

EDUCAÇÃO E PRÁXIS EMANCIPATÓRIA EM ADORNO*

EDUCATION AND EMANCIPATORY PRAXIS IN ADORNO

EDUCACIÓN Y PRAXIS EMANCIPADORA EN ADORNO

*Jorge Antônio Soares Leão
Michelle Freitas Teixeira*

Resumo: Análise da relação entre educação e práxis emancipatória, enquanto elemento fundamental da crítica adorniana ao modelo educacional vigente, na sociedade capitalista. Para isso, o pensador alemão pretende desconstruir o aparelho ideológico da indústria cultural e seus mecanismos de controle sociais, culturais e políticos. Somente a partir de uma práxis, isto é, de um movimento dialético entre teoria e prática, é possível realizar-se historicamente o que para Adorno constitui-se em experiência filosófica para uma consolidada formação cultural. Apresenta-se também o papel desempenhado pela experiência do pensar enquanto fundamento da práxis educativa, a fim de que se tenha como processo de educação e esclarecimento voltados para a construção de uma sociedade emancipada e de uma consciência autônoma, capaz de realizar historicamente uma educação rumo à emancipação.

Palavras-chave: Adorno. Práxis. Formação cultural.

Abstract: This paper aims to present the relation between education and emancipatory praxis, as a fundamental element of Adornian criticism to the current educational model in the capitalist society. For that, the German thinker intends to deconstruct the ideological apparatus of cultural industry and its mechanisms of social, cultural and political control. Only from a praxis, that is to say, from a dialectical movement between theory and practice, it is possible to be historically accomplished, which for Adorno is a philosophical experience for a consolidated cultural formation. This paper also presents the role played by the experience of thinking while a ground of educational praxis, so that we may have as an educational process and enlightenment directed to the construction of an emancipated society and of an autonomous consciousness, able to accomplish historically an education towards emancipation.

Keywords: Adorno. Praxis. Cultural education.

Resumen: El artículo presenta la relación entre educación y praxis emancipadora, como elemento fundamental de la crítica adorniana al modelo educacional vigente en la sociedad capitalista. Para eso, el pensador alemán pretende desconstruir el aparato ideológico de la industria cultural y sus mecanismos de control sociales, culturales y políticos. Solamente a partir de una praxis, o sea, de un movimiento dialéctico entre teoría y práctica, es posible realizarse históricamente lo que para Adorno se constituye en experiencia filosófica para una consolidada formación cultural. Se presenta también el papel que desempeña la experiencia del pensar como fundamento de la praxis educativa, a fin de que se lo obtenga como proceso de educación y esclarecimiento orientados a la construcción de una sociedad emancipada y de una conciencia autónoma, capaz de realizar históricamente una educación rumbo a la emancipación.

Palabras-clave: Adorno. Praxis. Formación cultural.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação do Instituto de Pesquisa Social, na cidade Frankfurt, Alemanha, ocorre num momento histórico conturbado, marcado pelo fim da primeira grande guerra mundial e ascensão do totalitarismo nazi-facista. A perda de referenciais éticos para se pensar a política, o tecnicismo exacerbado pelo utilitarismo capitalista, a barbárie institucionalizada pela violência de Auschwitz, a massificação da cultura e a pressão econômica para reduzir tudo ao pragmatismo do valor de troca, são fatores que levaram os pensadores frankfurtianos a funda-

mentar uma educação de caráter emancipatório. Desse modo, a condição para que haja um pensamento autônomo e não coisificado pela técnica passa, necessariamente, pela via da educação. Para o filósofo alemão Theodor Adorno (1903 - 1969), e para os filósofos que compõem a Teoria Crítica, esta é uma tarefa histórica, por isso de caráter político.

Destacamos neste artigo o papel central que a educação assume dentro do pensamento de Adorno. Para isso, apresentaremos o conceito de práxis e sua relação com a experiência formativa, a fim de destacar que, segundo Adorno, no mundo administrado pelas noções mercadológicas de utilidade e calculabilidade, torna-se impossível reconstruir um sentido de autonomia para a subjetividade, que se encon-

* Artigo recebido em maio 2010
Aprovado em julho 2010

tra uniformizada justamente pela falta de uma experiência formativa. Destarte, poderemos refletir sobre o pensar crítico e emancipatório, enquanto construção da práxis educativa, que assume em Adorno o destaque de um movimento contra-ideológico. Somente a partir desses pressupostos, será possível relacionar a educação e o esclarecimento proposto pelo filósofo como elementos fundamentais para a irrupção de uma consciência verdadeira.

Este será, portanto, o desenvolvimento teórico-conceitual que passaremos a esboçar doravante, no sentido de expor o conceito central de uma práxis educativa no pensamento de Theodor Adorno, que implica, como veremos, em resistência e oposição à racionalidade técnica instrumental e à ausência de uma formação cultural, característica do condicionamento social a que tudo se reduz neste mundo uniformizado pelas relações de mercado.

2 PRÁXIS E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A mola do sistema capitalista leva a consciência a desvencilhar-se de sua autonomia, enquanto relação de produção submetida à lógica do trabalho alienado. Este fato já estudado detalhadamente por Marx será retomado pelos frankfurtianos, a fim de demonstrar que a sociedade da administração total, pela via positivista do progresso a todo custo, produz, a partir de si mesma, as condições objetivas geradoras da barbárie. A ideologia vigente precisa ser negada a partir de uma consciência desbarbarizada.

As reduzidíssimas possibilidades de, no momento, mudar radicalmente os pressupostos socioeconômico-políticos que geram a barbárie levam Adorno a enfatizar o lado subjetivo, desenvolvendo o que se denomina a *volta ao sujeito*. (PUCCI, 1999, p. 130)

Mas, como pensar uma consciência autônoma no processo objetivo das contradições da história? Este é o desafio a ser superado pela concepção de educação em Adorno. Para isso, algo de fundamental é apresentado para configurar uma resposta ao processo de heteronomia, promovida pela barbárie de experiências fracassadas como Auschwitz, isto é, a educação ser compreendida como práxis emancipatória ou esclarecimento.

Como se observa no mundo capitalista, a fragmentação da escola, que se submete à lógica do mercado, corresponde a uma experiência de profundas implicações para a não realização de uma democracia cujo alicerce é a realização de indivíduos autônomos e emancipados. Por isso, a relação de perda de autonomia para o pensamento, que se uniformizou pela administração da lógica do denominador comum e da

função de utilidade, implica, segundo Adorno, no processo de barbarização da cultura.

Nesse sentido, ocorre a dissolução da autonomia, uma vez que os indivíduos são engolidos pela perda de experiências profundas, com a determinação capitalista de uma razão instrumentalizada. Assim, conforme assinala Pucci (1994, p. 23):

Com o surgimento do capitalismo monopolista e seu desenvolvimento além dos limites europeus, com a intensificação colonialista, com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onipresente.

A crítica adorniana se desdobra, a partir desse pressuposto, sobre a razão instrumental e a indústria cultural. O sentido da perda de experiência formativa recai sobre um mundo dominado pela violência da racionalidade técnica. Ocorre a barbárie uma vez que inexiste a educação filosófica. Administrar a relação com o tempo da produção é orientar a consciência para a gradual fragmentação da experiência histórica. O mundo da técnica fornece para isso elementos capazes de direcionar a produção de mercadorias para o âmbito de uma consciência adaptada e condicionada a não resistir à barbárie.

Por isso, segundo Adorno (1995, p. 156), “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. Assim, “[...] a concepção de educação de Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno da barbárie” (PUCCI, 1999, p. 119).

Contudo, os teóricos frankfurtianos, sobretudo Adorno e Horkheimer, percebem uma contradição no discurso da racionalidade moderna. Kant, em seu famoso texto de 1783 *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, havia apostado na saída do estado de menoridade pela via da ilustração, convocando os homens a fazerem uso público da razão, a fim de libertarem-se de seu estado de menoridade. Para Adorno, será fundamental resgatar em Kant o conceito de autonomia do sujeito, enquanto capacidade de negar a menoridade, uma vez que esta “[...] é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 115).

No entanto, o empenho da razão em dar conta do mundo por meio da matemática trouxe consigo a produção de uma lógica da apreensão do real, agora calculado. No afã de descobrir as leis que regem os fenômenos naturais, a razão possibilitou a concretização de uma natureza subjugada à técnica do controle experimental. Assim,

à libertação do homem dos perigos da natureza correspondeu a dominação da natureza e, dessa forma, o homem se viu prisioneiro da própria necessidade de dominar (CROCHIK, 2008, p. 18).

A implicação desse mecanismo não é exterior à razão instrumental, uma vez que o próprio esclarecimento havia se uniformizado contemporaneamente sob os domínios da mesma razão instrumental. Ou seja, ocorre, segundo Adorno, um desdobramento implicado na lógica interna do esclarecimento, que é a de conter em si a contradição de uma dupla via de compreensão prática da razão, a saber, a de uma experiência emancipadora ou a de apenas reproduzir, com frieza, a lógica de sua dimensão instrumental.

No âmbito da razão, o que antes era condição de liberdade, agora se transforma em mecanismo de administração de uma consciência em perene inércia, como que seduzida diante da civilização moderna. Ocorre o ofuscamento da dimensão política da liberdade enquanto pensamento construído historicamente. A ciência "positiva" impõe, com isso, o seu olhar como parâmetro, até mesmo para a ordenação dos conflitos sociais. A razão científica, enquanto discurso dominante, torna-se algoz de si mesma.

A Teoria Crítica, por sua vez, enquanto práxis educativa visando à emancipação, antepõe-se à Teoria Tradicional, marcada decisivamente pelo pensamento cartesiano, enquanto lógica de uma racionalidade que controla e domina a natureza. Como sabemos, a concepção de ciência para Descartes corresponde à pretensa realização de um saber que se sobrepõe matematicamente à dinâmica dos fenômenos naturais, a fim de dar ao cientista o poder de previsibilidade das ocorrências, no intuito de "[...] nos tornar como que senhores e possuidores da natureza" (DESCARTES, 1991, p. 63).

É este ímpeto de assenhoreamento da natureza que Adorno observa como impulso de subjugação, também dos homens em suas construções históricas. Assim, no intuito de continuar controlando a sua permanência na terra,

[...] o homem teve de dominar a natureza que o ameaçava, mas, como ele também é natureza, a dominação foi estendida a si próprio e aos outros homens (CROCHIK, 2008, p. 18).

A violência decorrente deste processo se agravou ainda mais com a eclosão, já no século XIX, de um capitalismo de caráter monopolista. A imposição de uma regra para a supremacia de um produto no mercado acarreta a perda da dimensão formativa da educação, uma vez que esta assimila o discurso da competitividade, fruto incontestado do domínio da razão instrumental sobre o mundo da vida. Com isso, faz-se necessário dar à educação um estatuto de práxis emancipatória, capaz de alterar decisivamente o curso da história. É no confronto com as contradições da história que deve ser construído o espaço da emancipação.

Com efeito, a dimensão de uma prática de resistência à barbárie da violência e do império do consumo capitalista, envolve, necessariamente a concepção de uma práxis educativa de caráter eminentemente político. Por isso, sua tarefa ganha o caráter de um imperativo moral, quando o filósofo afirma que: "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119).

A práxis, enquanto ação consciente de seus condicionamentos históricos e que aponta para as contradições ínsitas aos mesmos, a fim de superá-los, refaz o curso da história. Assumir a práxis, via formação educativa, é negar o presente deteriorado pela massificação da técnica e pela coisificação do trabalho humano. Instaurar a resistência à barbárie é alterar o dado, o simples objeto a ser medido, calculado, a história a ser transmitida como simples acúmulos de fatos passados. É enfim desestabilizar o presente, instaurando uma redefinição histórica. Assim, conforme assinala Pucci (2001, p. 43), "o pensamento frankfurtiano demonstra o movimento permanente da razão na tentativa de superar o *status quo* em busca da emancipação dos seres humanos".

Pensar o presente corresponde, desse modo, a um esforço para pensar sobretudo as contradições históricas, via ressignificação do passado histórico, para que ele não se repita em seus equívocos monstruosos, como no caso de Auschwitz.

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 suas causas. (ADORNO, 1995, p. 49).

No entanto, este processo não é meramente obra da interferência de um esclarecimento repousado na consciência subjetiva, nem muito menos a simples adequação ao registro dos acontecimentos presentes. Para desfazer dialeticamente esse processo de contraposição de forças, a educação, enquanto emancipação, deve ser capaz de interferir consciente e racionalmente a partir de dentro das contradições vividas no âmbito da política, da cultura e da ciência. Adorno pretende com isso efetivar democraticamente sua concepção de educação de modo a ser um contraponto à barbárie da cultura. Para isso, conforme já assinalamos, ele pensa a autonomia, resgatando a contribuição kantiana.

Destarte, será no âmbito da autonomia que ocorrerá a via de reconstrução da própria realidade histórica. O interesse de Adorno é apontar para "a elaboração do passado como esclarecimento" (ADORNO, 1995, p. 48). Isto implica em apresentar uma contraproposta ao totalitarismo, que unifica tudo à cláusula do

mesmo, do preconceito ao diferente (como no caso do anti-semitismo), do fetichismo da produção de mercadorias. Assim, somente um sujeito autônomo e emancipado, consciente da reelaboração de si mesmo e de sua atuação histórica, não de modo isolado, mas intersubjetivamente, com outros sujeitos autônomos e emancipados, é capaz de alterar o perigo da conformidade à falsa idéia de bem-estar social e de obediência sem oposição, propugnadas, respectivamente, pelo liberalismo e pelos regimes de violência totalitária, como o nazismo. Para Adorno (1995, p. 125), "O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação".

Desse modo, o horizonte descortinado pela Teoria Crítica corresponde à negação da visão otimista de um progresso linear para história, sem interrupções, contradições ou rupturas, como é o caso da concepção positivista da história, posto que a história, compreendida a partir da concepção dialética, "não é um todo estrutural, pois se desenvolve por um processo dialético que, como tal, é marcado pelas descontinuidades e se resolve numa multiplicidade de expressões da práxis humana" (PUCCI, 2001, p. 27).

Sendo assim, o conceito de práxis é fundamental para a elaboração de uma análise crítica da história. As ciências sociais devem dialeticamente assumir o risco de pensar as contradições, colocando-se diante da massificação da cultura e da mercantilização da educação, que, para os frankfurtianos, são fenômenos decorrentes da ausência de uma razão crítica. Por isso, segundo Matos (1993, p. 8),

a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é 'o mundo humano', mas "o mundo do capital".

Vê-se, a partir desse pressuposto, que a educação escolar deve assumir a tarefa histórica de formar indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, por meio de uma efetiva práxis emancipatória, que se contraponha à barbárie da racionalidade técnica, fixada sob a égide de que "[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia." (ADORNO, 1995, p. 143).

3 A EXPERIÊNCIA DO PENSAR ENQUANTO CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA

Adorno destaca em *Educação – para quê?*, texto incluído em uma série de conferências e debates promovidos pela rádio alemã, com o

título maior de *Educação e Emancipação*, que o papel fundamental da escola é possibilitar experiências efetivas de pensamento aos jovens estudantes, iniciando sobretudo a estratégia de experiência formadora com as crianças, pois "[...] sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta" (ADORNO, 1995, p. 174). Nesse âmbito ocorre, segundo ele, o processo da emancipação pela via da experiência educativa. Ainda, segundo o filósofo,

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado por aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. (ADORNO, 1995, p. 148-149)

Na esfera das relações sociais, a lógica da adaptação a modelos pré-estabelecidos, tão caros à escola reprodutora da ideologia dominante, configura-se enquanto fenômeno de massificação cultural, que afeta diretamente a formação dos indivíduos. Já não é possível mais falar em esclarecimento, sem apontar para suas implicações institucionais, e, dialeticamente, para as condições objetivas geradas historicamente pela contraposição de forças ideológicas e políticas. A escola encontra-se na linha de fogo da barbárie. Ela deve ter, portanto, clareza de que sua prática não está desvinculada de uma ideologia e das influências mercadológicas do capitalismo.

Contemporaneamente, sobretudo pelos efeitos catastróficos da mídia subordinada aos interesses mercadológicos da indústria cultural, a escola vê-se presa à lógica da simples reprodução acabada do passado. A escola, em sua prática de alocar o passado mecanicamente, como imposição ao presente, barbariza a consciência da criança. Esta deixa de perceber nas palavras ouvidas em sala de aula o âmbito da descoberta, a experiência de criar a partir do que foi transmitido. É impossibilitado o prazer pelo conhecimento quando apenas se transfere para o outro o olhar de um discurso exterior, admitido como inquestionável pela supremacia de uma autoridade imposta.

Sem desmerecer a tradição, ocorre, no entanto, que esse processo (na verdade, uma colagem mecânica do que já foi pensado) inviabiliza a autonomia do sujeito, isto é, interrompe a possibilidade de realizar experiências intelectuais e estéticas de caráter formativo entre os jovens aprendizes.

Com isso, a sociedade uniformizada e submetida à racionalidade técnica é aquela que gera, a partir de si mesma, a massificação do ensino, por meio do fetiche a que se transformou o conhecimento. Assim, como no caso do trabalho alienado denunciado por Marx, que

separa a consciência do operário da compreensão de suas causas e implicações enquanto relações de produção, a escola impõe a lógica da ciência formal de modo a-histórico, isto é, sem problematizar os conteúdos transmitidos dentro de um contexto de relações de experiências intelectuais e culturais.

Adorno aponta, desse modo, para a retomada da racionalidade enquanto consciência que pensa a si mesma enquanto liberdade. Este aspecto é fundamental para os frankfurtianos, e corresponde ao reconhecimento da contribuição dada por Hegel no que tange ao processo dialético do pensamento na história.

Adorno, por sua vez, questiona a escola, no sentido de que se sua prática pedagógica estiver atrelada ao formalismo da reprodução de um conteúdo (aquilo que é transmitido), sem a sua inter-relação com a realidade (aquilo que deve ser experienciado historicamente), ela será apenas mais um instrumento eficaz da barbarização da cultura. Assim, segundo o filósofo:

[...] 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 da 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. 150-151)

Não será, porém, uma tarefa das mais fáceis. Elaborar uma recusa consciente à idolatria do mercado, e a todos os efeitos psico-sociais gerados por este vínculo de dependência, implica re-elaborar o ensino e seus métodos. Não refutar o sistema acadêmico em seu viés reprodutivo e tecnicista é mais cômodo. Relembrando mais uma vez Kant (2005, p. 116): “é difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da minoridade que para ele se tornou quase uma natureza”. Exatamente por isso faz-se necessária a “[...] desbarbarização da educação [...]” (ADORNO, 1995, p. 156).

A falência da cultura, segundo Adorno, representa a razão objetiva da barbárie. Daí a necessidade política de lutar contra a “[...] passividade inofensiva [...], na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 1995, p. 164). Esta seria uma resposta clara ao poder hegemônico da indústria cultural. Diante disso, Adorno nos coloca um papel fundamental para a escola, isto é, o de “[...] trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos” (ADORNO, 1995, p. 162).

Outro aspecto a ser abordado é que, de fato, houve, não somente ao âmbito delimitado da escola, a perda da emotividade, o encantamento pela experiência formadora. Esse fenômeno é tipicamente um fato decorrente da reificação das relações sociais, que massificam também a possibilidade de significar humanamente a existência. Nesse sentido, ocorre a perda da capacidade de realizar experiências educativas, uma vez que tudo está reduzido à lógica do mercado, a qual descarta aquilo que não é produtivo e útil para o mecanismo produtivo. Em termos de restrição totalitária, a ideologia nazi-fascista também produz o mecanismo da perda de sentido histórico, quando da negação da liberdade por meio da barbárie extrema do sistema de morte a que a prática totalitária se insere.

O impacto disso na consciência dos indivíduos é aterrorizante. A mediação prática para a criação de uma consciência não reificada corresponde a uma completa renovação da escola, justamente pela perda de fecundidade críticas a que as instituições de ensino estão submetidas, no contexto da barbarização da cultura.

A incapacidade em promover experiências que encaminham o estudante para o seu processo de formação autônoma e emancipada é sentida de modo plausível no mundo massificado, sobretudo pela intensa descarga de informações desconectadas lançadas diariamente pelos meios de comunicação.

O que ocorre nos dias de hoje é que a realidade se tornou tão poderosa sobre os homens que lhes impõe desde a infância o processo de adaptação, tornando-o quase automático. A organização econômica leva a maioria das pessoas à dependência do existente. Quem quer sobreviver tem que se adaptar ao que está dado. Uma exacerbada indústria cultural vedalhes a visão e ofusca qualquer esforço na busca de um conhecimento enriquecedor. A necessidade da identificação com o existente, com o poder, com o dado cria as condições favoráveis para o autoritarismo. (PUCCI, 1999, p. 138-139)

O foco da atuação pedagógica de uma escola que vise à emancipação deverá, desse modo, corresponder a efetivar experiências culturais capazes de inviabilizar a falsa consciência decorrente do processo de barbarização. Isso implica em negar peremptoriamente o terror advindo da máquina de morte de Auschwitz, em quebrar os alicerces da indústria cultural, em minar as bases da ideologia da competitividade, assim como refutar a supremacia da técnica sobre a razão crítica e em expor criticamente as contradições sociais e políticas do individualismo burguês hipertrofiado pelo consumo de mercadorias, que gera indivíduos cada vez mais isolados e manipuláveis ideologicamente.

O contraponto apresentado por Adorno residirá, desse modo, em um conjunto de expe-

riências, que bebem no “esclarecimento” ínsito ao caráter criativo da arte, da reflexão filosófica, da ciência contextualizada à realidade, da psicologia, isto é de uma formação cultural ampla, viva, historicamente construída, por ser emancipada pedagogicamente a partir de experiências fecundas, geradoras de sujeitos autônomos e emancipados.

4 EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO ENQUANTO PRODUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA VERDADEIRA

O progresso da ciência trouxe consigo uma terrível implicação, a de que tudo, inclusive a consciência humana, é controlado por um vetor de comando, chamado técnica. Vivemos a era do progresso tecnológico como via única do avanço do conhecimento científico. Como assinala Matos (1993, p. 35), “já que a ciência trata somente da eficácia, a técnica passa a ser sua expressão máxima”. Analisando historicamente o processo da consolidação da Revolução Científica, esse pressuposto corresponde ao momento decisivo da ilustração pela razão científica, que tanto encheu de otimismo os filósofos iluministas. Contudo, essa mesma razão, que nega o mítico, acusando-o de irracional, traz em seu íntimo a ambigüidade de um discurso que impõe a adaptação.

Destarte, entre as mazelas mais violentas da modernização do mundo encontra-se a instrumentalização da razão. Em outras palavras, podemos afirmar, segundo a crítica dos frankfurtianos, que a Modernidade repousa sobre as asas da razão instrumental. O trabalho da ciência cumpre a lógica da consumação de um mundo a ser controlado pelo cálculo. No contexto escolar, desde cedo, as crianças são conduzidas a esse processo de adaptação, e a escola é o agente propagador dessa lógica. O vínculo pedagógico para traduzir essa falsa racionalidade é a imposição às crianças da idéia de uma autoridade inquestionável.

O professor, enquanto cumpridor de um papel social de adaptação dos indivíduos às normas morais de convivência, pode traduzir em seu discurso a carga ideológica do comportamento autoritário. Assim, segundo Adorno, o processo de desconstrução dessa lógica deve iniciar logo cedo, durante os primeiros anos de formação da criança. Conforme salienta o filósofo, “[...] a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (ADORNO, 1995, p. 167).

Junto a isso, a escola passa a reproduzir em suas práticas a repressão autoritária, a violência de um ensino descontextualizado e

a ideologia da competitividade, tal como ocorre pelo macro sistema social. Esses elementos constituem, segundo Adorno, instrumentos eficazes de “modelagem”, característica básica de uma educação presa à lógica da adaptação. Nesse sentido, o filósofo, durante o debate radiofônico, intitulado *Educação – para quê?*, esboça o que ele denomina de “concepção inicial de educação”.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de 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 idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 1995, p. 141).

Sobre a consciência verdadeira recai a exigência de um atento trabalho de formação, cuja base filosófica reside no princípio da autonomia. Em relação a esse tema, os frankfurtianos apostam toda sua formulação teórica para contradizer o que se convencionou determinar de modo absoluto acerca do papel social da educação, isto é, o vínculo de um saber isolado das condições sociais, por isso devedor única e exclusivamente da imposição da autoridade vinda do exterior da consciência do indivíduo, isto é, a não emancipação oriunda da permanência na “menoridade”, como já alertara Kant.

Com isso, o conceito de “autoridade não esclarecida” nos remete à ideia de que existe uma deformação da proposta filosófica do esclarecimento, ou que, de modo inequívoco, ocorreu de fato um falso esclarecimento, ou, conforme assinala Pucci (1999, p. 52), a eclosão do “caráter totalitário do Esclarecimento”.

Assim, podemos perceber a preocupação de Adorno em denunciar o caráter ambíguo do conhecimento científico, do papel da escola e dos métodos de ensino, uma vez que somente o acesso às informações não garante a experiência de uma formação cultural emancipada, o que é destacado por ele em seu texto *Educação contra a barbárie* (datado do ano de 1968), quando ele afirma que “as reflexões e a racionalidade por si não constituem provas contra a barbárie” (ADORNO, 1995, p. 160), e também ao assinalar o fato de que “a reflexão pode servir tanto à dominação cega quanto ao seu oposto” (ADORNO, 1995, p. 161).

É necessário, então, resgatar o conceito de um esclarecimento “esclarecido”, ou seja, uma formação cultural que não apenas reproduza o poder simbólico da indústria cultural, e que ao mesmo tempo não afaste a criança de um vínculo necessário com a cultura filosófica e estética.

Os frankfurtianos, porém, nunca perderam a esperança de resgatar a potencialidade crítica do escla-

recimento espezinhada e despotencializada pelo capitalismo tardio. O esclarecimento (Aufklärung) para Adorno é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem atualizar o sentido de *sapere aude* – ousar saber – kantiano. (PUCCI, 1999, p. 135).

Ocorre com isso a necessidade de uma política de resistência por parte dos educadores, que opte pela formação de uma racionalidade autônoma, contraposta, como já observamos, à racionalidade instrumental.

Assim, a educação, enquanto esclarecimento geral, pode criar um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível. (PUCCI, 1999, p. 135).

Como se pode observar, a implicação fundamental da crítica adorniana ao modelo de educação voltada para a adaptação e passividade das massas é de caráter político.

Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda das pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Para Adorno, uma sociedade democrática será, necessariamente, devedora de uma formação cultural que implica, dialeticamente, os riscos da consciência verdadeira, emancipada pela exigência histórica de uma racionalidade livre, capaz de fazer surgir um novo caminho para a educação, um novo processo de ensino, alicerçado na autonomia e na razão crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Adorno apresenta elementos capazes de pensar a educação na atualidade, de modo a repensar o seu espaço ocupado socialmente, enquanto decisivo elemento estratégico, ao nível de uma política transformadora das relações desiguais e empobrecedoras, típicas do modelo de acumulação capitalista.

A educação, que se traduz como tarefa política, será, de modo amplo, pensada enquanto experiência emancipatória. O primeiro aspecto, como vimos, é estabelecer no espaço de construção social a autonomia do indivíduo. Em seguida, pensamos a elaboração de uma escola que abrigue a exigência de uma democracia capaz de construir, intersubjetivamente, a re-elaboração da cultura, pela explícita resistência à banalização da violência e da indústria cultural, implantadas como aspectos de um terror patrocinado pelas rela-

ções de poder características da sociedade de mercado.

Portanto, é necessário repensar a educação enquanto história de uma contra-ideologia. A escola deve interferir, apresentando um contraponto à lógica da barbárie e da ideologia do consumo. O professor, como ator estratégico no desenrolar dessa trama, deverá ser capaz de compor uma música dissonante, ou seja, um contra-discurso. A educação em Adorno corresponde, desse modo, a uma via de mão dupla, que vê a experiência do passado adquirindo novos significados sociais, a partir da emancipação dos sujeitos atores do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. *Revista Educação especial – Biblioteca do Professor*, São Paulo, n. 10, p. 16-25, 2008.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.

KANT, Immanuel. Resposta á pergunta: o que é esclarecimento? In: KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução: Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MATOS, Olgária. *Escola de Frankfurt – luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

PUCCI, Bruno (Org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Vozes, 1994.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio A. S. *Adorno - o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.