
A possibilidade da emancipação humana – o resgate da experiência formativa e a autocrítica da razão-contribuições de Theodor W. Adorno para a Educação

The possibility of human emancipation – the resume to the formative experience and to the auto-critic reason-contributions of Theodor W. Adorno to Education

Tânia Maria Massaruto de Quintal

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. São Paulo. Brasil.
taniaquintal@yahoo.com.br

O presente trabalho tem como objetivo identificar e discutir a possibilidade da emancipação humana e suas relações com os processos educacionais por meio das contribuições de Theodor W. Adorno, filósofo e pensador da Teoria Crítica, Escola de Frankfurt. Primeiramente descreve-se, ainda que brevemente, a criação da Escola de Frankfurt, citando alguns de seus representantes e a crítica feita por Max Horkheimer sobre o que denominou Teoria Tradicional. Desta forma pretende-se contextualizar a idéia de uma Teoria Crítica elaborada por tal pensador para situar a discussão educacional. Num segundo momento, procura-se discorrer sobre o problema da formação e da racionalidade no contexto do capitalismo, que se tornam *semiformação* e *racionalidade instrumental*, discutindo seus limites para uma formação autêntica. Levanta-se o desafio posto por Adorno de *Educar após Auschwitz*, relacionando as idéias de emancipação e educação contra a barbárie. Procura-se apresentar dois pressupostos de Adorno relativos à possibilidade da emancipação humana: o resgate da experiência formativa e a necessidade de uma razão crítica e autocrítica. Assim procura-se demonstrar um possível potencial pedagógico da Teoria Crítica e suas contribuições para o debate educacional no que tange à referida temática.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Racionalidade. Teoria Crítica.

The present work aims to identify and discuss the possibility of human emancipation and its relation with the educational process through the contributions of Theodor W. Adorno, philosopher and thinker of the Critical Theory, Frankfurt School. At first, the Frankfurt School creation, even if briefly, is described mentioning some of its representatives and Max Horkheimer critic about the so called Traditional Theory. In this sense, we intend to contextualize the idea of a Critical Theory elaborated by such thinker to set the educational discussion. Later on, we explore the formation and rationality problem within the capitalism context that turn out to be *semi-formation* and *instrumental reason*, discussing the limits to an authentic formation. We raise the challenge of *Education after Auschwitz*, brought up by Adorno relating the idea of emancipation and education against barbary. We intend to present two presuppositions of Adorno related to the possibility of human emancipation: the resume of the formative experience and the need of critical and auto-critical reasoning. Therefore we attempt to demonstrate a possible pedagogical potential of the Critical Theory and its contribution to the educational discussion concerning the referred issue.

Key words: Education. Emancipation. Rationality. Critical Theory.

Introdução

No presente trabalho, identificarei e desenvolverei algumas contribuições da Teoria Crítica, Escola de Frankfurt, para a Educação. O objeto da referida discussão será a possibilidade da emancipação humana e suas relações com a educação, por meio do pensamento de um de seus representantes: Theodor W. Adorno.

No primeiro momento do presente texto, procurarei contextualizar, ainda que brevemente, o trabalho do Instituto de Pesquisas Sociais e a denominada Escola de Frankfurt, citando alguns de seus representantes. Discutirei também, de forma objetiva e sucinta, o sentido da designação “Teoria Crítica” formulado por Max Horkheimer. No segundo momento, abordarei as contribuições de Theodor W. Adorno para se pensar nos entraves e possibilidades da emancipação humana: é na denúncia ao anti-semitismo que o filósofo discutiu os caminhos da educação e da formação, alertando para a necessidade do resgate da experiência formativa autêntica e da autocrítica da razão, para a sobrevivência da humanidade.

A Escola de Frankfurt: a Teoria Crítica e a Educação

A Escola de Frankfurt é [...] a etiqueta que serve para marcar um *acontecimento* (a criação do Instituto), um *projecto científico* (intitulado “filosofia social”), uma *atitude* (baptizada “Teoria Crítica”), enfim, uma *corrente* ou movimentação teórica, ao mesmo tempo contínua e diversa (constituída por individualidades pensantes). Sendo isso tudo, é mais do que isso:

um fenômeno ideológico que produz curiosamente os seus próprios critérios de identificação através do seu processo criador: é pelo menos a validade desta *aposta crítica* que é preciso examinar. (ASSOUN, 1989, p.23, grifo do autor)

Diferentes teorias representam concepções de conhecimento, sociedade, ser humano e educação. Naturalizam a desigualdade social ou a denunciam. Vêm na escola ou nos processos formativos, meios de reprodução, redenção ou transformação social. Assim, de forma coesa e coerente, cada teoria é conjunto de idéias que concebem o mundo, os homens, as relações entre eles e suas instituições de uma forma determinada.

Com a Teoria Crítica não poderia ser diferente. O contexto da construção de seus postulados reflete as contribuições que esta proveu para a teoria educacional. Há uma preocupação com a denúncia à barbárie, traduzida pela sociedade da época, tanto em seu modo capitalista, que tem seu auge na sociedade consumista norte-americana, quanto pelo totalitarismo soviético e nazi-facista. É nesse contexto que os frankfurtianos estabeleceram uma crítica aberta à crise da formação cultural na sociedade industrial, ao caráter contraditório da racionalidade e do progresso científico, à mercantilização da cultura e da arte e ao autoritarismo e totalitarismo que culminou no genocídio da II Guerra Mundial.

A Escola de Frankfurt recebeu este nome para designar um grupo de filósofos alemães da cidade de Frankfurt, que integravam o Instituto de Pesquisas Sociais na década de 1930. Segundo Assoun (1989, p 13) “[...] tratar-se-ia de uma Escola de ‘filosofia

social', nascida da reorganização do Instituto de Investigação Social por Horkheimer, em 1931 [...] À sociologia substituir-se-ia um novo eixo, caracterizado por este termo 'filosofia social'. Como principais representantes da referida escola podemos citar: Max Horkheimer, Walter Benjamin, Hebert Marcuse, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas, entre outros. Segundo Freitag (1986, p. 33) tais pensadores revelam sensíveis diferenças entre si, tanto em relação à postura epistemológica como em relação à estratégia política.

Freitag (1986, p. 8) identifica três eixos temáticos do referido Instituto: a dialética da razão iluminista e a crítica da ciência; a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; a questão do Estado e suas formas de legitimação. Define também três grandes momentos da Escola de Frankfurt: o primeiro com a influência do pensamento e da direção de Horkheimer – período que compreende o antes e o durante da II Guerra Mundial; o segundo com a volta de Adorno e Horkheimer para Frankfurt que compreende o período de reconstrução do Instituto, no qual Adorno assume a direção intelectual do mesmo e o terceiro sob a liderança de Habermas propondo sua teoria da ação comunicativa (Freitag, 1986, p. 30).

A expressão Teoria Crítica indica uma crise teórica e política do século XX e é empregada para designar o conjunto das concepções da Escola de Frankfurt. Contudo, como adverte Freitag (1986, p. 33) o termo Escola de Frankfurt e a concepção de uma teoria crítica indica, muitas vezes, uma unidade temática e um consenso epistemológico e político, que nem sempre esteve presente, devido às diferenças entre seus representantes. Para a autora: “[...] O que caracteriza a sua atuação conjun-

ta é a sua capacidade intelectual e crítica [...] o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada ” (Freitag, 1986, p. 33-34).

Para Assoun (1989, p.15) “[...] a substância teórica da Escola de Frankfurt caberia na ‘Teoria Crítica’, nome de batismo de uma tentativa teórica original, introduzida justamente por Max Horkheimer nos anos trinta, para designar, ou pelo menos conotar, essa forma posicional de objecto”. O termo é cunhado por Max Horkheimer tendo como ponto de partida o marxismo (não ortodoxo) e a oposição ao que denomina “Teoria Tradicional”.

A Teoria Crítica considera o pensamento cartesiano como a forma por excelência da Teoria Tradicional. Por Teoria Tradicional, Horkheimer entende todo pensamento da identidade, da não contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana. (MATOS, 2005, p. 20)

Para Horkheimer, Teoria Tradicional se refere à concepção de ciência, remontando ao método cartesiano e ao princípio de identidade e de não-contradição, que culminou na construção de sistemas teóricos dedutivos, preocupados com o controle da natureza, com o desenvolvimento da técnica e vinculados à aplicabilidade utilitária, como por exemplo, o Positivismo e desvinculados das determinações e da gênese social em que estes se constituem: “[...] No fundo, o que Horkheimer condena na ciência é sua incapacidade de refletir sobre si mesma” (RUZ, 1984, p. 11).

“[...] a teoria crítica se definiu pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à idéia da emancipação; esta é sua vertente principal” (RUZ, 1984, p. 10).

Adorno e Horkheimer no texto *O Conceito de Esclarecimento- em Dialética do Esclarecimento-* denunciam a razão que, concebida originalmente como meio de emancipação (no sentido iluminista do termo, ou seja, razão como libertação e maioridade como cunhou Kant), tornou-se seu contrário, desviando-se de seu objetivo inicial e tornando-se instrumental. É também uma denúncia ao progresso científico que ao “dominar a natureza” por meio da técnica e do conhecimento e combater o mito, se mitificou ao subordinar o próprio homem.

Pucci (2003, p. 19) define três momentos da razão emancipatória: o primeiro momento relaciona-se à afirmação da razão enquanto esclarecimento, assim como cunhou Kant no movimento Iluminista; o segundo momento relaciona-se à razão, que a serviço da reprodução material e da lógica do capital, tornou-se instrumental; o último momento constitui-se na recuperação do poder crítico e libertador da razão, ou seja, resgatar o potencial inicial cunhado pelo Iluminismo.

A Teoria Crítica caracteriza-se como uma Teoria Crítica da Sociedade, a qual debate temas relativos a aspectos problemáticos da sociedade industrial como alienação, indústria cultural, racionalidade instrumental, fetiche, estrutura e desenvolvimento do totalitarismo e da personalidade autoritária e proliferação da

cultura de massas. O foco principal dos seus pensadores concentra-se no enfraquecimento e até mesmo desaparecimento das forças de resistência, críticas e negativas, de tudo o que provoca a minoridade humana. Daí a relação com a discussão educacional, se considerarmos as possibilidades formativas da educação capazes de resgatar tais forças.

A questão principal na delimitação do objeto do presente trabalho está no projeto de racionalidade crítica e autocrítica unido à idéia de emancipação. É a partir dessa questão que discutiremos as contribuições da Teoria Crítica para a educação, no pensamento de Adorno.

Antes, contudo, ressaltamos que para nós, a Teoria Crítica não se preocupou apenas em denunciar e criticar a sociedade, mas também em transformá-la. Muitos dos críticos da Escola de Frankfurt defendem que seus pensadores não ultrapassaram o momento da denúncia. Com base em diversos estudiosos, como por exemplo Pucci (2003), acreditamos no potencial pedagógico da Teoria Crítica, na atualidade de suas reflexões para a discussão educacional e para fomentar reflexões e intervenções que constituam práticas formativas emancipatórias.

Theodor W. Adorno e as possibilidades emancipatórias da educação

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a Educação (ADORNO, 2003, p. 119)

Para discutir as possibilidades emancipatórias da educação, no pensamento de Adorno, é necessário resgatar o grande desafio que ele nos colocou: pensar em uma Educação após

Auschwitz. Por que falar em “Educação após Auschwitz”? Por que o anti-semitismo é a expressão mais nefasta da razão que não é auto-crítica, da razão que se tornou instrumental¹ e da perda da experiência formativa dada pelos processos semiformativos veiculados no seio da sociedade capitalista industrial.

“Auschwitz deve ser entendido como símbolo máximo da sociedade capitalista, não como um acidente [...]” (RONDON, 2001, p. 217). Uma educação que evite a repetição de Auschwitz seria uma educação voltada à emancipação: “[...] A exemplaridade da experiência formativa prejudicada tornaria a educação contra a barbárie de Auschwitz em educação com sentido emancipatório” (MAAR, 2003b, p. 22).

Auschwitz, como decorrência de uma sociedade permeada pela barbárie, pela negação da alteridade, pela incapacidade de seus membros em realizar experiências humanizadoras, pela severidade e pela dissolução do indivíduo, enquanto ser autônomo, numa coletividade que o condiciona, nos coloca o desafio da sua não repetição, refletindo sobre os pressupostos objetivos e subjetivos que o geraram e que merecem tal elaboração para que não voltem a acontecer. No sentido dado por Adorno, significa identificar os pressupostos subjetivos devido à “[...] limitada possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos” (ADORNO, 2003, p. 121).

Educar após Auschwitz significa denunciar a crise da formação cultural e da racionalidade na sociedade contemporânea. Auschwitz representa mais do que o genocídio e o ápice do anti-semitismo: é a materialização da crise da formação na sociedade capitalista.

Os indivíduos que aceitaram Auschwitz resultam de uma formação que privilegia a se-

mi formação²: “[...] o verdadeiro anti-semita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências, por ser inteiramente inacessível” (ADORNO, 2003, p. 48); de um estado de consciência que se defende de qualquer vir-a-ser e com isso se coisifica: “[...] 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, 2003, p. 130); de uma racionalidade que privilegia a técnica como fim em si mesmo e por isso se torna instrumental: “[...] 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, 2003, p. 133).

Segundo Pucci (1998, p. 90) “[...] na idéia de formação cultural estava presente a possibilidade de *uma humanidade sem status e sem exploração*, sonhava-se com a realização de uma sociedade de seres livres e iguais” (grifo do autor). No texto *Teoria da semicultura* (1996) Adorno analisa o conceito de formação cultural, que se constituiu historicamente pela burguesia, no momento de queda do feudalismo e sua ascensão enquanto classe, na qual se pregava uma sociedade livre, igual e racional. Contudo, as novas formas de organização sociais constituídas a partir deste momento e que culminam no capitalismo monopolista do século XX, demonstram a incapacidade da ordem burguesa em concretizar tal sociedade.

Adorno denuncia a crise da formação cultural tendo em vista o momento do capitalismo, que educa e forma através da negação dessa formação e por isso converte-a em semiformação: “[...] Na verdade a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamen-

te suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de ir além da superfície” (PUCCI, 1998, p. 97). Contudo, ele discute ao mesmo tempo, como a partir da semiformação generalizada, é possível resgatar a *Bildung*.

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores; criadores da cultura [...] O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação [...] Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar um qualquer de seus pólos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade. (PUCCI, 1998, p. 90, grifo do autor)

Maar (2003a, p. 66-67) descreve o fenômeno da *semicultura* como travamento da experiência, desenvolvendo-se apenas o momento afirmativo da cultura, ou seja, a adaptação à realidade, o recebimento passivo de conteúdos culturais e não o momento de negatividade e de resistência. Com isso, o momento da contradição,

da crítica não se desenvolve, por isso é travado, e a educação cumpre seu papel enquanto *semiformação*, reproduzindo o sistema social-político-econômico, e com isso, os motivos que levam ao horror e que tornam Auschwitz possível.

A semicultura não é para o frankfurtiano a meia-formação que possibilita a formação. É ao contrário, a negação da experiência formativa que favorece a falsificação da formação.

[...] a contradição entre a *formação cultural* e a *sociedade de consumo* não apresenta como resultado a *não-cultural*, o *não-saber* e sim a *semicultura* [...] No *não-saber* há uma predisposição do homem para a busca do *saber*. Sócrates colocava no auto-reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No *semi-saber* a pessoa se julga *sabedora* e se fecha às possibilidades da *sabedoria* (PUCCI, 1998, p. 96, grifo do autor).

A semicultura é o resultado da contradição entre a formação cultural e a sociedade de consumo. Dá-se a partir da industrialização dos produtos simbólicos. A cultura entra na lógica da produção econômica. Tal lógica converte os bens culturais em mercadorias, que deixam de ser valor de uso, para tornar-se valor de troca. Segundo Zuin (1998, p. 122) a massificação da produção cultural não possibilita sua real democratização, mas propicia a produção e a reprodução da semicultura. A apropriação cultural é realizada de forma deturpada, pois os produtos semiculturais são absorvidos em sua superficialidade e padronização, e impedem a possibilidade de uma conscientização crítica e de uma formação autêntica.

Podemos nos questionar em que medida a semicultura se realiza como travamento da ex-

periência. Para responder a este questionamento é importante retomarmos os dois momentos antagônicos constituídos da cultura: adaptação e autonomia. Trata-se de uma dimensão conservadora e outra emancipadora da cultura. Firmar-se em apenas o primeiro momento é realizar a metade da formação travando a experiência educativa plena. É o que ocorre na sociedade capitalista.

O capitalismo monopolista demonstrou a impotência da cultura burguesa em realizar a construção de uma sociedade de homens livres. A desumanização implantada neste modelo negou a formação cultural aos trabalhadores, que são envolvidos pelos seus produtos e pela sua lógica desde o trabalho na fábrica até a ocupação do tempo livre, do ócio³. Essa formação cultural destacou unidimensionalmente o momento adaptativo da cultura, faltando-lhe o princípio propulsor, o momento emancipador: “[...] Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado” (MAAR, 2003b, p. 25).

“[...] A formação cultural sozinha não pode garantir a sociedade racional, contudo representa um momento necessário no processo de conscientização” (PUCCI, 1998, p.108). Daí a defesa do resgate da experiência formativa como necessidade de uma educação para a contradição, favorecendo a tensão entre momento de adaptação e de resistência.

[...] A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 2003, p. 144).

Para Pucci (1998, p. 89) “[...] A utopia de Adorno e dos frankfurtianos é retomar radicalmente a proposta iluminista de Kant, duzentos anos depois, numa época em que a razão se transformou em suporte do progresso e da dominação”. Isso pode ser claramente identificado no texto *Educação e emancipação* (2003) no qual Adorno retoma o ensaio de Kant “*O que é o esclarecimento?*”, defendendo a necessidade de uma emancipação nos termos descritos por Kant, como a saída da menoridade, por meio da razão esclarecida.

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio da Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem [...] Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual [...] Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2003, p. 169).

A crítica se faz à razão em seu cunho instrumental e à formação cultural enquanto semiformação, mas a saída dessa condição só pode acontecer por meio da razão e da formação

plena, resgatando-as em seu potencial emancipatório. A dimensão instrumental da razão significa a negação de sua dimensão emancipatória, ou seja, a negação do refletir, da crítica, do pensamento que volta a si mesmo, que concebe o diferente e não-idêntico, que se constitui pela alteridade e pela autonomia, que sai da lógica da mercadoria, do repetitivo, do sempre o mesmo e traz o novo, a crítica e a negatividade. A racionalidade esclarecida é a arma de luta contra a racionalidade instrumentalizada. A crítica se dirige à racionalidade, mas ela mesma é a possibilidade de mudança: “[...] Ele não criticava a racionalidade, mas seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno do que a própria razão. Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma.” (MAAR, 2003b, p. 20). Daí a nossa proposição de que a autocrítica da razão é uma saída para caminharmos rumo à emancipação.

“[...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2003, p. 125). Trata-se então de reconhecer a dimensão instrumental da razão, para resgatá-la enquanto razão crítica, numa dimensão emancipatória, por meio do esclarecimento.

Considerações Finais

É importante acompanharmos as idéias de Adorno e de seus estudiosos no tocante ao papel da educação enquanto formadora. Cabe-lhe um duplo papel: o de adaptar as pessoas, especialmente as gerações novas, à realidade social na qual ingressam transmitindo-lhes elementos culturais que possibilitem sua integração e lhe cabe,

ao mesmo tempo, desenvolver nessas pessoas, a capacidade para colocar estes mesmos elementos culturais em debate, em discussão, submetendo-os à crítica e, a partir daí, visualizando sua superação. Trata-se de uma formação completa e não pela metade. Se a educação ficar somente na primeira parte, ela encaminha processo formativo incompleto. Ela produz semiformação. A proposta é a de uma formação por inteiro. A formação cultural completa envolve necessariamente o desenvolvimento da razão crítica e autocrítica. Esta educação é a que emancipa.

Educação significa emancipação. Emancipação, sobretudo, da situação atual onde os homens cada vez mais perdem o contato com a possibilidade do exercício da autoconsciência, uma vez que se transformam em verdadeiras caixas de ressonância dos comportamentos e valores que promanam dos produtos semiculturais. Essa subjetividade reificada é o resultado do chamado processo de semiformação cultural. O frankfurtiano faz alusão a esse processo de debilitação da dimensão emancipatória da cultura, ao mesmo tempo que se recrudescer sua dimensão instrumental. (ZUIN, 1998, p. 120)

Educação emancipatória é para Adorno uma educação voltada à contradição e à resistência. Precisa ser elaborada em todos os planos da vida, mas tem seus entraves na própria organização social que, no modo capitalista, parece determinar as pessoas heteronomamente.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adap-

tação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas. (ADORNO, 2003, p. 143, grifo do autor)

Ao problematizar a formação cultural, enquanto semiformação, Adorno deixa espaços para resgatá-la como momento de resistência. Ele também retoma o ideal iluminista de uma razão emancipatória, a qual libertaria o homem do jugo da repressão e da ignorância. São estas duas considerações que procuramos discutir como contribuições de Adorno para uma educação voltada à emancipação.

Educação/formação cultural pela autorreflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público de sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura. O homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera a dimensão do privado, do doméstico, do paroquial, das normas e imposições mil. E isso é plenamente educativo, formativo. Existe, pois, um potencial pedagógico inestimável no esclarecimento. A educação é antes de tudo esclarecimento. (PUCCI, 2003, p. 47)

A irracionalidade que significou Auschwitz e a possibilidade de seu retorno, que ainda se faz presente já que a tal razão, instrumental, permeia as relações sociais de produção e constitui nosso modo de ser, existir, pensar, nos co-

loca a importância da educação, intervindo em prol de uma desbarbarização.

Pensar em uma *Educação após Auschwitz* é indissociável de pensar em uma Educação contra a barbárie. Significa lutar contra o potencial autoritário, em favor da autonomia e da autodeterminação. O genocídio da II Guerra Mundial viabilizou-se pela adesão das pessoas, que ao enquadrarem-se numa coletividade que as extirpou da possibilidade de pensar, agir e sentir de forma autônoma tornou-as “coisas”, objetos, e negou-lhes a possibilidade de viver a alteridade, de reconhecer o outro, o diferente.

Adorno nos traz um alerta de que as causas do nazismo ainda estão presentes em nossa sociedade, ou seja, não são possibilitadas apenas por sociedades totalitárias. A sociedade democrática constitui suas relações sociais de produção marcada pela manipulação, pelo preconceito, pela severidade, que ainda se fazem presentes e que muitas vezes aparecem de forma sutil.

Se a barbárie persiste na forma como se concretizam as relações sociais de produção existentes e dominantes, é preciso de uma educação que “desbarbarize”. É aqui que a educação contra a barbárie e a educação emancipatória se aproximam e ganham o mesmo sentido: construir a possibilidade de autonomia, de consciência, de liberdade.

Para Adorno a exigência da não repetição de Auschwitz, como propagação de uma educação enquanto possibilidade de emancipação e luta contra a barbárie, deve começar a ser pensada desde a educação das crianças e deve favorecer o esclarecimento. É neste sentido que ele nos abre caminhos para refletir sobre mudanças nos processos formativos.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas ques-

tões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2003, p. 123)

A luta pela emancipação e a busca de uma educação contra a barbárie realizam-se mediante a auto-reflexão crítica, a autocrítica da razão (uma razão que ao refletir sobre si mesma não aceite o irracionalismo da barbárie), o esclarecimento sobre a semicultura presente e, finalmente, a busca por uma formação autêntica, mais humanizadora. Tudo isso deve começar na educação das crianças.

A Teoria Crítica traz contribuições significativas para se pensar na educação no momento presente, em que observamos a predominância de processos semiformativos veiculados pelo próprio sistema educacional de má qualidade e pelos produtos semiculturais veiculadas pela mídia, em que valores de consumo (que privilegiam o “ter” e não o “ser”) são reiterados e reproduzidos. A existência de uma racionalidade reificada, num mundo com tantas desigualdades sociais, em que o avanço do conhecimento e da tecnologia não acompanhou um acesso igualitário das pessoas a esse avanço, e assim, a miséria ainda bate em nossa porta paralelamente (e paradoxalmente) a esse progresso criado por nós, a Teoria Crítica nos chama atenção para a necessidade de uma educação que privilegie a autoconscientização e o esclarecimento, por meio de uma razão crítica. Só assim sobreviveremos com alguma dignidade.

Notas

- 1 Definida por Pucci (2003, p. 24): “[...] Ela é a razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se; coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através da unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital. O velho sonho de usar a ciência para explorar racionalmente a natureza a serviço da humanidade continua sendo um sonho. Os homens devem aprender a dominar completamente a natureza e através dela dominar os homens [...]”.
- 2 Sobre o conceito de semiformação, retomamos Adorno (1996, p. 388): “[...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede [...] Símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados”.
- 3 “O tempo livre, agora aparentemente liberado como uma reserva espiritual e experiencial, se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe na direção contrária a seu próprio conceito. A indústria cultural se encarrega de preenchê-lo [...]”(PUCCL, 1998, p. 94).

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Teoria da Semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Publicado na Revista “Educação e Sociedade”. Campinas: n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.
- _____; HORKHEIMER, Max. “O Conceito de Esclarecimento”. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.
- ASSOUN, Paul- Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: *Immanuel Kant: textos seletos*. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. “Educação crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt”. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2003a.

_____. “Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

PUCCI, Bruno. “Teoria Crítica e Educação”. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. “A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação”. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org). *A Educação danificada- contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RONDON, Roberto. “Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira”. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar G. (org.) *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba/Campinas: Editora Unimep/ Autores Associados, 2001.

RUZ, Juan. *Teoria Crítica e Educação*. Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. In: *Perspectiva*; Florianópolis, 1(3), p. 9-50. Julho/Dezembro 1984.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. “A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global”. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org). *A Educação danificada- contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

