultaneamente. Para Adorno, a adaptação só se concretizaria se deixasse de ser compreendida como mera adaptação.

[...] é uma ilusão, criticada com força por Goethe e Hegel, que o processo de humanização e formação cultural se desenvolva sempre e necessariamente de dentro para fora. Realiza-se também, como dizia Hegel, precisamente mediante a alienação. Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível - senão na medida em que saímos de nós mesmos como a uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidades omnilateralmente cultas. (ADORNO, 1995, p.175)

Nesse contexto, existe demanda por semiformação, visto que ela se encontra camuflada de acesso democrático à cultura. Assim, a semiformação serve aos interesses dos que não são formados efetivamente, assim como serve, também, aos interesses econômicos, políticos e sociais que configuram a estrutura contraditória desta sociedade que nega a cultura ao oferecê-la.

Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um. (ADORNO, 2010, p.20)

Portanto, para Adorno (2010), a semiformação pode ser compreendida como sinônimo da identificação e, por outro lado, a formação pode ser compreendida como sinônimo de diferenciação. Assim, os conteúdos formativos seriam objetivos caso o indivíduo estabelecesse uma relação viva com aquele conteúdo. Para Adorno (2010), o indivíduo, os conteúdos e a possibilidade de uma relação viva entre ambos são questionáveis. Isso ocorre, pois, para o autor, esses conteúdos são pobres, já que vêm sob forma de mercadoria, sendo indiferentes e indiferenciados. Indiferentes, pois quem os consome não possui uma relação viva com eles, e indiferenciados por serem frutos de um processo de reprodução e, portanto, equivalentes a qualquer outro produto cultural. O conteúdo sob forma de produto perde seu caráter formativo. Assim, se torna restrita a possibilidade do indivíduo estabelecer uma relação viva com a cultura, visto que ele próprio encontra-se coisificado. A cultura perde seu caráter de cultivo do espírito, cedendo espaço a um espírito vazio de sentido.

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura - e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens

culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. Mas o fato de que os milhões que antes de nada sabiam desses bens se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, nem mesmo do ponto de vista psicológico, talvez não seja ainda o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais. (ADORNO, 2010, p.16).

Através da reflexão do autor fica evidente que a sociedade moderna ocidental não exige indivíduos diferentes, visto que não há nenhum esforço objetivo para a formação do indivíduo. Portanto, em uma sociedade que não necessita de sujeitos formados para seu desenvolvimento, a formação perde importância, sentido, significado.

Se a época burguesa produziu, no passado, junto com a crescente demanda de assalariados livres, pessoas que correspondiam às exigências da nova forma de produção, ao mesmo tempo essas pessoas geradas pelo sistema econômico social foram mais tarde o fator adicional que contribuiu para a persistência das condições a cuja imagem foram criados os sujeitos. (ADORNO, 1995, p.161)

Portanto, para Adorno (2010), a semiformação sobrevive exatamente da falta de formas, modelos e ideais de existência em nossa sociedade.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas através da semiformação. (ADORNO, 2010, p.24).

Nesse contexto, em que a semiformação assume o lugar da formação, a autocrítica perde espaço, ao mesmo tempo em que o pensamento crítico é acusado pelo pensamento tradicional de ser exagerado e demasiadamente crítico.

Por receio de qualquer negatividade, rotula-se como perda de tempo o esforço do sujeito para penetrar a suposta objetividade que se esconde atrás da fachada. Quem interpreta, em vez de simplesmente registrar e classificar, é estigmatizado como alguém que desorienta a inteligência para um devaneio impotente e implica onde não há nada para explicar. (ADORNO, 2003, p.17)

O problema fica ainda mais grave, visto que mesmo os que poderiam contribuir, de alguma forma, para modificar a situação não o fazem, pois não há estímulos para isso, além do temor de uma possível retaliação. Para Adorno (1995), o temor de retaliações atua como um tipo de repreensão interna, que faz com que o indivíduo se recuse a sustentar pensamentos incômodos.

Portanto, pode-se perceber que o autor atribui um grande valor ao pensamento crítico-reflexivo e à sua capacidade intrínseca de superar os limites do senso comum. “[...] é no olhar desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, p.58)

É importante lembrar que o próprio Adorno (2010), reconhece o caráter geral de suas observações, porém para o autor a teoria da socialização da semiformação representa uma tendência que caracteriza um tempo específico e, portanto, não se refere à totalidade da humanidade. Logo, para Adorno, a semiformação é uma tendência objetiva que paira sobre o espírito da época.

Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muito boa vontade, como elites. (ADORNO, 2010, p.19)

A semiformação assumiu o lugar da formação, pois existem condições objetivas que negam a formação e que acabam socializando-a como semiformação. Isso acontece, pois, para o autor, mesmo que existam indivíduos singulares que possam se formar, a formação não se dá apenas pela vontade individual, ela é fruto de um esforço.

Portanto, não existe uma cultura pronta, rígida, assim como não existe uma formação definitiva. Para que a formação se realizasse, seria necessária uma relação ativa com a cultura, assim como a existência de um indivíduo que pudesse experienciar essa relação.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 2010, p 21)

Assim, a cultura não pode ser compreendida enquanto um conjunto pré-estabelecido de elementos supostamente culturais. A cultura se constituiu através de um processo de construção e reconstrução social, isto é, ela só existe dentro de um todo social que, por sua vez, também é fruto de uma construção social. Deste modo, podemos compreender a cultura como expressão significativa de uma determinada sociedade, fruto de um processo histórico e social.

A formação é um processo contínuo, ou seja, ela é resultado de uma construção e reconstrução social, em que a cultura é experimentada pelo indivíduo, em uma relação viva. O indivíduo também é fruto de um processo social e histórico e forma-se através da relação que estabelece com a cultura. Antes da experiência com a cultura ele não é sujeito; torna-se sujeito, portanto, a partir da relação que estabelece com a cultura.

Deste modo, o sujeito que já vivenciou a experiência ativa com a cultura, está em formação, pois esse é um processo infinito. Assim, cultura, formação, sujeito e experiência, nunca estão prontos, definidos, acabados, ou seja, estão sempre em formação. Existe, portanto, uma tensão eminente entre os conceitos de cultura, sujeito, experiência e formação. Essa tensão é fundamental, pois é ela que garante a necessidade de reflexão constante e permite que esses conceitos não se tornem rígidos, ideológicos.

Quando se refere à cultura, em alguns de seus textos, Adorno utiliza a expressão *clima cultural* e, em alguns casos, apenas a palavra *clima*, mas que evidentemente se refere a *clima cultural*. Em *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, o autor se refere ao *clima cultural*, e à possível relação entre este e as reações dos indivíduos. Ao mesmo tempo, segundo MAAR (2003), o autor caracteriza *clima* como a forma social, resultado de uma construção histórica e social.

Assim, seria possível refletir sobre a possibilidade de constituição de um *clima cultural*, favorável à formação, ou seja, a existência de elementos que contribuam e estimulem a formação. Nesse caso, a existência de um *clima* que, como forma social, estimule o pensamento e a ação reflexiva do sujeito, seria anterior à formação deste. Porém, este coincide com ela, visto que contribui para criar uma atmosfera que possa promover a formação e as condições objetivas e subjetivas para a sua efetivação. Assim, podemos afirmar que a formação da cultura é a cultura da formação.

3.1A semiformação e a inaptidão do sujeito à experiência

Falar de semiformação é falar da inaptidão do sujeito à experiência. Assim sendo, iremos explorar brevemente o conceito de experiência, na obra de Adorno, e sua relação com a semiformação.

O conceito de experiência desempenha um papel importante nas reflexões de Adorno, desde sua origem. A experiência, no contexto do capitalismo avançado, surge como um conceito primordial para que a teoria social mantenha presente seu ideal emancipatório e normativo, assim como, para que possamos, em face de uma fase hoje avançada e diferenciada de dominação capitalista, permanecer refletindo sobre a emancipação humana.

No que se refere à Teoria Crítica, o conceito de experiência assume um sentido próprio em relação ao modo com que é postulado, pois procura distanciar-se da evidência positivista, que estabelece tal conceito como consequência da aplicabilidade do método como instância hegemônica do processo de investigação da realidade ou, como critério, a partir das regras positivas da ciência, para se atingir a verdade.

Em suas primeiras formulações, a Teoria Crítica propunha a desmistificação do uso, até então restrito, do conceito de experiência, ao buscar construir uma teoria normativa que possuísse como fundamento as experiências sociais e pré-científicas, elementos indispensáveis para a crítica e, também, para a constituição de uma teoria normativa.

A experiência é fundamental para a formação e para a educação, visto que sem a realização efetiva da experiência, a educação e a formação se realizam de forma precária, danificada.

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1995, p. 64)

O clichê insuportável ao qual o autor se refere na passagem anterior é próprio do momento em que a cultura ocidental se encontra, isto é, com a ascensão da indústria cultural, os sentidos foram adulterados, os gostos padronizados, a semiformação assumiu o lugar de formação, representando o espírito da época.

A problemática da experiência aparece de forma mais clara na obra de Adorno em alguns textos escritos após o fim do exílio nos Estados Unidos. Ao retornar à Alemanha, o autor pôde escrever sobre sua experiência enquanto imigrante. A reflexão culminou na produção de dois textos que deixam claro os impactos que essa experiência teve em sua vida, em sua obra. Assim, o autor escreve: *Sobre a pergunta: o que é alemão?* e *Experiências científicas nos Estados Unidos*.

Em *Sobre a pergunta: o que é alemão*, Adorno (1995) faz um alerta sobre as várias possibilidades do conceito de experiência (*Erfahrung*) no contexto alemão e sobre a dificuldade de tradução desse conceito para outras línguas. No mesmo texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre a não aptidão da consciência à experiência. “Por não possuir aptidão à experiência, essa consciência é caracterizada como coisificada” (ADORNO, 1995, p.135).

Quando fala de consciência coisificada o autor está se referindo à inaptidão à experiência concreta. A consciência coisificada compreende as relações econômicas como relações entre mercadorias, quando, na verdade, estas são relações entre pessoas. Portanto, a consciência coisificada confere autonomia ao produto em relação ao indivíduo que o produz, ou seja, o objeto é autônomo em relação ao sujeito. Isso acontece, pois, segundo o autor, a inaptidão à experiência danificou a consciência a tal ponto desta não conseguir realizar esta distinção entre objeto e sujeito.

Adorno (1995) acredita que a consciência coisificada tem a possibilidade de ser transformada através da experiência concreta. Porém, é nesse ponto que o autor identifica uma contradição presente nesse momento, visto que apesar da possibilidade de transformação, através da experiência, essa não ocorre nesse contexto devido ao fato de que a própria consciência coisificada é o que impede a realização da experiência concreta. Portanto, nesse caso, a experiência desaparece.

Em *Experiências científicas nos Estados Unidos*, o autor trabalha a mesma questão, e busca demonstrar, através de uma experiência cotidiana, o que ele denomina

consciência coisificada e como esta torna o sujeito inapto à experiência. A definição de consciência coisificada aparece nesse texto quando o autor descreve a sua ida a um evento, no qual uma senhora, colaboradora da *Pricenton Radio Research Project*, perguntou-lhe sobre sua personalidade, indagando se era extrovertido ou introvertido. Sobre o episódio ele faz o seguinte comentário:

Foi como se ela, um ser vivente, pensasse de acordo com as perguntas triviais dos questionários. Ela era talvez capaz de se subsumir a si mesma sob tais categorias rígidas e apriorísticas, de modo semelhante a como se observa também na Alemanha, por exemplo, quando as pessoas se classificam pelos signos zodiacais em que nasceram: Mulher de Sagitário, marido de Áries. A consciência coisificada não é de modo algum patrimônio dos Estados Unidos, mas promovida pela tendência geral da sociedade. (ADORNO, 1995,p.148)

Portanto, a perda da experiência está diretamente relacionada à repetição comum pela indústria cultural e a sua prole imediata: a semiformação. Assim, a inexistência da experiência aprisiona a consciência à repetição do mesmo e, deste modo, essa consciência é impossibilitada de desenvolver uma relação espontânea, criativa, autônoma com sujeitos ou objetos que não se caracterizam pela repetição, mas pela diferença.

A repetição impossibilita a existência, ou minimiza a importância da existência do diferente. Assim, a existência está condicionada aos limites impostos pelos estereótipos, que representam uma caricatura tendenciosa do que já existe.

Além disso, outro ponto de extrema importância, quando se trata da experiência, em Adorno, é a relação desta com a práxis. A impossibilidade da experiência concreta colabora para que a práxis aconteça de modo falso. A não existência da práxis enquanto verdade é o que faz com seja alvo de ambição dos homens.

Portanto, a percepção do mundo como o real concreto, dado, sempre repetitivo, separado em categorias rígidas impossibilita a realização de qualquer tipo de experiência concreta, assim como qualquer relação real com o mundo, pessoas, idéias. A experiência, portanto, é o que transforma o ser em indivíduo.

A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a medição pela qual se forma o sujeito em sua 'objetividade'. Nesse sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. (LEO MAAR, 1995, p. 24)

A inaptidão à experiência é uma característica própria do sujeito semiformado. Quando semiformado, o sujeito não vive uma experiência concreta, o que acontece nesse

caso, segundo Adorno, é uma experiência coisificada, falsa, típica do sujeito semiformado, que por acreditar ser formado, e vivenciar assim uma experiência concreta de vida se fecha à possibilidade de novas experiências.

A experiência concreta possibilita o contato com o diferente, pois o sujeito confronta-se com aquilo que desconhece e essa experiência do contato com o diferente é a responsável pela formação do eu do indivíduo que a vive. Através da experiência, o sujeito tem a possibilidade de apropriar-se de conhecimentos desconhecidos até então. Essa apropriação do desconhecido é parte constitutiva do processo formativo e, através de uma articulação consciente, é responsável pela formação do eu.

Portanto, a experiência é a busca do eu no diferente. A experiência coisificada, por sua vez, não possui uma forma característica, isto é, ela se apresenta de diversas formas, é flexível, não impõe restrições. Assim, qualquer pretensa experiência encontra nela (experiência coisificada) um local de conforto, visto que ela assume a forma que o sujeito que a experimenta lhe atribui. Uma experiência efetiva seria justamente aquela que estaria livre das algemas dos estereótipos (ADORNO, 1995, p. 124).

Quando se remete aos estereótipos, o autor deixa claro que estes impedem a experiência. Porém, “os estereótipos não carecem totalmente de verdade” (ADORNO, 1995, p.126). Assim, de acordo com a afirmação de Adorno a respeito dos estereótipos, podemos inferir que a experiência coisificada não é completamente falsa, ou seja, mesmo que não seja totalmente verdadeira, ela guarda momentos de verdade e estes são compreendidos como uma experiência válida. Quando se trata do momento falso da experiência coisificada, ele se apresenta como agradável, visto que não é necessário, nesse caso, o confronto com o diferente, ou seja, na experiência coisificada, o indivíduo se reconhece e se identifica prontamente com o que lhe é oferecido. A experiência coisificada, portanto, isenta o sujeito da interpretação, da autorreflexão que, por sua vez, são essenciais na constituição da experiência viva. Deste modo, mesmo que os estereótipos contenham momentos de verdades, eles trazem junto a si aquilo que já se conhece, e essa característica é o que impossibilita a realização da experiência concreta.

O indivíduo é o responsável por determinar sua experiência naquilo que reconhece, quando se reconhece enquanto tal. Quando a experiência é flexível, e o indivíduo também se apresenta como tal, este acaba não se formando. Isso acontece, pois

a formação tem como resultado a produção de um sujeito não tão flexível, porém consciente de sua condição a tal ponto que pode recusar o que for oposto às suas convicções. Assim, nesse caso, os sujeitos experimentam apenas aquilo que lhes confere identidade e, nesse contexto, não há espaço para a diferença, ela sequer tem a possibilidade de existir. Deste modo, eles (sujeitos) se encontram diante da reprodução constante, quando a possibilidade de experiência fica restrita àquilo que já existe. Nas palavras do próprio autor, os sujeitos “confirmam o existente só porque ele existe” (ADORNO, 1995, p.128). Essa atitude conformista perante a experiência é, segundo o autor, o que impossibilita a própria experiência. Diante dessas condições, Adorno deixa claro que o sujeito é incapaz de experimentar algo através de uma relação viva. Nesse caso, o sujeito não se constitui como autônomo, e sua relação com o mundo é coisificada.

A possibilidade de o sujeito realizar uma experiência concreta é, nesse contexto, cada vez mais restrita, devido à pressão da consciência científica que tem horror à expressão da subjetividade do sujeito e a tudo aquilo que não é claro e que não puder ser classificado, qualificado e distinto. Quando se trata do discurso científico sobre a experiência, o autor se reporta à obra de Proust:

O parâmetro da objetividade desses conhecimentos não é a verificação de teses já comprovadas por sucessivos testes, mas a experiência humana individual que se mantém coesa na esperança e na desilusão. Essa experiência confere relevo às observações proustianas [...]. [Proust], com o objetivo de salvar ou restabelecer aquilo que, nos dias do individualismo burguês, quando a consciência individual ainda confiava em si mesma e não se intimidava diante da censura rigidamente classificatória, era valorizado como os conhecimentos de um homem experiente [...]. (ADORNO, 2003, p. 23)

Portanto, para Adorno, quem garante a validade do conhecimento é o homem que desenvolveu uma relação viva com a experiência e não o método aplicado. Além do que, quando se reporta a Proust, o autor procura deixar claro que esse discurso de experiência científica se preocupa em converter a experiência em dados, informações.

Essa concepção de experiência se preocupa com a objetividade, ou seja, para que seja válida a experiência é necessário que esta extrapole o limite da especulação, da intuição e que, portanto, seja objetiva. Nesse caso, o subjetivo é compreendido como nocivo e, devido a este fato deve ser desconsiderado. Porém, para Adorno, a experiência não tem valor apenas para o indivíduo que a vive, visto que ela é fundamental para que o sujeito que a vive desenvolva sua subjetividade, a ponto de se tornar capaz de interpretar

suas relações com mundo. Além do mais, para o autor, o desenvolvimento da subjetividade desvenda de forma indireta a objetividade social, que, por sua vez, possibilita que o subjetivo manifeste o objetivo.

Capítulo 4- Educação & Emancipação: Palavra escrita e palavra falada

4.1 O ensaio como forma

O autor tem consciência que, por sua eficácia específica, a distância entre a palavra falada e a palavra escrita é ainda maior do usualmente. Se ele falasse tal como é obrigado a escrever em função do compromisso com a apresentação do objeto, tornar-se ia incompreensível; mas nada do que pode dizer pode fazer jus ao que é preciso exigir de um texto. Quanto mais gerais são as polarizações, tanto mais as dificuldades para alguém cuja produção obedece ao princípio de que ‘Deus reside no detalhe’, como um crítico há pouco atesta gentilmente. Onde um texto deveria oferecer provas precisas, conferências como estas se mantêm presas à afirmação dogmática de resultados. Portanto, ele não pode assumir a responsabilidade pelo impresso, considerando o mesmo meramente como suporte da memória para os que estiverem presentes por ocasião de sua improvisação e que evidentemente pretendem continuar refletindo acerca das questões aventadas com base nos modestos estímulos que lhe transmitiu. No fato de existir por toda a parte a tendência a gravar em fita a conversa descompromissada como se diz, o autor enxerga um sintoma daquele comportamento do mundo administrado que fixa até mesmo a palavra efêmera que tem sua verdade na própria transitoriedade, para comprometer o orador com ela. O registro gravado é como impressão digital do espírito vivo (Adorno, 1995, p.3)

Grande parte da obra de Adorno foi escrita sob a forma de ensaio, pois esta era considerada pelo autor a forma crítica por excelência. Essa preferência é explicitada em um ensaio escrito em 1957, intitulado: *O ensaio como forma*.

O livro *Educação & Emancipação*, nosso objeto de estudo, é fruto de uma coletânea de palestras radiofônicas e conferências realizadas por Adorno. Sendo assim, acredito que, para discutir a forma dos textos que ele escreve sobre educação, é fundamental levar em consideração a discussão que o autor realiza em “*O ensaio como forma*”.

Quando se trata de Adorno, percebe-se, nos seus escritos, uma notável diferença entre os textos resultantes de um trabalho escrito (palavra escrita) e os textos originados de conferências, palestras, entrevistas (palavra falada). A maior parte da obra de Adorno foi escrita sob o registro da palavra escrita que, segundo o autor, é aquela que possibilita uma articulação orgânica entre a análise conceitual e o esforço subjetivo da exposição.

No prefácio de *Educação & Emancipação* o autor ressalta a diferença entre a palavra falada e a palavra escrita. Para uma análise mais precisa, optamos por nos deter mais especificamente em dois textos que compõe a coletânea *Educação & Emancipação*:

Educação após Auschwitz e O que significa elaborar o passado. Ambos foram escritos para ser apresentados em palestras ou conferências radiofônicas, e só foram publicados posteriormente, com alterações mínimas.

Adorno deixa claro, na introdução do livro, que acredita que a palavra falada é limitada quando comparada à palavra escrita. É notável a ressalva do autor em relação à publicação da palavra falada, e isso fica claro quando ele se refere a suas entrevistas como conversas descompromissadas.

Porém, quando se trata dos dois ensaios escolhidos (Educação após Auschwitz e O que significa elaborar o passado), notamos uma diferença de postura, visto que ambos os ensaios foram escolhidos pelo próprio Adorno, conjuntamente a outros textos (palavra escrita), para compor os textos de sua coletânea de ensaios sobre a cultura e sociedade: Crítica cultural e sociedade.⁷ Devido a esse fato, escolhemos ambos os ensaios, presentes em Educação e Emancipação, nosso objeto de estudo, para uma análise mais profunda.

O que podemos inferir a princípio é a confiança do autor na palavra falada, visto que alguns de seus textos, originários dessas conferências e debates, foram publicados diversas vezes como palavra escrita, com alterações mínimas. As mínimas alterações realizadas pelo autor podem ser compreendidas como uma tentativa, do próprio Adorno de não deformar o objeto.

Em “O Ensaio como forma”, o autor deixa claro que a forma ensaio tem como característica a impulsividade subjetiva refletida na expressão da idéia, trabalhada de forma profunda na construção de um texto escrito, teórico. Deste modo, fica claro que, quando ele observa que “se falasse tal como é obrigado a escrever em função do compromisso com a apresentação do objeto, tornar-se-ia incompreensível” (Adorno, 1995; p.7). O autor justifica que, para que se faça compreendido, é necessário, em alguns casos, como o da palavra falada, fazer concessões à rigorosa análise conceitual, comum à palavra escrita, para que o público ouvinte compreenda suas palavras de forma mais clara.

Assim, é perceptível nos textos em que trata a educação, a ênfase que o autor dá aos elementos que compõem e caracterizam a forma do ensaio, como, por exemplo, a

⁷ Os ensaios *Educação após Auschwitz e O que significa elaborar o passado* foram publicados posteriormente às conferências com pequenas alterações que o próprio Adorno adverte que foram necessárias devido à presença de expressões grosseiras, que não cabem em um texto escrito.

retórica como forma de argumentação. Para Adorno, o ensaio traz à tona o elemento da retórica que havia perdido importância com o desenvolvimento da ciência, que prezava por uma suposta objetividade sem sujeito.

Justamente na autonomia da exposição, que o distingue da comunicação científica, o ensaio conserva vestígios daquele elemento comunicativo dispensado pela ciência. No ensaio, as satisfações que a retórica quer proporcionar ao ouvinte são sublimadas na idéia de uma felicidade da liberdade face ao objeto, liberdade que dá ao objeto a chance de ser mais ele mesmo do que se fosse inserido impiedosamente na ordem das idéias. (ADORNO, 2003, p.41).

Na passagem anterior, fica evidente que, para Adorno, o ensaio não é apenas uma questão de identidade entre a forma e o recurso retórico. Para ele, o ensaio não tem como finalidade satisfazer os ouvintes, envolvendo-os em sua reflexão, para que estes sejam convencidos mais facilmente no futuro. O mais importante, para Adorno, é a autonomia da exposição, que não aceita intenções que não sejam as da própria forma, possibilitando uma relação viva com o objeto.

Deste modo, ao analisarem-se os ensaios sobre educação de Adorno, deve-se ter em mente que, devido à não rigorosidade conceitual destes, sua construção é fundamentada em uma linguagem que facilite a comunicação. Porém, é esse fato que torna mais rigorosa a perspectiva utópica presente nestes textos, que busca, nesse caso, compensar a ausência de rigor conceitual.

4.2 Educação após Auschwitz e O que significa elaborar o passado

Quando o discurso refere-se ao externo, à morte cruel, nós nos envergonhamos diante da forma, como se ela estivesse pecando contra o sofrimento ao reduzi-lo, inevitavelmente, a um material sobre o qual se dispõe. Sob este aspecto poderiam ser entendidos alguns fenômenos da nova barbárie: a irrupção da desumanidade na cultura murada, que deve defender suas sublimações, transforma-a em algo propriamente selvagem assim que promove esta defesa: através da delicadeza renega a real brutalidade. O horror que outrora culminou em Auschwitz operou com uma lógica imanente ao espírito: a regressão desse. Não é possível deixar-se escrever literariamente bem sobre Auschwitz; devemos renunciar ao refinamento das diferenciações se quisermos permanecer fiéis aos nossos impulsos e, contudo, com essa renúncia, nos sujeitamos novamente à involução geral. (ADORNO, 1995, p.12)

Os comentários que o autor faz sobre Educação após Auschwitz, na passagem anterior, podem, também, ser utilizados para refletir sobre o *texto* “O que significa elaborar o passado”, visto que a discussão sobre Auschwitz é central nesse texto. Ao falar

sobre a regressão à barbárie, representada de forma objetiva em Auschwitz, o autor se refere também à própria forma do ensaio como modo de expor o objeto.

Em “O ensaio como forma”, o autor deixa claro que a separação entre ciência e arte é fruto de um processo histórico irreversível, que teve origem na morte progressiva do mito e na conseqüente autonomia das esferas da vida. Porém, para o autor, enquanto a ciência estabelecida como verdade aceita a separação com a arte sem grandes problemas, compreendendo-a como uma antítese, o ensaio, por sua vez, procura deixar explícita essa separação de forma crítica. Isso significa que o ensaio reconhece sua diferença em relação à arte, pois ele age através de conceitos e sua aspiração à verdade é carente de aparência estética. Contudo, a forma de exposição própria ao ensaio não é indiferente ao objeto, pois se preocupa em estabelecer uma relação viva com ele.

Assim, em “O ensaio como forma”, presente na coletânea de textos *Notas de literatura I*, Adorno destaca criticamente a separação entre forma e conteúdo. Segundo ele, a postura tradicional em relação à questão pressupõe, em nome de uma suposta objetividade, que a forma deve ser igual, independente do objeto, ou seja, qualquer impulso subjetivo, que é a essência que compõe a forma do ensaio e possibilita que este vivencie sua autonomia estética, é anulado.

Nesse ponto vale a pena retomar a discussão que o autor realiza a respeito da relação entre ensaio e arte. Para Adorno, quando se trata dessa relação, nos encontramos diante de um dilema, quando o ensaio tem como objeto a barbárie na cultura. Perante tal dilema, Adorno se posiciona a favor da coerência entre sujeito e objeto, em detrimento da coerência da forma em si mesma. Esse posicionamento corresponde ao ser pensante, disposto a correr riscos na experiência reflexiva.

Assim, o desembaraço que se sente, frente à forma, é reflexo desta disposição, pois, nesse caso, o objeto a que se refere e que é submetido à reflexão não é fruto de qualquer experiência do espírito, mas fruto do sofrimento e da fragmentação material do indivíduo concreto, que não teve condições de reagir a tempo. Todavia, esse indivíduo concreto, quando se dispõe a refletir sobre a condição de seu sofrimento, não possui subsídios conceituais para expor em palavras a condição miserável em que se encontra. Deste modo, fica claro que, o alerta que Adorno faz é relativo à deformação da própria forma, que é fruto da fragmentação do indivíduo, ou seja, para o autor, nessas condições a

forma não pode sair impune valorizando uma estética do terror, ao contrário, ela deve trazer essa alteração como elemento para a reflexão.

Portanto, para Adorno, qualquer referência a Auschwitz, episódio histórico ilustrativo do retorno à barbárie, deve deixar clara a condição de brutalidade que esse fato representou. Assim, é inconcebível que, em nome de um recurso estilístico, faça-se qualquer tipo de referência à barbárie através de palavras sutis, que diminuam a importância do que aconteceu.

A relação entre barbárie e cultura está presente na obra de Adorno como um todo e não é diferente em seus textos sobre a educação. Essa tendência pode ser percebida em “O que significa elaborar o passado”, quando o autor fala sobre as expressões sutis utilizadas para retratar as atrocidades cometidas durante o Terceiro Reich.

No experimento de grupo do Instituto de Pesquisa Social freqüentemente verificamos que a lembrança da deportação e do genocídio se associava à escolha de expressões atenuantes ou de descrições eufemistas, ou configurava um espaço vazio do discurso; o uso consagrado e quase benevolente da versão da "noite de cristal" para designar o pogrom de novembro de 1938 confirma esta tendência. (ADORNO, 1995, p.13)

A passagem anterior é representativa dessa tendência de amenizar o terror que a barbárie provoca em nossa sociedade, em nossa cultura. O uso do eufemismo “Noite de Cristal”⁸, para se reportar ao *pogrom* da noite de 1938 na Alemanha, é um exemplo claro dessa tendência de amenizar o terror, pois a escolha dessa expressão tenta suavizar aquilo que não se pode ser suavizado, a desgraça humana, a barbárie. Para o autor, essa tendência se destaca como um sintoma social, expresso através da linguagem. Essa tendência, porém, representa algo de mais profundo, ou seja, ao amenizar situações bárbaras, através do recurso lingüístico, o indivíduo recalca as lembranças amargas destas situações, e procura livrar-se do seu sentimento de culpa, negando, minimizando, buscando esquecê-las. O problema é que esse esquecimento representa a destruição da memória das vítimas do regime nacional socialistas e um desrespeito à lembrança destes.

⁸ “Noite de Cristal” é como ficou conhecido o pogrom de 9 de novembro de 1938. Nesta noite vários atos de extrema violência foram arquitetados pela alta patente do partido nacional-socialista sob o comando de Adolf Hitler. Policiais da SS, disfarçados executaram atos de extrema violência atacando estabelecimentos, comunidades e residências de pessoas pertencentes à comunidade judaica. Nesta noite de terror arquitetada pelo partido nacional-socialista, cerca de 90 pessoas foram mortas e 25 mil foram presas e mandadas para campos de concentração.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno trabalha o problema da cultura através de uma perspectiva estética. Essa abordagem fica clara quando ele relata sua experiência pessoal, ao ler a crítica à peça de Sartre “Mortos sem sepultura”⁹. O que incomodou Adorno na crítica à peça de Sartre foi a reação de repulsa do crítico a da combinação entre arte e terror. Para Adorno, o crítico busca amparar as sublimações da cultura murada atribuindo maior importância à peça e seu enredo, em detrimento do terror eminente nesta. O problema é que, ao agir assim, ele desconsidera o horror da situação e recusa-se a refletir sobre este.

Certa feita uma experiência me assustou muito: numa viagem ao lago de Constância, eu lia num jornal de Baden em que se informava acerca da peça *Mortos sem sepultura*, de Sartre, que representa as situações mais terríveis. A peça incomodava visivelmente o crítico. Mas ele não explicou este incômodo mediante o horror da coisa que constitui o horror de nosso mundo, mas torceu a questão como se, frente a uma posição como a de Sartre, que se ocupava do problema, nós tivéssemos, por assim dizer, um sentido para algo mais nobre: que não poderíamos reconhecer a ausência de sentido do horror. Resumindo: o crítico procurava se subtrair ao confronto com o horror graças a um sofisticado palavreiro existencial. O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados. (ADORNO, 1995, p. 56)

Portanto, Adorno identifica uma tendência cultural de criar um embargo a temas tabus da cultura murada, como a presença do elemento regressivo, que conduz a civilização à barbárie, presente no próprio interior da cultura. Essa tendência regressiva atua como um meio de censura àqueles que buscam encarar as misérias do mundo. Assim, persiste a atitude de manter os olhos fechados diante da miséria humana.

⁹ “*Mortos sem Sepultura*” foi escrita em 1965 por Jean Paul Sartre e tem como temática central o terror que assolava a França durante a ocupação nazista na Segunda Guerra Mundial. A peça é composta por três oficiais nazistas e um pequeno grupo de resistência francês que é preso durante uma de suas ações. Além de serem presos, tem um vilarejo tinteiro destruído e todos moradores assassinados. Sartre cria uma grande tensão durante o desenvolvimento do texto, em que os personagens da resistência francesa presos aguardam o momento de serem torturados e mortos pelos oficiais nazistas. Diante dessa situação, os membros da resistência são conscientes que o tempo de vida que ainda lhes resta é vazio de sentido. O nome da peça “*Mortos sem sepultura*” advém dessa condição de ausência de esperança, pois, mesmo ainda vivos, os membros da resistência sabem mesmo sem uma sepultura, já estão condenados à morte. Ao citar esse texto de Sartre, Adorno localiza a questão da educação e da barbárie. A metáfora não está mal colocada, ao contrário, pois, “*Mortos sem sepultura*” tem como cenário dois ambientes de uma casa: o sótão e uma sala de aula. No primeiro ambiente, o sótão, estão os membros da resistência francesa que esperam a morte chegar, sem esperanças de escapar do destino que lhes é inevitável. O outro ambiente, a sala de aula, é onde se encontram os oficiais nazistas, que nessa alegoria representam os professores responsáveis por torturar e assassinar aqueles que resistem.

Esse tipo de conduta é perigosa, pois tende a acusar aqueles que não fecham os olhos perante a condição humana e condena seus atos, como no caso da crítica a Sartre, que acaba sendo responsabilizado pelo horror nazista. Esse tipo de ação desloca o foco dos verdadeiros culpados que, nesse caso, são redimidos pelo embargo ao tabu. Assim, diante desta situação, em que se tem uma linguagem delicada sobre o terror e o tabu, Adorno reforça sua crítica à eufemização da cultura que procura minimizar ou até mesmo ignorar o elemento regressivo que contém em seu interior.

Segundo Adorno, é inadequado ignorar o confronto com o terror, pois esse tipo de conduta significa admitir que a repetição de tal ato seja possível. Assim, para o autor a crítica à cultura tem como objetivo buscar a forma mais adequada para confrontar o seu objeto, mesmo que isso expresse o desapego ao refinamento das distinções, o que a forma do ensaio no registro da palavra escrita permite. Portanto, ignorar a miséria humana representa aceitar a história enquanto destino.

Deste modo, considerando a confiança que Adorno demonstra em relação aos ensaios sobre educação e na sua problematização da barbárie, podemos dizer que o ensaio no registro da palavra falada foi o modo que ele encontrou para se conservar leal aos seus impulsos na tentativa de compreender e interpretar Auschwitz de modo crítico. Vale ressaltar que a forma, nessas condições, procura retificar aquele desapego ao refinamento das distinções.

4.3 Palavra escrita e Palavra falada: aproximações

O ensaio não possui uma forma rígida, visto que o seu objetivo principal é dar voz ao objeto, sem pressupor uma identidade com ele. Apesar de não se caracterizar por uma forma rígida, pré-estabelecida, o ensaio possui elementos que compõem sua forma, que são fruto de um processo histórico de desenvolvimento da forma deste. Até o presente momento, e por motivos óbvios, privilegiamos em nossa exposição os elementos que compõem os ensaios sobre educação de Adorno, sob o registro da palavra falada. No entanto, é possível estabelecer uma unidade entre o registro da palavra escrita e o da palavra falada. Essa unidade se diferencia em seu próprio interior, porém, mantém pontos de aproximação entre os dois tipos de registro da palavra. É importante deixar claro que, esse capítulo não possui a pretensão de discutir os pormenores que compõem a forma do

ensaio, mesmo porque, analisar o ensaio em suas especificidades é ir contra a sua própria gênese, visto que na constituição do ensaio está presente o elemento do improviso, da criatividade e da impulsividade subjetiva. Sendo assim, o que pretendemos discutir aqui são os possíveis pontos de aproximação entre a palavra falada e a palavra escrita.

O primeiro elemento em comum, presente nos dois tipos de registro, é relacionado à forma de escolha do objeto. Na forma ensaística não existe uma valoração referente ao tipo de objeto, ou seja, não há objeto mais ou menos importante. Sendo assim, o autor do ensaio é autônomo na escolha de seu objeto, já que, nesse caso, o mais importante é o objeto e não a percepção do autor sobre o objeto de sua escolha. O ensaio tem como tema objetos culturais pré-formados, ou seja, objetos mediados pela cultura. De acordo com Adorno, não existe uma filosofia primária composta por princípios a partir dos quais se deva construir uma abstração conceitual. Pelo contrário, para o autor, o ensaio busca retificar a abstração do pensamento. Nas palavras do próprio Adorno: “o ensaio mergulha nos fenômenos culturais como se fossem uma segunda natureza, uma segunda imediatidade, para suspender dialeticamente, com sua tenacidade, essa ilusão.” (ADORNO, 2003, p.39). Essa ilusão a que o autor se refere é fruto do princípio que tudo enfeitiça e simula uma ordem natural fixa e imutável que se repete em ciclos, retornando sempre ao ponto inicial. Contudo, não existe nada além dessa ilusão que possa sustentar uma crítica sólida, pois, “o que subjaz à cultura é em si mesmo *thesei*, algo construído: a falsa sociedade” (ADORNO, 2003, p.39).

Portanto, se não existe nada indispensável a priori, não existe também uma hierarquia de objetos. Assim, todos os fenômenos culturais encontram-se integrados ao todo social, que afirma de forma coercitiva os valores da falsa sociedade. Nesse contexto, cultura e espírito não possuem força suficiente para escapar ao progresso descomedido do capitalismo avançado. Nessas condições, todos se aproximam do princípio que enfeitiça e age como uma segunda natureza social, em conformidade com o desenvolvimento de uma história natural.

Deste modo, ao se desenvolver perante essa mentira, o ensaio age negativamente através da mediação da reflexão, levando a imediatidade até o limite, em que se nega enquanto verdade. Assim, o ensaio procura realizar a crítica ao princípio que enfeitiça tudo, ou seja, ele critica a ilusão da falsa sociedade como algo imutável, visto que ela é

fruto de uma construção histórica. Por esse motivo, a referência que Adorno faz a Auschwitz é primordial, pois, para problematizar a educação, ele recorre à mediação histórica da cultura, da qual a educação faz parte, deixando claro que ela não está isenta à barbárie, em casos como o de Auschwitz, a sua realização objetiva.

Ao mesmo tempo, ao compreender as condições objetivas que produzem a barbárie como uma segunda natureza, as conferências sobre educação estabelecem seus juízos através da crítica da subjetividade, até o momento em que a falsa unidade imutável da totalidade social se mostra fruto de uma construção social e histórica e, portanto, passível de mudança que, nesse caso, se efetivaria através do sujeito-objeto.

A discussão anterior sustenta o próximo ponto de aproximação que procuramos estabelecer entre o registro da palavra escrita e o registro da palavra falada: a relação entre história e verdade. Para problematizar essa questão, o ensaio tem como ponto de partida a crítica à doutrina da filosofia, que defende a idéia de que o mutável e o efêmero não têm espaço na filosofia. A forma do ensaio “se revolta contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório” (ADORNO, 2003, p.25), pois a verdade, compreendida aqui como um momento de não-identidade entre a ordem dos conceitos e a ordem das coisas, busca na transformação a dissolução da ordem estabelecida.

O infundável, para o ensaio, é a própria aparência da ideologia como defesa do real, como duplicação do já existente. Devido a esse fato, as mediações históricas são imprescindíveis, pois através delas é se tem a possibilidade de transformações, a partir da crítica da ideologia, que possibilita a compreensão da totalidade social como uma realidade mutável através de um processo histórico-social.

Em seus ensaios sobre educação, a questão histórica fica clara em alguns dos títulos, como no caso de “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado”. No primeiro, está presente uma divisão histórica na educação, que após Auschwitz deve ser repensada quanto aos seus fins, visto que o acontecimento de Auschwitz representa uma falha no próprio conceito de educação, que deve ser atualizado. No segundo, Adorno realiza um alerta sobre a compreensão do passado, enquanto um fato dado. Para ele, é necessário que se repense e se reelabore o passado e que esta elaboração tenha reflexos profundos no presente e no futuro do sujeito que a repensa.

Nesse ponto, a relação que se estabelece entre verdade e história contesta o próprio modo da exposição, fragmentado. Isso ocorre na medida em que não há mais possibilidade de ratificar o todo social de forma coerente. Existe, no entanto, a possibilidade de encontrar interstícios históricos que podem perpetuar o transitório e seus fragmentos.

Para finalizar os pontos de aproximação do registro da palavra escrita e da palavra falada, cabe uma reflexão final sobre a importância da experiência para o sucesso do ensaio como forma.

A relação com a experiência – e o ensaio confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional às meras categorias – é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica; é um mero auto-engano da sociedade e da ideologia individualistas conceber a experiência da humanidade histórica como sendo mediada, enquanto o imediato, por sua vez, seria a experiência própria a cada um. O ensaio desafia, por isso, a noção de que o historicamente produzido deve ser menosprezado como objeto da teoria. (ADORNO, 2003, p.26)

Para Adorno, a experiência é parte fundamental na constituição do ensaio, pois é ela que permite desfazer a ilusória separação entre história e verdade. Nesse caso, a experiência individual não é exterior à história, ela é fruto da mediação histórica. Ou seja, a experiência é uma produção histórica que permite a percepção de que a verdade é mutável, à medida que experimenta as possibilidades de mudança de seu tempo e as submete à reflexão.

A experiência humana histórica é composta pela própria história da humanidade, que é receptiva à experimentação e à elaboração desta história. Nesse contexto, o ensaio tem como objetivo realizar essa conexão de sentido entre a experiência individual e a experiência coletiva da humanidade histórica. Essa característica do ensaio confere ao autor a liberdade de expor de modo sério suas próprias experiências individuais. Essa liberdade de exposição está presente nos ensaios sobre educação escritos por Adorno, especialmente aqueles em que ele trata dos problemas institucionais da educação, como, por exemplo, “Tabus acerca do Magistério” e “A filosofia e os professores”. Essa postura do autor pode ser notada na forma crítica como encara o episódio da crítica à peça de Sartre e na sua experiência durante o exílio nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que

realiza uma reflexão sobre a relação entre sujeito e objeto ou sobre a barbárie nazista em Auschwitz, estabelecendo conexões entre história e experiência.

Capítulo 5- Educação e Emancipação: Crise da educação e semiformação: reflexões sobre Auschwitz e O que significa elaborar o passado

Esse capítulo tem como objetivo realizar uma análise mais precisa sobre a relação entre educação e semiformação. Para tal, utilizaremos os textos escritos por Adorno sobre a educação, presentes no livro *Educação e Emancipação*. A intenção é abordar como o conceito de semiformação se manifesta na discussão realizada nesses textos, de forma geral e mais especificamente nos ensaios: “Educação após Auschwitz” e “O que significa elaborar o passado”.

Vale ressaltar que como já dito no capítulo anterior, a escolha dos dois ensaios como representativos na obra *Educação e Emancipação* é justificável através da conduta do próprio Adorno, que escolheu os escolhe para compor sua coletânea de ensaios intitulada *Crítica cultural e sociedade*.

Como já sabemos “Educação após Auschwitz”, “O que significa elaborar o passado”, e os demais textos de *Educação e Emancipação*, foram escritos com a finalidade compor uma série debates e conferências realizadas por Adorno a respeito da educação. “O que significa elaborar o passado” foi apresentado ao público pela primeira vez em 1959 em uma conferência para educadores e no ano seguinte compôs uma série de debates sobre a educação, realizados na Rádio Hessen. Por sua vez, “Educação após Auschwitz” foi escrito para compor a referida série de debates na Rádio Hessen, no ano de 1965. O primeiro impacto que a leitura de ambos os ensaios causa no leitor é evidente, visto que, em relação ao debate educacional do momento, ambos são inovadores.

O conceito de semiformação não aparece de forma explícita em nenhum dos textos de *Educação e Emancipação*, ainda que os elementos que o compõem estejam presentes. Nosso objetivo nesse capítulo é procurar nesses textos elementos que apontem para a relação da problemática educacional com o conceito de semiformação.

5.1 O que significa elaborar o passado: A morte da memória.

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos.

Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. (ADORNO, 2010, p.)

Em *O que significa elaborar o passado?*, Adorno trabalha com a idéia de elaboração do passado como meio de lidar com a memória do nazismo na Alemanha. Para o autor, é inconcebível esquecer as atrocidades cometidas pelo regime nazista. Lidar com a elaboração do passado é estar atento a essas questões e, também, às suas referências no mundo e na Alemanha.

A memória do nazismo, em muitos casos, se restringe à atividades comemorativas, nas quais há uma preocupação em compreender os processos relacionados ao desenvolvimento do nazismo, porém, sem desenvolver uma reflexão sobre este, ou seja, não existe luta contra o esquecimento.

A luta contra o esquecimento é, segundo Adorno, fundamental no processo de assimilação do passado. Essa questão pode ser percebida também em Educação após Auschwitz, em que o autor deixa claro que, para que se mantenha viva a memória da barbárie nazista, é necessário que Auschwitz não se repita.

Segundo Adorno, o “esquecer tudo” é relacionado diretamente ao peso que o passado representa para a consciência humana. Assim, neste caso, o passado passa a ser compreendido como algo insuportável, que não pode se repetir no presente. Esse caráter insuportável é diretamente relacionado ao sofrimento das vítimas do nazismo, mas não se restringe a isso, pois nesse caso, a culpa dos algozes é um fator fundamental para a compreensão da dificuldade de elaborar-se o passado.

A questão da não elaboração do passado possui, portanto, um caráter subjetivo de negação da tragédia, da barbárie, a partir da desvalorização do mal praticado. A não percepção e negação do embrutecimento do sujeito são exemplo da não elaboração do passado do mesmo. Porém, o fenômeno do nazismo não pode ser analisado apenas através de seu caráter particular, visto que, possui expressão social significativa.

O tema do preconceito também é abordado neste texto, visto que podemos compreender a insistência na reparação do passado como uma falta de relação entre este e a necessidade de elaboração do mesmo. A ausência dessa relação pode ser compreendida como um meio de evitar a manifestação de repetidas práticas preconceituosas.

A questão pode ser pensada por dois ângulos. Por um lado, existe uma considerável ênfase na exigência de medidas de compensação; por outro lado, existe uma pequena consideração quanto à elaboração do passado, entendida aqui, enquanto meio de garantir que os mecanismos responsáveis por gerar práticas preconceituosas, existentes no presente, se tornem tão evidentes a ponto de não permitirem que essas práticas se reproduzam.

Assim, é importante que exista uma política que possibilite que essas práticas se tornem claras ao indivíduo e possam contribuir para uma elucidação do passado, o que, por sua vez, permitiria uma elaboração deste.

Para que o passado seja elaborado, é necessário o desenvolvimento de uma sociedade esclarecida. O Esclarecimento tem o poder de reduzir as forças que promovem a barbárie, através da reflexão crítica, possibilitando uma mudança social, que possa conduzir a uma sociedade racional que, por sua vez, teria a capacidade de promover o esclarecimento como meio de oposição aos irracionalismos promovidos pela barbárie.

Portanto, de acordo com Adorno, durante o desenvolvimento da sociedade e em sua luta contra a barbárie, é necessário que não esqueçamos o passado. Para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, contra o irracionalismo, é necessário assimilar o passado como esclarecimento.

O passado fascista é evento histórico que não pode ser negado, e não pode ser esquecido, tampouco entendido como um momento histórico ultrapassado, fruto do processo civilizador ocidental. Os fatores que levaram à constituição do fascismo, ainda estão presentes em nossa sociedade, e podem ressurgir através de novas manifestações de violência, de irracionalismo.

Diante dessa situação, a capacidade de reconhecer nos erros do passado as condutas irracionais ganha importância no campo científico e pedagógico e, através da educação, do esclarecimento, procuram conduzir a sociedade a uma reflexão sob esses aspectos bárbaros do passado, atuando na construção de um futuro diferente.

Segundo Adorno, é necessário a capacidade de confrontar o passado, para apreender através deste. Porém, no caso da barbárie fascista, os resquícios do passado não estão mortos, estão presentes e é importante estar atento a isto.

O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde

manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas. (ADORNO, 1995, p.22)

Ao reconhecer os erros do passado e refletir acerca deles, o homem tem a possibilidade de elaborá-lo. Porém, essa elaboração do passado não representa uma decadência da consciência, ao contrário, representa a construção de uma consciência livre.

5.2 Educação após Auschwitz – Auschwitz, o fim da experiência, a necessidade de elaborar o passado enquanto esclarecimento e a onipresença da semiformação

Retornamos, nessa última sessão, à questão da experiência na obra de Adorno e a sua relação com a educação e, para isto, nada mais próprio que o ensaio *Educação após Auschwitz*. Adorno inicia o texto com uma frase impactante “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira da todas para a educação” (ADORNO, 1995, p.53). Para Adorno, a questão da experiência passa necessariamente pela elaboração do passado e, nesse caso, a exigência que Auschwitz não se repita também necessita da elaboração do passado e ambas estão relacionadas ao desenvolvimento de uma relação viva com a experiência formativa, que se articula de forma orgânica com a questão da elaboração do passado e com a morte da memória.

A questão do passado e da memória é discutida por Benjamin (1994), no qual ele constata que o passado é uma fonte inesgotável de experiência e, devido a esse fato, a sua elaboração é fundamental. No que diz respeito a Adorno, o autor é claro ao afirmar que a experiência é produzida historicamente, e isso fica claro quando escolhe Auschwitz, um marco significativo na história, para falar sobre a educação.

A relação com a experiência [...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica (ADORNO, 2003, p. 26)

Quando se refere à tragédia histórica de Auschwitz, o autor deixa claro que o simples fato de Auschwitz ter acontecido representa a impossibilidade de viver uma experiência verdadeira. Assim como Walter Benjamin, Adorno vê na barbárie, representada aqui através de Auschwitz e tudo o que representa para a humanidade, a

morte da narração, a decadência da cultura e a precariedade da comunicação.

Assim, qualquer explicação racional para o que aconteceu em Auschwitz seria bobagem, visto que o evento em si é irracional, inteligível. O que se pode fazer, é uma análise da situação, com auxílio teórico da crítica cultural, social, política e econômica, para procurar possíveis explicações para esse evento histórico. Nesse sentido, a psicanálise trabalha conjuntamente com a teoria crítica da sociedade, procurando compreender o fenômeno da adaptação e submissão das massas a regimes autoritários, como o caso do nacional-socialismo, na Alemanha.

Apesar dos inúmeros esforços despendidos pelo autor na busca por uma explicação racional para Auschwitz, a verdade é que essa explicação nunca ocorreu a um nível que o satisfizesse. Assim, procurar uma explicação racional para aquilo que não tem explicação seria uma atitude inaceitável e desrespeitosa com as vítimas do regime nacional-socialista.

Deste modo, o autor parte da barbárie objetiva de Auschwitz para pensar a sociedade, a história, a cultura, a política, a economia. A busca por um culpado ou por explicação parece atormentar a reflexão do autor em diversos momentos mas, ao mesmo tempo, em seus escritos, pode-se perceber que ele compreende que sua reflexão está relacionada a processos históricos irreversíveis, e que são esses processos e sua própria reflexão que lhe causam esse sentimento de culpa.

Para Adorno, o fim da relação de continuidade entre passado e presente representa, também, o fim da experiência autêntica. Com o fim dessa relação, há uma perda de sentido para os homens que não desenvolvem um sentimento de pertencimento àquele tempo e espaço no qual vivem. Esse sentimento de não pertencimentos deixa os indivíduos perdidos. É diante dessa condição miserável, em que se encontra o homem, que Walter Benjamin questiona o poder da cultura. “Qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p.115). O questionamento de Benjamin evidencia a tensão existente entre cultura, formação, experiência e passado.

Pensando o problema da educação sob esse viés, fica claro que Adorno e Benjamin se preocupam com o papel da memória no desenvolvimento de uma experiência concreta, colaborando com a formação, através de uma relação viva com a

cultura.

Porém, Adorno faz uma ressalva quanto à compreensão da elaboração do passado. Para ele, é necessário elaborar o passado sem, no entanto, sacralizar a memória. Sacralizar a memória ou a experiência do passado é minimizar as possibilidades de elaborar o passado com sucesso.

A memória desempenha, portanto, um papel fundamental no que diz respeito à elaboração do passado. É importante, contudo, estar atento às suas duas formas de ação: ativa e passiva. A memória ativa é aquela responsável pelo esforço consciente de rememoração, enquanto atividade intelectual indispensável para elaboração do passado. A memória passiva, por sua vez, é passiva quando não participa de forma voluntária e consciente.

Portanto, para Adorno (1995), elaborar o passado não se resume a uma descrição meticulosa dos acontecimentos. O passado deve ser assimilado enquanto experiência passada que contribui de alguma forma para uma atitude mais madura no presente. Assimilar o passado como esclarecimento é se negar a esquecer sofrimento, injustiças, desigualdades, que aconteceram ao longo da experiência histórica de cada sujeito.

A elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento. Porém a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a idéia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo. (ADORNO, 1995, p.12)

Para finalizar a reflexão, vale ressaltar que a relação que o indivíduo estabelece com passado é relação histórica. Sendo assim, a onipresença da indústria cultural e da semiformação no capitalismo avançado é um indicativo claro de uma sociedade que não compreende o tempo histórico, em que não há espaço para vivenciar experiências autênticas.

Para que exista uma reflexão sobre o passado, é fundamental que os fenômenos históricos tenham tempo hábil para interagir entre si. A ausência desse tempo é a prova objetiva do conformismo em que nossa sociedade se encontra, visto que, enquanto o

passado não for elaborado, não se tem tempo hábil para se pensar no futuro. Portanto, é necessário assimilar experiências históricas significativas, como Auschwitz, para que após a reflexão sobre elas, seja possível que o homem reflita sobre sua condição no presente, sobre o diferente, sem estar amarrado a um passado mal resolvido.

Assim como a reflexão crítica é essencial para a elaboração do passado, a experiência o é para a formação. A formação pressupõe a possibilidade de vivenciar uma experiência autêntica, em que o indivíduo se reconhece no processo de individuação. É importante deixar claro que a experiência é um fenômeno único e, portanto, ela não pode ser revivida, só se vive uma experiência verdadeira uma única vez; experimentar novamente algo que já conhecemos é experimentá-lo de outra forma, ou seja, viver uma nova experiência. Vem dessa exclusividade da experiência o caráter permanente da formação que é um processo ininterrupto. Nesse caso, cabe a distinção da formação continuada, que não representa esse caráter ininterrupto da formação, exatamente por conter em sua origem a dimensão instrumental da razão.

Assim sendo, fica claro que, para Adorno, a formação representa o oposto à semiformação, pois, o processo de formar, em sua origem, nega os pressupostos que constituem a semiformação. É devido a esse fato que auto-reflexão é um processo típico da formação da consciência do indivíduo. Nesse contexto, a experiência é compreendida enquanto processo de negação das condições objetivas de submissão à semiformação.

Nesse caso, para Adorno (1995), a educação surge como elemento fundamental de resistência à semiformação. Porém, a educação só teria sentido após Auschwitz, se fosse uma educação contra a barbárie e a favor da memória. Assim, a exigência de não esquecimento de eventos históricos trágicos como Auschwitz é fundamental para a elaboração do passado de forma esclarecedora e representa a possibilidades de esclarecimento do próprio presente do indivíduo. “A preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história [...] é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz” (LEO MAAR, 1995, p. 28).

Portanto, a educação pode limitar a formação, quando restringe seu olhar ao real objetivo, fato que produz indivíduos com percepções limitadas da realidade, que restringem seu olhar àquilo que pode ser diretamente observável. Assim, uma educação compromissada com a formação teria o objetivo de desenvolver a individualidade, sem

ser individualista. Individualismo é a falta de individualidade, fruto de um eu fragmentado que não se formou devido a não experiência de si no outro.

Assim, a educação representa um último resquício de liberdade, que tem como função provocar uma reflexão consciente no indivíduo. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p.125). Deste modo, a educação surge como fundamental para o processo de emancipação e autodeterminação pela reflexão.

Portanto, a educação não tem o poder de resolver a instabilidade social, porém, é através dela que existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência, para que esta seja capaz de reconhecer os mecanismos que produzem condições para despertar o desejo humano, mesmo que de forma singela, mas, capaz de refletir sobre condições mais dignas. “O indivíduo só se emancipa quando se liberta o imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado” (ADORNO, 1995, p.67).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ADORNO, T.W. *Mínima moralia: Reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. A indústria cultural In: *Coleção: Grandes Cientistas Sociais*. Ática: São Paulo. 1994.

_____. *Educação e emancipação*. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.B. (org.). *Teoria Crítica e inconformismo*. Campinas, Autores Associados, 2010. Nabuco Lastória (orgs). –Campinas, SP: Autores associados, 2010. (Coleção educação contemporâneas)

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

_____. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura I*. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas cidades . Ed 34. 2003.

ANDERSON, Perry. Considerações sobre o Marxismo Ocidental: São Paulo, Brasiliense, 2ª ed. 1989

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida; Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 21-25.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Coleção “Os Pensadores”*. Abril Cultural. 1975.

_____. “O flâneur”. In: *Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.114-119.

_____. Sobre o conceito da história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 222-232.

COHN, G. (org). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Editora Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1986.

DUARTE, Rodrigo Antonio de Paiva. *Adorno / Horkheimer e a dialética do esclarecimento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungmann. R. de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: _____. *Obras completas*. Dir.Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro, imago. 1976.

GELAMO, Rodrigo Pelloso; PAGNI, P. A. Nietzsche no limiar da educação contemporânea: crítica à cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica. In: Pedro Angelo Pagni; Divino José da Silva. (Org.). *Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história*. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2007, v. 1, p. 189-215.

HEGEL, Georg W. Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

JAY, Martin. *La Imaginación Dialectica*. Taurus Ediciones. 1974.

KANT, Immanuel “*Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*” In Textos Seletos. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. *Idéia De Uma História Universal De Um Ponto De Vista Cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 193-240.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo. Ed. Nova Cultural. Livro I.Tomo I. 1985.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo. 2004.

MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*: revista Quadrimestral de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: _____. *Cultura e*

- Sociedade*. Tradução Wolfgang Leo Maar. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 89-136.
- _____. Comentários para uma redefinição de cultura. In: _____. *Cultura e Sociedade*. Tradução Robespierre de Oliveira. Vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 153-175.
- _____. *Razão e Revolução*. Tradução: Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *A ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.
- _____. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Paz & Terra, 1997. v.1.
- PAGNI, P. A. *O ensino de Filosofia nas obras de Kant, Hegel e Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 2, p. 111-135, 2002.
- _____. *Crítica, Aufklärung e educação: considerações a partir de Foucault e Adorno*. In: Sinésio Ferraz Bueno. (Org.). *Teoria Crítica e sociedade contemporânea*. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009, v. 1, p. 225-244.
- PUCCI, B. (org). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes ; São Carlos , SP : EDUFISCAR , 1994.
- _____. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A.A.S.; RAMOSDEOLIVEIRA, N.; PUCCI, B. (Org.). *A educação danificada*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*/ Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ROUANET, Sérgio P. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- _____. O novo irracionalismo brasileiro. In: *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- _____. A coruja e o sambódromo. In: *Mal-estar na modernidade – ensaios*. São Paulo: Cia Das Letras. 1993b.
- ZUIN, Antônio Soares; PUCCI, Bruno; NEWTON, Ramos de Oliveira. [Organizadores]. *A Educação danificada: Contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- _____. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- _____. A indústria cultural globalizada e os prejuízos da Formação. In: Luiz A. Calmon Nabuco Lastória, Belarmino Cesár Guimarães da Costa e Bruno Pucci. *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas. Editora: UNIMEP/Editora Autores Associados. 2001.