



<https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v12.1035>

Educação: resistência, emancipação e formação crítica

Education: resistance, emancipation and critical training

Renan Anderson de Oliveira¹

Resumo

O presente artigo visa explicitar a concepção de educação em vista da resistência e da emancipação, em reconhecer a fundamental importância da educação na formação humana crítica, bem como analisar suas transformações, sobretudo diante das regras do capital, as novas tecnologias e inovações digitais que fazem parte da vida dos indivíduos. Nesse sentido, se presenciamos um crescente panorama de crise em múltiplas áreas, crise de paradigmas, a educação também pode ser situada nesse mesmo patamar. Esse dado exige rebuscar seu sentido mais profundo, uma educação baseada em formação integral, humanizadora, crítica, que sinalize para uma ética capaz de tornar o humano responsável em vista de que as barbáries e as diversas formas de violências perpetradas às vítimas na história não sejam esquecidas, ofuscadas e menosprezadas.

Palavras-chave: Formação. Memória. Emancipação.

Abstract

This article aims to clarify the concept of education in view of resistance and emancipation, recognizing the fundamental importance of education in critical human formation, as well as analyzing its transformations, especially in light of the rules of capital, new technologies and digital innovations that are part of the lives of individuals. In this sense, if we are witnessing a growing panorama of crisis in multiple areas, a crisis of paradigms, education can also be placed on this same level. This data requires searching its deepest meaning, an education based on integral, humanizing, critical training, which signals an ethics capable of making the human being responsible in view of the fact that the barbarities and the various forms of violence perpetrated against victims in history are not forgotten, overshadowed and belittled.

Keywords: Training. Memory. Emancipation.

¹ Licenciado em Filosofia. Mestre em Educação. Professor e Coordenador de Extensão e Pós-graduação do Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG).

Email: renanoliveira@cesurg.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9953-0778>

Educação e memória: um antídoto contra a barbárie?

A história nos mostra que diante das atrocidades dos séculos XX e XXI cometidas contra a humanidade há uma tentativa permanente de ocultar e ofuscar o passado, conforme precisa Ricardo Timm de Souza, ao assinalar que o mundo contemporâneo, “[...] é de fato uma imensa e infernal máquina, ou maquinismo, de transformação contínua de qualidades, singularidades, em quantidades, generalidades, ou seja, de transformação do diferente em indiferenciado” (SOUZA, 2014, p. 70). Esse artifício de desconsiderar os fatos e acontecimentos, a tentativa de esquecer-se do passado, na maioria das vezes, se constitui como uma atitude decorrente daqueles que praticaram e ainda praticam as diversas formas de injustiças e barbaridades contra a humanidade: “Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes” (ADORNO, 1995, p. 34).

Entretanto, em sentido diametralmente oposto, o exercício de fazer memória, o interesse em manter vivo aquilo que foi e é inscrito na história, o *eco das vozes emudecidas* e recordar aqueles que foram soterrados pela noção de história firmada sob o progresso, enfim, em revisar as injustiças perpetradas contra a humanidade, se torna uma forma por excelência de praticar justiça com as vítimas, em vista de um pensamento crítico e comprometido com a realidade negada. Esse exercício de pensamento crítico-dialógico e dialético proporciona que a educação possa ser um instrumento instigador de transformação humana e social:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 1995, p.29).

Refletindo sobre acontecimentos [Auschwitz, Shoah] que ainda perduram no interior da cultura nos tempos presentes, como algo que faz parte da história de humanidade, que ainda requer ser compreendido, conhecido e entendido seu real significado na contemporaneidade, se faz necessário indagarmos em que medida a humanidade conseguiu assimilar e responder ao desafio ético, de que tal estado de

coisas não se repitam, coloca novamente a exigência de indagar: *Como podemos situar a dimensão que ocupa esse acontecimento que expressa uma das marcas fundamentais de um modelo de racionalidade instrumental e totalizante que desembocou nas barbáries perpetradas contra a humanidade?*

Essa postura de esquecimento é uma injustiça com relação às vítimas e, de certa forma, pode transformar os acontecimentos em parte de uma história que se reproduz de modos pluriformes no interior da cultura, a qual é demarcada por uma temporalidade, por um aspecto paradoxalmente real, qual seja: “[...] em sua virtualidade de infinita dilatação e construção de sentido, que possui em si também a espantosa virtualidade da infinita solidão” (SOUZA, 2000, p. 14. [Grifo do autor]), em que as coisas, os acontecimentos ocorrem de uma maneira vertiginosamente rápida.

Vivemos em um período histórico sobrecarregado por estímulos que permeiam e atravessam o humano sem nenhum limite pré-fixado. Dentro do emaranhado de estímulos não há espaço para a reflexão. As coisas acontecem e se passam de maneira rápida. De acordo com Adorno, “Haveria de subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança” (1995, p. 32). É decisivo para a construção de uma sociedade justa o exercício de relembrar aqueles fatos horríveis e as pessoas que foram impedidas de viver por um regime político totalitário.

Nessa tarefa, muitas vezes, nos encontramos sozinhos, pois as massas e até mesmo aqueles que poderiam ser consideradas pessoas esclarecidas não possuem interesse em reler e rememorar a história. O risco de aprender, conhecer e interiorizar uma história contada pelos vencedores pode, da mesma maneira, ameaçar a possibilidade de uma consciência crítica, negativa e autêntica dos acontecimentos passados:

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

A sociedade burguesa é regida pelo princípio da troca, conforme já apresentamos anteriormente, de tal forma que esse processo ocorre por meio dos cálculos e, por serem sempre certos, excluem as sobras. Em sua essência, segundo

Adorno (1995), a troca é atemporal, assim como a razão e, em sua forma pura, traduzida por relações matemáticas, aspecto que acaba por excluir o elemento temporal. O tempo concreto tende a desaparecer das produções industriais. O princípio de racionalidade instrumental é responsável pelo regimento das formas de estabelecimento das sociedades burguesas.

Neste modelo, tem espaço somente aquilo que é permeado pela racionalidade instrumental e tecnológica. As categorias, como a lembrança, a memória e o tempo, ganham um contorno de irracionalidade e, por isso, são extirpadas desse modelo de sociedade. “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (ADORNO, 1995, p. 33). O desenvolvimento do capital exige a adaptação ao existente. O processo de adaptação ocorre também em espaços que deveriam proporcionar experiências culturais humanizadas.

Embora a educação esteja permeada e determinada pela lógica capitalista, se constitui como um espaço de possibilidade de proporcionar instrumentos e meios de realização do exercício da memória histórica, dos acontecimentos ocorridos. A educação é uma possibilidade de elaboração crítica da memória em que o sujeito é partícipe da realidade. Uma educação comprometida e responsável conduz a emancipação dos sujeitos, frente aos novos desafios emergentes e das contradições presentes na contemporaneidade.

A avaliação exposta em *Educação e emancipação* (1995) decorre de uma comparação com os interesses individuais, sem levar em consideração a devida relação entre tais interesses e os interesses coletivos, teoricamente unidos naquilo que compreendemos ser uma democracia efetiva. Uma democracia exige de seus participantes a emancipação. É importante refletir sobre a relação entre a consciência das pessoas e suas condições subjetivas. Apenas a consciência não é suficiente para determinar ações políticas e humanizadas na sociedade. Há barreiras impostas pelo cotidiano que leva a atitudes contrárias à democracia.

Reportamo-nos ao diagnóstico feito por Adorno sobre a Alemanha para ilustrar uma situação que pode ser considerada quase global com relação ao regime político democrático. “Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 1995, p. 36). A sociedade, nas palavras de Adorno, desconhece em sua totalidade a possibilidade da democracia. O exemplo mais claro

disso é a incapacidade de visualizar na democracia participativa um meio de participação nas decisões, devido ao seu estado de alienação:

Para um número incontável de pessoas, a frieza do seu estado de alienação parecia eliminada pelo calor do estar em comunidade, por mais manipulada e imposta que fosse a situação; a comunidade popular dos não-iguais e dos não-livres, como mentira que era, também era simultaneamente a realização de um sonho burguês antigo, embora desde sempre perverso (ADORNO, 1995, p. 38).

Nesse sentido, ao diagnosticar que as promessas de uma racionalidade instrumental que propiciaria a emancipação é revestida de uma ideologia manipuladora que afeta diretamente as relações. O estado de alienação é ofuscado pelo estar em grupo. A segurança que o grupo oferece impede de olhar para outras formas de vida. A comunidade mesmo sendo perceptivelmente desigual e injusta fornece uma segurança momentânea aos indivíduos. A integração também permite aos integrantes superar o medo de estar fora do grupo e, portanto, submergir. Este formato de rede social é utilizado como forma de controle. Mesmo após as derrotas sofridas nas duas grandes guerras, este delírio nacionalista parece sobreviver, de novas formas de violências que acontecem no cotidiano da vida, as quais se tornaram naturalizadas no interior da cultura. Por outro lado, há outros fatores que contribuem para o possível retorno da barbárie. Destacamos, a seguir, a continuidade da existência dos pressupostos objetivos que geram o fascismo.

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação. Se as pessoas querem sobreviver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu (ADORNO, 1995, p. 43).

O enfrentamento da barbárie e, por consequência, a construção de uma emancipação, conforme exposto por Adorno, implica o enfrentamento da ordem econômica que atinge diretamente a forma de agir das pessoas sempre as conformando a adaptação. A resistência é ofuscada e enfraquecida pela ordem econômica vigente. Nesse enfrentamento, a educação possui um papel fundamental na medida em que surge como fonte de questionamento e resistência. A vida cotidiana impede a construção de uma justiça ao passado e um olhar para o futuro mais emancipado. O olhar para o futuro passa também pela democracia. A

capacidade democrática de uma sociedade pode ser comparada com o seu estado de emancipação. Este processo de emancipação sob uma perspectiva educacional não é simples. Temos alguns entraves que impossibilitam a superação do estado de alienação da sociedade.

Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário (ADORNO, 1995, p. 43).

O esforço de desvendar as teias da realidade é pesado demais para quem é dominado pela indústria cultural. Lutar pela democracia não se constitui como exigência à vida daquele que é alienado de sua individualidade. Somando-se a isso, a ausência da felicidade prometida pela democracia, não há nenhuma consideração sobre a sua necessidade para a sociedade. Aqueles que são impotentes não conseguem considerar uma vida melhor nem sequer como uma ilusão ou utopia. A autonomia, em que acreditam não poder viver, é deixada de lado para fazer parte do eu coletivo.

Em vista de se ressaltar a necessidade de elaboração das catástrofes do passado, para que essas não voltem a ocorrer Adorno assevera:

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu. [...] 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. 48-49).

Frente ao desafio de elaborar o passado enquanto imperativo ético de fazer justiça às vítimas, em *O que significa elaborar o passado*, Adorno explicita em que consiste e a significação do reelaborar aquilo que ficou sob ruínas no interior da sociedade, sobretudo os eventos *bárbaros e violentos*, por meio de um processo de um pensamento crítico que possa contrapor a lógica dominadora do pensamento hegemônico e opressor, cuja expressão máxima teve lugar e nome, *Auschwitz*², que na Segunda guerra mundial revelara sua verdadeira face, na experiência dos Totalitarismos e da Guerra, que é também a *culminância da lógica do Ocidente*: “É

²“Auschwitz não é um acontecimento histórico, mas simultaneamente, o evento prototípico e a expressão mais aguda de uma matriz racional”. (SOUZA, 2016, p. 27. [Grifo do autor]).

apenas no Nazismo – *no momento da violência institucionalizada e da aniquilação perfeitamente planejada, racional, iluminada, do Diferente* – que a Totalidade ocidental pode finalmente encontrar seus verdadeiros impulsos constitutivos [...]” (SOUZA, 1996, p. 22. [Grifos do autor]). Nessa esteira de raciocínio, por conseguinte, os eventos e situações ocorridas são o produto, a expressão máxima dessa lógica instituída no Ocidente, e o que decorre desse processo racional, da busca por ilustração, esclarecimento e suas decorrências, portanto, não apresentam qualquer tipo de contradição com a *racionalidade totalizante e instrumentalizadora* que os gestou em suas entranhas.

Os acontecimentos violentos e atrocidades negadoras da vida possuem em si um conjunto de fatores inerentes a um modelo de racionalidade instrumental que opera por meio de um conjunto de metas, objetivos específicos e estratégicos com vistas a concorrer para dar conta de determinada demanda pré-estabelecida. Tal modo de operar, dessa forma de conhecimento e da técnica moderna, decorre de uma concepção de um formato de pensamento instrumentalizado, em que na lógica subjacente a esse formato de racionalidade, em sua estrutura interna, o passado, aquilo que ficou submerso, ofuscado, deve ser esquecido, pois a história é a narrativa dos vencedores, em uma perspectiva de história compreendida como sinônimo de progresso. Diante da necessidade de se rememorar o passado, retomar aquilo que aconteceu no interior da história, de indagar aquilo que aconteceu, Mate precisa e distingue a forma como é possível se elaborar esse exercício reflexivo. Vejamos:

São dois olhares, pois sobre a mesma história: o do homem moderno que endossa o sofrimento humano, custo do progresso, ao capítulo da fatalidade natural e do anjo da história ou do alegorista que vê nele uma responsabilidade do homem. Pensamento mítico no primeiro caso, e histórico no segundo. A visão dos vencedores se prolonga naqueles sistemas ou interpretações que consideram Auschwitz um mero acidente da história que deve, certamente, ser corrigido para que a história siga seu caminho (MATE, 2005, p. 236).

Nessa perspectiva, elaborar o passado indica uma postura de romper e ir ainda além de qualquer forma de ressentimento devido aos fatos acontecidos, precisa, necessariamente um olhar capaz de analisar, rememorar o sofrimento das vítimas, sobretudo enquanto possibilidade de repensar o próprio sentido da concepção de história, a qual em boa medida é compreendida como sinônimo de progresso, lógica na qual os restos, os rastros e aqueles que foram vencidos se constituem simplesmente como meramente parte de uma grande marcha triunfal,

sem que sua voz, sua condição e seu sofrimento sejam relevantes, do ponto de vista dessa lógica. Logo, repensar a história das vítimas, sua condição, por conseguinte, servirá para se colocar em xeque a sociedade na atualidade, em que seja possível se repensar, por meio da elaboração do passado, por meio da memória, vias de acesso que possa romper com a opacidade dessa lógica reinante estabelecida sob a perspectiva dos vencedores.

Entretanto, em vista de que *Auschwitz* e as barbáries ocorridas não se repitam nas mais distintas formas e situações em uma lógica ascendente, um aspecto determinante indica a suma importância de um pensamento que possa proporcionar uma leitura ao reverso que a lógica do progresso, isto é, se fazem necessários uma perspectiva que se situa no viés da dialética negativa que possibilita romper com as formas estabelecidas, instrumentalizadas que determinam a realidade e a compreensão do real possa ser lida sob o crivo de uma racionalidade crítica que tem em si a potencialidade de revisitar a história e tornar possível a permanente autorreflexão, buscando compreender as contradições que emergem nas relações e na sociedade.

Diante de um panorama em que as mais diversificadas formas de violências se tornaram e se tornam naturalizadas no seio da sociedade e da história, que a cada momento reproduz novamente os mecanismos de barbárie, dar voz aos esquecidos, possibilitar que o sofrimento possa ser exposto se torna condição fundamental para se chegar à verdade. Mate destaca, nesse sentido, a exigência de se pensar o impensado, aquilo que ainda dá o que pensar na atualidade:

O grito de protesto contra o sofrimento, a exigência de partir em cruzada contra a barbárie, nasce do recordar Auschwitz. E, isso porque? Porque em Auschwitz se fez a experiência da injustiça e do sofrimento e porque essa injustiça não afeta um homem em particular, mas toda a humanidade. Auschwitz não é um campo de tormento, porém, é, sobretudo, o lugar da injustiça do sofrimento infligida ao povo judeu e, através dele, à humanidade do homem [...] deve-se aceitar que o acontecimento dá o que pensar (MATE, 2005, p. 160).

Após essa reconstrução do pensamento de Adorno sobre o passado, nos colocamos a tarefa de refletir sobre o papel da educação atual nesta elaboração e sobre a influência da indústria cultural. Nessa perspectiva, diante do contexto presente no século XXI em que a educação sofreu e vem sofrendo uma séria de transformações, fruto em boa medida das transformações tecnológicas e das tecnologias digitais, da informática e dos meios de comunicação no processo de

produção e disseminação de conhecimentos e de informações, indagar sobre o papel e a forma como a educação pode influir diretamente nos processos formativos se coloca como uma das questões centrais, como um dos eixos principais em vista de tornar possível uma concepção de educação que possa ser comprometida com a emancipação, e com a construção da autonomia, de sujeitos críticos de sua condição história e do desenvolvimento humano no interior das sociedades. Uma questão fundamental inerente ao processo educativo pode ser elucidada da seguinte forma, nas palavras de Flickinger:

Até que ponto, por exemplo, somos capazes de fugir, na sala de aula, dessa postura de fazer dos alunos meros objetos do processo educacional? Não estamos nós mesmos, como educadores, presos nas condições restritivas, impostas pela instituição denominada escola? (2010, p. 31).

Essa questão coloca em xeque o próprio status da instituição educacional na medida em que questiona se sua forma de proceder, em última instância, não se tornaria refém de uma lógica proveniente e preponderante dos processos sociais reinantes na sociedade civil, qual seja, fundada na perspectiva da indústria cultural que, conforme destacamos ao longo da exposição, acaba por se tornar delineada e estruturada em vista de atender os ditames da economia, sob o explícito viés de uma lógica mercantilizada com vistas a proporcionar lucros e a movimentação de capital financeiro. Nessa senda, de acordo com Gruschka em seu texto *Escola, didática e indústria cultural* “Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da educação como ordenadores da cultura” (2008, p.175). Na esteira do exposto, ainda conforme o autor referido há uma subsunção do sistema educacional à economia. As exigências são para uma adaptação ao mercado de trabalho, para a busca do conhecimento verdadeiro e para o interesse das futuras gerações.

A influência da economia provoca algumas transformações no cotidiano escolar criando estudantes que nada mais são do que clientes de um negócio, que mediante o pagamento de taxas tem o acesso à determinada mercadoria (os certificados).

Não apenas os produtos da indústria cultural expropriam dos homens a possibilidade de uma relação viva com as coisas, sobretudo quando estas são mediadas esteticamente pelo mundo da experiência e do conhecimento. A escola pública, contrariamente a sua gênese e seu programa – o esclarecimento amplo, científico, metódico, moral e social das gerações futuras –, tornou-se um agente dessa expropriação (GRUSCHKA, 2008, p. 177).

Destarte, ao observarmos o acima explicitado, se torna evidente a relação intrínseca entre os mecanismos da indústria cultural e a escola. Na confusão entre escolarização e consumo, ao adentrar no mundo dos negócios de forma mais eficiente, tornando os educandos consumidores de uma lição rotineira, que promete ser divertida e não-fatigante para alcançar o conhecimento. Justamente nesta transformação ficam excluídos os conteúdos da tradição cultural, ou seja, são transformados a partir da indústria cultural para que fiquem consumíveis aos educandos. As adaptações da indústria que são levadas para dentro da escola com o objetivo de serem utilizadas na educação são as mesmas que no futuro a indústria cultural utilizará para atingir estes educandos que são parte da sociedade. Em síntese, Gruschka (2008, p. 178), afirma: “[...] ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar como solo da cultura e facilmente pôr tudo a seu serviço”. Aquele que não teve a experiência da exploração concentrada de um conteúdo estará muito bem preparado para a recepção das mercadorias da indústria cultural.

A cultura da praticidade escolar segue confirmando algumas metas, tais como: “[...] informação superficial; conhecimento aparente, mas documentado por boas notas; esquemas apreendidos por meio de ‘decóreas’; conhecimento formal e operativo” (GRUSCHKA, 2008, p. 179). A problematização ocorre de acordo com a aparência, isto é, não há expectativas de entendimento, pois o tema é tratado como aparência. Ao contrário da dificuldade do assunto que pode levar à felicidade do conhecimento. Contra a perda de substância é proposta uma resposta midiática. Portanto, o que conta é o pacote e não mais o conteúdo contido nele:

No contexto em que as aulas representam a disposição espiritual em direção à semiformação, e em contraposição ao interesse vivo dos alunos em seu processo de descobrimento do mundo, elas destroem a possibilidade do que até hoje ainda é a formação (GRUSCHKA, 2008, p. 182).

Partindo desse diagnóstico de que a escola não cumpre com a sua função de transformar os interesses dos educandos em ter conhecimento, mas apenas atinge superficialmente o saber, convertendo-os em adaptados, temos como consequência à perda da sua função. “[...] Ela se reduz à alfabetização da massa calada e à disseminação de uma elite que não passa de um aparato funcional” (GRUSCHKA, 2008, p. 182). Esta é uma percepção que desperta a preocupação sobre a perda da

função da escola na tarefa da formação crítica e emancipadora. Logo, a pergunta permanece: resta a possibilidade de uma educação para a resistência e que proporcione a formação cultural de sujeitos capazes de autorreflexão?

Além de refletirmos sobre as consequências didáticas da indústria cultural nos dedicaremos na parte final deste item em tratar daquilo que é chamado atualmente de indústria da educação. Esta surge juntamente com a tendência do Estado, em retirar a sua responsabilidade nos investimentos em educação³. Conforme desenvolvemos ao longo da presente investigação, a indústria cultural para Adorno e Horkheimer é segundo Dalbosco:

[...] a absorção, pelo processo produtivo capitalista, das mais diversas manifestações culturais, possibilitando com isso a incorporação da produção cultural pelas leis de mercado e a consequente transformação dos bens culturais em mercadoria, mediante a qual o valor de uso desses bens configura-se hegemonicamente, na forma de valor de troca com fins eminentemente ideológicos, comerciais e lucrativos (2008, p. 191),

As relações sociais proporcionam o aumento do lucro sobre a cultura, sobretudo com a ajuda dos seus meios de difusão e pela concentração econômica e administrativa os bens culturais, que encontram consumidores preparados para o consumo das mercadorias de forma acrítica. Porém, é necessária a pergunta sobre a atualidade desse conceito. Dalbosco, nesse sentido, salienta que há de forma clara uma relação com aspectos da nossa realidade.

Não só não houve perda de validade desse fenômeno, como a indústria cultural ampliou, gigantescamente, sua finalidade econômica para outros âmbitos da esfera cultural, âmbitos ainda pouco expressivos na época de Adorno. O fenômeno mais recente e que mostra a atualidade desse aspecto do conceito de indústria cultural é a mercantilização irracional e desenfreada da educação e, de modo especial, do ensino superior no Brasil, configurando o que se pode chamar conceitualmente, de indústria educacional (2008, p. 193).

A indústria educacional caracteriza-se pela invasão do mercado financeiro no campo da educação, através da apropriação de instituições de ensino, o que faz com que os processos de ensino e aprendizagem sofram alterações, na medida em que

³ “[...] elevação dos impostos, desconstrução do social e, entre outros, desregulamentação e desmontagem de estruturas solidárias e cooperativas de ação. Todas essas iniciativas que visam melhorar as condições de acumulação do capital em prejuízo dos interesses do trabalho assalariado apontariam, claramente, na direção da ‘dessocialização’ do Estado para fins predominantemente voltados à acumulação privada do capital” (DALBOSCO, 2008, p. 187).

são submetidos à lógica do valor e do lucro. Os processos deixam de ter o seu tempo e a sua dinâmica própria, sendo absorvidos pela lógica lucrativa.

O fato é que tal processo invade, de modo decidido, também e principalmente a educação integral, que leve em conta a formação e o exercício de um caráter humano capaz de se indignar contra qualquer forma de menoridade humana, cede lugar a uma educação profissionalizante cujo alvo exclusivo é transformar as gerações vindouras em potenciais qualificados das novas formas e dos novos mecanismos de consumo (DALBOSCO, 2008, p. 194).

Ao ser mercantilizada a educação assume um papel de profissionalizante, deixando de lado aquilo que considera uma formação integral, a preocupação com as formas de menoridade e o destino da humanidade. Há que se notar, também, o reforço à aparência⁴, já mencionado acima. O ingresso da tecnologia na educação provoca um agravamento dessa condição, uma vez que se transforma em um recurso indispensável para essa dinâmica de mercantilização da educação.

A desbarbarização como tarefa educativa

Em *Educação e Emancipação* Adorno apresenta um novo imperativo à educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Esta exigência evoca algumas questões mais profundas, diretamente relacionadas com um conjunto de ideias discutidas no decorrer da pesquisa, dentre as quais podemos destacar: a cultura de massa e os processos que a influenciam negativamente na formação dos sujeitos; quais as vias de acesso em direção a educação emancipadora, que seja instrumento capaz de romper com a barbárie na atualidade. Compreendemos, nessa direção, que uma das tarefas primordiais da educação emancipadora e comprometida na formação dos sujeitos conscientes se situa em proporcionar um olhar crítico sobre as formas de barbáries presentes na história, as quais, como vimos, são o auge da racionalidade instrumental na modernidade.

Segundo Zamora “[...] a Modernidade desenvolveu uma estratégia muito efetiva de imunização frente à crítica e de projeção para fora de sua negatividade

⁴Portanto, a consistência e vagarosidade do diálogo com a tradição, que proporciona uma formação cultural ampla e sólida e, certamente, coloca-se como fundamento indispensável do aprendizado para o pensar, não coincide, necessariamente, com a pressa e fugacidade imposta à educação pela lógica do mercado do ‘novo mundo’” (DALBOSCO, 2008, p. 196).

por meio do qualificativo ‘bárbaro’, aplicado aos outros” (2008, p. 21). Esta estratégia serviu para tornar invisíveis as formas de barbárie existentes na modernidade e identificar e exterminar os grupos sociais dentro das sociedades industrializadas, além de permitir a luta contra formas definidas previamente e tidas como bárbaras, empregando meios que ultrapassam muito aqueles considerados “não civilizados”.

A questão que permanece sempre em aberto é sobre o estado de consciência ou inconsciência das pessoas após o acontecimento. Somente o testemunho das vítimas pode dar uma dimensão da tragédia que ocorreu. Há uma dupla impossibilidade de testemunhar. Por um lado, o destruído, aquele que foi aniquilado, levou consigo a possibilidade de testemunhar⁵. E, por outro lado, a testemunha que sobreviveu e cede lugar para outro testemunhar. Permanece uma impossibilidade de compreensão dos fatos vivenciados. Aqueles que estavam no campo de concentração estavam num estado intermediário entre a vida e a morte. Este acontecimento exige uma memória.

Ao contrário da memória no sentido habitual, a memória de ‘Auschwitz’ não pode ser integrada na economia interior de um tempo que segue a ordem sequencial. Apresenta-se mais como um poder perturbador e resistente frente a todas as tentativas de confirmar com eles convicções, de levar a resultados ou de obter certezas. O passado das testemunhas é um passado sempre presente, um passado que dura (ZAMORA, 2008, p. 27).

Aquele acontecimento indizível é uma ferida que não cicatriza. A tentativa de fazer permanecer o trauma impede o alívio do tempo cronológico, o que proporcionaria o esquecimento e a negação a verdade dos fatos ocorridos em prol dos vencidos. Toda narração que nega o horror no presente está do lado dos carrascos e oculta a possibilidade de visualizar e dar voz às vítimas. Nessa perspectiva, abdicar do exercício de elaboração do passado por meio da rememoração, significa concordar com a macha triunfal da história concebida como progresso, para a qual não importa os vencidos, nem suas razões, nem os fatos ocorridos. Isto é, por exemplo, o desafio de se elaborar Auschwitz enquanto evento

⁵“Aquele que testemunha a violência, testemunha sempre parcialmente porque as verdadeiras testemunhas, que deveriam narrar o horror pleno, não podem mais falar. As verdadeiras testemunhas são as que morreram vítimas da violência, elas experimentaram até o limite o horror da barbárie. Mas como testemunhar o intestemunhável? Os sobreviventes narram no seu testemunho o testemunho daqueles que não mais conseguem dizer o indizível da barbárie total [...]. Ao testemunharem, seu testemunho sempre haverá de remeter àqueles que não podem testemunhar porque desapareceram. O indizível daqueles que desapareceram é a lacuna que resta no testemunho dos sobreviventes” (RUIZ, 2015, p. 107).

prototípico que resulta dos processos inerentes da própria lógica de desenvolvimento do Ocidente.⁶Uma das maneiras de evitar novos acontecimentos como estes está na capacidade de identificar as origens nos culpados e não nas vítimas⁷. É preciso, segundo Adorno (1995) nomear os mecanismos responsáveis por tais atos. Uma vez revelados estes mecanismos as pessoas seriam incapazes de fazê-lo novamente. É necessário voltar-se para o sujeito.

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

A consciência sobre o mundo e as complexas relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento da humanidade é um dos objetivos da educação. Podemos observar também a presença de uma “claustrofobia” do mundo administrado, em que tal sentimento de enclausuramento se dá em uma dinâmica crescentemente socializada, como uma rede densamente interconectada. Porém, quanto maior a densidade da rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que, precisamente, esse aspecto impede a saída. Por isso a civilização se torna alvo de uma violência irracional. Esse aspecto pode ser situado em termos de uma sociedade na qual, ao mesmo tempo em que se dão os processos de integração, ocorrem os processos de desintegração, embora esses estejam associados a um nível próximo, a uma vida que se situa enquanto civilizada e ordenada. Nesse meio, as possibilidades de resistência dentro da sociedade são esmagadas pela pressão do geral sobre os indivíduos.

A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995, p. 122).

Em certo sentido, fica difícil resistir ao potencial unificador que destrói as possibilidades de resistência, até mesmo da educação. Podemos notar discursos

⁶Cf. BAUMAN, *Modernidade e Holocausto*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

⁷Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente (ADORNO, 1995, p. 121).

gerais que influenciam as decisões particulares. Os discursos de grandes organizações econômicas influenciam, de certa maneira, as decisões acerca das políticas educacionais. Estas organizações possuem os seus próprios interesses, não se importando com a educação para a resistência.

Ao discutir a educação após Auschwitz, Adorno apresenta a necessidade de tornar conscientes os motivos que conduziram a tal atrocidade. Além disso, a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomado como uma norma de curvar-se ao que é mais forte como algo a ser evitado. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p.125). A possibilidade mais coerente de um processo educativo e emancipador reside em formar sujeitos conscientes, que sejam capazes de assumir a responsabilidade sobre as suas atitudes.

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego dos coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização (ADORNO, 1995, p. 127).

O sofrimento é utilizado como um rito de iniciação para poder pertencer ao grupo. Na educação é muito presente em diversos momentos em que se faz necessário passar pela barbárie imposta. Sejam os momentos em que a criança ingressa na escola e precisa fazer alguns ritos de passagem, ou quando há os chamados trotes acadêmicos, que impõem sofrimento para pertencer ao grupo. Atividades como estas a partir da concepção adorniana, podem ser compreendidas e vistas como formas de violências institucionalizadas e presentes no interior da cultura que se reproduzem continuamente. A sociabilidade gerada nestas situações pode prejudicar os sujeitos, especialmente na construção da coletividade:

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combinado com a disposição de tratar os outros como sendo uma massa amorfa (ADORNO, 1995, p. 129).

Neste aspecto está presente à incapacidade de desenvolver experiências diretas com a realidade, uma ausência de emoções. Importa unicamente observar o mundo como realmente é e fazer coisas, indiferentemente do conteúdo de suas ações, em um paradigma de ação fundada sob a eficácia e a eficiência. Este tipo de personalidade é caracterizado por Adorno como *consciência coisificada*, com maior

incidência entre os líderes autoritários, o que poderia também ser percebido no interior da sociedade, um protótipo de personalidade presente que em inúmeros casos, nos mais diversos ambientes. Podemos traduzir este protótipo de pessoas ao conceito de seres humanos com *consciência coisificada*⁸. “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130). Tornar-se coisa dentro da sociedade é um grande problema. Os mecanismos da indústria cultural, apresentados nos capítulos anteriores, contribuem em certo sentido, na transformação das pessoas em coisas passíveis de ter um preço, de ser quantificáveis e, portanto, descartadas.

Além da chamada *consciência coisificada* é necessária uma análise da relação que desenvolvemos com a técnica. Um dos pontos também já apontados ao longo desse estudo, embora de forma indireta. Sem dúvida, a técnica tem um espaço definido e bem delimitado no mundo contemporâneo. As pessoas podem ser consideradas tecnológicas. Não há somente consequências negativas nesse processo. Em alguns contextos a técnica é extremamente útil gerando inúmeros benefícios. Porém, existe algo de exagerado.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

Esta fetichização da técnica, mesmo sendo difícil de provar, pode ser observada na relação que existe entre quem constrói as ferrovias que serviram para levar os judeus até os campos de concentração, sem levar em consideração o que iria acontecer com aquelas pessoas. Podemos dizer que se trata de pessoas incapazes de desenvolver uma relação de empatia com as pessoas ao seu redor. Nas palavras de Adorno, são pessoas incapazes de amar. Seres humanos estritamente frios que precisam negar em seu íntimo a capacidade do amor. A capacidade de amar que ainda resta precisa ser aplicada aos meios. As pessoas aprenderam a gostar de equipamentos, de coisas. Combater esse modo de ser significa ir contra o espírito

⁸Verdinglichung, no original (ADORNO, 1995, p. 130).

que predomina no tempo atual. As pessoas são na verdade extremamente frias⁹, diante do que está acontecendo ao seu redor.

Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995, p. 133-134).

O ponto central consiste em observar que a sociedade não se perpetua pela simpatia ou atração às necessidades gerais, mas aos interesses particulares. Isto está sedimentando profundamente no caráter das pessoas, pois os indivíduos e as coletividades protegem antes de tudo os seus próprios interesses para que não corram o risco de perdê-los na sociedade baseada pela competição. A educação tem como meta desenvolver sujeitos com características diferentes da frieza. Porém, as normas que regulam o desenvolvimento escolar são guiadas pelos princípios da sociedade burguesa em que os interesses individuais prevalecem sobre os interesses coletivos:

[...] desde o Iluminismo a educação escolar é considerada a instância primeira para praticar-se o moralmente desejável, para auxiliar a emancipação do indivíduo; porém, as promessas e metas do Iluminismo demandam algo impossível à/na escola da sociedade burguesa, fundamentada no princípio da troca (GRUSCKA, 2014, p. xix).

Por essa razão a educação, mais do que qualquer outro campo fracassa, pois na tarefa de proporcionar o esclarecimento não consegue desenvolver nos sujeitos o seu potencial emancipador e libertador. Ademais, a razão instrumental não possui capacidade para organizar uma sociedade amplamente humana, pois não permite espaço para o desenvolvimento de ações acaloradas. Ao se observar a permanência do nacionalismo após os acontecimentos de *Auschwitz* não é difícil concluir que amanhã poderá ser outro grupo que será vitimizado pelo ódio aflorado durante o nazismo. É importante notar que as pessoas que realizam essa tarefa são Segundo

⁹ “O conceito de ‘frieza’ não é uma particularidade da era burguesa; antes, acompanha as manifestações dos homens desde os seus primórdios, atinge a relação senhor e escravo, na antiguidade greco-romana, bem como a dos membros da igreja e da corte com os servos na idade média. O extermínio dos índios pelos espanhóis e portugueses na América Latina nos séculos XVI e XVII foi, sem dúvida, expressão ferroz da frieza burguesa em sua fase colonialista. Mas em tempos do capitalismo desenvolvido, o conceito ganhou densidade e intensidade e os escritos filosófico-educacionais de Horkheimer e Adorno [...]” (GRUSCKA, 2014, p. xvii).

Adorno assassinas de si mesmas:

Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que *executam* as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros (ADORNO, 1995, p. 137). [Grifo do autor].

Portanto, a educação poderá evitar a formação de uma personalidade coisificada desenvolvendo uma consciência esclarecida e combatendo o nacionalismo, sentimento coletivo que permanece e ameaça ressurgir em novas propostas políticas absurdas. Estas propostas absurdas surgem em momentos próximos da tomada de decisões sobre os rumos políticos importantes do país em que vivemos.

As questões inquietantes que nos colocamos são: para onde deve caminhar a educação para evitar novos acontecimentos como estes vivenciados na modernidade e algumas condições que podem indicar também uma nova manifestação de eventos como estes? Qual o objetivo e o papel primordial da educação? Adorno apresenta uma concepção inicial de educação:

Evidentemente não a assim modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim é uma exigência política (ADORNO, 1995, p.141). [Grifo do autor].

Para que a sociedade possa ter um funcionamento efetivo exige-se a emancipação dos sujeitos. Por vezes, a educação não alcança esse nobre objetivo. Em parte, podemos justificar pela falta de interesse na consciência crítica por parte de uma parcelados educandos no interior da sociedade, de um modo geral. Os ideais, ou heróis encontram uma receptividade muito maior. Em tempos de crises surgem alguns projetos que se assemelham à antiga fórmula nazista. Uma resposta irracional para a sociedade baseada no nacionalismo e em valores conservadores que emergem a partir da figura de um grande líder.

Entretanto, quando pensamos a emancipação devemos considerar alguns entraves que impedem a constituição de um espaço democrático. O primeiro deles é a ideologia do capitalismo. “Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 143). Diante do poder da realidade

não há muitos espaços para a resistência, o que leva ao segundo problema enfrentado pela educação, a saber, a adaptação. “Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995, p. 143). A educação seria evidentemente ideológica se não levasse em consideração que os homens devem ser preparados para viver em um mundo. Da mesma forma, seria questionável se ficasse somente nesse objetivo, produzindo nada mais que pessoas bem adaptadas ao mundo. A adaptação é um processo que ocorre na educação escolar e conduz muitas vezes ao individualismo. Conforme Adorno, “A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo” (1995, p. 144). Enfim, ao mesmo tempo em que orienta o indivíduo a ser alguém a educação pode também conduzir para a convivência em sociedade com os demais. Este é um passo importante para a construção da emancipação.

Formação: resistência e emancipação

No capítulo *A educação contra a barbárie* Adorno apresenta a sua tese em relação aos objetivos da educação, que compreendemos ser relevante para a atualidade, sobretudo em pensar a educação enquanto antídoto à barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda a civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1985, p. 155).

A tentativa de superar a barbárie¹⁰ aparece no pensamento de Adorno como um elemento essencial para a sobrevivência da humanidade. É necessário levar em consideração todas as transformações sofridas pela sociedade após esta magnífica

¹⁰ É preciso levar em consideração que a barbárie está presente no próprio desenvolvimento da sociedade em seus momentos de repressão. O que já foi apontado pela teoria de Freud (ADORNO, 1985, p. 157).

obra do filósofo. Dentre as principais transformações destacamos a inserção das novas gerações na chamada sociedade digital. Segundo Dalbosco “A sociedade contemporânea assume traços plurais, sendo um deles a tecnologia digital, que a domina por inteiro. Nesses termos, faz plenamente sentido denominá-la de sociedade digital” (2015, p. 14). O computador e o celular são os meios mais utilizados para acessar esse novo mundo. O que importa diante desse novo contexto é esboçar uma possível maneira de educar diante das transformações que também carregam traços de barbárie, e são potencialmente muito eficazes na sua perpetuação. Podemos pensar também uma visão mais otimista diante da internet e seus possíveis usos. A internet tem um potencial de criar um ambiente mais democrático e com um sentido de maior civilidade para a sociedade. Além destas considerações é necessário levar em conta que as pessoas querem participar deste mundo como heróis. Segundo Keen:

As pessoas não querem mais ser público, mas antes estrelas ou cristais de massas, abrindo blogues, escrevendo para sites ou então entrando em redes sociais para serem lidas, vistas e comentadas pelos demais, para fazerem sucesso como sujeitos narcísicos e egoístas (*apud* DALBOSCO, 2015, p. 17).

Diante da necessidade de exposição, para firmar a própria existência o ser humano acaba novamente convertendo o potencial da internet em uma forma de egoísmo que não ajuda em nada na construção de uma humanidade mais humana. Estas novas tecnologias estão desde a infância presentes nas crianças o que pode interferir diretamente na educação formal. Cabe ao educador saber lidar e conduzir as novas gerações para o uso pedagógico adequado das novas tecnologias.

Levando em consideração as transformações que ocorrem por conta dos novos avanços tecnológicos é necessário perguntar sobre o papel da cultura nesse contexto. Em *Educação e emancipação* Adorno se refere à falência da cultura: “A cultura que conforme a sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens” (ADORNO, 1985, p. 164). O fator decisivo está na desconfiança, na capacidade da cultura em desenvolver uma sociedade mais humana. Por outro lado, uma dada condição de passividade também seria uma forma de barbárie que poderia contemplar o horror sem se manifestar contra a violência que estaria sendo cometida. O esclarecimento não é uma categoria fixa, mas dinâmica. A luta reside em conseguir formar um eu forte diante de tantas

transformações. Ao nos perguntarmos sobre as causas da falta de emancipação, podemos destacar a elucidativa observação de Adorno sobre a contradição social.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1985, p. 182).

A organização da sociedade impede a manifestação de formas diferentes de pensamento. Ou seja, a sociedade reprime formas autônomas de pensamento. A escola também pode estar inserida nesta tarefa de continuar desenvolvendo o mesmo tipo de sociedade. O que pode diferenciar e orientar a escola para a construção do esclarecimento é a posição frente ao mundo por ela assumida. A complexidade da sociedade e a relação entre mercado e tecnologia assumida nos últimos tempos dificultam ainda mais a tarefa de resistência¹¹: Ante a esse cenário, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1985, p. 183).

O que se espera da escola e da educação, de uma maneira geral, é a possibilidade de ser um meio para a criação de uma consciência crítica, em que as novas gerações possam ser conscientes de si e da sociedade em que vivem, e a forma como estão sendo manipuladas e ludibriadas muitas vezes com falsas promessas de felicidade, e com uma pseudocultura que perpassa todos os meios de comunicação. Isso leva ao consumo de algo que está muito longe, de uma cultura edificante, a qual tem a real possibilidade de conduzir a um pensamento esclarecido. Entretanto, no final de sua obra Adorno ressalta o risco imaneente de mesmo as pessoas sendo esclarecidas quanto a sua condição de dominação, pois continuam a desenvolver as mesmas atitudes teleguiadas por uma normativa de comportamento ditado pela indústria cultural. Retomando o conceito já discutido nas partes anteriores, cabe frisar que:

¹¹De acordo com Castells vivemos uma economia global: “[...] porque as economias de todo o mundo dependem do desempenho de seu núcleo globalizado. Esse núcleo globalizado contém os mercados financeiros, o comércio internacional, a produção transnacional e, até certo ponto, ciência e tecnologia, e mão-de-obra especializada. É por intermédio desses componentes estratégicos globalizados da economia que o sistema econômico se interliga globalmente” (CASTELLS, 2003, p. 142).

[...] o conceito de Indústria Cultural refere-se não mais à produção de bens culturais manufaturados, mas, à produção industriosa da dominação com o recurso da produção de bens culturais. Enquanto propaga a sua mercadoria cultural que deve ser 'tragada' sem resistência, ela se firma no poder de sua ideologia, sob a qual ela impera sem transparecer sua opressão (VILELA, 2015 p. 96-97).

Portanto, a indústria cultural ao promover a semiformação por meio de seus aparatos técnicos, acaba impedindo a formação da autonomia. A indústria cultural propaga uma ideologia dominante que se estabelece a partir de uma falsa promessa de felicidade e de liberdade de escolhas. Esse processo conduz a uma deformação da consciência. Retira do sujeito a capacidade de decidir sobre a sua própria vida. Em suma, a indústria cultural é contrária a *bildung*¹².

A realização da *bildung* é a finalidade última do projeto educacional da modernidade, refere-se ao sujeito desenvolvido plenamente em suas habilidades sociais: domínio de conhecimento sistematizado, desenvoltura no conhecimento e apropriação da cultura (ciência, literatura, bens artísticos e culturais), portador de condutas morais desejadas (sujeito com condutas corretas em relação ao outro e fiel ao estado de direito instituído) (VILELA, 2015, p. 98).

O aumento das condições materiais para a formação humana não resulta na mesma proporção em pessoas que têm de alguma forma acesso a *bildung* num sentido pleno. Por vezes, a educação perpetua algumas formas contrárias à emancipação, adaptando as novas gerações para viver de forma passiva dentro da sociedade. Uma de suas principais causas é a exclusão de tudo aquilo que poderia resultar numa reflexão sobre a própria vida dos estudantes. O que podemos acompanhar com a exclusão de algumas disciplinas, as humanidades, que seriam fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência livre e esclarecida. Por outro lado, contribuem negativamente para o esclarecimento. Trata-se daquelas posições que estão afinadas com um conhecimento superficial, negando o acesso aos conhecimentos culturais.

¹²Na teoria da educação *Bildung* incorpora a ideia de formação deliberada do homem como humano, constituindo-se o processo que assegura a ele as condições para o desenvolvimento de suas habilidades naturais, a formação interior, bem como as habilidades ditadas pelo meio social (LARROYO, 1974). No século XIX, o conceito se consolidou na literatura educacional expressando o ideal cidadão, como aspiração do sistema educacional defendido por autoridades, políticos progressistas e educadores como, por exemplo, na Prússia, por Wilhelm Von Humboldt, para quem a educação seria a força motriz para conduzir os homens à autonomia necessária para a vida social e política (VILELA, 2015, p. 98).

O trabalho pedagógico passa a orientar-se somente para alcançar aprovação em exames e o diploma, transformado em moeda nas relações sociais mercantilizadas. Assim, a educação afasta-se de seu valor essencial – o domínio do conhecimento, a verdadeira instrução em valores morais e sociais, impede o verdadeiro esclarecimento. Este é substituído por aquela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da Indústria Cultural [...] (VILELA, 2015, p. 99).

Assim, as práticas pedagógicas instaladas na escola impedem a capacidade de desenvolvimento da autorreflexão, da autonomia e da individuação, que tem como resultado principal a deformação da consciência. A experiência da sala de aula transforma-se em algo que perpetua a semiformação, em que o espaço para dinâmicas diferenciadas que indiquem uma forma de instigar o pensamento crítico acaba sendo menosprezado, perpetuando, assim a adaptação.

A educação deve se comprometer com um processo de formação que se dá num campo mais subjetivo.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

A possibilidade da formação de uma consciência verdadeira está relacionada com o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva específica, para além de uma habilidade formal subjetiva. Ou seja, o pensamento deve ser capaz de estabelecer relações entre formas e estruturas. Segundo Petry e Vaz (2015) para Adorno o pensamento que está desvinculado do conteúdo torna-se “coisificado” e “autocrático”, o que se assemelha com o enfraquecimento da razão objetiva ao longo do processo de esclarecimento. Quando a razão se separa dos seus conteúdos está transformando-se numa operação lógica incapaz de autorreflexão.

Nessa direção, o pensar deve conduzir a entrar na realidade de tal forma a deixar-se conduzir pela mesma. Nas palavras de Adorno, podemos observar a direção para a experiência do pensamento: “A constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p. 150). O pensamento sobre a

realidade seria uma possibilidade de reconhecer os mecanismos que afastam as pessoas das suas reais necessidades de formação.

Entretanto, a realidade dominada pelas relações capitalistas trata a educação como uma mercadoria, a qual se lhe é atribuído um valor de troca. Nesses moldes, frente ao panorama da indústria cultural e do capitalismo, a educação é determinada pela lógica da sociedade capitalista, aspecto que por vezes a torna incapaz de proporcionar a formação de consciências esclarecidas e críticas, conscientes da historicidade e dos processos sociais nos quais os sujeitos vivem e convivem em sociedade: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Contudo, embora o panorama social no qual a educação acontece por vezes pareça ser pessimista e desanimador, de acordo com a exposição adorniana, a educação carrega em si, embora os condicionamentos sociais e os processos de dominação próprios da lógica da racionalidade instrumental, decorrentes da indústria cultural, a potencialidade de ser um instrumento privilegiado que pode concorrer para a instauração de um processo pedagógico de formação crítica do educando, mediado pelo dialógico que se dá por meio do encontro:

A pedagogia terá de levá-lo a sério, se o processo pedagógico não quiser esgotar-se na mera transmissão de conhecimentos e na qualificação profissional. Ela deveria, promover, antes de tudo, a oportunidade do educando e do educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral (FLICKINGER, 2010, p. 6-7).

O imperativo ético que se desenha a partir da proposta adorniana de uma educação crítica e transformadora, que possa estar em sintonia com a construção de um modelo social mais digno e justo, precisa necessariamente, atentar para o fato de que:

Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social (MAAR, 1995, p. 11).

Em suma, compreendemos que o potencial crítico e emancipador, inerente

à educação sinaliza para a dimensão ética¹³ da humanidade, isto é, a capacidade de formar sujeitos conscientes daquilo que o cercam, para a vida em sociedade, a socialização humana enquanto problema fundamental, quer dizer, o aspecto inerente e intrínseco ao *com-viver*, ao *compartilhar* a vida com seus semelhantes. Em vista de uma educação que propicie a autorreflexão e a tomada de consciência dos sujeitos sobre sua condição e seu processo de emancipação, um elemento fundamental é reposicionar a importância do papel da Filosofia em relação à educação. Esse elemento central é a Filosofia da Educação capaz de “[...] desvendar as tramas de todas as modalidades de opressão e de dominação que impedem esses sujeitos de fruírem de autonomia em sua existência histórica” (SEVERINO, 2014, p. 170).

Considerações finais

Frente ao diagnóstico apresentado que, em certo sentido pode ser assustador e preocupante, procuramos postular a possibilidade defendida por Adorno de uma educação que propicie a emancipação dos sujeitos. A grande tarefa, que cabe a educação é colocar em questão os processos de formação da consciência e da autorreflexão crítica diante do processo de adaptação que necessita fomentar a resistência diante das dinâmicas de dominação. Uma educação que produza uma consciência crítica para o ser humano se situar no mundo. A crítica destrói os obscurecimentos que cegam as pessoas quanto à realidade de dominação. Por meio da autorreflexão crítica é possível chegar à conscientização sobre a realidade, suas contradições e a historicidade da vida.

A partir da posição adorniana, compreendemos que a educação precisa estimular permanentemente o pensamento reflexivo do ser humano, de tal forma que o indivíduo desperte para indagar sobre as diversas realidades e o cotidiano de um modo efetivo com o meio em que está inserido. O educando deve sentir-se inserido no ambiente educacional e desafiado constantemente a compreender-se

¹³De acordo com Ricardo Timm de Souza, a dignidade humana não é algum tipo de essência, mas se dá na forma de encontro humano, o qual se estabelece como condição para a realização da liberdade ética: “[...] as grandes questões humanas exigem a ética que desarticula e des-totaliza definitivamente ser e pensar e provoca todas as respostas humanas aos desafios advindos de encontros reais, individuais, comunitários, sociais, com o Diferente: a vontade de justiça.” (SOUZA, 2010, p. 152).

como sujeito histórico, participe da vida em sociedade e consciente de sua responsabilidade diante da realidade que o cerca e que precisa de modo permanente ser repensada e transformada.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Teoria da semicultura*. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. *Über den Fetischcharakter der Musik und die Regression des Hörens*. In: *Dissonanzen. Musik in der Verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982.

ADORNO, Theodor W. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt (Mainz): Suhrkamp, 1985.

ADORNO, Theodor W. *On popular music*. *Studies in Philosophy and Social Science*, New York, v. 9, 1941.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COSTA, B. Cesar Guimarães. *Tecnologia e sensibilidade: homens e máquinas na sociedade global*. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, L. A. Calmon Nabuco. (Orgs.) *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009.

CROCHÍK, José León. *Teoria crítica e novas tecnologias da educação*. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. (Orgs.) *Tecnologia, Cultura e Formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 97-114.

DALBOSCO, Cláudio. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

DALBOSCO, Cláudio. *Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje*. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 185-198.

DALBOSCO, Cláudio. Formação humana na sociedade digital. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antonio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Orgs). Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos. São Paulo: Nankin, 2015, p. 11-26.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: AutoresAssociados, 2010.

GRUSCHKA, Andreas. Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

GRUSCHKA, Andreas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 173-183.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)? In: KANT, Immanuel. Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

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

MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*. Trad. Antônio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

PETRY, Franciele Bete; VAZ, Alexandre Fernandez. Experiência do pensamento: revisitando o tema da Educação em Theodor Adorno. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antonio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Orgs). Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos. São Paulo: Nankin, 2015, p. 129-143.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: Bruno Pucci; Pedro Goergen; Renato Franco. (Org.). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. 1ªed. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 141-153.

PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 2 ed. Petrópolis: Vozes; Edufscar, 1995.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. O que resta dos desaparecidos, o reverso da biopolítica/Testemunho indizível. In: (Orgs.). GLOECKNER, Ricardo Jacobsen; FRANÇA, Leandro Ayres; RIGON, Bruno Silveira. *Biopolíticas: estudos sobre política, governamentalidade e violência*. Trad. Daniel Arruda Nascimento, Curitiba: iEA Academia, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação como hermenêutica da contemporaneidade. In: MÜHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. (Orgs.) *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Totalidade e desagregação: sobre as fronteiras do pensamento e suas alternativas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Metamorfose e extinção: sobre Kafka e a patologia do tempo*. Caxias do Sul. EDUCS, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Justiça em seus termos: dignidade humana, dignidade do mundo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SOUZA, Ricardo Timm de. (Dis)pensar o ídolo. Responsabilidade radical no pensamento contemporâneo. *Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea* – Vol. II, n. 2, p. 69-87, 2014.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O domínio dos mecanismos da indústria cultural na sala de aula e o bloqueio da experiência formativa. In: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antonio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. (Orgs). *Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos*. São Paulo: Nankin, 2015, p. 93-108.

ZAMORA, José Antônio. Theodor W. Adorno: pensar contra a barbárie. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. (Orgs.). *Tecnologia, Cultura e Formação – ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 141-156.

Recebido em: 31/08/2021.

Aprovado em: 04/09/2021.

Publicado em: 08/10/2021.