

Sobre educação, cultura e humanidade em Adorno¹

Paulo Lucas da Silva *

Resumo

Discuto, como uma introdução, a pertinente defesa da humanidade na obra de Adorno e deste na parceria com Horkheimer. Na obra do frankfurtiano a humanidade pode ser entendida por um triplo viés, ou seja: o que a humanidade é (não-humanizada); o que querem fazer parecer que a ela seja (ideologia como aparência); e, aquilo que a humanidade seria ao procurar realizar seu *telos*. A humanidade, por meio da derrota do sujeito pensante experimenta a derrota e a desumanização, apesar da aparência de felicidade e de superação. A cultura concorreria para a construção desta humanidade emancipada e autônoma, contando com o importante papel a ser desenvolvido pela educação. Mas a educação, como a cultura se encontram comprometidas com a estrutura social vigente e hegemônica, que desumaniza em favor do capital. A educação é defendida, então, como uma educação negativa, no confronto com a realidade, para a crítica, para a contradição e resistência.

Palavras-chave: Humanidade; cultura; educação; indivíduo; Adorno.

Resumen

Presento, como una introducción, la pertinente defensa de la humanidad en la obra de Adorno y de esto en conjunto con Horkheimer. En sus obras la humanidad puede ser entendida bajo tres visiones, a saber: lo que ella es hoy (no-humanizada);

¹ Texto escrito em homenagem a Ivana, minha mulher, e a meus filhos, Vini, Tiago e León, pela humanidade que me presenteiam todos os dias.

* Professor Adjunto de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da UFPA, Campus Universitário de Altamira; Líder do Grupo de Estudos Dialética Educação e Cultura – Campo e Cidade (GEDEC-CC/CNPq). Licenciado Pleno em Filosofia, FAFIMC, Viamão, RS (1987-9); Especialista em Docência do Ensino Superior – UFPA, Campus de Altamira (1996-8), Mestre em Educação: Políticas Públicas, Centro de Educação – UFPA, Belém (1998-2001) e Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte (2002-6).

lo que quieren que parezca (ideología como aparecía); y, lo qui tendría que serlo de acuerdo con su *telos*. La humanidad, por medio de la derrota del sujeto pensante vive la derrota y la deshumanización, pese la aparecía de felicidad y superación de los males. La cultura sería el medio pelo cual la construcción de la emancipación y autonomía sociales podrían ser construidas teniendo la importante colaboración de la educación. Pero la educación, así como la formación cultural encuéntranse bajo el comprometimiento con la estructura social vigente y hegemónica, qui deshumaniza a favor del capital. La educación es defendida, entonces, como una educación negativa, en el confronto con la realidad, hacia la crítica, hacia la contradicción y resistencia.

Palabras clave: Humanidad; cultura; educación; individuo; Adorno.

Introdução

No prefácio da *Dialética do esclarecimento*, os autores comentam que seu objetivo, ao iniciar a obra, era “nada menos do que descobrir porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 11). Os próprios autores reconhecem ter subestimado as dificuldades de tal investigação em 1944, quando da primeira publicação da obra, nos Estados Unidos.

A pretensão de Horkheimer e Adorno demonstrava uma grande preocupação com a humanidade, com suas realizações e suas perspectivas. O processo civilizatório demonstrava grande fracasso. Na expressão de cada trecho da *Dialética do esclarecimento*, o que se percebe é uma verdadeira investigação da dialética da humanidade. A situação de guerra, os campos de concentração, bombardeios e assassinatos em massa demonstravam mais do que uma tendência da época. As atrocidades caracterizavam a humanidade em seu processo civilizatório. Os ideais da modernidade eram escarnecidos com o sangue que escorria pelas mãos dos seguidores do *Führer*. A barbárie, possivelmente, não seria tão bárbara se não convivesse com um grande avanço tecnológico e cultural, geograficamente situada no “berço da civilização ocidental”, na Europa. O que se pode constatar é alguma proporcionalidade entre o avanço tecnológico e cultural e o avanço da

barbárie a ponto de serem compatíveis e – sob uma hipótese bastante desanimadora – parece que um não existiria sem o outro.

Da época da primeira publicação da *Dialética do esclarecimento* (maio de 1944, em Los Angeles) até hoje, é possível constatar semelhantes contrastes. Ainda que hoje se possa duvidar do que se costuma identificar por “cultural”, dentre aqueles que administram a indústria cultural, o avanço tecnológico continua *pari passu* com o avanço da barbárie. As pessoas aprendem a conviver com a barbárie, administram e criam estruturas contra a regressão à selvageria contemporânea, se salvando, todos os dias, das atrocidades, que chegam cada vez mais perto de suas cercas elétricas, de seus portões eletrônicos e condomínios de luxo. Muitos são os que a cada dia sucumbem frente o inevitável: tornam-se vítimas da insanidade e da fúria reinante. Mudam as proporções, a geografia e protagonistas, mas vivemos no mesmo Auschwitz sem fronteiras. Nós estamos no interior da barbárie: somos produtos e produtores dela, chegando à realidade em que muitos conseguem “viver bem”, no seu interior. As pessoas abrem mão de sua individualidade, liberdade e autonomia. Como sujeitos pensantes derrotados² vivem bem, por isso não há muita necessidade de reverter nenhum cenário, apenas remendar aqui, adaptar ali, continuando a sustentá-lo.

Poder-se-ia, aqui, tratar da banalização da vida; vida que é ceifada todos os dias, o dia todo, pelo tráfico, pelo trânsito, pelo desemprego, pelas guerrilhas e atentados... Seria uma página policial ou – quem sabe? – algo entediante, pois, a bem da verdade, é que estamos tão saturados disso que – é bem possível – nossa sensibilidade já esteja derrotada para nos comovermos com isso. O volume diário dessas notícias, além de nos “jogar na cara” a violenta sociedade que fazemos e participamos, assumem um papel interessante – intencional ou não? – que é o de nos fazer acostumados com o absurdo, com a irracionalidade da extremada redução humana no que há de mais primitivo. Carlos Heitor Cony admite que a sociedade brasileira perdeu o medo, resultado que ele associa ao crescimento da violência no país e com o contato de perto com ela; há uma vulgarização da violência³. “Hoje em dia a barbárie não assusta mais” (Rouanet, 1993, p. 12).

Esta situação de convivência, quase passiva, adaptada, com a barbárie; esta aparente ausência de sobressaltos com a violência e seus resultados que

² Horkheimer e Adorno (1985, p. 140) afirmam que os avanços dos mega-empresariados não têm o objetivo de destruir empresas concorrentes, mas o inimigo jurado, que já se encontra derrotado, ou seja, o sujeito pensante.

³ Programa “Leila Entrevista”, SBT/TV Alterosa – Belo Horizonte, MG, 28.07.2002.

caem aos nossos pés pode ser levada ao extremo, como uma tendência geral da sociedade, tal como Adorno (1992) caracterizou, em 1944, em trechos das “*Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada”: “Normal é a morte. [...] A saúde para a morte. [...] Na base da saúde reinante está a morte” (p. 47, 49, 51).

Mas, aqui, a morte não é uma morte física, ainda que possa ter influências somáticas terríveis. A morte que Adorno aponta é pior do que o morrer do corpo. Aqui se trata da morte que mantém vivos os indivíduos em seus corpos, de tal forma que o próprio frankfurtiano, um ano mais tarde, nas mesmas *Minima moralia*, amplia esta análise:

“Palhaço” – É ainda muito otimista pensar que o indivíduo esteja sendo liquidado com osso e tudo. [...] A situação atual está muito distante disso. A desgraça não ocorre como uma eliminação radical do que existiu, mas na medida em que o que está historicamente condenado é arrastado como algo de morto, neutralizado, impotente, e se vê afundando de maneira ignominiosa. Em meio às unidades humanas padronizadas e administradas, o indivíduo vai perdurando. Ele até mesmo ficou sob proteção e adquiriu um valor de monopólio. Mas, na verdade, ele é ainda apenas a função de sua própria unicidade, uma peça de exposição como os fetos abortados que outrora provocavam o espanto e o riso nas crianças (Adorno, 1992, p. 118).

Pela expressão do autor, morre-se permanentemente, sem chegar ao termo da vida. “Nos campos de concentração a morte alcançou um novo horror: desde Auschwitz, temer a morte significa temer algo pior que a morte”.⁴ A derrota do sujeito pensante não significa, desta forma, o falecimento do corpo, mas a manutenção da não-autonomia das pessoas em situações nas quais elas não decidem sobre seu fazer e seu pensar – sobre a sua práxis – mas são conduzidas por mecanismos e instrumentais dos mais variados e sofisticados, elaborados por interesses que em nada lhes permite, sequer, a possibilidade de pensar uma situação diferente. Não obstante, a conservação e prorrogação desta sociedade – propriedade particular dos “donos do mundo”, isto é, os detentores de capital e dos meios de produção – somente é possível por meio da manutenção de indivíduos, de pessoas. E é por este motivo que as pessoas não foram, ainda e inteiramente, substituídas pela maquinaria. Derrota-se o indivíduo administrando-o sob condições de manipulação extremada, sem poder se

⁴ Versão espanhola: “En los campos de concentración la muerte ha alcanzado un nuevo horror: desde Auschwitz, temer la muerte significa temer algo peor que la muerte” (Adorno, 1975, p. 371).

desfazer dele: este é o desafio do sujeito manipulador, o Capital. Auschwitz caiu, mas seu espírito de horror se conserva (é conservado).

Não se pode perder de vista, aqui, a clareza de que muitos destes indivíduos estão falsamente seguros de que podem decidir suas vidas, de que a vida é assim porque sempre foi assim, de que “só os fortes sobrevivem”. Ledo engano: todos se tornam, afinal e em algum momento, ou situação, “unidades humanas padronizadas e administradas”, não porque querem, mas porque “a mão invisível” – do Capital – assim o faz. O sujeito não se autodetermina, mas é importante que pense que sim.

Presas da impotência, o indivíduo se apercebe do mal e retorna à situação de derrota, ou se expõe aos piores ataques, até a destruição podendo, aí sim, ser cabal. A nossa sociedade é violenta porque não pode viver a sua autonomia e isto percebe ou sente, principalmente, em situações-limite, quando sua existência é confrontada com a gravidade. A agressividade natural se converte em violência cultural, de tal forma que, momentos destinados ao prazer, diversão e alegria, eclodem em pura ira e fúria.

Para Adorno, a origem desta raiva, desta insana produção da morte, no interior da sociedade – tecnológica, potencial e materialmente mais rica de todas as sociedades da história humana – além de razões subjetivas, como Freud aponta no *Mal-estar na civilização* – os fracassos pessoais no interior da cultura, que geram frustrações e sentimento de culpa e daí a tradução em agressão –, tem um fator objetivo: a falência da cultura. Na análise de Adorno (1995a, p. 164),

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre o trabalho físico e intelectual. Desse modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humana, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disso, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir.

A situação não é reversível simplesmente, pois que já se trata de um clima impregnado na consciência das pessoas. Há motivos para a raiva, mas eles seriam administrados e superados – como sublimação – pela formação cultural. Como a formação cultural vive o seu fracasso, a fúria se manifesta

Trilhas Filosóficas

não só como coisa ruim, mas contra alvos errados. Das possibilidades apontadas pelo autor, a educação poderia criar um clima de esclarecimento de aversão à barbárie. Diferente da passividade, que já seria uma forma de barbárie, Adorno não trata da redução da agressão, mas da necessidade de canalização, de objetivos racionais, da agressividade de tal forma que, sobre manifestações violentas de estudantes, em Bremen, contra “aumentos tarifários dos transportes” o frankfurtiano comenta:

[...] essas pessoas não deixaram que lhes fosse retirada a espontaneidade, que não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente. [...] em situações em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995a, p. 160).

A barbárie seria a “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade”, ou seja, a erupção irracional da violência física.

Mas [no caso destes alunos] não é verdade que se trata de uma consciência deformada, imediatamente agressiva. Os acontecimentos são entendidos, na pior das hipóteses, como estando a serviço da humanidade. [...] As reflexões precisam portanto ser transparentes em sua finalidade humana (Adorno, 1995a, p. 160-161).

O “estar a serviço da humanidade” e a necessidade de transparência com relação à finalidade humana são também os balizadores da educação resultado e produtora da consciência verdadeira, apresentada pelo autor em sua concepção de educação (cf. Adorno, 1995a, p. 141). E aqui parece que temos um dos pontos centrais da produção teórica de Adorno: a humanidade.

É um filósofo, genuinamente, preocupado com a dialética da humanidade. Com a de seu inseparável amigo Horkheimer, busca aquela verdade que representa a justiça para com cada ser. Assim o autor constata o que se queria fazer parecer que acontecia e o que acontecia, na sociedade, sem perder de vista o que deveria acontecer para a superação da danificação da vida. Em cada excerto, em cada ensaio, em cada aforismo, no entanto, é possível perceber, sempre, a preocupação com a humanidade, seja com sua degradação, seja com sua possibilidade. O que “deveria ser” não é imposição arbitrária determinada por subjetividades patologicamente

afetadas, mas a justeza do “confronto da coisa com o seu conceito” (cf. Horkheimer; Adorno, 1973, p. 21). Esta é uma característica do pensamento do frankfurtiano que perpassa toda a sua produção. Em verdade, moral, sociedade, arte, mercado, filosofia, indústria cultural, esclarecimento, emancipação, adaptação e resistência, reificação, razão, educação, trabalho, por exemplo, somente fazem sentido enquanto discussão sobre a humanidade. E não se discute humanidade sem discutir aqueles temas.

Para Adorno a sociedade está danificada, porque a vida humana – do indivíduo ao coletivo – está danificada, tal como apresentado, de modo particular, nas “*Minima moralia*”. E, a vida humana danificada, se manifesta na humana autodestruição, uma cultura que zomba da catástrofe porque abandonou seu *telos* humanizador.

“Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico para seu atual estado de escravidão: o de orientar seu pensamento e sua ação de modo que Auschwitz não se repita, que não volte a acontecer nada semelhante” (Adorno, 1975, p. 365).⁵ A educação (práxis educativa) teria que trabalhar para que a barbárie de Auschwitz não retornasse. A negação do seu retorno somente seria possível pela produção do esclarecimento e criação da humanidade, socialmente abafada pelo poder do capital e pelo fetiche da mercadoria. O imperativo categórico, apontado por Adorno como a primeira de todas as tarefas da educação (Adorno, 1995a, p. 119) é a radical oposição a tudo o que representou Auschwitz.

Educação e desenvolvimento pleno do educando

No interior do fracasso da cultura a educação agoniza. Na verdade se confunde, nem sempre de maneira inconsciente, educação com escolarização. A educação é um processo de vida, por meio do qual os indivíduos interagem de forma particular e ampliada com a sociedade e sua cultura aprendendo e sendo referência de aprendizagem, de forma planejada e sistemática ou não, consciente ou não-consciente. A escola é um dos locais, geográfico e cultural, onde se pode, de forma planejada, ampliar a educação, com ênfase naquilo que se convencionou chamar relação ensino-

⁵ Tradução literal da edição espanhola da *Dialéctica Negativa*.

aprendizagem. Não se produz humanidade sem educação, mas uma sociedade corre o risco de sobreviver sem escolas⁶.

Alguns programas nacionais de universalização da escolaridade surrúpiam o direito universal à educação. “Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de ‘necessidade da escola’ oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito” (Adorno, 1995a, p. 116). O autor não se opõe à escola, mas contra os prejuízos humanos que dali podem decorrer pela má utilização escolar. Quando as pessoas comentam que uma escola ruim é melhor do que nenhuma não lhes falta razão, mas ampliação deste entendimento.

Cada professor, hoje, com alguma consciência de sua tarefa, poderia identificar falhas no sistema educacional. Na verdade a escola, tal como está estruturada serve a um determinado tipo de sociedade e, esta estrutura, está tão fortemente na consciência de cada pessoa, que não se consegue mais imaginar uma sociedade sem escolas. Social, cultural e mercadologicamente a escola não pode ser questionada, como coisa necessária ou não.

A escola tem uma tarefa na educação da sociedade, que é o aspecto acadêmico, o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, na perspectiva do avanço deste e do progresso cultural dos indivíduos e da sociedade. É correto afirmar que a escola precisa qualificar a sociedade. Entretanto, da função acadêmica, que não é nenhum purismo, a escola tem sido cada vez mais responsabilizada por tarefas que, até poucas décadas atrás, eram tarefas de família (princípios de higiene, educação e respeito, por exemplo). Há famílias que cobram que a escola ensine a rezar; cresce o número de professores que admitem precisar ouvir seus alunos e responder pelos problemas que lhes trazem, como se fossem psicólogos; não está longe do discurso comum de muitos educadores a figura de professor super-herói, exemplo para seus alunos, “ajudadores” de quem sofre. Não se pode negar a humanidade de quem quer ajudar, mas também é reconhecível a ingenuidade e obtusidade de uma categoria que tateia sem saber o que é, não obstante as muitas construções sobre a “identidade docente”.

Os professores cada vez mais se afastam e são afastados da práxis educativa, no interior da escola. Conteúdo e carga horária são as últimas coisas que se cumpre. Mais do que isso, todos percebem que sua situação não é boa. Com dedicação se esmeram para resolver problemas quotidianos. Produzem uma infinidade de teorias que poderia fazer da escola um

⁶ Illich (1988) é um dos expoentes da sociedade sem escolas. Para ele a sociedade se tornou escolarizada, o que não significa dizer que se tornou educada; chega a compará-la com uma nova igreja universal.

instrumento digno da e para a sociedade, mas sempre esbarram em insuficiência de verbas e de “vontade política” para tanto. Por outro lado, mudanças são produzidas e cobradas, de fora para dentro, da escola, às quais todos devem se submeter, ou arcar com as punições anunciadas, ou presumíveis. A escola cria esta situação formal ruim, que os educadores reconhecem e, por isso, não cansam de criar novas formas de ser escola – inclusive formas ruins. Diga-se de passagem: formas que, amiúde, com as melhores intenções, reproduzem uma escola envernizada de humanismo, moldada para uma estrutura social desumana.

O desenvolvimento intelectual dos docentes é sabotado pelas imposições formuladas pelos intelectuais dos governos, fazendo com que a cada dia se experimente a estagnação, o fracasso e a humilhação. No interior da escola se sonha e se produz soluções teóricas para seus problemas. Uma por uma é derrotada pelo peso da realidade e escusas das administrações internas e externas. A insistência provoca ameaças e inadiáveis punições. Cada professor sabe-se desnecessário na estrutura em que se encontra. Mesmo os que se renderam à manipulação e com ela se locupletam, que traíram, não seus companheiros, mas a própria Educação, sabem que são dispensáveis.

A formação acadêmica dos alunos – elemento basilar da formação humana – é atingida em sua totalidade. O fracasso na aprendizagem assusta a muitos, mas não é enfrentado de verdade. Da formação continuada e um sem número de programas de formação docente se poderia esperar muito. O problema é que a formação docente se torna pura abstração na consciência de indivíduos sem poder de decisão e de recursos. Impotentes os professores se acusam entre si, apelam – e o governo central faz coro – à participação, ao socorro das famílias. Alguns chegam a responsabilizá-las pelo fracasso da escola.

A sala de aula e a propalada relação “professor-aluno” retratam um campo de tensões. Derrotar o professor, convencer os alunos. Não é raro que se relegue o essencial, aqui: o conhecimento! O planejamento parece sucumbir e derrotar professores e alunos. Aqueles se esmeram pelo ensino. Estes, sem entender sua utilidade, desprezam a aprendizagem. Mil e um artifícios e discursos para prender a atenção dos alunos, a força – em alguns casos física – torna o belo ato de educar no terrível feito da modelagem.

Max Scheler disse certa feita que só atuou pedagogicamente porque nunca tratou seus estudantes de maneira pedagógica. Se me permitem a observação pessoal, a minha própria experiência confirma inteiramente este ponto de

vista. Ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer (Adorno, 1995a, p. 104).

Estas estratégias para influenciar e convencer demonstram uma fragilidade, da qual não se pode fugir, da escola, especificamente: do professor, diante de seu público. Toda tentativa de influenciar é uma demonstração de que não se é suficiente, não garante a liberdade das pessoas, nem se admite a capacidade delas em esclarecer. A intenção de convencer a outrem é o sintoma de alguém que não pode perder tempo, com o tempo que o outro necessita para apreender e esclarecer determinada proposição. Convencimento também sugere certo desprezo pelo outro, na medida em que se imagina que alguém pode render-se a uma proposição estranha. Em uma sociedade livre não podem existir situações de rendição. Em uma sociedade racional, as pessoas assumiriam posições racionais, independente daquilo que o outro possa trazer: o objeto tem primazia sobre o sujeito, conforme já afirmava Adorno (1995b, p. 181-201⁷). Aqui residem muitos dos males da educação escolarizada, ou seja, a necessidade de convencer, render, influenciar os “educandos”, o que acaba se alastrando para a relação entre pares etc. Se se quer levar alguém a admitir, aceitar, concordar com algo, seria racional, dialético e, assim, filosófico, argumentar sobre “a coisa”, desenvolver o raciocínio sobre o conteúdo, não sobre as intenções. “Intenções verdadeiras só seriam possíveis mediante a renúncia à intenção” (Adorno, 1992, p. 125). Mas este não é um mal da escola. É uma situação social, política, econômica. O sistema hegemônico vigente não pode permitir a liberdade, sob pena de deixar de ser hegemônico. O sistema precisa manter as pessoas presas, sob a aparência de liberdade. A escola é somente uma serva fiel.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸, que “disciplina a educação escolar”, estabelece, para a escola, as finalidades de “desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Em todo o termo da Lei se percebe a manutenção destes propósitos. Podem ser objetivos comuns a qualquer educação no Brasil, quicá no mundo. Mas, há ideologias e interesses não explícitos que sustentam o termo da lei e, na prática diária da educação, interferem de tal forma que, do prescrito ao realizado, há mais

⁷ Texto: “Sobre sujeito e objeto”.

⁸ Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Passarei a denominá-la apenas como LDBEN.

estranheza do que efetivações. Como legislação nacional, que pretende abranger e “dar respostas” à enormidade de um país-continente, às múltiplas especificidades culturais deste povo, a LDBEN, corre o risco de mera formalidade, sem produzir resultados condizentes com as expressões claras.

No propósito de “pleno desenvolvimento do educando”, se propõe um desenvolvimento sem direção. O vácuo parece ser reduzido pelo indicador de “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho”, logo em seguida. A cidadania, no entanto, é uma mescla tão confusa cuja conclusão a que se pode chegar é a de que cidadão é aquele que se submete ao social, política e economicamente dominante. A qualificação para o trabalho sugere um mercado de trabalho amplo e tecnologicamente desenvolvido. Cobra-se qualificação e flexibilidade das pessoas, sob a alegação de que, aí, terão emprego. A realidade apresenta, hoje, pessoal altamente capacitado e desempregado, o que tem gerado um mercado informal de trabalho, que não permite nem o acesso à escola.

Cada vez mais a escola tem se esmerado em responder às necessidades e demandas do mercado. Assim, se há falta de profissionais em uma determinada área, surgem escolas, faculdades e universidades, da mais duvidosa qualidade, da noite para o dia, preparando profissionais para o mercado. Como a dinâmica do mercado é cada vez mais acelerada, em cinco anos estes profissionais se tornam “obsoletos”, sendo necessária uma nova demanda de cursos e, daí, uma nova avalanche de cursinhos, faculdades e universidades de beira de estrada¹⁰.

Se, por um lado, as pessoas experimentam o fracasso no interior da civilização, por outro, nunca lhes faltam as organizações que prometem o sucesso. Igrejas, empreendimentos, concursos, escolas, investimentos, apesar de suas diferentes áreas de atuação social, são coesas em si e entre si¹¹, uma coisa nunca falta: a promessa do sucesso¹².

⁹ Artigo 2º da LDBEN.

¹⁰ Na verdade algumas universidades nem se localizam à beira de estrada: a cada etapa de suas aulas estão instaladas em um novo endereço – são as universidades da estrada.

¹¹ “Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 113).

¹² “A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio” (*Idem, ibidem*, p. 130-131).

No Brasil afora, cidade ou campo, classe social A, B ou C, pessoas, já em algum estágio de desconforto e mal-estar, empenham todo seu capital, esforço (e até sua conduta!), em uma nova velha promessa de que, aqui e agora, finalmente, alcançarão o sucesso e o fim de todos os seus problemas. Se alguém ganha “a sorte grande”, deve ser o exemplo para todos aqueles que perderam, para que, derrotados, aprendam como é que se pode chegar ao sucesso investindo, novamente, em uma nova promessa. Se alguém ganha é para que a maioria entenda que nem todos podem ganhar. A devoção ao primeiro lugar não é somente sagrada, é também, diabolicamente, assassina: mata a auto-estima, o auto-respeito e o amor próprio. O segundo lugar não é uma conquista: é a pior de todas as derrotas.

O sistema educacional escolar cria hierarquias e graus de valor. As mentes mais escolarizadas não hesitam em utilizar qualquer expediente para galgarem novos degraus na concorrida cadeira acadêmica. A escola, com sua estrutura de graus, abençoa os vitoriosos e amaldiçoa os inadaptáveis. O mundo dos escolarizados é diferente do mundo dos não escolarizados. Inda que freqüentem os mesmos *shopping centers*, supermercados, aqueles desfrutam de uma superioridade cada vez mais duvidosa.

A evidência da educação e a aparição da escola nos meios de comunicação, principalmente nos últimos dez anos, têm colocado em xeque esta instituição social. Os fatos mais bárbaros de que a sociedade é capaz, também caracterizam a escola e formam um retrato que somente se salva por reportagens de um Brasil bonito¹³ da Rede Globo. Mais do que isso, atualmente se experimenta, perigosamente, uma sensação de que a escolarização não gera dinheiro. Pode-se citar jogadores de futebol, modelos, cantores e bandas musicais – de cuja qualidade não preciso discutir aqui –, atores e atrizes, políticos e alguns empreendimentos comerciais e empresariais, que dispensam a escolarização para que se consiga “fazer muito mais dinheiro” do que, se estas pessoas, passassem os dezesseis ou vinte anos de escola, necessários para a conclusão de um curso universitário. Atualmente muitas pessoas alcançam algum sucesso, pelo qual conseguem acumular expressiva fortuna e um tanto de fama, e ingressam em uma universidade, quase sempre pequena, particular e de qualidade duvidosa. Fazem dinheiro sem a escola, mas assim que o conseguem, tardia

¹³ Quadro de “reportagens especiais” exibido pelo “Jornal Nacional”, da Rede Globo, no mês de junho de 2004, cujo teor se resumia em convencer o público telespectador de que o Brasil é um país onde há ações efetivas de melhoria, principalmente através de ações voluntárias ou de atividades “extracurriculares”.

e pobremente, buscam uma escolarização. Buscam um título que, às vezes, não lhes serve para muito a não ser para o título de bárbaro da cultura, ou “jagunços letrados”¹⁴.

O “desenvolvimento pleno do educando” ao qual se refere a LDBEN, que é uma reformulação ideologicamente útil da “formação humana”, está fundado sobre os princípios do sucesso da estrutura social dominante e, ainda assim, é falho.

Uma educação negativa como uma educação nos moldes humanos¹⁵

Para o senso comum – coisa que foi apropriada pela ideologia dominante – o que é positivo é bom, o que é negativo é ruim. Ao tratar de educação para a emancipação, educação libertadora, educação crítica se está tratando de negação, o que não significa pessimismo.

Talvez a principal pecha em relação aos chamados pensadores frankfurtianos clássicos – Adorno, especialmente – refira-se ao seu visceral niilismo, ou seja, um modo de pensar que conduz ao desespero e à impotência frente à reincidência cada vez maior da barbárie. Ora, se em Adorno existe o pessimismo teórico, por outro lado, também se faz presente uma atitude otimista que procura em todos os momentos compreender o hiato existente entre o conceito e o mundo fenomênico, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a sua concreta realização. [...] É justamente nos escritos desses autores que vislumbramos a expectativa de que o homem abandonaria gradativamente a sua condição de tutelado, quer seja pela utilização pública da razão, quer seja pela ação formativa do trabalho (Zuin, 1999, p. 152-3).

¹⁴ Bárbaros da cultura é uma expressão de Rouanet (1993); “jagunço letrado” foi uma expressão que criei ao perceber o fracasso cultural de pessoas que passam anos na academia, chegam à pós-graduação, mas não desenvolvem cultura, não consolidam, em si, comportamentos e valores verdadeiramente humanos. São bárbaros no que escrevem e como escrevem. Prejudicam a vida de indivíduos com melhores realizações do que as suas. Seu intento é a auto-afirmação e destruição da cultura. Mesmo estudando a sociedade permanecem inaptos para a vida social.

¹⁵ Cf. Grushka (2004).

Zuin discorre sobre o niilismo, atribuído aos frankfurtianos, mas não deixa esquecer ressaltando o peso da realidade e a importância do pensamento crítico que desvela a realidade, para além daquilo que as pessoas, conscientemente ou não, assumem como normal. Deter-se ou não nesta realidade, cuja aparência já nem consegue mais esconder sua feiúra, é o que importa. Daí a necessidade de se buscar saídas, sem se desesperar, nem mentir, diante de tal situação.

Para Adorno, o principal objetivo da educação é a desbarbarização da sociedade. Assim se manifesta nos “Tabus acerca do magistério”: “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (1995a, p.117); e na “Educação após Auschwitz”: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (1995a, p. 119). Ao tratar do “Progresso”, chama a atenção para a barbárie e as possibilidades da humanidade frente a ela:

Somente são verdadeiras aquelas reflexões sobre o progresso que mergulham nele, mantendo, contudo, distância e que evitam os fatos paralisadores e os significados especializados. Hoje, tais reflexões culminam na consideração sobre se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe. São de vital importância para a humanidade as formas de sua própria constituição global, enquanto não se constitui e intervém um sujeito global consciente de si mesmo (Adorno, 1995b, p. 38).

Adorno associa o progresso à superação da barbárie e isto passa pela educação e pela escola. A necessidade imediata seria desmascarar a má humanidade, realizada até agora, que se arroga ser o último estágio da humanidade, como se não houvesse possibilidade de uma realização qualitativamente superior ao que somos hoje. “A humanidade existente insinua-se no lugar daquela ainda não nascida; a história transforma-se imediatamente em história da salvação” (1995b, p. 41). O estágio em que a humanidade chegou é, certamente, o melhor estado de produção material e tecnológica, com as melhores possibilidades histórica e socialmente criadas em toda a sua história, mas contrasta com o elevado grau de desumanidade das pessoas, demonstrando que algo se perdeu “no meio do caminho”. Perdeu-se a autonomia humana, a perspectiva da vida viva e exuberante.

Perdeu-se a consciência de humanidade¹⁶ e se abdicou de sua construção. Por isso, então, em Adorno, a educação que evita Auschwitz precisa produzir “uma consciência verdadeira”, em direção de uma sociedade democrática verdadeira, a qual demanda pessoas emancipadas (cf. Adorno, 1995a, p. 141-142). Emancipar-se significa negar uma realidade em busca (construção) de outra. A realidade aparente é também a aparência ideologicamente necessária. Assim, a educação precisa “possibilitar o encontro com a realidade e não com a ilusão, e seu perigo maior está em possibilitar o encontro com a ilusão no lugar da realidade” (Becker *apud* Adorno, 1995a, p. 85). O mesmo Becker, adiante, (Adorno, 1995a, p. 163) complementa esta necessidade, da relação das pessoas com as coisas, admitindo “que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas”. Assim, além de conteúdos a escola precisa trabalhar a práxis das pessoas com a cultura e com sua construção, de tal forma que as gentes se humanizem, que a barbárie seja derrotada. Trata-se de recuperar o sujeito pensante, derrotado, trabalhar para que o derrotado se emancipe (ninguém emancipa a outrem).

O primeiro passo para uma educação humanamente digna, em Adorno, seria que este sujeito derrotado “adquirisse consciência de si próprio, das razões pelas quais foi gerado”¹⁷.

O apelo à consciência soa demasiado extemporâneo, dado que as pessoas se sentem contempladas com algum bem material ou grau de prazer e diversão. Não há maior prejuízo para quem apela para a consciência do que se explicar frente às muitas e melhores propostas feitas pela estrutura social (indústria cultural, capital, ideologia etc.).

Que a defesa da escola, não se prendesse à defesa das estruturas cimentadas do capital. A hegemonia e totalitarismo deste somente seriam destruídos mediante a crítica dialética contundente e intransigente: “A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade – , mas quando, ao desobedecer, obedece. [...] Dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação” (Adorno, 1998, p. 11, 22). O próprio frankfurtiano reconhece que isto é difícil e poucos estão empenhados na construção desta emancipação, mesmo em educação:

¹⁶ “Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma” (Adorno, 1998, p. 17).

¹⁷ Utilizo quase as mesmas palavras que Adorno (Adorno, 1995a, p. 136), ao tratar da frieza, em “Educação após Auschwitz”.

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejavél, tudo ainda se dá no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, 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, 1995a, p. 182-183).

O autor reconhece que não são muitos os que se envolveriam com a emancipação. Provavelmente nem se lhes pode assegurar que veriam a emancipação. Talvez o que haja de mais rico em tudo isto é precisamente a dialética, o movimento, a crítica. A crítica precisaria se emancipar como crítica dialética e construir a emancipação da sociedade, a partir da formação de “uma consciência verdadeira”. Uma educação para a contradição, para a resistência: uma educação nos moldes humanos.

Referências

ADORNO, T.-W. *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus, 1975. (Cuadernos para el dialogo).

ADORNO, T.-W. *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992. (Temas, v. 30).

ADORNO, T.-W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T.-W. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, T.-W. Crítica cultura e sociedade. In: ADORNO, T.-W. *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998, p. 7-26. (Temas, v. 64).

BRASIL. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Informações – MEC, 1996.

GRUSHKA, Andreas. *A Pedagogia Negativa como crítica da Pedagogia*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “Teoria Crítica e Educação”. Piracicaba: PPGE/UNIMEP-GEP Teoria Crítica e Educação, 2004. (Conferência. Texto em CD-ROM).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.-W. *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.-W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. (Educação e tempo presente, v. 10)

ROUANET, S. P. *Mal-estar na modernidade*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação*: o novo canto da sereia, Campinas: Autores Associados, 1999.

Bibliografia adicional

FREIRE, P. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época, v. 23).

SILVA, P. L. *Educação e emancipação*: investigações acerca da formação do sujeito em Adorno. Belém: CED/UFPA, 2001. (Dissertação de Mestrado – mimeo)

SILVA, P. L. *Minima moralia e Educação*: reflexões sobre a formação humana na educação rural. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. (Tese de Doutorado – mimeo)

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A educação danificada*: contribuições à Teoria Crítica da educação. 2. ed.. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998.

Trilhas Filosóficas