

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALEX SANDER DA SILVA

A “DESMITOLOGIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO

A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO

Porto Alegre, RS

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALEX SANDER DA SILVA

A “DESMITOLOGIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO

A PARTIR DE THEODOR W. ADORNO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Linha de pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nadja Hermann.

Porto Alegre, RS

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Alex Sander da
A "Desmitologização" da educação a partir de
Theodor W. Adorno. / Alex Sander da Silva. – Porto
Alegre, 2010.
134 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Edu-
cação, PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Nadja Hermann.

1. Educação - Teorias. 2. Dialética Negativa.
3. Estética Formativa. 4. Adorno, Theodor W. -
Crítica e Interpretação. 5. Desmitologização.
6. Razão Instrumental. I. Hermann, Nadja.
II. Título.

CDD 370.1

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

*Para Elisete e Vinicius,
grandes amores de minha vida.*

“O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento.”

Theodor W. Adorno

“... e aí da curiosidade que através de uma fresta foi capaz de sair uma vez do cubículo da consciência e olhar para baixo, e agora pressentiu que sobre o implacável, o ávido, o insaciável, o assassino, repousa o homem, na indiferença de seu não-saber, e como que pendente em sonhos sobre o dorso de um tigre”.

Friedrich Nietzsche

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Nadja Herman, pelo acolhimento da proposta de pesquisa, pela disponibilidade e paciência generosa na orientação;

Ao PPG em Educação da PUCRS; a suas secretárias, sempre solícitas: Anahí, Patricia e Andréia; e à CAPES, pela concessão de bolsa de estudo;

Aos Professores do programa, que fizeram parte dessa trajetória, de modo particular, Dr. Juan Mosquera (ex-coordenador do programa) e Dr. Marcos Villela (atual coordenador);

Aos colegas, amigos e amigas que fiz nesse período, em destaque ao trio “tri-legal” Luciana, Karina e Taise, aos orientandos da professora Nadja: Clênio, Clara Maria e Mauricio, que compartilharam as mesmas angústias;

À família Oliveira (Valdir, Rejane, Priscila, Dani e Ricardinho), que me acolheu durante um ano, tão atenciosa e compreensível em todos os momentos;

Aos professores Dr. Bruno Pucci, Dr. Ricardo Timm, Dr. Alexandre F. Vaz e combatentes preciosos por uma filosofia e educação crítica, uma referência valiosa em meus estudos, e pelo diálogo na banca examinadora;

Aos meus pais, Carmem (*in Memoriam*) e Vânio, a eles também dedico esse trabalho, suas lutas me fizeram estar aqui;

À minha esposa Elisete, companheira de amor e vida e ao meu filho Vinicius, motivadores do meu empenho e dedicação.

RESUMO

Este estudo tem como ponto básico problematizar a racionalidade formativa da educação. Isso não significa submeter arbitrariamente a educação a uma determinada orientação epistemológica e, muito menos, fazer unicamente uma destituição de sentidos da sua racionalidade. Seria, isto sim, ponderar a capacidade de abertura da própria racionalidade educativa para compreender as alterações epistemológicas e sociais contemporâneas. Trata-se, portanto, de entender a educação vinculada a uma profunda reorientação em suas teorias e práticas educativas. Pretende-se, assim, investigar até que ponto a educação ainda é um recurso fundamental para a formação crítica dos indivíduos e até onde estão seus limites. O objetivo central é discutir a *desmitologização do conceito*, no sentido de analisar as dimensões estético-formativas da *educação*. Esse trabalho quer enfrentar a seguinte questão de fundo: é possível desmitologizar a educação, sem desmitologizar a *ratio* (razão instrumental), sem desmitologizar a ciência, a técnica (tecnologias), o sistema e o modo de produção capitalista? Desse modo, delimita-se a seguinte problemática: **Como pensar a educação no âmbito de uma persistência da razão instrumental? De que forma pode-se pensá-la em termos de contribuição para a desmitologização do seu conceito na atualidade?** O referencial desse trabalho se insere no universo das questões da teoria crítica de Theodor W. Adorno. O filósofo nos traz uma importante contribuição para situar a educação no contexto de persistência da razão instrumental na atualidade. Nele estaria suposta a necessidade de se avançar na direção crítica do conceito de educação para a maioridade. Isso permitirá o questionamento das posições teóricas e práticas da persistente racionalidade instrumental que é imperativa no âmbito pedagógico. O objetivo é relacionar o conceito de educação com seus desdobramentos críticos que visem se contrapor aos processos deformativos impetrados pela razão instrumental na atualidade. Significa, pois, repensar a educação a partir de categorias potencialmente pedagógicas da teoria crítica adorniana. Tal teoria, no sentido em que conhecemos, tem como uma das características o reconhecimento explícito de sua relação com a *objetividade social*, na qual busca uma mediação crítica da *formação*.

Palavras-chave: Theodor W. Adorno. Desmitologização. Razão Instrumental. Educação. Dialética negativa. Estética formativa.

ABSTRACT

This study has as its basic point to discuss the education formative rationality. That does not mean arbitrarily the education refers to a particular epistemological orientation, much less, to do only a dismissal of his senses of rationality. It would, rather, to ponder the ability to consider opening their own educational rationale to understand the epistemological and social issues changes contemporary. It is, therefore, to understand the education linked to a profound shift in their educational theories and practices. The aim, is thus, to investigate the extent about to the education is a key resource for critical training of individuals and even where its boundaries lie. The main objective is to discuss the de-mythologizing of the concept, to analyze the aesthetic dimensions of education-training. This work wants to face the following back question is: Is it possible to demythologize the education without demythologize the rationale (instrumental reason), without demythologize the science, the technology (technologies), the system and the capitalist mode of production? Thus, it defines the following problem: *How to think about education as part of the persistence of instrumental reason? That way you can think of it in terms of contribution to the de-mythologizing of its concept today?* The frame of this work inserts within the universe of issues of critical theory of Theodor W. Adorno. Adorno brings an important contribution to place education in the context of persistence of instrumental reason in the present. In it's supposed to need to move forward to the critical of the concept of education for the majority. This will allow the questioning of the theoretical positions and practices of persistent instrumental rationality that is imperative in Education. The goal is to relate the concept of education with critical developments that aim to counteract the warping process brought by instrumental reason today. It means, therefore, rethink education from the teaching of potentially critical theory of Adorno. This theory, in the sense that we know, is one of the characteristics of the explicit recognition of their relationship with the *social objectivity*, which seeks a critique mediation of *training*.

Keywords: Theodor W. Adorno. Demythologization. Instrumental Reason. Education. Negative Dialectics. Esthetic Training.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ADORNO E A PERSISTÊNCIA DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL	20
1.1 Do mito ao <i>logos</i> e os domínios da razão instrumental.....	224
1.2 A persistência da racionalidade instrumental – uma nova mitologia	335
CAPÍTULO 2 – ADORNO E A CRÍTICA IMANENTE AO CONCEITO.....	42
2.1 Uma crítica ao <i>conceito</i> de ciência moderna.....	41
2.2 O mito de <i>Ulisses</i> : a dissolução da subjetividade moderna.....	52
2.3 A razão do não-idêntico: a propósito da <i>dialética negativa</i>	62
EXCURSO I: A DIALÉTICA COMO DOR E OS RUMOS DO NÃO-IDÊNTICO	68
CAPÍTULO 3 – AS FORMAS DE SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO AO PREDOMÍNIO DA RAZÃO INSTRUMENTAL	73
3.1 <i>Educação após Auschwitz</i> e os limites da crítica cultural	75
3.2 Educação, fetichismo da mercadoria e semiformação.....	81
3.3 A vida capturada e a educação danificada.....	88
EXCURSO II: Anotações sobre a educação para a maioria em Adorno	96
CAPÍTULO 4 – A DESMITOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	101
4.1 A educação e o sentido da formação contemporânea.....	101
4.2 Teoria e práxis educacional como experiência crítico-formativa.....	105
4.3 <i>Mimesis</i> e racionalidade: a expressividade estética da ação educativa	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO COMO AUTORREFLEXÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	122
REFERÊNCIAS	126

ABREVIATURAS¹

AT – Atualidade da Filosofia

DE – Dialética do Esclarecimento

DN – Dialética Negativa

EE – Educação e Emancipação

MM – Minima Moralia

P – Prisms

PS – Palavras e Sinais

TE – Teoria Estética

TS – Teoria da Semiformação

TF – Terminologia Filosófica

¹ As obras utilizadas seguem as traduções disponíveis na língua portuguesa, inclusive a *Dialética Negativa*, em que foi usada a versão recém lançada com créditos de Marco Antonio Casanova, pela editora Jorge Zahar, 2009.

PREÂMBULO

“A desmitologização do conceito
é o antídoto da filosofia.”

(ADORNO, 1975)

Esta epígrafe encontra-se na *Dialética Negativa* de Adorno, e se refere a uma questão que permeará a trajetória deste trabalho, a saber: O que significa desmitologizar a educação? O que Adorno qualifica como necessidade de desmitologizar o conceito, está voltado, sobretudo, para expor a tensão dialética entre o horizonte de sentidos do pensamento e a tentativa de domínio da realidade existente. Nesse sentido, a desmitologização do conceito é uma dura exigência feita pelo autor ao desenvolvimento da própria filosofia.

Em Adorno sobressai uma complexa crítica à pretensão do pensamento em desenvolver conceitos absolutos para explicar todas as coisas. O que se sustenta em sua teoria é justamente a crítica ao conceito que julga bastar-se a si mesmo. Na visão adorniana, pensar se reduziu a identificar os objetos em sua representação abstrata, em criar uma universalidade nas generalizações. Assim, o conceito acaba por soterrar o que existe de diferente e de não-idêntico nas coisas e nos fatos.

Para Adorno, o conceito esqueceu de sua ascendência pré-conceitual e isso significou que o pensamento lógico-racional, para autoafirmar-se, abandonou sua origem mítica:

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual, porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impede a sua formação – primariamente com o propósito de dominação da natureza... a inteligência de que a sua essência conceitual não é, apesar de sua incontornabilidade, o seu elemento absoluto, é mediada uma vez mais pela constituição do conceito: ela não é nenhuma tese dogmática ou mesmo ingenuamente realista (DN, 2009, p.18).

Christoph Türcke, no texto *O nascimento mítico do logos* (1996), retratou de maneira sucinta o que Adorno e Horkheimer fizeram na *Dialética do Esclarecimento*, isto é, reconstruir a origem mítica do *logos* ocidental. Para eles, mitologia e pensamento racional nascem ambos da mesma necessidade, da autopreservação. O ser humano é um ser carente e finito, tendo a incontornável necessidade de deparar-se com as forças da natureza para permanecer vivo. A rigor, isso constitui o fundamento básico do mito e do *logos* que dá sentido a sua autopreservação.

Para TÜRCKE, o núcleo comum do mito e do *logos* na sociedade burguesa é o princípio da troca, o equivalente universal. Princípio este aprendido na fase jovem do pensamento, na relação “comercial” dos seres humanos com os deuses, como se pode ver na *Ilíada*. Se levarmos em conta a tese de TÜRCKE, veremos que a *Ilíada* assume uma dimensão dramática que ultrapassa em muito a mera separação entre mito e razão. Nesta epopéia, o mito antropomorfiza a natureza, e, o *logos* a objetiva para dominá-la intelectualmente, a fim de reduzi-la à dimensão do mesmo.

Conforme TÜRCKE, no processo de subjetivação da natureza, tornando-a conhecida, “o pensamento pretende reconduzir fatos objetivos a um ser antropomórfico, isto é, pessoal-subjetivo” (TÜRCKE, 1996, p.2). Deuses antropomórficos são capazes de comunicação com os humanos, isto significa que “pode-se invocá-los, influenciá-los”, ou seja, negociar com eles. A relação mitológica com os deuses encontrou na prática religiosa o comércio necessário para evitar a ira divina, ou melhor, o horror da natureza desconhecida.

Ao quebrar a ordem animista da natureza, todas as diferenças são suprimidas. Não há mais nenhuma distinção, exceto a operada pela arbitrariedade do conceito. A natureza é decretada caótica para que a síntese da ciência tudo possa reunir na sua total unificação. Desse modo, a razão esclarecida interessa-se por desencantar a natureza, justamente à medida que planeja legitimar a redução desta a um mero objeto para o manejo seu técnico.

Para Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*, o casamento do entendimento humano com a natureza das coisas, homologado com a marca de um ato patriarcal. Resta assim, a lenda de que “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada”. Isso revela que, no mais fundamental, “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

Em decorrência disso, o pensamento foi perdendo a sua função crítico-reflexiva até o grau em que os positivistas adaptaram “a filosofia à ciência, isto é, às exigências da prática, em vez de adaptarem a prática à filosofia” (HORKHEIMER, 2002, p.70). Para TÜRCKE, esse quadro delineado pelos frankfurtianos permanece no mundo atual. A questão não está em desconhecer ou negar o desenvolvimento técnico-científico da humanidade, mas em reconhecer a dispensa da reflexão feita pelos cânones da pretensa imparcialidade da lógica científica.

Segundo TÜRCKE, “o envolvimento mítico da sociedade moderna e o envolvimento mítico do *logos* formam dois lados da mesma miséria” (TÜRCKE, 1996, p.2). Desse modo, a absolutização do conceito, embutida pelo cientificismo, se impõe para justificar a vigente ordem social, que não chega a beneficiar adequadamente os seres humanos. Desse modo, a desmitologização do conceito não é a repetição daquilo que o pensamento racional fez aos mitos. Trata-se, portanto, não apenas de reformular o *logos racional*, mas de recolocar o problema em sua dialeticidade.

O que entra em jogo aqui é a análise da “nova mitologia” que surge no âmbito das questões educacionais. Questões que, em princípio, colocam a necessidade de se compreender o conceito no esforço de superar a dominação desse *logos racional*. O que pode parecer simplesmente o abandono do mais essencial no campo filosófico, corresponde ao que Adorno admite em sua *Dialética Negativa*, isto é, “(na filosofia) reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito” (DN, 2009, p. 22).

A concepção de Adorno sobre a desmitologização do conceito remete à necessidade de levarmos adiante a crítica do seu próprio estatuto no âmbito da reflexão educacional. Assim, ao tomar de empréstimo a expressão para constituir o título desta tese, procurar-se-á evidenciar esta tensão dialética no âmbito da educação. Desmitologizar a educação, é, portanto, possibilitar a superação da apática limitação do próprio conceito, proveniente, sobretudo, da sua redução ao mero princípio da identidade cientificista e pragmatista.

INTRODUÇÃO

O que é educação? Essa é uma pergunta que resiste a respostas uniformes, unívocas e predeterminadas. Mesmo assim, pensar sobre a educação ainda nos mobiliza a reflexão sobre o sentido do “educar” no mundo contemporâneo. Por ser um processo complexo, passou por diversas formas de compreensão ao longo dos tempos. Werner Jaeger, na introdução da sua obra clássica *Paidéia: a formação do homem grego* (1995, p.3), diz que todo povo, ao atingir certo grau de desenvolvimento, inclina-se à prática da educação. Para o autor, a partir da Grécia antiga, a educação passou a ser vista como uma questão a ser discutida, pensada e analisada entre os pensadores.

Ao constituir-se como um fenômeno importante no processo de sociabilidade, a educação foi ponderada como um processo vital da formação cultural humana, isto é, na humanização do ser humano. Todos os dias nós misturamos a vida com a educação. No saber, no fazer e no conviver do ser humano, segundo Jaeger, “atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo” (JAEGER, 1995, p.3). É por isso que sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida.

Isso não é um processo individual, mas é constituinte da coletividade humana. Para Jaeger, “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 1995, p.3). Ao apreender a natureza, ao criar sua coletividade, ao educar e educar-se, o ser humano constrói a si mesmo e constrói seu mundo. De modo que não é possível descrever como isso acontece sem considerar como os seres humanos criam suas formas de sociabilidade e cultura.

Podemos até dizer, nesse sentido, que a educação é uma questão em disputa, vários paradoxos e antinomias se apresentam quando se procura identificar seus supostos e pressupostos básicos. No iluminismo de Immanuel Kant, por exemplo, a concepção de educação tornou-se não apenas um problema, mas também objeto de defesa e aposta para o sentido de maioridade (*Mündigkeit*). Kant, em 1783, no conhecido texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, definiu a importância da *Aufklärung* (esclarecimento), que nada mais seria a possibilidade da saída do seu estado de “menoridade” para o de “maioridade”.

O projeto kantiano equivalia à pretensão de desenvolver a maioridade do sujeito, libertando-o do jugo da autoridade e do estado de menoridade. Kant apregoava enfaticamente: *Sapere aude!*, isto é, o ser humano precisava “ousar saber”, a partir do seu próprio entendimento (pelo uso da razão). Para transformar-se em senhor de si, o sujeito deveria escapar da tutela e do controle do obscurantismo supersticioso. No programa kantiano chama à atenção o caráter designativo da *Mündigkeit* para efetivar o esclarecimento (*Alfklärung*), ao qual corresponderia uma educação para autonomia do sujeito.²

Se, de um lado, na modernidade kantiana, destacou-se a busca da maioridade, da liberdade e autonomia pela razão esclarecida, de outro, ela (a razão) seguiu o caminho cientifista e tecnológico. A razão tornou-se mecanismo de poder e repressão, afastando-se das intenções iniciais do próprio projeto iluminista, ao dar predominância ao *modelo matemático* de pensar e intervir. Esse modo de ser da razão, de acordo com Pessanha, esqueceu as observações de Bacon, segundo o qual, “quando o objeto de conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa” (1993, p.17).

A concepção de uma razão estratégica, instrumental, encontrara em Descartes³ espaço privilegiado. O pensador do racionalismo colocou a necessidade do *método* para garantir a *representação dos objetos no pensamento*, isto é, as imagens mentais interiores teriam de corresponder às manifestações dos objetos exteriores. Para o racionalismo cartesiano, a razão tem como tarefa estabelecer *o princípio das idéias claras e distintas*. O filósofo afirma que estas não vinham da experiência sensível, mas já era uma construção do espírito que não estão sujeitas ao erro.

A marca da razão na modernidade, portanto, foi buscar a desmontagem de uma concepção de mundo como um *todo finito e ordenado*. Segundo Descartes, a estrutura espacial era regada por hierarquias de graus de valor e perfeição do *espírito eterno e puro, da qual desciam até a matéria corruptível*. Por isso, o domínio moderno da natureza expressava nas ciências do conhecimento um modelo *matemático*. Isso não porque ele lida com os números

² Para Cláudio A. Dalbosco, Kant atribui um papel fundamental à educação e o faz não só por razões de ordem política, no sentido de que a educação seria indispensável à sociabilidade humana e à construção de um Estado mais justo. O faz também por razões conectadas com sua própria filosofia prática, na constituição daquilo que ele denominou como sendo a *autonomia*. Para mais detalhes, consultar Dalbosco (2004, p. 3).

³ René Descartes, o principal representante do racionalismo no século XVII, buscou o fundamento do verdadeiro conhecimento através da *dúvida racional* como método de pensamento rigoroso, cujo modelo ideal é o *matemático*. Ver: DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Coleção Os Pensadores).

ou com abstrações, mas pelo fato de visar o acesso aos conhecimentos completos, perfeitos e racionais.

Porém, o otimismo racional tem dado lugar a uma persistente *crise da razão*. Essa crise está relacionada ao que se convencionou chamar de “crise da modernidade”⁴, provocada por aquilo que alguns chamam de “implosão da unidade da razão e da perda das justificações metafísicas” (PRESTES, 1996, p. 11). A crise da razão moderna tornou-se lugar comum da crítica epistemológica sobre o esgotamento do referencial das ciências modernas, de modo mais incisivo no terreno das ciências humanas e da educação.

As referências e os instrumentos de que a humanidade dispunha a partir da razão moderna para explicar a realidade social tornaram-se obsoletos e questionáveis. Para alguns autores, isso marcou um processo de falência e descrença nos pressupostos metodológicos desse modelo.⁵ A confiança progressiva nos referenciais que marcaram o desenvolvimento da ciência moderna foi substituída pelo clima de incertezas e desconfianças.

A ruptura com antigos parâmetros, as chamadas crise de valores e a crise das ideologias, nos levam a questões do tipo: Como situar a educação no horizonte dos problemas de ordem epistemológica, sobretudo, a partir da crise de fundamentos e de legitimidade da razão moderna? Como pensar uma educação em um tempo no qual florescem cada vez mais aspectos de desajustes civilizatórios do que aspectos de *progresso* da humanidade?

A crença no progresso da ciência moderna deu lugar à dúvida quanto às realizações de uma modernidade esclarecida. Isso porque, ao invés de mais autonomia e libertação, a dominação e a escravidão adquiriram novas faces. A crítica à razão moderna apontou, sobretudo, os problemas de uma racionalidade meramente *estratégica*. Esse modelo, à medida que determinou uma série de pressupostos formativos, configurou na educação relações de saberes e práticas pedagógicas de reprodução da dominação. De tal modo que, ao assumir um caráter

⁴ Para Manfredo Araújo de Oliveira essa crise pode ser caracterizada, como “*crise contra razão, contra ilustração, numa palavra, contra a modernidade*”. (OLIVEIRA, 1989, p. 11). Conferir também: Novaes (1996); Prestes (1996); Goergen (1996).

⁵ Este debate tem tomado a cena no âmbito das discussões epistemológicas da ciência, principalmente, nas ciências humanas (e da educação). Os limites da razão moderna, entretanto, não são analisados da mesma forma pelos diferentes pensadores que se ocupam dessa temática. Muitos autores estão de acordo sobre a necessidade de mudança estrutural na maneira de se entender a organização das chamadas ciências humanas (*Geisteswissenschaften* – ciência do *espírito*), porém não há acordo em considerar se há realmente uma ruptura com a modernidade. Para situar esse debate ver alguns desses autores como: Santos (1997); Harvey (1994); Novaes (1996); Rouanet (1993); Habermas (1990).

positivista,⁶ os processos formativos se transformaram em saberes e práticas para serem mecanicamente transmitidos.

Ao ficar reduzida ao modelo matemático, a razão moderna assumiu um modo unilateral da racionalidade humana. Prevaleceu um tipo de razão que observa, normatiza, calcula, classifica e domina, a partir de interesses do domínio técnico-científico da natureza. Tal racionalidade demonstrou uma visão parcial do conhecimento humano, reduzindo-o a mecanismos de cálculos matemáticos. Para Pessanha (1993, p.28), essa racionalidade se perdeu no caminho, empobreceu e não consegue mais voltar a si.

Atualmente, até as relações sociais tornaram-se *tecnificadas*, o espírito humano tornou-se mera peça da engrenagem social dominante. E o poder que oprime, fala em nome de uma racionalidade que convoca os membros da sociedade humana a submeterem-se aos interesses apenas de uma “intervenção tecnológica” da razão instrumental. No dizer de Marques (1996, p. 91):

O interesse fundamental no plano da racionalidade instrumental é o interesse tecnológico da intervenção manipulatória de um sujeito sobre o mundo, mediação indispensável à administração e controle da vida humana, das formas e processos sociais, entre os quais o da educação. A história fica sujeita ao sentido a ela imposto pelo desenvolvimento das técnicas de manipulação, possibilitadas pelos avanços das técnicas das ciências empírico-analíticas.

Podemos dizer que os elementos críticos da modernidade não servem apenas para fazer a denúncia em si e por si mesma das dimensões problemáticas da razão instrumental. Eles também ajudam a compreender os descaminhos e desafios da racionalidade humana, sobretudo, no que diz respeito ao que chamamos de desmitologização do conceito. A crise da razão instrumental e da normatividade utilitarista constituem as formas da crise da educação contemporânea.

Para Goergen (1996, p. 22-23):

Se a racionalidade e a normatividade encontram-se em crise, a educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso. Assim como a superação da mitologia e a introdução de um pensar lógico/científico, a adaptação do sistema platônico às verdades judaico/cristãs e o surgimento da modernidade com a substituição do mundo teológico/metafísico da Idade Média pela racionalidade iluminista mudaram a educação, assim também as críticas que de todos os lados recaem sobre a racionalidade moderna devem incidir sobre a teoria e práticas educacionais de hoje. A razão moderna que transformou o ser humano em múnada coisificada, regida, na

⁶ Para análise sobre a influência do Positivismo na educação brasileira, em uma visão crítica, ver síntese de Sguissardi (1994) e Warde (1990).

sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivizada “cientificamente”, continua servindo de parâmetro para a educação, a despeito das críticas.

O predomínio de uma crise da educação está localizado, sobretudo, nos contornos positivistas que ainda proporcionam “parâmetros” para a formação dos indivíduos. O uso da razão atribuído apenas ao juízo puramente instrumental tem levado a um *sujeito* que insiste em dominar o *objeto*. E, em tais contornos, a educação fica presa a esse modelo que transformou o ser humano em “mônada coisificada”.

A necessidade da crítica sobre o conceito de educação nos parece pertinente, pela necessidade de desmitologizar seus sentidos instrumentais. Desse modo, a tentativa de identificar os elementos de uma persistente instrumentalidade da razão no processo educativo, que se aferra em um mero praticismo pedagógico e em um caráter antirreflexivo, correspondem à necessidade de questionar as formas mitológicas da educação.

Que formas mitológicas seriam estas? Principalmente aquelas que insistem na dimensão puramente instrumental racionalidade pedagógica. Nesse sentido, é preciso insistir em questões como: O que significa educar? Para que e para quem serve a educação? Quais seus sentidos e sua razão de ser? No confronto dessas questões podemos perceber as possibilidades e limites da racionalidade educativa.

Qualquer reflexão sobre a educação implica uma preocupação quanto às experiências formativas. Desse modo, este estudo tem como ponto básico problematizar a racionalidade formativa da educação. Isso não significa submeter arbitrariamente a educação a uma determinada orientação epistemológica e, muito menos, fazer unicamente uma destituição de sentidos da sua racionalidade. Busca, isto sim, ponderar a capacidade de abertura da própria racionalidade educativa para compreender as alterações epistemológicas e sociais contemporâneas.

Trata-se, portanto, de entender a educação vinculada a uma profunda reorientação em suas teorias e práticas educativas. Pretende-se, assim, investigar até que ponto a educação ainda é um recurso fundamental para a formação crítica dos indivíduos e até onde vão seus limites. O objetivo central é discutir a *desmitologização do conceito*, no sentido de analisar a dimensões estético-formativas da *educação*.

Esse trabalho quer enfrentar a seguinte questão de fundo: é possível desmitologizar a educação sem desmitologizar a *ratio* (razão instrumental), a ciência, a técnica (tecnologias), o

sistema e o modo de produção capitalista? Desse modo, delimita-se a seguinte problemática: **Como pensar a educação no âmbito de uma persistência da razão instrumental? De que forma pode-se pensá-la em termos de contribuição para a *desmitologização* do seu conceito na atualidade?**

O referencial desse trabalho se insere no universo das questões da teoria crítica de Theodor W. Adorno. Adorno nos traz uma importante contribuição para situar a educação no contexto de persistência da razão instrumental na atualidade. Nele estaria suposta a necessidade de se avançar na direção crítica do conceito de educação para a maioria. Isso permitirá o questionamento das posições teóricas e práticas da persistente racionalidade instrumental que é imperativa no âmbito pedagógico.

O objetivo é relacionar o conceito de educação com seus desdobramentos críticos que visem contrapor os elementos educativos aos processos deformativos impetrados pela razão instrumental na atualidade. Significa, pois, repensar a educação a partir de categorias potencialmente pedagógicas da teoria crítica adorniana. Tal teoria, no sentido em que conhecemos, tem como uma das características o reconhecimento explícito de sua relação com a *objetividade social*, na qual busca uma mediação crítica da *formação*.

A estrutura investigativa deste projeto compreenderá uma pesquisa eminentemente teórica. Nela serão desenvolvidos os argumentos que pretendam expor algumas categorias do pensamento adorniano⁷, a fim de potencializar a configuração de uma experiência estético-formativa da educação contemporânea. Para o autor frankfurtiano, a análise da racionalidade e do progresso no ocidente buscam compor uma contraposição ao esclarecimento instrumentalizado. Nesse sentido, o caminho da reflexão do conceito em Adorno será analisado, sobretudo, em sua dialética negativa do conceito e na expressividade da obra de arte em sua teoria estética.

⁷ É importante considerar que a teoria crítica alcançou um espaço consideravelmente respeitável no contexto das pesquisas em educação no Brasil. De meados de 1990 pra cá, foram se constituindo vários grupos de pesquisa e estudos, inúmeros artigos publicados, diversos congressos, simpósios e encontros foram realizados. Muitos intelectuais brasileiros revelaram crescente interesse nos autores frankfurtianos, abrindo assim inúmeras possibilidades investigativas importantes no âmbito das pesquisas em educação. Podemos destacar os trabalhos do grupo de pesquisa *Teoria Crítica e Educação* coordenados pelos professores Bruno Pucci, Antonio A. Zuin e Newton Ramos-de-Oliveira, com sedes na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na unidade de Araraquara da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), e com representantes na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI-Uberlândia), que desenvolvem atividades de estudos e pesquisas desde agosto de 1991.

No centro de nossas análises, figura a idéia de que a onipotência do conceito foi contestada por Adorno em diversos momentos. Para ele, o conceito que se deixar absolutizar com a presunção de bastar-se a si mesmo é ilusório. Adorno pretende entender por que a humanidade, ao invés de realizar seus potenciais de autonomia e liberdade, caminhou em direção contrária. Para explicitar essa contradição, em termos educacionais, nos valem da análise dos processos (de)formativos atuais.

Com base nisso, traremos neste estudo de várias categorias potencialmente pedagógicas do pensamento adorniano. Dentre as principais, destacamos aquelas que buscam incorporar as dimensões dialéticas e estéticas. Esta é a possibilidade do conceito superar-se a si mesmo e às formas reducionistas advindas do pensamento identificante.

O primeiro capítulo efetivamente aponta para o diagnóstico de Adorno sobre a persistência da razão instrumental. No texto da *DE* (1985), Adorno e Horkheimer, com a tese de que o *mito é esclarecimento e o esclarecimento se transformou em mitologia*, mostram que a racionalidade moderna reduziu-se ao modelo de pensamento estratégico. Assim, em duas seções assinalamos que, tanto as categorias gerais da “crítica filosófica”, como a origem do pensamento conceitual foram alvos dos autores frankfurtianos.

O segundo capítulo constitui-se de uma análise da *objetificação do conceito* e os seus desdobramentos numa subjetividade *deformada*. Este capítulo, nas duas primeiras seções, visa evidenciar as expressões formais da racionalidade ocidental, com seus desdobramentos na ciência moderna e na degeneração dos processos de subjetivação. E, numa terceira seção, apresenta elementos da dialética negativa de Adorno que permitem adentrar nas consequências oriundas da racionalização sócio-cultural. Nesse sentido, podemos entender por que a crítica imanente de Adorno é inerente a sua dialética negativa e por que esta tem uma ligação íntima com sua teoria estética.

No terceiro capítulo, ao buscarmos as formas de submissão da educação à racionalidade instrumental, apresentamos em três seções e um excuro a maneira como ela encontra-se na encruzilhada do seu duplo sentido: *adaptação* e *resistência*. A educação, ao estar inserida nas tensões dos interesses sociais antagônicos, depara-se com os sintomas da permanência da racionalidade instrumental. Nesse sentido, nosso interesse é entender a compreensão adorniana em relação ao sentido da educação para a *maioridade*.

O quarto capítulo, tendo como pano de fundo as análises dos capítulos anteriores, articula um recorte da dimensão estética da obra de arte empreendida por Adorno. Desse modo, pretende-se fazer dois movimentos complementares. Primeiro, compreender as possibilidades formativas da educação, através de uma revisão de sentidos da própria formação (*Bildung*). Segundo, tematizar este problema a partir de uma possibilidade estético-formativa que cerque o conceito de educação em sua expressividade.

CAPÍTULO 1

ADORNO E A PERSISTÊNCIA DE UMA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

*O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo.
Ele queria dissolver os mitos e desbancar a credence através
do conhecimento.*

(DE, 1985, p.19)

O debate filosófico contemporâneo tem procurado mostrar que as promessas da modernidade se revelaram contraditórias. A relação entre os indivíduos, o pensamento e a sociedade não caminharam numa rua de mão única. O progresso não veio acompanhado de plena realização do gênero humano. Refletir sobre as problemáticas pretensões do esclarecimento moderno torna-se revelador para o desenvolvimento desta tese.

A análise da modernidade, na perspectiva crítica de Adorno, implica, ainda que de modo incipiente, uma investigação acerca do mapa conceitual que esse filósofo desenvolveu sobre a trajetória e os percalços da racionalidade ocidental. Isso, obviamente, não significa aplicar mecanicamente suas idéias e intuições dos problemas da razão, mas sugere explorar uma alternativa crítico-reflexiva para questões educacionais contemporâneas.

O pensador alemão Theodor Ludwig Wiesengrund - que mais tarde adotou o sobrenome materno Adorno - (1903-1969), é considerado um dos autores fundamentais do século XX. Sua obra transita por diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, música, sociologia, e em estudos da psicanálise e das ciências históricas. Seu diagnóstico acompanha as produções da chamada primeira geração da Teoria Crítica, reunidas no *Instituto de Investigação Social*, em Frankfurt, na Alemanha.⁸

⁸ O que se convencionou chamar como “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt pautou-se nos trabalhos de um grupo de estudiosos que se reúnem para empreender uma análise que vai desde a transformação do capitalismo liberal do século XIX nas democracias de massa do século XX, de um lado, até as formulações totalitárias do tipo nacional-socialismo e stalinismo, de outro. Encontra-se com detalhamentos a trajetória do Instituto em diversos trabalhos, entre eles destacamos: *La imaginación dialéctica* (JAY, 1988c); *A Escola de Frankfurt: História, Desenvolvimento Teórico, Significação Política*, de Rolf Wiggershaus (2002); *A teoria crítica ontem e hoje*, de Bárbara Freitag (1988); *Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo* (MATOS, 1993); *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (ZUIN et al, 2001).

Mesmo numa abordagem preliminar do pensamento de Adorno, podemos destacar de antemão dois aspectos importantes, intimamente relacionados entre si. De um lado, implica na profunda crítica à razão ocidental, empreendida pelo filósofo, caracterizando os aspectos do domínio da natureza, tanto interna como externa. Tal crítica exposta mais diretamente na *Dialética do esclarecimento*,⁹ obra empreendida por Theodor Adorno e Max Horkheimer, publicada em 1947.

O segundo aspecto aponta para o aprofundamento do sentido da dialética, tanto de sua negatividade como o da expressividade estética, como elementos potencializadores da autorreflexão crítica do pensamento.¹⁰ Pode-se detectar a presença desses elementos nos diversos textos adornianos, e, de modo particular, na *Dialética negativa*, de 1969, e na *Teoria estética*, publicada em 1970, um ano após a morte de Adorno.

A originalidade da obra adorniana coloca-o entre os principais pensadores do século XX, e ainda está longe de ser aproveitada em todo o seu potencial (PUCCI, 2001; SOUZA, 2004). Sua habilidade discursiva é antes uma constelação¹¹ de conceitos, categorias e articulação de sentidos, que ainda dizem respeito a problemas do nosso tempo, e é sobre essa relação que se precisa estar atento para reconhecer, sobretudo, sua problematicidade e atualidade.

Para Adorno, quando as promessas da modernidade iluminista alijaram-se de seus compromissos de esclarecimento, a formação cultural (*Bildung*) ficou prejudicada. No seu entendimento, os elementos do pensamento que buscavam autonomia, tornaram-se mecanismos de poder e repressão, formaram novas dimensões mitológicas da razão. Assim, podemos dizer que a educação, ao invés de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades huma-

⁹ O título *Dialektik der Aufklärung* foi traduzido para o português como “Dialética do Esclarecimento” por Guido Antonio de Almeida. Em nota preliminar, o tradutor justifica sua escolha da tradução de *Aufklärung* para “esclarecimento” e não “iluminismo” ou “ilustração”. Considera que seria mais conveniente o termo esclarecimento porque traduz não apenas um período histórico-filosófico, tal como “Época” ou a “Filosofia das Luzes”, mas designa o processo de “desencantamento do mundo” pelo qual a humanidade passou em que os autores da *Dialética* se detêm. O esclarecimento, nesses termos, refere-se ao que os autores vão tratar na obra, num amplo processo de racionalização sofrido, onde os seres humanos buscam libertar das manifestações míticas da natureza, mas são submetidos aos domínios do conhecimento e dos processos naturais que exigem regressão das suas próprias potencialidades.

¹⁰ Ver detalhes em: Jay (1988a); Jimenez (1977); Zuin et al (2001); Souza (2004).

¹¹ O recurso ao pensamento constelativo adotado por Adorno representa a tentativa de refletir *desde a coisa mesma*. De acordo com Zamora (2008, p. 229), o pensamento em constelação procura fazer justiça à singularidade da coisa por meio de *diferenciações qualitativas*, em vez de subsumir os objetos singulares sob uma espécie superior de abstração. Ver mais detalhes em: ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986; ADORNO, Theodor W. Parataxis. In: ADORNO, Theodor W. (1973).

nas, reproduziu um sujeito tutelado e assujeitado pelos próprios mecanismos repressivos do pensamento e da ação.

Adorno acaba por defender a idéia segundo a qual a ciência esclarecida abandona progressivamente a formulação crítica do conceito ou da imagem para se firmar na fórmula matemática do pensamento. De forma que, na pretensão de “desencantamento do mundo”, prevaleceu a razão instrumental, e foi nela que predominou um modelo puramente funcional de educação.

No prefácio da *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer anunciam os obstáculos de uma reflexão teórica que se pretenda crítica. Para eles, essa reflexão se vê reprovada, sobretudo, pelo exame da “tradição científica positivista”, que a coloca sob suspeita. Mesmo assim, os autores frankfurtianos não se intimidam em investigar, como eles dizem, “a infatigável autodestruição do esclarecimento”, que “força o pensamento a recusar o último vestígio de inocência em face dos costumes e das tendências do espírito da época” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12).

O objetivo do presente capítulo consiste em rearticular o debate sobre a origem e a atualidade da razão instrumental. Isso requer refazer o caminho, pelo menos parcialmente, da crítica dos frankfurtianos. Realizar esta tarefa não significa enveredar pelos caminhos do irracionalismo, mas submeter o esclarecimento à revisão de si mesmo. Na *Dialética do Esclarecimento*, o projeto de domínio da natureza, que vai do mito ao esclarecimento, se volta na trama da violenta recaída do esclarecimento ao estágio mitológico.

Na primeira seção, apontar-se-á o eixo da *Dialética do Esclarecimento*, que remonta o transcurso histórico do entrelaçamento entre o *mito* e o esclarecimento, e no próprio predomínio da razão instrumental. E, na segunda seção, pretendemos assinalar os elementos de sua atualidade, sobretudo, no que diz respeito às tramas do domínio dessa racionalidade. O conteúdo dessa trama se repete na mesma expectativa do processo civilizatório, isto é, na indissociabilidade entre progresso e regressão bárbara, que se expressa numa nova mitologia.

1.1 Do mito ao *logos* e os domínios da razão instrumental

O texto da *DE*, concluído em 1944, foi publicado três anos mais tarde, em Amsterdã, Holanda. Ele contém boa parte da postura teórica do *Instituto* de Frankfurt e de um importante paradigma para a teoria social até nossos dias. Ao fazermos o percurso da *Dialética do Esclarecimento*, é possível perceber a riqueza teórica da análise da racionalidade ocidental e seus desdobramentos na trama social.

Pela primeira vez na história da crítica social, todo o potencial teórico fornecido pela economia política de Marx e pela psicanálise freudiana era levado aos seus extremos, a ponto de questionar a própria *forma* da consciência que sustentava a crítica social. Adorno e Horkheimer entendem que o sentido fundante do esclarecimento moderno foi o domínio da natureza externa objetivada e da natureza interna reprimida, constatando que a razão transformou-se num mecanismo de destruição da autonomia e da liberdade do sujeito.

Adorno e Horkheimer, ao traçarem suas análises sobre o desenvolvimento do esclarecimento, desde os primórdios da mitologia até a narrativa da modernidade, mostram que a racionalidade foi submetida aos ditames da razão instrumental. Os autores da *DE* voltam à Antiguidade clássica para encontrar, desde a origem, uma contradição que precisaria ser resolvida. Eles buscam a origem do esclarecimento na mitologia.

A tese de Adorno e Horkheimer é que o mito já é esclarecimento e o esclarecimento tornou-se mitológico. Daí surge a visão dos autores sobre os limites do esclarecimento moderno, que demonstraram a imensa fragilidade das promessas não cumpridas dos seus ideais. A origem do “desencantamento” do mundo, do seu desprendimento das explicações míticas dos fenômenos revela o paradoxo do esclarecimento. No dizer dos autores: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (DE, 1985, p. 19).

A promessa de uma sociedade civil justa, consolidada sob as “luzes” da razão, ficou obscurecida pelas “calamidades triunfais” de que o século XX foi testemunha. As análises dos autores da *DE* foram marcadas por importantes episódios históricos, os quais influenciaram o diagnóstico que fazem da sociedade moderna. A crítica causticante desses autores recai, sobretudo, na profunda *reificação* do pensamento, que sob os domínios da razão instrumental se tornou hegemônica.

A teorização crítica dos autores frankfurtianos marca as aporias do esclarecimento moderno. Tal crítica demonstra a inquietante compreensão e preocupação desses pensadores quanto à constatação de um diagnóstico aterrorizante a respeito das condições da humanidade sob o domínio desta racionalidade. Eles reconhecem que o próprio conceito de esclarecimento contém em si “o germe da regressão que hoje tem lugar por toda parte” (DE, 1985, p.13).

Para Adorno e Horkheimer o desenvolvimento do pensamento humano privilegiou apenas a dimensão instrumental da razão. A crença de que a ciência e a tecnologia possibilitariam e levariam a humanidade ao progresso foi colocada sob suspeita. O mundo da magia, dos mitos e da imaginação foi substituído pelo desencantamento científico, que revelaria, para tanto, somente a prática da violência contra a natureza, a fim de dominá-la.

O esclarecimento humano, na tentativa de livrar os seres humanos do medo e “investi-los na posição de senhores”, ficou refém da “mentalidade da ciência”. Adorno e Horkheimer anotam que:

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (DE, 1985, p. 20).

A pretensão do esclarecimento era suplantando o mito pelo saber racional. Não qualquer saber, mas, principalmente, aquele que pudesse ser convertido em “progresso”. Aquele saber, portanto, sustentado na calculabilidade e na utilidade prática da modernidade esclarecida. Com essa mentalidade, “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”. (DE, 1985, p. 21).

O conceito de razão estratégica constitui-se, para os frankfurtianos, apenas como recurso da capacidade de cálculos estatísticos disponíveis na esfera do real. A racionalidade humana, para ser eficiente sob esse referencial, deveria ser capaz de incorporar o complexo sistema científico e tecnológico ao seu desenvolvimento, e colocá-lo a serviço da dominação.

Como assinalam Adorno e Horkheimer (1985, p. 21): “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Por que *Aufklärung* quer tão desesperadamente se ver livre do

animismo mítico? Porque ela se "reconhece" nele. E porque o esclarecimento busca ser a única via para a explicação e operação do mundo.¹²

O domínio da razão instrumental tornou-se o domínio do entrelaçamento entre mito e esclarecimento. Para Adorno e Horkheimer, o mito pertence ao esclarecimento e este possui suas manifestações de dominação. Foi se constituindo o domínio da realidade social e do domínio da natureza pela racionalidade puramente estratégica:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (DE, 1985, p. 24).

Dessa forma, o esclarecimento transforma-se “na angústia mítica tornada radical” (DE, 1985, p. 29). E o fato de se objetivar a natureza pela razão estratégica, essa angústia se extingue no próprio mito¹³ e, na medida do possível, não deixa existir mais nada desconhecido. A antiga autoridade do mito (animismo, religião etc.) será progressivamente destronada e destruída pela marcha da ciência racional iluminista. Conforme sentenciam Adorno e Horkheimer:

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado (DE, 1985, p.38).

Segundo os autores, no entanto, “o esclarecimento regride a mitologia da qual jamais soube escapar” (DE, 1985, p. 39). Quem se colocou contra a autoridade irracional recai nela. O esclarecimento só o é se combate o mito, ou seja, se ele se vê em contraposição ao mito. O primeiro precisa negar o segundo, mas como todo movimento dialético é infundável, o esclarecimento, quanto mais subjuga o mito, mais se enreda neste, mais se absorve deste. Pois, “em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança” (DE, 1985, p. 39).

¹² Aqui o processo é explicado pela psicanálise freudiana na identificação inconsciente que o esclarecimento quer extirpar. Adorno e Horkheimer fazem uma fecunda relação entre a psicanálise do nazismo com o próprio desenvolvimento da *Aufklärung* (desenvolvida pormenorizadamente no capítulo *Elementos do Anti-semitismo*, da DE). Dizem os autores: “O que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 170). Ou seja, a psicanálise do fascismo é estendida ao esclarecimento em geral, pois ele quer exterminar o *Unheimlich*, “o estranho”. Termo este proveniente de *Heimlich*, que significa “familiar”, e que acrescida da partícula *Un* passa a significar “estranho-familiar”.

¹³ A angústia mítica é o que move os seres humanos para se livrarem do medo da própria natureza e o que substitui o mito e a objetificação dada pela razão estratégica.

Nesse sentido, ao combater *o mito*, o esclarecimento assume o princípio do próprio mito, ou seja,

o princípio da imanência, a explicação de todo o acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol [...] porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados [...] essa insossa sabedoria reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita. (DE, 1985, p. 26)

É que o expurgo do mito é uma negação excessiva e abstrata de todas as qualidades, forças, formas, causas, conceitos, imagens, singularidades, imanentes ao mundo real: "o mundo torna-se o caos, e a síntese, a salvação" (DE, 1985, p. 21). Ou seja, o mundo qualitativo real torna-se amorfo, matéria sem forma, pois a forma vem de fora, do esquema ordenador subjetivo. Daí que: "Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas" (DE, 1985, p. 21).

Para Adorno e Horkheimer, o esclarecimento é por princípio totalitário, à medida que submete a natureza e a sociedade à troca do cálculo, da mera quantificação matemática da dominação, e o pólo doador de sentido é o sujeito e o mundo é o sem-sentido intrínseco. Isso é que é totalitário, e é o que a forma do valor-mercadoria reproduz diariamente.

Desse modo, para Adorno e Horkheimer, ratifica-se assim a lógica do aparelhamento econômico:

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação (DE, 1985, p.43).

Com a equivalência abstrata da troca mercantil, o capitalismo totalizou e dinamizou, na "razão calculadora", a redução do mundo a grandezas abstratas da *matematização econômica*. Dessa forma, "quanto mais complicada e mais refinada as aparelhagens sociais, econômicas e científicas, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz" (DE, 1985, p. 47).

A lógica da razão instrumental, ao estar intimamente interligada com a economia, na pretensão de ser eficiente e eficaz, instrumentaliza a própria relação dos indivíduos entre si. A racionalidade humana se transformou em instrumento disfarçado de perpetuação da repressão social. "As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil" (DE, 1985, p.

22), pois, avalia resultados das relações sociais a partir do cálculo do “equivalente universal” da economia e da “troca de mercadorias”.

O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os aspectos. (DE, 1985, p. 40)

Para os frankfurtianos, o saber produzido pela modernidade esclarecida não conduziu a humanidade à emancipação, mas ao domínio da natureza pelo discurso totalitário de Estado e da razão eminentemente econômica. Ao ampliar o *desencantamento*, com base na dominação reificada e despersonalizada da economia, o esclarecimento obrigou a destruir o seu próprio conceito teórico: o conceito universal em geral.

No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta. Sob forma das máquinas, porém, a *ratio* alienada move-se em direção a uma sociedade que reconcilia o pensamento solidificado, enquanto aparelhagem material e aparelhagem intelectual, com o ser vivo liberado e o relaciona com a própria sociedade como seu sujeito real. A origem particular do pensamento e sua perspectiva universal foi sempre inseparável. Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento é negada pelos próprios dominadores como mera ideologia (DE, 1985, p. 48).

O esclarecimento tornou-se ideologização dos dominadores e perdeu a capacidade da reflexão crítica de si mesmo. Nesse sentido, os frankfurtianos vão anotar que a sociedade moderna capitalista e sua racionalização se transformaram em instrumentos disfarçados de perpetuação da repressão social, justamente porque a dominação capitalista revela os mecanismos da “*autoconservação*” como condição da sua própria sobrevivência.

No domínio da natureza há um processo de autoconservação, que pressupõe que o ser humano degrade a natureza e a si próprio, como meros objetos tornados *coisas*. A racionalidade vinculada ao poder tem como eixo central a dominação da natureza e, conseqüentemente, do próprio ser humano sobre si e sobre seu semelhante. Neste processo, a dominação do sujeito não encontra nenhuma barreira entre a negação da natureza e a busca pela própria autoconservação.

O esclarecimento, ao pensar-se livre do que o prendia à natureza, não encontra, portanto, nenhum limite. Sua própria potência não vê outro horizonte senão o infinito para si. Esta é a ideologia por trás do esclarecimento: quando os seres humanos pensam que, estando

esclarecidos, estarão libertos da natureza tanto exterior como interiormente, quando na verdade não o estão. Esta “cegueira” se dá pelo desejo da autoconservação, na qual estão presentes os elementos de autodestruição.¹⁴

Se no tempo primitivo, ao negar a natureza, os seres humanos, por meio da magia, tentam dominá-la pela “*mímese sacrificial*”, no tempo moderno a dominação manifesta-se com a mais sofisticada mistificação do progresso. Esta trouxe inúmeras consequências desastrosas para a própria humanidade.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das relações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo (DE, 1985, p.40).

Para o esclarecimento, aquilo que o mito definia como projeção do subjetivo no natural, realizada por meio da crença nos espíritos, era o medo que regia a vida dos seres humanos, o qual deveria ser extinto. Pela razão instrumental, os humanos dominam a natureza não mais pela “*mímese sacrificial*”, mas pela sua abstração e pela separação entre sujeito e objeto. A natureza é então transformada em mera objetividade sem sentido, separada do sujeito, que é o doador de todo o sentido.

A identificação direta com a natureza, como quando o sacerdote (feiticeiro) utilizava máscaras para espantar os espíritos, faz com que a razão instrumental identifique-se com a natureza para seu domínio. A antiga ligação entre as coisas e seu nome ou objeto, por exemplo, é negada e surge a “onipotência dos pensamentos”. O eu procura sua autoconservação, esse que é o medo imemorial de se perder, ou seja, perder o próprio eu.

O eu que, após o extermínio metódico de todos os vestígios naturais como algo de mitológico, não queria mais ser nem corpo, nem sangue, nem alma e nem mesmo um eu natural, constituiu, sublimado num sujeito transcendental ou lógico, o ponto de referência da razão, a instância legisladora da ação. Segundo o juízo do esclarecimento [...] quem se abandona imediatamente à vida sem relação racional com a autoconservação regride à pré-história. O instinto enquanto tal seria tão mítico quanto a superstição [...] (DE, 1985, p.41).

¹⁴ Para compreender os problemas atuais (os ecológicos da mesma maneira que os econômicos e os políticos) há que se examinar as suas causas sociais a partir da implementação de uma racionalidade meramente procedimental. Na trajetória histórica não tivemos momentos nem melhores, nem piores, mas, quanto mais alto o grau do próprio sentido do modo civilizador calcado na apologia do progresso, mais tem se demonstrado o processo de autoconservação na hipertrofia da dominação da natureza. O pensamento filosófico (ético-social) teve (e tem) que responder às inúmeras ameaças e ao fato da destruição da natureza, sem contar o risco da própria extinção dos seres humanos.

A violência contra o outro é violência contra si, e o esclarecimento não é outra coisa além de mito, assim como o mito já continha elementos de esclarecimento. A natureza, o outro, se trata tanto daquilo que não sou eu, como do que está dentro de mim e para o que não há controle. O ser humano esclarecido é aquele que crê ter se libertado da prisão da natureza, do mito (o qual o mantinha preso a “entidades ontológicas”), e também dos instintos (o que há dentro de si que não se pode controlar).

Olgária Matos (1987, p. 142) observou que

a ciência se reporta a uma natureza não mais qualitativa e animada, mas quantitativa e formalizada. O mito antropomorfiza a natureza, a ciência a objetiva para dominá-la intelectualmente, para reduzi-la à dimensão do mesmo. A alteridade é negada porque a simples existência do outro é a fonte de angústia.

Dominação, portanto, não se trata apenas da dominação da natureza física, mas de tudo aquilo considerado por uma subjetivação exacerbada como o outro passível de dominação.

Nos momentos decisivos da civilização ocidental, da transição para a religião olímpica ao renascimento, à reforma e ao ateísmo burguês, todas as vezes que novos povos e camadas sociais recalavam o mito, de maneira mais decidida, o medo da natureza não compreendida e ameaçadora – consequência de sua própria materialização e objetualização – era degradado em superstição animista, e a dominação da natureza interna e externa tornava-se o fim absoluto da vida. [...] Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter à natureza ao eu. [...] Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (DE, 1985, p. 43)¹⁵

Para além disso, o poder absoluto que o progresso científico-racional concentrou em si mesmo foi de tal modo dominador que não guardou escrúpulos nem com o que a ciência e a razão teriam de mais generoso. Quebrando a ordem animista da natureza, todas as diferenças foram suprimidas. Não há mais nenhuma distinção, exceto a operada pela arbitrariedade do conceito.

A natureza é decretada caótica para que, na síntese da ciência, a tudo possa reunir na sua total unificação. No conceito estão contidos elementos de uma subjetividade e seus desígnios, que, segundo Adorno, se apresentam danificados (tema sobre o qual nos deteremos mais adiante). Quanto a isso, cabe notar que, ao ampliar-se a efetividade da razão instrumental, a

¹⁵ A respeito disto, por ocasião dos 50 anos da *Dialética do esclarecimento*, Robert Kurz escreveu: “Na medida em que se rebaixa a natureza a ‘uma mera objetividade’, e o objeto isolado a um mero ‘exemplar’ de uma espécie (e, portanto, a uma abstração), o sujeito onipotente, por sua vez, torna-se ‘mero possuir, mera identidade abstrata’, que só enfrenta o mundo, a fazer cálculos, com a pretensão de submetê-lo e dominá-lo” (KURZ, 1995, p. 5).

crítica frankfurtiana nos remete à exigência de uma análise contundente dos contornos da *indústria cultural*.

No capítulo *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (DE, 1985, p.113-156), pode-se observar o poder que a classe economicamente mais forte exerce de forma racionalizada sobre o restante da sociedade. É por ela que a racionalidade técnica se transforma em racionalidade dominadora.

Nessa perspectiva, a crítica à indústria cultural exposta pelos frankfurtianos é perfeitamente associável ao domínio mercantil da cultura de massa, no sentido de fundamentar uma dominação cultural altamente planejada tecnicamente. Para eles, a indústria cultural promove a dominação da própria racionalidade técnica. Nesse sentido, ela opera fazendo com que o valor de uso das mercadorias seja substituído pelo valor de troca, permitindo que os critérios econômicos imperem e orientem de maneira incondicional a produção industrial da cultura.

Assim, as mercadorias culturais previamente pensadas servem para integrar a sociedade e seus indivíduos, invadindo a própria vida cotidiana destes. O que passou a reger a sociedade foi a lei do mercado, e, com isso, quem conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida, talvez, conseguiria sobreviver; aquele que não conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida ficaria a mercê dos dias e do tempo, isto é, seria jogado à margem da sociedade.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, o seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é de que não passam de um negócio, eles [os dirigentes] a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles [o cinema e a arte] se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda a dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (DE, 1985, p. 114).

As pretensões da indústria cultural giram em torno de se oferecer bens que possam ser facilmente comercializados, ou seja, ocorre uma transformação dos bens culturais em objetos acessíveis ao consumo do grande público. Os produtos oferecidos pela cultura industrializada são fontes de orientação em que se experimentam situações análogas às da vida real.

O mundo “pintado” pela indústria da cultura é simplesmente ilusório, utilizado para orientar e alienar a consciência dos indivíduos. “O gosto dominante toma seu ideal da publicidade, da beleza utilitária” (DE, 1985, p. 146). O que se estabelece é um sistema em que os

indivíduos são induzidos a acreditar que suas necessidades dependem da indústria cultural. “O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação” (DE, 1985, p. 128).

Há uma intenção deliberada nos mecanismos da indústria cultural de reprodução dos objetos da realidade. Quanto maior o grau de perfeição nessa reprodução, mais facilmente se cria a ilusão de que o mundo exterior é um prolongamento do que se vê no cinema, nas novelas. Até mesmo nos romances literários, denominados de “literatura de massa”, por exemplo, se expressam as artimanhas da ideologia dominante.

O processo consiste em adestrar o espectador, para que o mesmo se entregue ao que está lendo ou assistindo, até o ponto de identificar-se com a realidade. O entretenimento substitui as vontades próprias do indivíduo, que se vê absorvido pelos apelos dos produtos culturais. Como mencionam Adorno e Horkheimer, “a fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão” (DE, 1985, p. 134).

Os produtos culturais se tornam semelhantes a ponto de se tornarem “indistinguíveis”, aproximando também os conceitos de *trabalho* e de *lazer*. O lazer acaba sendo transformado pela indústria cultural em um prolongamento do próprio trabalho. Desse modo, o *tempo livre*¹⁶ conquistado pela luta dos trabalhadores foi, progressivamente, objeto de intervenção da indústria cultural.

Pode-se afirmar que a indústria da cultura tem feito da educação um produto para consumo em larga escala, ao extirpar do conhecimento toda a profundidade, transformando-a em um fator de renda, em uma fonte de mais-valia, no fim das contas uma mercadoria (retomaremos esse assunto no terceiro capítulo). Para tanto, essa indústria há que se manter fiel aos ditames da economia de mercado, se necessário até transgredir alguns valores, sob pena de

¹⁶ A questão fundamental é perceber que esse tempo livre está em oposição ao de trabalho, uma oposição característica como a existente entre liberdade e obrigação [ou não-liberdade]. A liberdade que antes existia na esfera pública fica agora deslocada à esfera privada. O mesmo acontece com o trabalho: antes privado, agora público. Para Adorno, essa liberdade apresentada pelo tempo livre não é de fato liberdade. Ilude e preenche a rotina do homem com a possibilidade de acúmulo de bens e do consumo do entretenimento. O homem, convicto que age por contra própria, na verdade prolonga – em seu tempo livre - sua participação e subordinação à organização social segundo o regime do lucro. Assim, o trabalho e o lazer são, de certa forma, duas faces da mesma moeda, pois tanto o trabalho quanto o lazer passam, por assim dizer, a valer dinheiro. Na lógica da produção (des)controlada pela racionalidade técnica, o trabalho tem que conter o tempo de lazer e vice-versa. A questão do tempo livre e o de lazer tornaram-se uma preocupação constante nos dias atuais pelo embrutecimento da carga excessiva de trabalho. Para mais detalhes, ver o texto *Tempo livre* em Adorno (1995d).

experimental o fracasso econômico. Desse modo, o desenvolvimento unilateral da cultura se transforma numa forma de *regressão* da própria psique humana, assim,

mesmo a vida interior organizada segundo os conceitos classificatórios da psicologia profunda vulgarizada, [...] atesta a tentativa de fazer de si mesmo um aparelho eficiente e que corresponda, mesmo nos mais profundos impulsos instintivos, ao modelo apresentado pela indústria cultural (DE, 1985, p. 156).

Ao se transformar a cultura em mercadoria, cria-se um processo simultâneo, entre o processo de racionalização industrial da cultura e a reificação das pessoas. Suas relações, seus valores e concepção de mundo são arrastados a uma naturalização de um *mundo totalmente administrado*. “Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a *mimesis* compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam as mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem” (DE, 1985, p. 156).

Segundo Schweppenhäuser (1999, p. 48), os frankfurtianos visam explicitar que o mundo se constitui por meio da relação entre objetos e conceitos: “[...] a função da indústria cultural consistiria na reduplicação do mundo existente que importaria aos produtos culturais fabricados industrialmente seu conteúdo e sua forma”. Com isto, a atividade intelectual do *ego* fica comprometida, ou melhor, atrofiada. A respeito, Zuin et al (2001, p. 58) considera que

A construção de um *ego* sadio e de uma sociedade mais justa depende do estranhamento da subjetividade em relação ao mundo fenomênico e da sua conseqüente objetivação e reapropriação, fornecendo as bases estruturais da cultura. Deve-se, no entanto, estar alerta tanto para a tendência de negação das condições sociais que determinaram sua produção, como para a outra face da moeda que diz respeito à tentativa de compreender a cultura como mera configuração da realidade, como mera adaptação.

Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural tem como guia a racionalidade técnica, que prepara as mentes para um esquematismo cultural. Os produtos (semi)culturais são objetivações humanas que, ao serem apropriadas de forma coletiva, podem ser utilizados tanto para a narcotização, quanto para a resistência das consciências. No entanto, a cultura, ao estar absorvida pelo esquematismo, impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente.

Nesse sentido, o universo social, além de configurar-se como um universo de “coisas”, constituiria um espaço hermeticamente fechado. E, assim, todas as tentativas de se livrar desse engodo estão condenadas ao fracasso. Para os autores da *DE*, não há como separar a

produção cultural da própria sociedade que a engendrou. Não há como negar a mediação humana presente no âmago da produção cultural, da mais sofisticada à mais simples.

Compreender as relações entre a sociedade vigente e a indústria cultural demanda na atualidade considerar as interações dos meios de comunicação de massa com os aspectos de perpetuação da ideologia dominante. Com efeito, os frankfurtianos criticam a concepção de cultura de massa, e sentem asco em pensar na possibilidade de que todos os produtos artísticos são originários de condições respaldadas na debilidade de milhões de excluídos (retomaremos mais adiante, na segunda seção do terceiro capítulo, a intensa crítica que Adorno faz à cultura debilitada pela razão instrumental).

Aqui cabe ressaltar que a padronização sofisticada da produção da cultura é, ela mesma, fruto da pretensão da racionalidade esclarecida, de livrar-se do pensamento mitificado. Com efeito, na relação de troca, na comercialização como mercadoria, a cultura transforma-se em *coisa* e, ao não conseguir certo distanciamento da realidade que a produziu, mostra que os produtos culturais se revelam sempre a mesma coisa.

As diferenças entre as companhias cinematográficas e as marcas de carros ilustram bem essa condição, elas fazem apenas uma distinção ilusória dos seus produtos. Conforme Adorno e Horkheimer, “o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa” (DE, 1985, p. 116).

A crítica presente na *Dialética do Esclarecimento* à indústria cultural nos remete ao entrelaçamento entre mito e esclarecimento e à própria dificuldade do pensamento esclarecido de promover a saída do ser humano da menoridade. Isso aponta para a crítica ao capitalismo industrial, que avança na dominação da própria cultura, provocando a ruína do próprio pensamento.

Na próxima seção abordaremos os aspectos de um aprofundamento da razão instrumental persistente na atualidade. Pretendemos assinalar a atualidade das análises frankfurtianas, que na sua extraordinária tarefa de crítica à razão instrumental ressaltam as artimanhas da dominação da natureza, revertendo-se na própria alienação da sociedade atual.

1.2 A persistência da racionalidade instrumental – uma nova mitologia

A vitalidade teórica expressa na *Dialética do Esclarecimento* tem dado lugar a uma ampla bibliografia de comentaristas e críticos, das mais diversas interpretações, não sendo fácil encontrar uma linha diretriz de sintetização. Nem é preciso dizer que essa massa de estudos está longe de se caracterizar pelo consenso. Ao contrário, acompanha a variedade e excelência da produção intelectual sobre os frankfurtianos.

Como vimos na *DE*, a eficácia autolegitimadora da razão é posta em questão à medida que demonstra que o desencantamento se irrompe na exasperação e desintegração dos mecanismos de dominação. E, apesar da tese de que o esclarecimento já é mitológico, a projeção do subjetivo na natureza dá a este um caráter de obscuridade. Com a persistência da razão instrumental o sujeito está inserido numa nova mitologia.

A expressão conceitual da razão instrumental, pelo seu caráter totalitário e de domínio da natureza, abandonou sua força crítica. Desta maneira, “toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza” (DE, 1985, p. 27). Isto é, o esclarecimento, que investe contra a mitologia, é mitológico, assim como o mito, primeiro arauto da razão frente à natureza, já é esclarecimento. A razão instrumental tornou-se mitológica por seu medo da natureza.

Desse modo, poderíamos perguntar: qual a atualidade e efetividade da reflexão sobre a razão instrumental? E o que fazer para tentar neutralizar ao máximo seu domínio no contexto atual? O que aparece na *DE* é uma ruptura dos autores frankfurtianos em relação a uma certa confiança na razão moderna. Essa razão, no decorrer do desenvolvimento histórico, foi deturpando a consciência dos indivíduos à medida que o domínio foi se impondo, na onipotência do capitalismo.

De acordo com Duarte (1997, p. 49), nos frankfurtianos “encontra-se um diagnóstico atemorizante a respeito das condições atuais da humanidade”. Para eles, o progresso unilateral da racionalidade ocidental redundou inevitavelmente numa forma de regressão. A razão instrumental, além de se tornar instrumento de dominação da natureza externa e interna que afeta profundamente o âmbito da cultura, “não consegue mais encontrar o seu caminho de volta a si” (DUARTE, 1997, p. 50).

Adorno e Horkheimer, ao aplicarem o materialismo histórico, confrontaram-se com a tarefa de articular (i) uma crítica da cultura com (ii) a transição do capitalismo liberal de mercado para uma nova formulação social. Desse modo, alteraram o próprio sentido da crítica social marxista e da crítica das ideologias.¹⁷ Para os autores frankfurtianos, racionalidade instrumental e dominação social e cultural são inseparáveis.

A racionalização tem como desdobramento necessário a reificação da natureza, sua transformação está no objeto manipulável, operável, medido e programável. O limite disso é a consequência da irreflexibilidade da própria razão. Quanto mais a razão se torna instrumental, mais se fragmenta e não consegue refletir-se a si mesma e autofundamentar-se. Se para os frankfurtianos este tipo de racionalidade é insuficiente, além disso ela deprecia a própria razão e não efetua a real liberdade humana.

A permanência da escravidão humana no domínio do capitalismo assevera a imbricação continuada da relação entre *mito* e *esclarecimento*. A questão não está em desconhecer ou negar o desenvolvimento técnico-científico da humanidade, mas em assumir uma posição vivamente crítica que recusa a dispensa da reflexão pelos cânones da pretensa imparcialidade da lógica científica. Isso já seria o bastante para explicar porque a *DE* traz no seu bojo a idéia segundo a qual o progresso científico tornou-se irmão da ruína teórica.

Com este diagnóstico, Adorno e Horkheimer não abandonam definitivamente os paradigmas do materialismo histórico, mas apontam um novo enfoque para a crítica filosófica. Para Seyla Benhabib (1996, p. 83) o que é mais abrangente no projeto da *DE* é a transformação do próprio conceito de “crítica”. Segundo a autora, a “crítica totalizante” de Adorno e Horkheimer possibilitou uma ruptura com a concepção da teoria crítica de 1937.

De acordo com Benhabib (1996, p. 83), quando os frankfurtianos afirmam que a razão autônoma é a razão instrumental a serviço da autoconservação, o projeto kantiano de crítica é radicalmente alterado. Também a crítica da economia política, tal como apregoada por Marx, se transforma em crítica da razão instrumental, que marca não só a mudança de objeto da própria crítica, como também sua *lógica* (BENHABIB, 1996, p. 84).

A crítica à razão, empreendida pelos frankfurtianos, significou “desvendar a *genealogia* da própria razão, descobrindo a história subterrânea da relação entre razão e autopreser-

¹⁷ Ver detalhes cf. Benhabib (1996).

vação, autonomia e dominação da natureza” (BENHABIB, 1996, p. 83-84). Para os frankfurtianos, o domínio do esclarecimento não proporcionou a diminuição da dominação, pelo contrário, quanto mais racionalizada se dá a dominação da natureza, mais sofisticada e difícil é de reconhecer a dominação social.

É neste sentido que se pode falar na aporia que Adorno e Horkheimer tiveram que enfrentar e assumir por conta e risco. Para eles, o esclarecimento se converteu em submissão, à medida que o progresso da razão instrumental coincidiu com a regressão do humano à categoria de coisa. O conceito de esclarecimento se constituiu num conceito reduzido de razão.

A reificação da própria consciência foi submetida ao imperativo do sistema de produção moderno. Porém, a crítica dos autores frankfurtianos, no que diz respeito à noção de “domínio da natureza”, não deve ser entendida descolada do domínio social “absoluto”. Isso porque tal entendimento é essencial para compreendermos a constituição do ser humano enquanto sujeito, aquele que nega sua própria natureza para se tornar um agente social produtivo.

O mais alto grau de racionalidade técnica (instrumental) do pensamento se situa dominado pelas determinações da produção econômica. A razão meramente técnica não é simplesmente aquela que se serve da técnica, mas aquela que se identifica com ela, isto é, identifica o meio como fim. Esta identificação entre parte e todo é resultado essencialmente do processo de produção de mercadorias no capitalismo.

Com a equivalência abstrata da troca mercantil do capitalismo, consumou-se a redução do mundo a grandezas abstratas da economia. Mas, se o homem pré-histórico ainda se enchia de um implacável medo diante da natureza predominante e buscava conjurar sua impotência com assimilações mágicas de objetos naturais (mimese), na sociedade moderna, o mito, por sua vez, se configura na objetivação das formas mercantis do capitalismo.

Para os frankfurtianos, o entrelaçamento entre mito e esclarecimento contribuiu para ligar a humanidade aos imperativos do poder do capitalismo. Os seres humanos não se tornaram donos de si, mas se tornaram cada vez mais subjugados a uma racionalidade fundamentada no cálculo matemático do mercado capitalista. Com efeito, ao ampliar a *desmitologização* com base na dominação reificada e despersonalizada, o esclarecimento obrigou-se a destruir o conceito universal em geral.

As idéias básicas de que o próprio esclarecimento transformou-se em mitologização são mais atuais do que nunca. O esclarecimento moderno, ao tentar libertar o ser humano do “*mito*”, levou-o a um aprofundamento no interesse meramente tecnológico, de manipulação sobre o mundo, de administração e controle da vida humana.

Desse modo, o esclarecimento moderno foi condenado à autodestruição mítica. O que resta ainda é uma ciência rebaixada a “mero expediente do aparato econômico”, que busca controlar a vida dos próprios seres humanos. A construção do sujeito moderno autônomo, esclarecido, na forma da mais alta racionalidade, aparentemente portador de ideais progressistas, contraditoriamente se revelou extremamente simpática às práticas racistas e fascistas.

O totalitarismo do mercado global e a presença da crítica à razão instrumental tornam-se evidentes às contradições performáticas do capitalismo contemporâneo. Se o liberalismo de mercado, ligado à dominação econômica, degradou o esclarecimento a um sistema de concorrência, a reificação do sujeito, como única possibilidade de conhecê-lo, o define, *ipso facto*, nos termos da alienação.

O fascismo, por sua vez, deduziu a última e a mais terrível consequência: a mitologização racista e antissemita da concorrência converteu-se na “apreensão total dos indivíduos”. Na experiência nazi-fascista, o capitalismo foi falsamente superado nos moldes autoritários e bárbaros. O totalitarismo que se manifestara em primeiro plano nas ditaduras fascistas e stalinistas mergulhou no fundamento da democracia liberal do ocidente e mostra-se hoje em sua forma mais pura e desenvolvida.

Segundo Zuin (1999, p. 15),

É no capitalismo que o esclarecimento aferra-se ainda mais a sua contradição iminente: nunca houve na história da humanidade um período como esse, no qual o progresso incalculável das forças produtivas fosse atrelado a uma degradação inédita tanto da natureza externa quanto da natureza interna. O devaneio da formação, que representa o ápice do desejo de reconciliação do esclarecimento com a sua própria contradição interna, sobreviverá apenas no plano ideológico na sociedade do capitalismo tardio.

As formulações críticas ao capitalismo se mostram profundamente atuais, visto que a maioria pretendida apresenta-se senão bloqueada ou limitada pelas relações sociais vigentes. Inclusive a perspectiva do esclarecimento e da autonomia dos sujeitos, presente nas promessas da modernidade, revelaram as contradições performáticas do próprio modelo que se adotou.

O modelo objetivista (positivismo) triunfou na ciência como o único possível, não porque tivesse sido o único *racional*, mas porque foi o único em que a razão se mostrou *produtiva*, isto é, eficiente para o domínio técnico da natureza. Esta eficiência do saber hoje ainda mostra seu caráter pragmatista. O pragmatismo da ciência não é um elemento derivado da relação entre sujeito e objeto, que a ela se acrescentaria de fora. Mas, com o positivismo, significou a estreita relação entre domínio da natureza e dominação social, inerente à própria razão instrumental.

A intencionalidade pragmática originária na consciência intelectual se expressa na identificação entre conhecer e dominar. É para controlar que se conhece. Esta característica não é apenas do saber científico, mas de todo saber, à medida que sua finalidade é assegurar a sobrevivência humana. Para Matos (1989), a origem do desejo de libertar o ser humano, de opô-lo à natureza encontra-se na angústia que sofre o *eu* na busca pela autoconservação:

O impulso à autoconservação nasce do medo mítico de perder o próprio *eu*, gerando um recolhimento egocêntrico do sujeito sobre si mesmo, que tudo que é outro com relação a si não tem nenhum valor senão o valor negativo, sendo visto como hostil, perigoso e devendo ser dominado. A lógica do domínio, que se origina na angústia mítica, corrompe na raiz o conhecimento. Este não toma o outro pelo que é, mas só o considera em função de uma intenção manipuladora. (MATOS, 1989, p. 147, grifo nosso)

Matos (1989, p. 147) ainda afirma que “tanto a mitologia quanto o Iluminismo encontram suas raízes nas mesmas necessidades básicas: sobrevivência, autoconservação e medo (*Angst*)”. O medo de se perder é que gera a volta do *eu* para si mesmo, esse primeiro passo em direção à negação do outro, e o “recolhimento egocêntrico” em si mesmo. Por conta da necessidade de autoconservação abre-se um caminho de autodestruição da própria humanidade esclarecida.

É desta forma que, na racionalidade instrumental, todo e qualquer objeto deva ser tratado como coisa. Não é difícil constatar então que a homologia formalmente exigida para que o instrumento modele seu produto faz com que fique estabelecida também uma íntima relação entre razão e coisa, racionalidade e reificação. É a expansão do reino do físico-inerte que constitui assim o triunfo da razão poderosa.

Ora, o compromisso que assim se institui entre a *atividade* da razão e a *passividade* de um mundo de objetos redundando na completa identificação entre racionalidade e manipulação. Se, de um lado, a razão prometeu liberdade por intermédio da desmitologização, de ou-

tro, não só conservou o programa da dominação objetivante da natureza como também o agravou.

De acordo com o diagnóstico frankfurtiano, a dominação pessoal foi condicionada ao modo de produção capitalista. Não só não se superou a “injustiça social”, que foi objetivada pela mediação universal da concorrência a um grau de abstração mais elevado do que antes, mas se aprofundou a dominação capitalista de forma muito mais sofisticada.

A confiança do ingresso da humanidade num tipo de cultura que levaria ao progresso e libertação dos sujeitos através do conhecimento científico continua a demonstrar seus limites. Mesmo com a crescente automação dos processos tecnológicos, com a informatização, com a alta velocidade de circulação das informações, com a ampliação democrática da cultura e do conhecimento, a humanidade ainda se encontra em profundos processos de crises estruturais de organização social.

A crença que perpassara a modernidade, de que o conhecimento científico seria sinônimo de felicidade, continua sendo desmascarada pelos seus próprios limites. O domínio da razão instrumental não se restringe apenas à economia, mas passa a fazer parte de todo o processo de socialização e de formação da personalidade dos indivíduos (NOBRE, 2004, p. 51).

Enquanto a razão instrumental torna-se irracional, porque superestima a cientificidade, visando atingir fins instantâneos, sua dimensionalidade crítica fica prejudicada. A identificação do saber num total “empobrecimento do espírito” e as idiosincrasias do sujeito esclarecido têm demonstrado a *impotência* dos indivíduos diante daquilo que é apresentado como realidade.

Com isso, vemos persistir, nas formas e processos sociais do capitalismo, o predomínio do poder coercitivo da razão instrumental. Essa dimensão da razão abdica de sua criticidade na busca pela liberdade, em troca do esclarecimento puramente estratégico. Nesse procedimento, o sujeito assume uma postura em que o mundo exterior fica reduzido a um simples objeto a ser manipulado.

Segundo Dalbosco (1996), Adorno e Horkheimer criticam o positivismo pela redução que este faz da razão, tornando-a unidimensional. Desse modo,

[...] o pensamento torna-se *pervertido* ao curvar-se diante do estabelecido, perdendo as potencialidades críticas e reflexivas, as quais eram inerentes ao *programa do esclarecimento moderno* em seus primórdios. A liquidação da teoria significa a conversão do pensamento em mercadoria e o empobrecimento da linguagem. [...] não somente a teoria tradicional (ciência oficial), mas também a teoria com pretensões críticas tornam-se presas do processo global de produção. (DALBOSCO, 1996, p. 89, grifos do autor).

Adorno e Horkheimer foram “taxados” de pessimistas com relação ao destino da humanidade. Esse rótulo que ambos carregam tem uma certa razão de ser, visto que eles realmente apresentam uma visão negativa sobre uma sociedade sustentada pela razão convertida em mercadoria. Dito de outra maneira, Adorno e Horkheimer radicalizaram suas críticas, à medida que a razão instrumental foi impondo sua dominação da natureza e própria radicalização da dominação de homens e mulheres sobre si mesmos e sobre os outros.

Com efeito, é importante explicitar a forma como o conceito objetificado pela razão instrumental atua. Ao tornar-se totalitária, a razão instrumental “denuncia a si mesma pelos seus próprios meios” (ROSIN, 2007, p. 49). Nesse sentido, a tarefa de um pensamento crítico, de resistência e não conformista, se faz necessária ainda nos dias de hoje.

No limite da racionalidade reduzida à mera instrumentalidade, a liberdade tão almejada só passa a ser possível se o pensamento for autorreflexivo. Ou seja, se o conceito aprender a “pensar sobre si mesmo”. Nesse sentido, seria lugar importante a revitalização da formação crítica dos indivíduos. Portanto, a crítica filosófica adorniana potencializaria um pensamento crítico autorreflexivo sobre as questões educacionais contemporâneas.

Diante disto, no próximo capítulo desenvolveremos algumas considerações que expressem a crítica imanente de Adorno ao conceito e as formas de se manifestarem. O significado da crítica imanente adorniana refere-se à capacidade do pensamento filosófico de manter-se na instância de resistência e não-conformista diante da razão instrumental.

CAPÍTULO 2

ADORNO E A CRÍTICA IMANENTE AO CONCEITO

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual, porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impede a sua formação – primariamente com o propósito de dominação da natureza... (DN, 2009, p.18)

Num estudo a partir de Adorno, seria tarefa menos difícil assumir o convencimento da complexidade dos temas abordados em seu pensamento do que aprisioná-lo em definições prefiguradas. Todavia, assumimos o risco de dizer que, em termos de compreensão da sua crítica imanente, não se pode dissociar esta das dimensões subjetivas e objetivas do conceito filosófico, como também deixar de considerar que Adorno não só é um crítico do conceito que se absolutiza, como encontra nestas formas para libertá-lo.

No que se refere à educação, a crítica imanente desempenharia, em nosso ver, um significado de desmistologização do conceito, para libertá-lo do “encanto” do que se absolutiza. Como vimos no capítulo anterior, a crítica apresentada na *Dialética do Esclarecimento* foi a de mostrar que a pretensão do conceito esclarecido (de substituir as explicações mitológicas pelo saber ativo da razão) constituiu-se em uma nova mitologia.

Os seres humanos, ao seguirem uma lógica meramente instrumental, buscaram critérios definidores da ação, na intervenção e na manipulação tecnológica do conhecimento, dirigido para finalidades pragmáticas. Isto significou a aposta de todas as fichas na *racionalização* da realidade baseada no cálculo e no procedimento eficaz. Isto é, “o esclarecimento pôs de lado as exigências clássicas de pensar o pensamento” (DE, 1985, p. 37).

Para Adorno o esclarecimento (*Aufklärung*) não significou necessariamente maior liberdade e justiça, ou, em outras palavras, mais *civilização*. O que aconteceu foi justamente o contrário: quanto maior foi o progresso do conhecimento, que se estabeleceu no desenvolvimento da ciência objetiva, maior foi a reprodução da barbárie. Lê-se aqui barbárie como sen-

do a intervenção máxima da dominação da razão objetiva sobre o mundo e do controle da vida humana.¹⁸

A ciência moderna partiu da distinção entre o ser humano e o mundo, sendo que o primeiro torna-se sujeito que, a partir de seus esquemas de ordenação conceitual, estabelece uma articulação entre as coisas e sua própria consciência, e todo o movimento de determinação das coisas tornou-se tarefa da consciência do sujeito. Para tal concepção de ciência, operou-se na consciência dos sujeitos a abstração do que é distinto, o que resulta no conceito universal, ou naquilo a que chamamos de razão esclarecida.

A contraposição entre sujeito e objeto estabeleceu-se como algo fundamental na modernidade. Por isso, temos o propósito de rearticular as expressões formais da racionalidade ocidental, nos seus desdobramentos da ciência moderna e da degeneração dos processos de subjetivação. A exposição que segue pretende retomar a crítica imanente de Theodor Adorno, que permite adentrar profundamente nas consequências oriundas da racionalização sociocultural.

A crítica imanente em Adorno significa revelar a face escondida das experiências vitais negadas pela própria objetificação conceitual. Isso significa dizer que, ao nos atermos nesta questão, podemos enfrentar mais adiante os desajustes dos processos formativo-educacionais. E, somente uma crítica imanente imposta ao conceito esclarecido poderá revitalizar a redefinição crítica do conceito de educação, isto é, desmitologizá-la.

2.1 Uma crítica ao conceito de ciência moderna

Na tese da *Dialética do Esclarecimento*, de que há um entrelaçamento entre o mito e o trabalho racional, a civilização seria um produto do esclarecimento (*Aufklärung*), retido e

¹⁸ É importante lembrar os trabalhos de Michel Foucault, que também toma como projeto a crítica ao esclarecimento. Influenciado por uma corrente de pensamento presente na França por volta dos anos sessenta do século passado, Foucault se ocupava de estudar uma espécie de história das ciências e da razão, sob influência, sobretudo, de Nietzsche, e procurou desenvolver uma “arqueogenealogia” da racionalidade ocidental. Nessa procura constatou as diversas formas de poder, controle e repressão sobre os indivíduos. Exemplos desse empreendimento foucaultiano são as obras *História da loucura* (1978), *Arqueologia do saber* (1987), *Vigiar e punir* (1975), *As palavras e as coisas* (1981), *História da Sexualidade: A vontade de saber* (1977) e *O nascimento da clínica* (1963). Nelas Foucault analisa a constituição dos discursos sobre a loucura, a doença, a gramática, a sexualidade, a prisão, entre outros, como sendo jogos de poder, ou seja, discursos que acabam por determinar o que seria uma conduta racional e por isso “verdadeira”, “adequada”.

imane a ao próprio mito. A possibilidade de romper com a imanência mítica foi, desde sempre, sufocada pelo esclarecimento, que extraiu seus conteúdos dos mitos meramente para destruí-los.

Entretanto, no ato de julgá-los, aquele enredou-se no próprio mito. Com o advento da sociedade burguesa, o esclarecimento renovou, de forma mais intensa, seu objetivo de destruir os mitos para o próprio desenvolvimento da ciência moderna. Adorno e Horkheimer, ao fazerem uma leitura das concepções desenvolvidas por Francis Bacon nos séculos XVI e XVII, analisam o aparato teórico fundamental para a compreensão de ciência.

Nesse contexto, do ponto de vista baconiano, o pensamento humano é reivindicado em sua fórmula pragmática. Bacon sugere que, para se alcançar o conhecimento correto sobre a natureza e descobrir os meios de torná-lo eficaz, seria necessário que o investigador se libertasse dos *ídolos e noções falsas* por meio de uma nova ciência, baseada no método indutivo e livre de qualquer filosofia metafísica.

Bacon defende que, ao vencer a superstição, o conhecimento deve se sobrepor à natureza desencantada, pois, “ciência e poder do homem coincidem” (BACON, 1973, p. 13). Assim, quanto mais o homem conhece, mais aumenta seu poder de controlar a natureza e a sociedade. Para a ciência moderna baconiana, os conceitos filosóficos não passariam de uma racionalização das representações míticas.

A crítica baconiana aos “ídolos do teatro” seria ilustrativa dessa interpretação (BACON, 1973, p. 21). Segundo a crítica de Bacon, os conceitos filosóficos universais não passariam de superstição mítica. A suposta irracionalidade dos conceitos universais faz com que Bacon viesse a reduzir a realidade à objetividade, e a atividade racional a um jogo de calculabilidade e utilidade, orientado unicamente pelos interesses subjetivos.

Ao lançar os fundamentos da ciência moderna na perspectiva empirista, Bacon visava um conhecimento em que o ser humano pudesse resolver seus problemas de provimento e controle por si mesmos. O projeto baconiano compreendia que o bem-estar humano dependia do controle científico sobre a natureza (PEREIRA, 1996, p. 194). O conhecimento é um instrumento de poder e controle da natureza, e o ser humano, por sua capacidade racional, é o “ministro e intérprete” dela.

Para que isso seja possível, na visão de Bacon, esse conhecimento tem que estar fundado em fatos, numa ampla base de observações. Em sua obra *Novum Organum*¹⁹ fica claro como o autor empirista entende o papel do conhecimento científico, que não tem valor em si, mas a finalidade de contribuir para a melhoria das condições de vida do ser humano (PEREIRA, 1996, p. 194).

Nesta obra o autor critica as formulações tradicionais da “razão natural”. Para ele, a confiança demasiada nos dados da sensibilidade, sem comprovação científica, teria como resultado a superstição. E, para corrigir isso, Bacon preocupou-se com as noções falsas que impediam os sábios de alcançar a verdade e, conseqüentemente, de produzir um conhecimento que pudesse servir o ser humano. Afirmou ainda a necessidade de um instrumento para corrigir essas falsas noções (PEREIRA, 1996, p. 196).

Para Bacon, se o ser humano seguir seu impulso natural pode cometer quatro tipos de erros ao produzir conhecimento. A esses erros chamou de *ídolos* e, a não ser que fossem compreendidos e que fossem tomadas as devidas precauções contra eles, tais erros poderiam tornar-se sérios obstáculos ao desenvolvimento da ciência. Os primeiros são os *ídolos da tribo*, que são falhas inerentes à própria natureza humana comuns a todos os seres humanos.

De acordo com Bacon, “os sentidos julgam somente o experimento e o experimento julga a natureza e a própria coisa” (BACON, 1973 § L, p.32). Não só os sentidos, mas também o intelecto humano estão sujeitos a falhas, uma das quais é a tendência a da generalização a partir de casos favoráveis, sem se atentar para as instâncias negativas (PEREIRA, 1996, p. 195).

O segundo tipo de erros é o dos *ídolos da caverna*, cujas distorções podem se interpor no caminho da verdade, de acordo com características individuais do estudioso. Tais distorções são decorrentes de sua história de vida, seu ambiente, sua formação, seus hábitos, seu estado de espírito no momento em que vai buscar um determinado conhecimento que o fará abordar seu objeto a partir de um determinado prisma (PEREIRA, 1996, p. 196).

O terceiro tipo de erros é o dos *ídolos do foro*, que são falhas provenientes da linguagem e da comunicação entre os seres humanos. A confusão da compreensão entre os seres humanos ocorreria porque as palavras assumem significados variados, remetem a coisas que

¹⁹ Essa obra é composta, em seus dois livros, de um conjunto de aforismos, que são proposições acerca do ser humano, da natureza, do conhecimento e da relação entre esses elementos. Ver: Bacon (1973).

não existem e podem gerar inúmeras controvérsias em torno dos nomes (PEREIRA, 1996, p. 196).

Por fim, existem os *ídolos do teatro*, que são distorções introduzidas no pensamento advindas da aceitação de falsas teorias, de falsos sistemas filosóficos. Tais como o teatro, representariam mundos imaginários, supondo mais ordem do que realmente existe na realidade. As críticas de Bacon são direcionadas às várias escolas filosóficas, de modo particular à de Aristóteles e seus seguidores escolásticos e modernos.

Entre as críticas estão as de dogmatismo, infecundidade das teorias no seu caráter prático que possa beneficiar a vida humana. Bacon critica o fato de que esses filósofos tiram teorias de suas cabeças, ao invés de relacioná-las com a natureza por meio da experimentação antes de concluírem algo sobre ela (PEREIRA, 1996, p.196).

Aristóteles estabelecia antes as conclusões, não consultava devidamente a experiência para estabelecimento de suas resoluções e axiomas. E tendo, ao seu arbítrio, assim decidido, submetia a experiência como a uma escrava para conformá-la às suas opiniões. Eis porque está a merecer mais censura que seus seguidores modernos, os filósofos escolásticos, que abandonaram totalmente a experiência. (BACON, 1973 § LXIII, p.39)

Segundo Bacon, a estagnação das ciências estaria na utilização de métodos que bararam o seu progresso, cujo caminho correto estaria na realização de grandes experimentos ordenados, dos quais se extrairiam os axiomas e, a partir deles, propor-se-iam novos experimentos (PEREIRA, 1996, p.197). Para o pensador, a finalidade das ciências é a de adotar novos inventos e recursos, objetivando instaurar o reino humano sobre a natureza, e isto se dá pelo método ao qual Bacon deu o nome de *indução*:

Na constituição de axiomas por meio dessa indução, é necessário que se proceda a um exame ou prova: deve-se verificar se o axioma que se constitui é adequado e está na exata medida dos fatos particulares de que foi extraído, se não os excede em amplitude e latitude, se é confirmado com a designação de novos fatos particulares que, por seu turno, irão servir como uma espécie de garantia. Dessa forma, de um lado, será evitado que se fique adstrito aos fatos particulares já conhecidos; de outro, que se cinja às sombras ou formas abstratas em lugar de coisas sólidas e determinadas na sua matéria. Quando esse procedimento for colocado em uso, teremos um motivo a mais para fundar as nossas esperanças. (BACON, 1973 § CVI, p.75)

Para Adorno e Horkheimer a aposta baconiana nas possibilidades da razão humana, centrada na observação da natureza e na imaginação, aplicada às finalidades do conhecimento

transformou a ciência em nova mitologia. “O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz” (DE, 1985, p. 20).

Segundo os autores frankfurtianos, as pretensões baconianas são a antecipação do que veio a se realizar nos séculos posteriores. No século XIX, o positivismo de Comte atualizou as principais proposições de Bacon de uma maneira mais vigorosa na idéia de um progresso do espírito, na pretensão científica de neutralidade, de previsibilidade e desenvolvimento técnico.

Em síntese, podemos dizer que o positivismo indicou que a partir das elaborações de Bacon e Galileu até Descartes a ciência moderna é afastada do “jugo da autoridade da filosofia primeira”, ou seja, da escolástica, tornando-a em “ciência positiva”, ou seja, o pensamento científico firma-se nas relações exatas dos fenômenos, de maneira que o real se opõe ao imaginário, o preciso ao supérfluo, o relativo ao absoluto.

O apogeu dessa crença encontra seu ápice na defesa de Augusto Comte dos princípios do positivismo. A busca de uma maior previsibilidade das ações humanas, pautadas numa racionalidade de procedimento lógico, bem como o fascínio e a confiança depositados nas regras do cálculo matemático eficiente, encontraram abrigo no positivismo.

Essa capacidade se estabelece na firmeza da marca científica dos conceitos, na prova de verificação empírica e na formulação das leis da história. Segundo Comte:

Enfim, mudou de tal modo o estado dos espíritos a este respeito que, atualmente, o sistema de idéias de cada indivíduo, desde então o cidadão menos instruído até o mais esclarecido, corresponde quase em sua totalidade às ciências positivas, e as antigas crenças ocupam aí, comparativamente, um lugar muito pequeno, nas próprias classes em que essas crenças conservaram maior força (COMTE, 1978, p. 55).

A substituição da imaginação e da argumentação especulativa, que corresponderiam aos estágios teológico e metafísico, pela observação seria a prova de que a humanidade teria abandonado os estágios menos desenvolvidos do conhecimento humano e chegara nos estágios mais desenvolvidos, isto é, positivos. Assim, o positivismo estaria longe de uma mediação crítica e não remeteria à experiência histórica dos conceitos.

A mitologização do conceito científico não é a mera aplicação do raciocínio lógico-matemático, mas a pretensão de caracterizar a relação sujeito-objeto independente dos entraves e condicionantes sociais. Pode-se visualizar nessa atitude não apenas o desdobramento do

progresso, mas a própria conservação da estrutura social burguesa. Com isso, é possível referir os descompassos formativos dos indivíduos submetidos a essa estrutura de pensamento.

Para o positivismo, a defesa da razão na técnica seria a premissa básica para o progresso de uma sociedade mais justa e equilibrada. Nesse sentido, a excessiva confiança na racionalidade procedimental levou os positivistas a dispensarem a atividade filosófica, buscando uma ciência social mais objetiva. No entanto, mesmo com os significantes avanços técnicos e da produção gerada pela complexa divisão social do trabalho, constata-se profundos desajustes na ordem social.

Adorno e Horkheimer não negam a importância do conhecimento científico, mas problematizam a noção baconiana e positivista de esclarecimento, entendida como fórmula *mágica* do progresso que faria a humanidade alcançar a liberdade e a emancipação social. Mesmo com todos os avanços científico-tecnológicos e das relações de produção gerada pela divisão social do trabalho, a humanidade tem sofrido as consequências inadiáveis do descompasso entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação da natureza interna e externa.

Torna-se emblemático para Adorno e Horkheimer por que o saber científico, embora libertado do poder da tradição metafísica, se revelaria servil a uma nova espécie de dominação, constituindo-se tanto como mecanismo do desenvolvimento da economia burguesa, quanto das guerras e dos meios de manipulação das massas (DE, 1985, p. 20). Essa constatação se aprofunda quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável da natureza.²⁰

A capacidade científica encontrou seu verdadeiro caráter como elemento espiritual de um novo sistema social – o capitalismo. O esclarecimento da sociedade estava condicionado ao esclarecimento do indivíduo nos moldes da dominação social a que está submetido. A promessa de liberdade seria responsabilidade de seres racionais que garantiriam uma sociedade racional.

²⁰ A questão ambiental revela-se um tema cada vez mais crucial, que, progressivamente, veio parar no centro das atenções e preocupações mundiais. Emerge com intensidade uma crescente consciência de que há uma relação vital entre a saga da vida, em especial da vida humana e da própria sobrevivência do Planeta. Entretanto, percebe-se um descompasso entre a tomada de consciência da gravidade da crise ambiental e da urgência de mudanças quanto aos modos de produzir e de consumir, e as necessárias mudanças políticas. Ainda prevalece a lógica da produtividade e do consumo desenfreado, e a consequência drástica disso é um prejuízo incalculável à preservação da própria vida. Sobre esse tema é ilustrativo o livro de: DUARTE, Regina Horta. *História & natureza*. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

A estrutura do modelo conceitual “moderno” estava vinculada, sobretudo, na emergência de uma classe social – a saber, a burguesa. Tal classe buscou libertar-se dos limites tradicionais do pensamento e da sociedade. E, parece-nos significativo entender que, ao fazê-lo, acabou instituindo modos sofisticados de autoconservação como única finalidade do esclarecimento, através da “objetificação” da ciência.

O resultado disso tem apontado para uma realidade histórica em que a subjetividade se vê negada pelas próprias forças objetivas. A isto retornaremos na segunda seção do capítulo 2. A burguesia, que de imediato percebeu a importância do conhecimento científico para a expansão da sua hegemonia econômica, jamais se interessou por uma igualitária expansão das potencialidades humanas para todos a partir do saber.

Quando proclamou formalmente essa vontade nos processos pós-revolucionários, a burguesia não fez mais que confirmar as teses baconianas e positivistas, na sua perspectiva do saber como poder, ou seja, no conhecimento científico como mero instrumento de domínio da natureza externa e interna.

A ideologia liberal burguesa sempre apregoou que o progresso dependeria da vontade livre dos indivíduos, pois não haveria nenhum tipo de impedimento que pudesse prejudicar as possibilidades de ascensão social. Tudo seria perfeito se não fosse um detalhe: as relações materiais no capitalismo negarem de antemão a veracidade dos conteúdos ideológicos da igualdade, liberdade e democracia.

É no sistema capitalista que a ideologia burguesa radicaliza suas maiores contradições. A principal delas é a do desejo de reconciliação do esclarecimento (entre o progresso e liberdade dos indivíduos) que sobreviverá apenas na sua ideologia. Ao reduzir a “verdade” a uma mera “*adequation*” entre meios e fins, a ilusão burguesa nos levou à objetificação do conceito e o teria levado a perder toda a sua relação com os conteúdos sociais, com o prazer e com o discernimento formativo.

Ao substituir as imagens e os conceitos pelo uso da fórmula matemática e a causa pela regra e pela probabilidade estratégica, reduziu-se o sentido da reflexão. Este modelo teria renunciado à compreensão de “sentido” para as objetivações da realidade. O critério é “o que não se submete ao critério de calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (DE, 1985, p.21).

Adorno, em seu materialismo dialético, cuja tarefa foi demonstrar não apenas a inverdade do pensamento burguês, sustenta que este expressava uma verdade social determinada (RABAÇA, 2004, p. 51). Que verdade é essa? A crença de que o esclarecimento livraria de uma vez por todas o ser humano do medo do inexplicável, oriundo tanto da natureza externa quanto da interna.

Para Adorno, a dialética estrutura o jogo através do qual a interpretação da realidade e sua superação podem se relacionar. O engodo do modelo supostamente esclarecido, assim como a ilusão da plena objetividade, resultou num mundo destituído de seus valores humanos, que os vai destruindo em sua voracidade na troca de equivalentes.

Em seu texto *Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã* (1999)²¹, Adorno chamou à atenção para o fato de que os positivistas caíram na sua própria armadilha. Isto é, quando estes apontavam para a crítica da tradição metafísica, marcada pela repetição e como impossibilidade de se pensar além do já pensado *a priori*, estariam deixando de atentar para a mediação dialética que embasa a própria constituição subjetiva da realidade.

Ora, sendo a sociedade contraditória em si mesma – apesar de determinável, ela se configura a um só tempo como racional e irracional, sistemática e caótica, natureza cega e mediada pela consciência –, os procedimentos sociológicos ou se curvam frente às peculiaridades de seu objeto ou então estarão fadados, por ânsia puritana contra a contradição, a embrenhar-se nas mais desastrosas das contradições, a saber, aquela entre a estrutura do pensar sociológico e o próprio objeto de que se ocupa este pensar.

Em *Atualidade da filosofia* ([1931]/1991), Adorno argumenta que, quando o projeto burguês falhou, revelou-se a superioridade da realidade sobre o pensamento e confirmou-se a necessidade da atividade crítica em relação a esta própria realidade. Nesses termos, para o autor frankfurtiano, somente um processo dialético da filosofia, convicto de sua lógica imante, pode alcançar as contradições sociais, que aparecem mediadas nos discursos ideológicos.

²¹ Em 1961, em Tübingen, o congresso da *Sociedade de Sociologia Alemã* promoveu um debate centrado na questão da “Lógica das Ciências Sociais”, que logo se desenvolveria sob a forma de uma querela acerca dos fundamentos epistemológicos do positivismo e da dialética. Sob a mediação de Ralf Dahrendorf, Karl Popper expôs suas teses sobre o tema do congresso. Coube a Theodor Adorno, na condição de representante da *Escola de Frankfurt*, oferecer uma réplica às teses popperianas, tendo como ponto de partida a dialética.

No entanto, seu sentido de crítica não é o método da crítica ideológica, mas o da revelação da verdade. Com esse método, Adorno torna visível a estrutura danificada da sociedade burguesa revela a falsidade desta sociedade. Sua preocupação central, seja com as questões da verdade da teoria ou da validade das obras de arte, se pauta na dialética da *crítica imanente*.

Seu veio crítico toma uma inflexão próxima ao pensamento de Walter Benjamin, quando Adorno se preocupa com o papel da arte na transformação da consciência histórica. Trata-se de se preocupar com a crítica ao projeto de racionalidade ocidental, supondo que isso seja o significado do reconhecimento da necessidade de perceber nas particularidades da realidade os “elementos mínimos” de dominação da sociedade burguesa.

Ao escrever sobre Benjamin, Adorno considera que:

A concepção de mediação universal, que tanto Hegel quanto Marx funda a totalidade, nunca foi plenamente apropriada por seu método microscópico e fragmentário. Sem vacilar (Benjamin) assumia o princípio fundamental de que a menor célula da realidade completada equivalia ao resto do mundo todo. Para ele, interpretar fenômenos de modo materialista significava menos explicitá-los a partir da totalidade social do que relacioná-los imediatamente, em sua individuação, a tendências materiais e lutas sociais. Assim ele pensava em subtrair-se à alienação e à codificação pelas quais o exame do capitalismo como sistema ameaça a parecer-se com ele (ADORNO, 1998, p. 232).²²

Nesse trecho, Adorno destaca o materialismo dialético benjaminiano, entendido como um método interpretativo dos fenômenos, cuja tarefa é menos “explicitá-los” que relacioná-los com os “elementos mínimos” das lutas sociais concretas. A proximidade entre o pensamento de Adorno com o de Benjamin está pautada na crítica filosófica que deveria abandonar as pretensões de absorver a totalidade do real.

²² O relacionamento intelectual entre Adorno e Benjamin configura, possivelmente, uma das controvérsias mais significativas na trajetória da chamada primeira geração frankfurtiana. Adorno é tanto um admirador assumido dos primeiros textos de Benjamin, quanto o crítico implacável dos últimos escritos. Do escrutínio rigoroso da *carta de Hornberg* ao reconhecimento lisonjeiro de *Caracterização de Walter Benjamin*, sua apreciação é, via de regra, pautada pelo imperativo que ele mesmo designa por crítica imanente. De modo geral, o filósofo se refere em termos positivos a obras como *As afinidades eletivas de Goethe* e *Origem do drama barroco alemão*, por exemplo. Elaborados sob encomenda do Instituto de Pesquisa Social, trabalhos como o projeto das *Passagens* e o ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* recebem, ao contrário, um tratamento duríssimo por parte de Adorno. Conforme é plausível depreender da argumentação deste último, Benjamin não teria dado conta de responder adequadamente às questões colocadas na juventude, o que, para Adorno, teria significado o abandono de uma certa divisa comum compartilhada por ambos: pensar ao mesmo tempo dialética e não-dialeticamente. Sobre as afinidades e diferenças entre Adorno e Benjamin, ver: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Divergências e convergências sobre o método dialético entre Adorno e Benjamin. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (Orgs.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007.

Tratava-se, pois, de um “olhar microscópico” de Benjamin, que Adorno vai destacar em outras obras suas, como possibilidade de efetivação da crítica imanente. Uma das principais referências desses autores entre os anos de 1920-1930, embora dando conotações próprias, é o marxismo de Lukács. Para este autor, o marxismo leva-o do domínio da estética para o da totalidade social concreta.

A teoria da “reificação” de Lukács, que se encontra em *História e Consciência de Classe* (2003), aprofunda a análise da crise cultural e projeta uma solução política para ela. Para ele, a alienação humana passa a ser um problema especificamente burguês e a crise é um sintoma da falência da sociedade burguesa. Para o materialismo de Lukács, a dialética entre sujeito e objeto expressaria a consciência da classe proletária, sobretudo, que escaparia da lógica da reificação.

Se o artista e sua obra não são capazes de criar uma unidade de sentido entre sujeito e objeto, as esperanças recaem sobre a classe proletária. A revolução proletária deveria, em seu entendimento, restabelecer a totalidade perdida. Segundo Buck-Mors, para Lukács o marxismo era um método cognitivo que *conduziria a um programa de ação*. A identificação entre verdade e consciência da classe operária implicava um conceito de história (BUCK-MORS, 1981, p. 73, tradução nossa).

Adorno, embora tivesse tido semelhante influência à de Lukács²³, compreendendo a crítica social marxista a partir do domínio da estética, não identificou a práxis teórica com a práxis revolucionária diretamente. Segundo Rabaça (2004, p. 55), a posição de Adorno sobre a relação entre teoria e mudança social não é nunca completamente explicitada para um autor dito marxista. Ao mesmo tempo em que lhe falta a figura do proletariado, como ligação entre a análise e a práxis revolucionária, critica os hegelianos de esquerda por ainda olharem o mundo como um produto da mente.

²³ Cabe destacar o caráter significativo da influência que os *Manuscritos econômicos filosóficos* de Marx, de 1844, exerceram tanto sobre Lukács como em Adorno. Segundo Buck-Mors (1981, p.83), nesta obra de juventude, Marx afirma que a grande contribuição de Hegel é seu conceito de trabalho, que na sua “dialética da negatividade” funciona como princípio motor e produtivo. Em Hegel o trabalho ainda é mental abstrato, enquanto que, para Marx, é práxis social concreta. Adorno não aceitava de Lukács a noção que absorvia da obra marxiana uma totalidade social unificada e dinâmica, que chegaria a consciência de si na práxis revolucionária. Para Adorno, a mediação que Lukács queria estabelecer entre a teoria e a sua condução histórica pareceu por demais arbitrária. Na compreensão adorniana, essa mediação precisa tomar a forma de uma crítica transcendental, então, ela só pode recair em uma totalidade falsa. Cf. Buck-Mors (1981).

Seu objetivo é romper a justificação ideológica de modo a abrir caminho para o verdadeiro conhecimento da realidade social. É nesse sentido que nos parece poder falarmos de uma “crítica imanente” adorniana. Adorno busca frustrar toda mentalidade categorizadora e evitar o dogmatismo que contagiam os modos de pensamento, inclusive os pretensamente libertadores. Ao mesmo tempo em que insiste numa dialética do fenômeno com a totalidade, mostra a necessidade de uma análise particularizada dos próprios fenômenos.

O particular em Adorno é um particular concreto que não pode ser compreendido de uma idéia absoluta. Sua validade está na contingência e não na universalidade. Ele (o particular) contém uma imagem do todo na estrutura social, ou naquilo que o autor considera como “história sedimentada”, que possa resguardar a dimensão da “não-identidade”.

Para Adorno uma realidade não se oferece como total a quem procura conhecê-la, é apenas em vestígios e ruínas que mantém a esperança de que um dia venha a se tornar uma realidade correta e justa (MM, 1993, p. 18). Em sua concepção, a mudança da consciência filosófica não poderia deixar de interferir nas condições sociais concretas. Assim, o conhecimento não só permanece ligado ao particular, “ao sedimento”, mas também sua aparência reificada é dissolvida sem que a especificidade do material seja sacrificada.

Uma crítica imanente só se tornará profícua se se ativer aos interstícios da subjetividade humana jogada na lógica do sofrimento. Se o sofrimento é para Adorno inspiração de toda filosofia, isso não significa desenvolver um pensamento resignativo de um lado, ou rancoroso e áspero de outro. Ao contrário, o sofrimento mostra mais a Adorno, na superfície do conhecimento, as minúcias e detalhes da verdade no processo de subjetivação do sujeito.

Nesse sentido, na próxima seção trataremos sobre o legado adorniano na análise da transformação histórica da subjetividade, que, conforme Tiburi (2005, p. 124ss.), está colocada “em cena para além dos termos da crise do sujeito existencial”. Não se pretende abordar de modo detalhado o tema da subjetividade, mas tratá-lo na perspectiva de nosso estudo. A trajetória é pensar que a mesma razão que possibilitou autonomia ao sujeito tem fracassado no intuito de construir uma subjetividade livre.

2.2 O mito de *Ulisses*: a dissolução da subjetividade moderna

Quando pensamos no processo civilizador, logo lembramos das conquistas humanas nos vários aspectos de nossa sociedade e de nossa história. Adorno e Horkheimer, ao analisarem a razão ocidental a partir da sua proto-história mítica (DE, 1985), deparam-se com a proto-história do sujeito moderno esclarecido. Diante da transformação da racionalidade humana em razão instrumental, os autores buscaram erigir a condição da subjetividade no desdobramento do projeto do esclarecimento.

Nesse sentido, podemos dizer que os autores avançaram suas análises a partir de uma pergunta central: Por que indivíduos, aparentemente esclarecidos e partícipes do processo civilizatório, se submetem às condições que contrariam seus próprios interesses? Em grande parte, esta pergunta acompanha nossa reflexão, sobretudo, para entender porque a razão, no decorrer da história de nossa sociedade, se transforma em um instrumento a serviço da dominação.

A tentativa de morte aos mitos e repressão ao medo foram suas artimanhas para a constituição e adaptação do sujeito ao mundo. O texto da *Dialética do Esclarecimento* mostra com particular crueza que, no processo da civilização ocidental, o sujeito moderno universaliza e sacraliza ao mesmo tempo, uma identidade contraditória. Com efeito, no âmago da própria individualidade burguesa, vislumbrava-se a manutenção do mito por meio de sua principal figuração do *sujeito esclarecido*.

Neste aspecto, as figuras mitológicas aparecem como os arquétipos da *ratio burguesa*, abstrata e objetivante. Para sustentar essa tese, Adorno e Horkheimer procuram a “arqueologia psíquica do eu”. Nesse sentido, é emblemática a figura homérica de *Ulisses*, vista como o protótipo do indivíduo burguês esclarecido, sobretudo, astucioso.

Nessa perspectiva é que podemos pensar sobre os diferentes momentos em que Adorno e Horkheimer retomam da *Odisséia*, de Homero, as viagens de Ulisses (ou Odisseu) para ilustrar alegoricamente a epopéia histórica da civilização ocidental. A *Odisséia*, para os frankfurtianos, é emblemática também para situar a exemplar condição do sujeito a partir das transformações históricas do capitalismo.

Na análise do texto *homérico*, os autores buscaram encontrar os elementos do surgimento da chamada proto-história da subjetividade, jornada que a humanidade precisou efetuar

para a passagem da natureza à cultura, da submissão ao domínio da natureza. Assinalam que nele está contido o protótipo do sujeito burguês, cujo modelo está no herói errante *Ulisses*.

Na *Odisséia*, o herói se constitui sujeito, porque nega a própria natureza, dominando-a, a qual revela os aspectos de sua autodomação. Para os autores da *DE*, a razão humana é usada tanto para o fabrico de ferramentas, no sentido literal do termo, quanto para a exploração visível e física dos indivíduos nas fábricas, isto é, para a condução perversa da dominação da subjetividade.

No excurso I *Ulisses ou mito e esclarecimento* (*DE*, p. 53-80), os autores retratam o drama entre *autoconservação* e *sacrifício*, contradição que enreda a própria potência da racionalidade moderna e enseja um tema profundo que questiona a condição da subjetividade ocidental. A grande aventura do sujeito começa de acordo com sua necessidade de garantir sua sobrevivência material.

O desenvolvimento de sua racionalidade está envolvido tanto ao sentido da aquisição de meios para sua subsistência quanto para estabelecer uma organização social adequada. Mas, o seu objetivo mais imediato acaba por submeter-se à “ditadura da autoconservação”. De forma que “o eu [...], não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador” (*DE*, 1985, p. 28).

O domínio da natureza era a domesticação do desejo e repressão das pulsões. E, no seio da cultura, a razão se automatiza e perde a relação dialética entre indivíduo e natureza da qual se originou. Esta (a razão) se tornou o domínio da “mera objetividade”, que se “encantou misticamente” em seu entusiasmo autossuficiente, especialmente, a partir das conquistas científicas inseparáveis da técnica.

Adorno e Horkheimer assinalam que:

O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito ao serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo, cujas funções configuram, elas tão-somente, as atividades da autoconservação, por conseguinte exatamente aquilo que na verdade devia ser conservado (*DE*, 1985, p. 61).

No final das contas, a cultura se instrumentaliza no poder cego da razão e ameaça sucumbir à barbárie, ou seja, no processo de autodestruição da civilização e, conseqüentemente,

do próprio sujeito. O pólo regressivo da dialética do sujeito permanece nas formas mais elaboradas da cultura, que, entretanto, perdeu sua potencialidade reflexiva. Para os autores frankfurtianos, cada elaboração conceitual da razão que permitia a fuga do terror imposto pela natureza correspondia a um gesto de barbárie, isto é, como um ato regressivo no interior dela mesma.

Ulisses, tanto no caso das sereias quanto no do ciclope Polifemo (para citar apenas dois dos confrontos da subjetividade emergente contra as potências da natureza na *Odisséia*), é-lhes inferior fisicamente, não podendo enfrentá-los de forma direta. Por isso, deve ser cauteloso, controlar seus apetites instintivos e calcular friamente a hora em que pode quebrar o encanto (a força) das potências míticas, o que ele faz por meio da *astúcia*. Astúcia que Adorno e Horkheimer definem como “o desafio que se tornou racional” (DE, 1985, p. 64).²⁴

A figura de Ulisses consegue enganar o mito porque se submete a ele, acrescenta a astúcia como nova artimanha da racionalidade. A astúcia nasce pela aparente rendição do herói às leis mitológicas da natureza a fim de superá-la. Consiste na sua rendição aparente às normas da natureza, assimilando-a para poder logo em seguida negá-la.

Como os heróis de todos os romances posteriores, Ulisses por assim dizer se perde a fim de se ganhar. Para alienar-se da natureza ele se abandona à natureza, com a qual se mede em toda aventura, e, ironicamente, essa natureza inexorável que ele comanda triunfa quando ele volta – inexorável – para casa, como juiz e vingador do legado dos poderes de que escapou (DE, 1985, p. 56).

Com base nisso, podemos dizer com os frankfurtianos que o medo do ser humano pelo desconhecido resulta na duplicação da natureza, mimetizando-a. O elemento comum assumido pelo sujeito, seja no estágio mágico ou no científico, é a atitude de duplicação da natureza, que se expressa entre os pares opostos: aparência e essência, humano e divino, sujeito e objeto. É essa duplicação, que procura por explicações para o desconhecido, que torna possível tanto o mito quanto a própria ciência.

No entanto, para que a astúcia do herói triunfe, é necessário que ele dissimule sua rendição ao natural, numa relação mimética com o objeto. Para os frankfurtianos o mimetismo compõe a conotação de autodefesa do sujeito, no confronto com a natureza desconhecida,

²⁴ Um exemplo da relação astuciosa do herói Ulisses é seu encontro com o ciclope Polifemo (Canto IX). Para vencer o monstro de um olho só, que se alimenta de carne humana, Ulisses manipula o significado da palavra para poder modificar seu nome. Quando indagado pelo gigante sobre sua identidade, Ulisses (Odiseus) responde “Udeis” (ninguém), fazendo com que o ciclope se confunda, para que Ulisses possa escapar. Segundo os frankfurtianos “a astúcia da autoconservação vive do processo que rege a relação entre a palavra e a coisa” (DE, 1985, p. 65).

para livrar-se do medo. Esta foi a forma apreendida pelo indivíduo para fundamentar a construção da sua própria identidade. Numa palavra, para Adorno e Horkheimer o esclarecimento migrou de sua promessa de libertar o ser humano do medo e do sofrimento para um processo brutal de dominação do ser humano sobre a natureza externa e interna.

Se o homem, para se conservar, foi sempre obrigado a se opor à pujança do natural, então a questão do domínio da natureza, da formação do espírito humano para fins de sua autoconservação, não é nova, mas histórica e antiquíssima. Ela remonta aos primeiros esboços da vontade humana, confundindo-se com o próprio processo civilizatório. Mais precisamente, à relação entre o homem e os mitos, lida pelos autores frankfurtianos como inextrincável entrelace entre mito e esclarecimento.

O mito tem como base o antropomorfismo, ou seja, o ser humano projeta a si mesmo na natureza: “todas as figuras míticas podem se reduzir, segundo o esclarecimento, ao mesmo denominador, a saber, o sujeito” (DE, 1985, p. 22). Nos primórdios os seres humanos, na ânsia de afastar o “medo”, apelam para a força do mito. Afinal, “o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” (DE, 1985, p. 23.). Nesse sentido, os mitos “já eram o produto do próprio esclarecimento” (DE, 1985, p. 23). A meta do esclarecimento era, pois, dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela [e] aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (DE, 1985, p. 24).

O caráter e a situação do sujeito moderno revelam sua subordinação a essa caracterização ameaçadora do pensamento “que faz violência a si mesmo”, no domínio da racionalidade instrumental. Nesse processo, os seres humanos transformam em alienação o objeto que está sob seu poder. Desse modo, com a mais dura *automutilação* do sujeito no domínio do objeto, a razão instrumental faz desaparecer os últimos recônditos para a felicidade humana, causando uma violação no mais íntimo espaço da sua *psique*. Para Duarte (1997, p. 46), a extirpação do pensamento mítico, que era a meta central do programa do esclarecimento, trouxe mais racionalização do próprio pensamento.

Essa defendida extirpação do pensamento mítico pela razão se transforma em mera repetição da condição *mimética ancestral do indivíduo*, a partir do modelo de conformismo de sobrevivência. E, de acordo com esse traço de razão, fixada ao que existe de modo imediato e útil, aponta para a vinculação entre a subsunção lógica e uma frequente *autodemissão* da própria razão (DUARTE, 1997, p.47). O desenvolvimento unilateral de compreensão da racionalidade se transforma numa nova forma de *regressão*. Sua degeneração objetiva se transfere para o âmbito da cultura na alienação máxima do sujeito.

É interessante notar que o desenvolvimento do capitalismo e do apogeu da constituição subjetiva na modernidade esteve sempre condicionado ao modo de domínio da natureza. Desse modo, a dominação técnico-racional que atinge o auge da separação entre o indivíduo e a natureza acaba exigindo uma espécie de elevação a um plano transcendental-racional. De todo o modo, a fase áurea do sujeito tem seu crepúsculo com a concentração econômica que nasce na fase monopolista do capitalismo.²⁵

O capítulo *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, presente na *DE*, é um desdobramento específico do *eclipse do sujeito*.²⁶ Para Adorno e Horkheimer, por meio da indústria cultural a “violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas” (DE, 1985, p. 119). Cada um de seus produtos, conforme os autores, “é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho” (DE, 1985, p. 119).

O que tem lugar na sociedade dominada pela indústria cultural é a substituição do pensamento pelo estereótipo da ação autônoma e refletida pela reprodução de *clichês*. Por sua vez, a “condição de vida nesta sociedade é [...] o esmagamento de toda resistência individual” (DE, 1985, p. 130). O inimigo dela é o “sujeito pensante”. A cultura industrializada, numa

²⁵ O Capitalismo Monopolista caracteriza-se na concentração dos meios de produção nas mãos de grandes corporações, que utilizaram suas forças para comprar empresas menores. Bancos se uniram a indústrias e passaram a deter um poder que feria os princípios da livre concorrência. Três tipos de práticas se caracterizaram como formas desse exercício: monopólio, truste, cartel. O truste ocorre quando uma empresa detém todas as fases de produção de uma mercadoria, do cultivo, da matéria-prima à sua venda, controlando seus preços e sua oferta. O cartel se caracteriza pela união das companhias de um determinado setor com o intuito de estabelecerem o preço de suas mercadorias de forma pactuada em detrimento do consumidor. Os *holdings* são empresas que controlavam as ações de várias outras empresas, tudo isso ocorreu na segunda metade do século XIX. Ver detalhes no livro: NETTO, José P. *Capitalismo monopolista e o serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

²⁶ Essa expressão nos remete à obra *Eclipse da razão*, de Max Horkheimer, nela o autor faz um diagnóstico da forma do pensar ocidental e suas limitações face à barbárie da segunda guerra. Aqui aparece de forma filosófica pela primeira vez a crítica da razão instrumental, a qual aparecerá posteriormente na *Dialética do esclarecimento*.

sociedade de massa “exercita o indivíduo para o preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar uma ‘vida inexorável’” (DE, 1985, p. 143).

A idéia do declínio (ou dissolução) do sujeito está muito ligada à da penetração profunda do conceito de *reificação*. Em *História e consciência de classe* ([1923]/2003), Lukács já havia ressaltado o avanço de uma consciência reificada ao passo que se desenvolve o capitalismo. Conforme Lukács escreve:

Do mesmo modo que o sistema capitalista produz e reproduz a si mesmo econômica e incessantemente num nível mais elevado, a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva (LUKÁCS, 2003, p. 211).

Com o desenvolvimento do capitalismo o processo de constituição do sujeito se acentua. Em certa medida, no período da livre concorrência econômica assiste-se a uma relativa autonomia do sujeito. E, se na era burguesa havia algum espaço que permitia e favorecia tal autonomia, no auge do capitalismo a reificação tornou-se densa. Os frankfurtianos identificam traços regressivos numa sociedade coroada pelo incessante desenvolvimento tecnológico, sociedade na qual se depositaram em grande medida esperanças de liberação humana.

Em *Elementos do anti-semitismo*, os autores escrevem:

Na medida em que a grande indústria não cessa de subtrair à decisão moral sua base econômica, eliminando o sujeito econômico independente (seja suprimindo o empresário autônomo, seja transformando os trabalhadores em objetos de sindicatos), a própria reflexão não pode senão atrofiar (DE, 1985, p.185).

E continuam mais adiante: “Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação” (DE, 1985, p. 188). Podemos pensar aqui a perda da capacidade reflexiva do sujeito jogado na lógica mercantil do sistema, que faz jus ao comportamento regressivo e autodestrutivo.

Não apenas com a alienação do sujeito, dominado nesta lógica, que é paga a sua mutilação, como também, a *coisificação do espírito* enfeitado pelo preconceito racial²⁷. De acordo com Maar, Adorno vinculou-se intensamente com essas questões, sobretudo, na carac-

²⁷ Essa temática bem aparece nos estudos sobre personalidade autoritária, realizados em Berkeley, na década de 40, tendo Adorno como um dos principais autores e Horkheimer como um dos coordenadores. Nesses estudos foram utilizadas técnicas diversas da pesquisa empírica, particularmente, da psicanálise, para se compreender a relação entre a adesão às diversas ideologias e a propensão ou não da personalidade às práticas fascistas, presentes quer no antissemitismo ou adesão à massificação ideológica de qualquer totalitarismo.

terização da progressiva “totalização capitalista em todas as esferas da vida, como também do prisma de apreensão da sociedade como socialização produzida em determinadas condições” (2004, p. 165).

Essa *totalização* alcança os mais recônditos espaços da subjetividade, escravizando o sujeito, submetendo-o aos caprichos da razão formalizada e calculista, que ratifica a lógica do aparelhamento econômico capitalista. O sujeito jogado nessa lógica, ao mesmo tempo em que busca sua emancipação, sofre as consequências de sua própria aniquilação. “Aquilo que a filosofia transcendental exaltou na subjetividade criadora é o cativo do sujeito em si, oculto para ele mesmo” (EE, 1995, p. 191).

Esse cativo subjetivo reproduz o cativo social (EE, 1995, p. 192). Ou seja, o sujeito aparece e some, é engolido pela *totalização social* do capitalismo. Em *Mínima Moral* (1993)²⁸, quando Adorno retrata a condição da *vida danificada*, que o processo de produção material capitalista arrastou consigo como um apêndice do próprio sistema, a subjetividade ficou “sem autonomia e sem substância própria” (MM, 1993, p.7).

O ser humano deixa de ser sujeito livre e autônomo e torna-se produtor e produto, que vive de uma falsa liberdade. A luta pela sobrevivência tornou-se uma guerra de todos contra todos, em que não há vencedores e nem vencidos, mas apenas liquidação do indivíduo. Como afirma Adorno: “O olhar lançado à vida transformou-se em ideologia, que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida” (MM, 1993, p. 7).

O estado de vida deteriorado do sujeito demonstra a incapacidade que a racionalidade objetificada tem para se desvencilhar do mesmo. No dizer do autor a relação entre a vida e a produção é em tudo absurda. Numa assertiva considera que: “Meio e fim vêm-se confundidos” (MM, 1993, p.7). Desse modo, a produção de mercadorias, mascarada sob a aparência de vida, tornou a sujeição aceitável.

Adorno insiste que tal sujeição leva à dissolução do próprio sujeito:

Pois como sua esmagadora objetividade, na presente fase do movimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito, em que dela um novo sujeito já tenha

²⁸ Para Duarte (1997, p. 145-146), o principal escopo da *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada* é uma reaproximação entre filosofia e a mais crua imediatidade da vida prosaica na fase tardia do capitalismo mundial. Nesta obra o autor empreende, em forma de aforismos, um implacável acerto de contas com uma representativa tradição filosófica, protagonizada por Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Schopenhauer e Freud, entre outros.

emergido, a experiência individual apóia-se necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não é mais em si. Ele ainda se crê seguro de sua autonomia, mas a nulidade que os campos de concentração demonstraram aos sujeitos já assume a própria forma de subjetividade (MM, 1993, p. 8).

A forma esmagadora como a totalização social submete o sujeito é a denúncia do embrutecimento da razão expressada nas mais simples e nas mais complexas condutas cotidianas das pessoas no *mundo administrado*. Nesse mundo a vida particular foi submetida ao poder, assim como também a consciência do indivíduo foi submetida aos esquemas totalitários da razão.

A estrutura social está organizada para a dominação e uma vez que o esclarecimento fracassou, restou apenas a dimensão instrumental da racionalidade e seus esquemas para dissolução do sujeito. O que se destaca em nossos dias é a dissolução da subjetividade pela permanente permissão ao assédio de agentes externos da cultura do entretenimento: excesso de som, de luzes, ou seja, a asfixia cultural com a qual o ser se desvia de seu curso natural: o espaço do pensar.

Para a *ratio burguesa*, que pretendeu se autoafirmar como capaz de compreender a totalidade do pensamento, principalmente, pelo princípio da identidade e da totalidade, sobra a pseudoconsciência de sua capacidade de abarcar a compreensão do mundo. No dizer de Adorno:

Enquanto principio de troca, a *ratio* burguesa realmente assimilou aos sistemas com um sucesso crescente, ainda que potencialmente assassino, tudo aquilo que queria tornar comensurável a si mesma[...]. Por isso, enquanto ideologia, falar da crise do sistema passou a ser algo diletante mesmo junto a todos aqueles tipos que anteriormente, não cansavam de expressar tons profundos cheios de rancor sobre o *aperçu*, seguindo o ideal já obsoleto do sistema. A realidade não deve ser construída porque ela precisaria ser construída de maneira por demais fundamental. (DN, 2009, p. 28-29, grifo do autor).

O pérfido caráter fanático da *ideologia* burguesa afirma-se precisamente no fato dela enaltecer aparentemente a "autonomia" e "liberdade" dos indivíduos. Esta apoteose presente no individualismo, pela qual se deixa levar Adorno em sua crítica imanente, se confirma contra a totalidade das sociedades modernas.

As formas do *fetichismo moderno* são denunciadas como o horror puro e duro de um "apego à natureza", elas evidenciam a estrutura de uma sociedade similar à de uma torpe manada de gado que não admite qualquer laivo de individualidade totalmente livre. A individualidade existiu em todas as sociedades históricas, porém, a relação do ser humano particular com

uma forma de vida social se exprime de formas diversas, consoante com relações de fetiche diversas.

Não podemos deixar de enfatizar que isso não significaria apenas libertação da natureza, mas, principalmente, o aprisionamento do indivíduo aos seus próprios mecanismos de defesa. Por isso, o ser humano particular numa sociedade subordinada à lógica da racionalidade instrumental despotencializa sua dimensão de liberdade. Com isso, no entanto, apenas se torna nítida toda a crítica social elaborada por Adorno à medida que tenciona alcançar a "libertação" logo através da "subjetividade".

A perspicácia da análise do pensador frankfurtiano situa-se no que toca à dimensão mais profunda da sua crítica associada ao sistema da sociedade do valor e do equivalente universal. A subjetividade, nesse sistema, não é o modo da libertação, mas, pelo contrário, tornou-se a forma do aprisionamento do indivíduo.

Ao encararem-se como sujeitos nesse tipo de sociedade, os indivíduos apresentam reações muitas vezes próprias de regimes totalitários. De modo que se encontram apanhados e submetidos na relação sujeito-objeto nas modernas formas de fetiche. Também aqui estamos novamente perante uma ilusão ótica: o sujeito, ao apresentar-se como contrário do objeto, supostamente, dominado pela objetivação exercida pelos poderes anônimos da forma social, é invocado contra a coação por ela exercida nessa relação de sujeito-objeto.

Esta perspectiva superficial da relação sujeito-objeto na ciência moderna não se compenetra daquilo que a relação de um novo fetiche, que ao mover-se unicamente em opostos polares, não designa assim uma identidade positiva. O sujeito apenas entra em contradição com a objetividade à medida que representa a voz ativa própria desta, meio consciente e meio inconsciente.

Isso é necessário justamente porque tal objetividade nem sequer existe enquanto uma existência material, isto é, pensamento e ação estão coisificados, não sendo, no entanto, "coisas" independentes dos indivíduos (porém, estão "fora" da consciência dos indivíduos).

A polaridade do sujeito e do objeto aparece facilmente como uma estrutura por sua vez não-dialética, na qual toda dialética deve ter lugar. Mas esses dois conceitos são categorias derivadas da reflexão, formulas para algo que não é unificável; nada positivo, nenhum estado de coisas primário, mas algo inteiramente negativo, expressão unicamente da **não-identidade**. [...]. Se o dualismo do sujeito e do objeto fosse colocado a base enquanto principio, então ele seria, exatamente como o principio de

identidade que ele se recusa a aceitar, uma vez mais total, monístico; a dualidade absoluta seria unidade (DN, 2009, p.150, grifo em negrito nosso).

A própria forma de percepção, de conhecimento e de atuação do próprio sujeito, pode vir ao encontro dos resultados de um poder alheio à identidade. Esta forma é precisamente a forma do sujeito (a "forma sujeito-objeto") em que se executa a coação da relação do mero fetiche. Para Adorno, sujeito e objeto são, e ao mesmo tempo não o são, à medida que, necessariamente, as forças objetivas se deslocam para a dominação de ambos.

A dialética sujeito-objeto não é outra coisa senão o circuito da desagregação em que os indivíduos se alienam de si próprios pela sua própria condição. Ao constituir-se, em degraus cada vez mais altos da escada do desenvolvimento, num resultado que os domina, acaba por aniquilá-los a si próprios, sob a forma de uma objetividade aparentemente exterior.

Não obstante, o desmoronamento da subjetividade moderna, em todas as suas variantes sociais, mostra quão insustentável se tornou a coisa chamada sujeito-objeto, que constitui a destrutiva forma de movimento do sistema produtor de mercadorias. Enquanto os indivíduos continuarem a deixar-se amarrar à forma do sujeito, eles não poderão alcançar senão a própria perdição.

Ora, se pensarmos sobre a condição do sujeito na era da *totalização social* capitalista, percebemos a condição insistente de liquidação da subjetividade e de qualquer forma de alteridade. A questão que se coloca é: como ser possível constituir sujeitos com poder de resistência a essa lógica? Nesses termos, a possibilidade de um pensamento que rompa com um saber que se apropria da existência subjetiva e a perpetua como um esquema é o grande desafio que assume a dialética negativa de Adorno.

2.3 A razão do não-idêntico: a propósito da *dialética negativa*

Complexa, espinhosa e comportando inúmeras dimensões para a reflexão filosófica é como poderíamos caracterizar a obra teórica *Dialética Negativa* de Theodor W. Adorno. Embora tenha seu desenvolvimento a partir das constatações do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, suas obras seguem uma trajetória de modo singular. Adorno situa, no conjunto de aforismos e ensaios, os diversos conteúdos centrados na discussão sobre a tarefa central da filosofia, isto é, no seu papel como um *antissistema conceitual*.

Ao nos debruçarmos sobre o mapa conceitual que Adorno desenvolveu para dar conta dos aspectos centrais da relação entre *sujeito, pensamento e sociedade*, devemos levar em conta que não se trata de aplicar mecanicamente suas idéias, mas explorar uma via razoável de análise da formulação conceitual contemporânea. Nesse sentido, podemos dizer que Adorno postula uma violenta crítica à racionalidade ocidental, em seus inúmeros mecanismos de *autopreservação*.

Tal racionalidade se vê absorvida, por um lado, pela lógica sistêmica do capitalismo, que na sua forma comanda o desenvolvimento tecnológico; por outro, pelo próprio conceito, que sofre uma crise de fundamentos em suas orientações epistemológicas. No entanto, isso não pode ser visto de forma tranquila, principalmente quando se pretende ter Adorno como interlocutor e referencial analítico.

Na *DN*, Adorno faz uma dura cobrança em relação ao desenvolvimento do próprio conceito. Dessa forma, insiste que a “dialética é a consciência consequente da não-identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista” (*DN*, 2009, p.13). Por sua negatividade, o conceito mostra uma *totalidade antagônica* que nos leva à infinitude do pensamento.

Essa noção de negatividade do conceito encontra-se radicalizada em Adorno, e foi uma trajetória inevitável que o filósofo frankfurtiano escolheu para pensar a filosofia. Para Adorno, a complexidade que implica a *conceitualização* da realidade é o limite do mesmo conceito e das próprias contradições dialéticas.

A antecipação de um movimento contínuo em termos de contradições parece ensinar, como quer que ele venha a se modular, uma totalidade do espírito, ou seja, precisamente a tese da identidade que já tinha sido abandonada. O espírito, que continuamente reflete sobre a contradição na coisa, precisaria se tornar essa coisa mesma, se é que ela deve se organizar segundo a forma da contradição (*DN*, 2009, p.17).

Adorno vai muito mais além do que um simples contraponto a uma positividade *autorreferente*, pois compreende a negação enquanto um processo *autorreflexivo*. No cerne da criticidade adorniana inscreve-se um método que reinventa a dialética, ao assumir a negação e a negatividade como núcleos produtivos da própria crítica. Para o filósofo, pensar é, diante de todo o conteúdo particular, negar e resistir contra o que se impõe.

Desse modo, pensar o conceito de educação em Adorno requer ampliá-lo em sua negatividade, na sua compreensão crítica e autocrítica. É explorar o conceito na sua negatividade, não reduzi-lo a um pessimismo simplório, mas reapropriá-lo na potencialidade da *crítica*

*imane*nte. Isso significa dizer que a partir do pensamento de Adorno podemos analisar algumas categorias importantes para a problematização do conceito, bem como tematizar sobre a formação crítica dos sujeitos contemporâneos.

Adorno insiste que a “dialética é a consciência consequente da diferença”, por isso não se ocupa antecipadamente com apenas um ponto de vista. A complexidade que implica a *conceitualização dialética* da realidade e o limite na própria construção conceitual mostra uma *totalidade antagônica* que nos leva à consciência da finitude do pensamento e do conhecimento.

Esses elementos constituem uma forma de pensar que rebaixa os limites do pensamento comum, pensar filosoficamente significa pensar em modelos; a dialética negativa é um conjunto de análises de modelos. Esses modelos são uma cobrança em relação ao próprio desenvolvimento do **conceito**. Para Adorno o conceito tem origem no não-conceitual, isto é, incursiona a filosofia para o *desencantamento do conceito* (DN, 2009, p. 19).

O conceito que se deixa absolutizar, adquirindo a presunção de bastar a si mesmo, participa da mentirosa conformidade entre a subjetividade e a objetividade, contribui decisivamente para a ausência da liberdade e da felicidade. Toda esta série de considerações sobre o conceito, particularmente o filosófico, tem a pretensão de fazê-lo esvaziar-se de si mesmo, de sua pretensão esquemática da razão. Conforme indica Adorno:

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual, porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impede a sua formação – primariamente com o propósito de dominação da natureza... a intelecção de que a sua essência conceitual não é, apesar de sua incontornabilidade, o seu elemento absoluto, é mediada uma vez mais pela constituição do conceito: ela não é nenhuma tese dogmática ou mesmo ingenuamente realista (DN, 2009, p.18).

Por isso, para Adorno, só a *desmitologização do conceito* pode salvar a filosofia, ser seu *antídoto*. Ademais, as idéias introdutórias da *Dialética Negativa* (como também as demais partes e capítulos) têm um sentido criativo que permite aos sujeitos romper com os modelos esquemáticos do passado que impedem uma recriação do sentido do conhecimento da realidade:

[O conhecimento] Não se pode mais seguir por muito tempo a corrente principal da filosofia mais recente – o termo soa vergonhoso. A filosofia moderna, até hoje dominante, gostaria de excluir os momentos tradicionais do pensamento, desistoricizá-los segundo o seu próprio conteúdo, relegar a história a um ramo especializado de uma ciência que constata fatos. [...] Aquilo que é histórico no pensamento, ao invés de obedecer a atemporalidade da lógica objetiva, é equiparado à superstição de que o

apelo a tradição institucional eclesiástica foi de fato contrário ao pensamento verificador (DN, 2009, p. 53).

Enquanto a dialética de Hegel buscou a reconciliação da razão com o mundo real a partir do conceito – onde seu idealismo desenvolve a diferença entre o universal e o particular, a separação entre sujeito e objeto – sua finalidade não tem outro fim, senão a *reconciliação entre consciência e natureza*. Adorno, sendo *anti-idealista*, considera que a impotência de tal pensamento perde suas forças e desespera-se ao não poder determinar a marcha do mundo à mais poderosa pretensão sistêmica.

A dialética de Adorno toma como base o fato de ser ela mesma uma contraposição à fórmula da *tradição clássica* da filosofia (desde a lógica aristotélica até a dialética hegeliana). Embora seja uma forma lógica de vincular o conceito com a realidade, não se identifica com ela. Para Adorno, tanto a lógica de Aristóteles quanto o pensamento dialético de Hegel salvaguardam o princípio da *identidade*: “[...] o primado do princípio da não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade” (DN, 2009, p. 13), confirma o autor.

Tal princípio opera no sentido de marcar a identificação da consciência com a realidade. A dialética está na experiência com o real, mas Adorno não deixa o pensamento *identificar-se* com esta. Por isso, Adorno descreve o papel da dialética como contraposição às normas da *adaequatio*, isto é, da formulação tradicional do pensamento filosófico que pretensamente gostaria que o intelecto humano tomasse posse da explicação e a organização do mundo:

Seu nome não diz inicialmente senão que os objetos não se dissolvem em seus conceitos, que esses conceitos entram por fim em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*. A contradição não se confunde com aquilo em que o idealismo absoluto de Hegel precisou inevitavelmente transfigurá-la: ela não é nenhuma essência heraclítica. Ela é o indicio da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito (DN, 2009, p. 12).

Para Adorno a dialética “não é um ponto de vista” que abarca o significado da adequação entre pensamento e realidade. Em primeiro lugar, está o problema do conceito identitário da razão e das artimanhas sistêmicas do pensamento, cujos pressupostos e métodos estão atrelados a este princípio de identidade. Tal princípio traduz a subjunção do particular ao geral, que reduz a capacidade do sujeito de identificar objetos a conceitos e a suas qualidades gerais.

Ao conceber a pertença dos objetos ao conjunto de categorias universais, impõe-se uma oposição da consciência de si com a natureza e uma “ilusão harmônica” de identificação ao *absoluto*. Adorno mostra como que um princípio tão incontroverso de identificação das coisas a partir de esquemas conceituais direciona para uma pretensão idealista, correspondendo aos traços de uma dominação ideológica. Conforme diz Adorno: “identidade é a forma originária da ideologia” (DN, 2009, p. 129).

O mote adorniano do não-idêntico se refere à superação do conceito pelo conceito sem romper com a racionalidade. Uma vez reconhecidos os limites da razão na sua referência ao problema do todo social e nas promessas de felicidade, é ainda a essa razão que é preciso recorrer, de forma dialética. Não para buscar uma forma de síntese, nem para levar adiante um autoesclarecimento “acéfalo”, mas, antes, para compreender a existência e a força dos problemas relacionados à compreensão conceitual.

Para a dialética resta a tarefa de estabelecer essa utopia em relação à possibilidade de se pensar acerca do impensável. No dizer de Tiburi (2005, p. 69), a consciência da insuficiência e impotência do conceitual, no reconhecimento de sua não absolutidade e de sua ineficácia, permite essa utopia sobre o “impensável”. Adorno (re)estabelece um novo patamar para a consciência filosófica, o de levar a cabo a dialética negativa como possibilidade de saída da ideologia sobre o qual o pensar humano se constitui.

Conforme Tiburi (2005), a *dialética negativa* surge pela necessidade histórica de uma crítica mais dura quando a ideologia, ao impedir uma compreensão verdadeira do mundo, trai a si mesma. A filosofia de Adorno se constitui como uma análise crítica das filosofias anteriores, sobretudo, o idealismo; no seu dizer: “a filosofia, mesmo hegeliana, expõe-se a objeção geral de que, porquanto possui obrigatoriamente conceitos como material, decide-se previamente de maneira idealista” (DN, 2009, p.18).

Adorno define com isso que o material filosófico, pensado a partir da existência trágica do não conceitual, também é baseado no que é *heterogêneo*, por isso, “[...] A filosofia quer mergulhar muito mais literalmente no que lhe é heterogêneo, sem o reduzir a categorias pré-fabricadas” (DN, 2009, p. 19). A noção de que o não-idêntico carrega em si a resistência ao sistema absoluto quer fazer frente à necessidade, que Adorno considera, de que a dialética negativa possa fazer compreender a *autocrítica do conceito*.

EXCURSO I

A DIALÉTICA COMO DOR E OS RUMOS DO NÃO-IDÊNTICO

*A dor não se eleva a conceito como forma de sua superação,
mas se dá ao conceito como forma de reconhecimento
de seu elemento heterogêneo (...)*

(TIBURI, 2003, p.41).

A possibilidade de uma crítica imanente do pensamento da identidade e de sua totalidade falsa, isto é, da projeção do universal no singular, é dada, segundo Adorno, na dialética do sofrimento. Para Adorno, a dominação técnico-racional da natureza atinge o ponto mais profundo no sofrimento humano. E é sobre a dialética do sofrimento que se sustenta a condição de crítica à totalidade social dominante.

Na *Dialética Negativa* (2009), Adorno menciona que a dor do mundo, elevada a conceito, é o motor do pensamento dialético. Esta noção leva a compreender o motivo central da dialética do sofrimento, isto é, “o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora” (DN, 2009, p. 173). Mas, o que significa esta formulação teórica de Adorno para os rumos do não-idêntico? Para compreendê-la é preciso analisar uma “constelação” de idéias na qual se deve levar em conta que a questão da dor e do sofrimento vem reconfigurar o aporte recalcado do pensamento e da condição dos indivíduos na totalidade social dominante.

Adorno convoca a matéria do corpo e o seu caráter recalcado constituído não só de uma identidade social, mas extremamente marcado por sua repugnante fisicalidade (TIBURI, 2003, p.40). Conforme Tiburi (2003, p. 41), sua pretensão seria de convocar para reflexão, “o corpo que privilegia a experiência do *Unheimlich* (o sinistro, o horrível, o estranho inquietante, o familiar estranho de Freud), com o qual a filosofia tem que se deparar para bem de seu próprio autoconhecimento e autocrítica”.

Segundo Adorno, “o momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar” (DN, 2009, p. 173)²⁹. Trata-se de assegurar a possibilidade

²⁹ No desvelar do momento corporal contido em todo pensamento, Adorno alude aos desejos e aos impulsos corporais, que estão na base de toda elaboração conceitual, transpostos e tornados irreconhecíveis. Desse modo, o sofrimento engendra o componente somático que assegura, pelo apelo da dor, a possibilidade de reconci-

real da dialética do conceito no sofrimento do corpo, entendida como reconhecimento de seu elemento heterogêneo irreconciliável e que, ao mesmo tempo, deve ser por ele lembrado. É na experiência do sofrimento que se estabelece o limite que o pensamento tem que reconhecer como seu próprio limite (ZAMORA, 2008, p.206).

É na experiência com a dor do corpo que a dialética se enfrenta consigo mesma para alterar o sentido do conceito. O elemento corporal aparece como componente irreduzível desta dialética, em que o sofrimento abrirá o caminho da estética para um novo pensamento conceitual. É nesse campo do heterogêneo que a dialética negativa adorniana leva o conceito (a teoria) ao encontro do seu elemento ético-estético.

Adorno, citando Benjamim, retoma a idéia de que o pensamento deve estar voltado para a conversão do especificamente materialista e o crítico para a práxis que transforma as dores do mundo, de modo particular dos esquecidos: “Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito: é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, mitologia” (DN, 2009, p. 173).

A dialética negativa é um pensar sobre o sofrimento do mundo como desejo de sua superação. O mínimo de sofrimento existente desmentiria qualquer filosofia da identidade, que pretendesse esquecer a experiência de que a dor existe (TIBURI, 2003, p. 42). Adorno radicaliza sua crítica imanente ao pensamento identificador. O significado disto diz respeito à práxis materialista da dialética negativa e da própria crítica, que diria respeito à mudança da sociedade.

Adorno apresenta a tarefa de toda teoria crítica, ou seja, a da eliminação do sofrimento, destruindo as “falsas imagens”, tudo que se cristaliza alienadamente e que se volta *fantasmagoricamente* contra nós mesmos. Mas, isso não quer dizer o fim da imaginação. Ao contrário. Na sua cruzada contra o espírito absoluto, o materialismo foi sempre tributário do que existe:

A nostalgia materialista de conceber o objeto quer o contrario: só sem imagens seria possível pensar o objeto plenamente. Uma tal ausência de imagens converge com a interdição teológica as imagens. O materialismo a seculariza na medida em que não

liação que é refratária a toda e qualquer fundamentação ou justificação totalizadora que se queira. Sobre isso, ver importante estudo da tese de doutorado de Mauricio G. Chiarello, intitulado *A filosofia, a arte e o inominável: três estudos sobre a dor da finitude na obra de T. W. Adorno* (2002). O autor procura, em forma ensaística, versar sobre a temática da dor na obra do filósofo frankfurtiano, como componente expressivo do pensamento filosófico.

poermite que se pinte a utopia positivamente; esse é o teor de sua negatividade (DN, 2009, p.176).

A idéia de um materialismo iconoclasta então seria "dialética negativa", no sentido que almeja "estilhaçar" as imagens do real existente, que residem lá no fundo de nossa mente, em nosso modo de vida burguês, e que nos dão segurança de que esta é a única forma de vida possível. Mas, para destruir isso, teríamos de colocar a imaginação num outro patamar, o da procura do possível no interior do existente; não para erigir mundos utópicos, mas para jogar luz sobre a realidade supostamente monolítica e sem alternativas.

Nesse ponto está posta a própria posição da dialética adorniana, no dever de pautar suas materialidades históricas contra o idealismo, que toma o sofrimento como mero estágio da história. No pensamento de Adorno há uma desconstrução da noção hegeliana da razão histórica que leva necessariamente ao progresso. Também Max Horkheimer, no texto *Origens da filosofia burguesa da história*, aponta para o mesmo entendimento. De acordo com Horkheimer:

É um facto que a história conseguiu fazer uma sociedade melhor de uma 'menos boa' e que poderá realizar uma ainda melhor no seu decurso; mas um outro facto é que o caminho da história passa pelo sofrimento e miséria dos indivíduos. Entre estes dois factos existe uma série de relações clarificadoras, mas nenhum sentido justificativo (HORKHEIMER, 1984, p. 87).

A inspiração materialista estava para demonstrar que o idealismo seria artificial e insuficiente para enfrentar os valores pressupostos da sociedade, seja da decadência da cultura, seja a condição exterior a ela. Para Adorno, é a compreensão das tensões dialéticas, historicamente determinadas, que pode lançar poder sobre a situação dominante. Para Adorno a inferioridade do materialismo seria a inferioridade da capacidade reflexiva sobre a situação dominante.

Nessa perspectiva, essa capacidade reflexiva do materialismo converge, no âmbito da dialética, para uma concepção questionadora da própria prática social. A unidade da realidade pretendida pelo conceito se desagrega e se dissolve com ela a onipotência dele mesmo. Desse modo, pode-se dizer que o materialismo adorniano rejeita tanto a postulação objetivista da realidade, bem como a recaída idealista da primazia do sujeito. Ambos não conseguem sustentar sua justificação de uma consciência dominadora.

(...) a crítica ao idealismo não elimina aquilo que a construção adquiriu em discernimento a partir do conceito, nem aquilo que a condução dos conceitos ganhou em energia graças ao método. Só ultrapassa a esfera do encantamento idealista aquilo

que está ainda inscrito em sua figura, aquilo que o chama pelo nome em meio a com-realização de seu procedimento dedutivo e que demonstra na suma conceitual desenvolvida da totalidade o seu elemento cindido e não-verdadeiro (DN, 2009, p. 127).

Nesse sentido, a recusa à totalidade absoluta, mais do que destituir o pensamento de seu posto de legislador do conceito, relativiza-o a ponto de torná-lo incapaz de qualquer relação simbiótica (identitária) entre a idéia e sua representação. Para Adorno, a pura identidade é o que trai o sujeito, portanto, ele tem que reparar no não-idêntico, o que se tem cometido contra ele. E tal decisão significa libertar-se da aparência de ser absoluta identidade (DN, 2009, p. 127).

Dessa forma, o momento negativo da dialética materialista residiria no reconhecimento, por parte do sujeito, de que a objetividade social é não-idêntica ao conceito. E é na consciência desse reconhecimento que se expressa o momento materialista da dialética, encarnada no sofrimento psíquico e corpóreo, e nas tendências objetivas da dominação irrestrita da natureza externa e interna. Somente na confiança em tal consciência da afinidade do sujeito com a dominação surgiria a possibilidade de uma libertação da mesma.

Em *A idéia de uma história natural* (1996a)³⁰, a história, para Adorno, organiza-se na perspectiva da memória para o que foi estigmatizado pelo conceito universal. O autor indica que a história designa uma forma de natureza dos indivíduos que se caracteriza pelo movimento que não se desenvolve “na pura identidade” (ADORNO, 1996a, p. 37).

Adorno busca ultrapassar a antítese entre natureza e história. Para ele, a tradicional concepção de história como progresso é negada pelas manifestações bárbaras que se apresentam no seio da civilização ocidental no século XX. A crítica à idéia de progresso é central na compreensão de uma filosofia da história. Assim, a interconexão entre os problemas do conhecimento e os problemas sociais e históricos apresenta-se como evidente no “antimétodo” da dialética negativa.

A tese adorniana tem como base a posição defendida por Walter Benjamin no ensaio *Sobre o conceito de história*, segundo o qual, na aparição do particular a história seria melhor compreendida. Benjamim pensava a ruína com vistas à salvação para o que foi expulso da totalidade (TIBURI, 2005, p.160). A idéia de ruína pretende libertar os objetos históricos da

³⁰ Tradução dos professores Bruno Pucci, prof. titular da Faculdade de Educação da UNIMEP e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, e de Newton Ramos-de-Oliveira, prof. da UNESP-Araraquara. Publicação interna, 1996.

razão totalizante e dominadora nos fragmentos e numa conexão direta com as questões da queda, da destruição, do desmoronamento.

Destruir a justificação ideológica de uma sociedade reificada e de uma violência histórica contra a natureza manifesta-se como a primeira tarefa do filósofo. A história da natureza em ruína tem a ver com a ação humana, que no processo de autoconservação não cessa de transformar o entorno natural. A história compreendida a partir do negativo é a possibilidade de pensá-la contra a totalidade uniformizadora. Trata-se, pois, de uma história baseada na “lógica do desmoronamento”, em que as fissuras, as camadas ocultas e os mortos enterrados sob as paredes da identidade vão aparecendo.

Conforme Türcke (2004, p. 57), a “lógica do desmoronamento, portanto, significa fazer desmoronar o sistema de gavetas, isentar os conceitos da gaveta de sua univocidade mentirosa, recuperando sua vivacidade para fazer transparecer sua interpenetração [...]”. Num sociedade estabelecida sob o signo da dominação, o conceito de libertação permanece inteligível somente na exigência de um *sentido outro* para o sofrimento.

Os arranjos determinados do mundo justificar-se-iam na busca dialética desse seu sentido outro, que desvendaria sua determinação ideológica. O mesmo problema é reposto quanto à possibilidade da realização formativa de forma substantiva dos indivíduos. A crítica de Adorno evidencia que, enquanto não se modificarem as *condições objetivas*, haverá sempre uma lacuna entre as pretensões de felicidade e as realizações propriamente desta. Por isso, pautar uma reflexão apoiada no sentido do não-idêntico nos remete à necessidade de um *diagnóstico* crítico da sociedade contemporânea e da educação.

Porém, não se pode superestimar o não-idêntico. Trata-se mais de uma exigência da reflexão conceitual sobre a dor, que não pode ser confundida com desgosto. A ausência de uma reflexão crítica sobre a condição do sofrimento, pressentida como *espírito do tempo*, poderia ser entendida como o problema fundamental ao debate sobre a formação na atualidade. A reflexão crítica sobre não só sobre os mecanismos que provocam a dor, mas seu próprio sentido de deteriorização da consciência nos permite concordar com a necessidade de reinventar novos caminhos para a formação.

Se o mundo humano é organizado de determinada maneira, que o sentimento de dor seja reprimido, é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo de

terminado de ser. Adorno procura pensar as questões relativas à dor da humanidade como momentos fundamentais dos processos sócio-culturais dos quais dependeriam, mesmo que com certa cautela, as esperanças depositadas no uso crítico da racionalidade.

Para Adorno, um amparo crítico-reflexivo do sofrimento seria pensá-lo em sua *negatividade*. A investida sobre a dialética negativa nessa perspectiva nos parece relevante. Dessa forma, pensar os rumos do não-idêntico é ir “além” dele mesmo, dissolver as concepções cristalizadas na positividade do conceito e apontar outras possibilidades para a racionalidade humana.

Nesse sentido, queremos tratar o problema da desmitologização educacional intimamente ligado ao problema da dor e do sofrimento. Todavia, estas reflexões não podem passar longe de uma percepção das formas de submissão da educação aos desajustes forjados sob o domínio de uma racionalidade objetificada.

CAPÍTULO 3

AS FORMAS DE SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO AO PREDOMÍNIO DA RAZÃO INSTRUMENTAL

*Pensar a educação a luz da atualidade da filosofia crítica
pode legitimamente significar acompanhar o modo
pelo qual a dialética negativa se articula
como crítica interna do fracasso
das formas históricas educacionais*

(PUCCI, 2007, p.143)

O cenário do século XXI delineia ares de um contínuo desencantamento de que a ciência lograria êxito em todos os terrenos da vida humana. A confiança que perpassava o trabalho dos cientistas foi substituída pela dúvida e pelas incertezas. Isto significa reconhecer, atualmente, que a crise da razão colocou sob suspeita inclusive o projeto educacional pautado numa racionalidade objetiva.

Acontecimentos bombásticos têm exposto a humanidade às mais cruéis vivências e provações por meio de guerras, sequestros, estupros e violências simbólicas, que aparecem ao lado das calamidades socioambientais. Dentre os desastres de enormes proporções, podemos citar aqueles causados pela expropriação desmesurada dos bens e direitos das pessoas, associados à ganância e negligência, aos assassinatos de crianças.

O mundo racionalizado³¹ têm revelado suas inúmeras crises políticas, econômicas e socioculturais, o que gera insegurança a homens e mulheres, jovens e crianças. Enfim, assistiu-se a uma crise de valores expressos, sobretudo, pelas agressões e violências de toda ordem. As proposições que apontam para uma crise de valores manifestada nos dias atuais, assinalam igualmente para uma crise da educação.³²

³¹ Adorno e Horkheimer, ao falarem do processo de racionalização da cultura ocidental (Iluminismo) como sendo um processo de esclarecimento pela razão, denunciam o caráter essencialmente dominador que este assume. Ao invés de proporcionar uma vida mais digna aos seres humanos (o que, aliás, deveria ser seu objetivo principal), o esclarecimento acaba por instrumentalizar as próprias relações humanas.

³² Hannah Arendt, no livro *Entre o passado e o futuro*, reflete sobre a crise na educação. Para a autora, tal crise tem origem em causas gerais que transcendem os limites da educação. Não se trata de uma crise particular, as causas de uma crise na educação se encontram na crise do mundo moderno. Nesse sentido, para Arendt esse período histórico se dá à bancarrota da esfera pública consoante à constituição da sociedade de massa. A sociedade moderna rejeita qualquer separação entre o público e o privado. Esta seria a principal consequência da

Para uma compreensão da crise na educação contemporânea é preciso partir do diagnóstico da crise da razão instrumental. Todavia, não se pode tratar simplesmente a racionalidade educacional em crise como apenas uma necessidade de abandono da razão. A abordagem que orienta esta investigação não partilha da concepção de que uma racionalidade educativa em crise leva a esse abandono.

Trata-se aqui de colocar o reconhecimento da própria racionalidade no crivo da reflexão crítica propriamente dita. Os processos do desenvolvimento científico e tecnológico, obliterado na razão instrumental, têm levado a efeito a própria racionalização da educação. Forçosamente a educação, nesse contexto, tem sido convocada a responder por si só os desmandos da própria sociedade. A educação é convocada para dar respostas às “demandas sociais” constituídas pela lógica racionalizada.

A chamada “sociedade da informação e do conhecimento” tem trazido à tona questões do próprio sentido da educação.³³ A velocidade das informações, associada às idiossincrasias do mercado de trabalho, tem-nos feitos reféns de uma constante necessidade de reformulação nos processos de ensino e aprendizagem.

As questões: O que ensinar? Como aprender? O que é educar? mobilizam um cenário pedagógico que proclama a importância e o papel educacional para uma “nova realidade”. Novas técnicas, novos métodos são absorvidos por um “desassossego epistemológico”. Porém, o que mobiliza tal cenário no âmbito da educação está voltado, sobretudo, para uma redução funcionalista, de acordo com critérios de valorização do capital.

O sentido último do ser humano não é a mera adaptação automática à realidade, mas a necessidade de articulação do seu conhecimento com o seu contexto histórico. A compreensão do processo de crise na educação se insere no próprio entendimento da racionalização imposta pelo sistema. Pessanha (1993, p. 28) alerta que, ao tomar o caminho racionalizado, a modernidade se desconfigurou.

crise na educação para a autora. Ver: ARENDT, Hannah. *A crise na educação: I. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-229.

³³ Segundo Selma Pimenta (2002), podemos identificar atualmente três grandes desafios à educação contemporânea que se apresentam: a) na configuração das chamadas sociedades da informação e do conhecimento; b) na sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração da renda na mão de poucos, degradação do meio ambiente, pela destruição das relações interpessoais etc; c) na sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho. Cf.: PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 95-136.

A educação moderna, à medida que foi assumindo a configuração da *razão instrumentalizada*, foi demonstrando seus aspectos limitados da formação crítica. A consequência mais ampla desse processo é a transformação das configurações formativas em peças da engrenagem social da dominação. É por isso que a educação é um conceito eminentemente problemático. Segundo Adorno, a educação, para ser crítica, deve estar atenta aos limites formativos que a própria sociedade impõe.

Desse modo, neste capítulo nos interessa uma análise das formas de submissão da educação à razão instrumental, sobretudo, inserida num exame do descompasso entre progresso e as condições de vida dos indivíduos. Adorno chama à atenção para a necessidade da educação resgatar o pensamento crítico sobre os problemas contemporâneos da formação. Para ele, a educação tem como tarefa fundamental evitar a barbárie e buscar a maioria.

3.1 Educação após Auschwitz e os limites da crítica cultural

Não é exagero dizer que os textos de Adorno estão profundamente marcados pela reflexão imposta pela Segunda Guerra Mundial. E que o melhor evento que possa defini-la seja *Auschwitz*, que aparece como um verdadeiro sintoma e metáfora da civilização ocidental (TIBURI, 2003, p. 123). Certamente o episódio de *Auschwitz* foi um dos acontecimentos mais marcantes na história da humanidade.

Todo olhar de Adorno é voltado para a situação humana após esta catástrofe que obriga a uma crítica de tudo que existe. Sua afinidade com esse episódio, criado sob a mão humana, nasce a partir de uma exigência de ler a contrapelo o processo histórico. O questionamento do vínculo entre progresso e barbárie revela-se central em Adorno.

Para Adorno *Auschwitz* é o próprio símbolo da consciência coisificada, mas é também o símbolo da modernidade e de uma civilização. *Auschwitz* é a “barbárie sofisticada” ou civilização que expõe sua barbárie, eis o paradoxo. Com Adorno, não se combate apenas um dos lados desta contradição hodierna: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995a, p. 120). Os horrores da era moderna demonstraram, para o frankfurtiano, o vínculo entre modernidade e barbárie. E, ao falar desse vínculo, é importante lembrar das palavras de Walter Benjamin, em sua tese VIII, sobre o conceito de história, que denunciava o assombro de muitos diante do fato de que a barbárie do nacional-socialismo fosse possível em pleno século XX.

A maneira mais radical de perguntar-se sobre o vínculo entre modernidade e barbárie é enfrentar-se com a forma mais brutal que aconteceu em seu seio. Um dado aventado por Adorno é que, antes de *Auschwitz*, o “nacionalismo agressor que vicejou em muitos países a partir do fim do século XIX” (EE, 1995a, p.120), (talvez o mais forte componente do Estado Moderno). A institucionalização do nacionalismo moderno foi quem serviu de empuxo para o genocídio ou “assassinatos planejados e programados”.

O significado de *Auschwitz* se constitui no prisma exemplar do nexos entre cultura e ideologia. No ensaio “Crítica cultural e sociedade” (1998b, p. 26), Adorno diz que: “A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após *Auschwitz* é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que se tornou impossível escrever poemas”.

Esta frase propõe a necessidade de refletir sobre a tensão entre catástrofe e representação.³⁴ Para dimensionar o alcance da tensão é importante retomar o conceito de catástrofe. Não falamos de qualquer forma de catástrofe, mas do significado mais extremo do movimento de desaparecimento, de extinção, de aniquilamento humano, pois já não se abre qualquer possibilidade de recomposição, de ressurgimento.

É esta acepção da palavra catástrofe que se pode reconhecer de modo latente na frase de Adorno. O aniquilamento do homem ecoou no aniquilamento da utopia humanista, corroendo o poder explicativo da razão e a crença no conhecimento como força de civilização. Na frase adorniana, “escrever um poema após *Auschwitz* é bárbaro”, está exposta a tensão entre catástrofe e representação, na quebra de confiança da fluência na relação entre os seres humanos e as formas familiares de expressão.

Para Adorno a sociedade se apresenta como uma totalidade falsa, e o critério desta falsidade é transcendente ao todo. Mas, se o todo é falso, haveria a necessidade de um prisma pelo qual este todo seria apreendido pela determinação social. Segundo Adorno,

[...] a determinação da consciência através do ser tornou-se um meio de escamotear toda a consciência que não estiver de acordo com o existente [...]. A cultura tornou-se ideológica não só como supra-sumo das manifestações subjetivamente acalenta-

³⁴ No livro intitulado *Catástrofe e Representação*, Márcio Seligmann-Silva apresenta um texto intitulado “A história como trauma”, no qual a história contemporânea é apresentada na impossibilidade de ser representada como meros fatos ou correção de dados. Ela é apresentada no testemunho da singularidade da experiência histórica do evento-limite (*Shoah*), para além da representação conceitual ancorada na consciência. Em “A História como trauma”, o autor estabelece uma articulação entre o Holocausto e os problemas de sua representabilidade, as noções de trauma em Freud, de sublime em Kant e de real em Lacan. Ver detalhes em: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

das do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada [...]. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em máscara mortuária [...]. Quanto mais totalitarista for a sociedade, tanto mais reificado estará também o espírito e tanto mais paradoxal ser o seu intento de escapar por si mesmo à reificação. (ADORNO, 1949 in: COHN, 1994, p. 86-91).

Adorno não tardou em considerar na relação entre cultura e ideologia os problemas da crítica cultural. Mesmo considerando que o todo seja falso, a verdade seria apreendida ainda na perspectiva dessa totalidade que não se esgota em sua manifestação como todo cultural (MAAR, 2003b, p. 58). Esta apreensão na perspectiva adorniana requer compreender a condição da cultura.

Para Adorno, a fragilidade da cultura ou o limite da crítica cultural residiria em seu caráter antirreflexivo, em seu praticismo, no sentido de permanecer estanque em relação ao próprio conceito. Nessa perspectiva, falar em cultura como fazem alguns “críticos” já significa ir contra ela. Isso corresponde a subordiná-la, classificá-la e submetê-la à heteronomia. Requer violar a reivindicação do seu caráter espontâneo e autônomo, pois seu conceito é intrinsecamente contraditório (COHN, 1994, p. 19).

Adorno mesmo reflete sobre a necessidade de se pensar os aspectos que permitiram ou não *Auschwitz*, mas os considera com os motivos de cunhos sociais. Ele afirmara que os aspectos deformativos escapam aos meros poderes da educação e mesmo de indivíduos isolados. Por isso, pensar a educação após *Auschwitz* é pensar as forças materiais que atuam na construção dos sujeitos.

O que emerge de tal constatação é a discussão sobre a complicada relação que se estabelece entre educação, produção material da vida e barbárie. Constantemente as formas de educação estão voltadas única e exclusivamente para os domínios técnicos da vida. Agir de forma heterônoma, curvando-se diante de normas e compromissos de obediência “cega” à autoridade gera condições favoráveis à barbárie.

O não confronto com a barbárie é condição para que tudo aconteça de novo. A "educação contra a barbárie" exige, portanto, uma crítica radical das mediações objetivas e subjetivas pressupostas das relações tecnificadas. Assim, o único poder efetivo contra a repetição de *Auschwitz* é a conquista de uma educação autorreflexiva. Para Adorno, evitar *Auschwitz* implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletividade massificadora, de brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos.

Para Adorno, a educação precisa combater a frieza produzida intencionalmente, conhecendo os aspectos que a produzem. Segundo ele, “o conhecimento desses mecanismos é uma necessidade” (EE, 1995a, p. 136). Um deles é a inclinação das pessoas para a violência com “traços sádicos reprimidos”, bem como as relações existentes em esferas sociais específicas. Tal como o esporte, que produz uma tendência para a regressão, tudo está relacionado com a velha estrutura social estreitamente ligada ao caráter autoritário, manipulador.

Adorno remete o caráter manipulador ao conceito clássico de *consciência coisificada*:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da *consciência coisificada*. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas (ADORNO, 1995a, p. 130, grifo do autor).

No texto, um exemplo oferecido por Adorno de consciência coisificada é o que ele chama de “fetichismo da técnica”, que consiste numa idolatria das pessoas pelas máquinas em si mesmas. O fetichismo da técnica cria uma relação dos indivíduos com ela que contém algo de “exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 1995a, p.132). O que possibilita isso?

Para Adorno, a única explicação para isto é a incapacidade de amar (ADORNO, 1995a, p. 133). Isto não significa uma defesa sentimental e moralizante do amor, pois tal incapacidade atinge hoje a todos, com diferença de grau. Diante deste quadro, a grande questão é de saber ou pelo menos discutir qual é o papel da educação?

A educação pautada pela severidade, pela disciplina, é condição propícia para novas manifestações da barbárie. A dureza significa indiferença em relação à dor. Os indivíduos desprovidos de autoconsciência constituem-se vítimas da dominação da frieza do caráter manipulador. Tais como o carrasco, o torturador, são pessoas desprovidas de emoções, detentoras de consciência coisificada, transformando-se a si mesmas e aos outros em “coisas”.

Contra a repetição de *Auschwitz* será necessário estudar a formação desse caráter manipulador. Isto é, identificar o motivo que levou indivíduos em condições iguais a ter comportamentos diferentes. A consciência coisificada torna as pessoas frias e incapazes de amar. Seus “resquícios” de amor são dirigidos à técnica, ou melhor, aos produtos da técnica.

Se as pessoas não fossem indiferentes umas às outras, *Auschwitz* não teria acontecido. A incapacidade de identificação foi sem dúvida uma das condições para que tal episódio

fosse possível. É um equívoco entender isso como resultado da natureza humana e não como um processo de formação. Sob tais considerações, o que se pode compreender é que não nos é suficiente falar em educação contra a barbárie sem considerarmos as determinações objetivas da formação cultural.

A educação que importa para Adorno, portanto, é aquela que revela (“educare”), é “a educação que produz auto-reflexão crítica”. Uma educação crítica e autocrítica a ponto de perceber as armadilhas da modernidade, este pensamento coisificado que nos enreda numa rede claustrofóbica:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995a, p. 122).

Para Adorno, a principal tarefa da educação é evitar que *Auschwitz* se repita. Para ele, é inconcebível que uma civilização como a nossa, munida de vários aparatos tecnológicos, que podem estar a favor da emancipação, repita tal episódio. E, somente sob a consciência da barbárie a ser elevada ao sujeito e a toda sociedade estaria tal possibilidade.

A questão fundamental que Adorno mesmo deixa sem resposta é: como a educação poderia contribuir para que a barbárie fosse evitada? Para Adorno, isso não é motivo para conformação, mas antes, a necessidade de aumentar o “elemento desesperador” em torno da necessidade de se evitar a barbárie. Esta compreensão nos faz perceber os descaminhos da razão instrumental, ressaltando a dificuldade em aceitar saídas fáceis.

Adorno se ocupara com a interpretação da “nova espécie de barbárie”, no período posterior, no “capitalismo tardio”. Assim, passaria a perguntar-se “como é possível que o esclarecimento não tenha se dado e continue a não se dar?”, e não mais “como é possível o esclarecimento?”. Desse modo, ele reconheceria que o novo capitalismo se legitimaria através do assentimento dos indivíduos, uma sensação de impotência frente ao domínio imposto administrativamente.

A impotência, ao lado do apelo ao exercício da (pseudo)liberdade democrática, levaria os indivíduos a manifestarem as mais diversas rejeições, da cultura e do sistema, e, por sua

vez, o próprio sistema voltaria a alimentar-se dessa rejeição. Embora houvesse os potenciais para liberdade na realidade concreta, eles ainda assim permaneceriam bloqueados.

Assim, Adorno reconhece que o “antigo sujeito” fora dissolvido e que a tarefa da filosofia (como também da educação) consistiria em “esforçar-se para ir além do conceito através do conceito”, ou seja, possibilitar uma prática social capaz da formação de um “novo sujeito” (NOBRE, 1998, p. 39-44). A preocupação era saber como alguém supostamente esclarecido pode tornar-se “o perseguidor, aquele capaz de exterminar burocraticamente” (TIBURI, 2003, p. 128).

No entender de Tiburi (2003, p. 129) *Auschwitz* ainda é palco de nossa contemporaneidade. Não só à medida que uma nova carnificina possa instalar-se nas proporções da experiência nazi-fascista, mas, sobretudo, pela difícil tarefa da alteração dos pressupostos objetivos, que geraram as condições de possibilidade do nazismo. Esta tarefa passaria por uma reconstrução cultural objetiva da sociedade, ou seja, pela própria constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação cultural.

Para a abordagem dessa crise, no entanto, um dos seus pressupostos é que a própria educação, enquanto dispositivo de formação cultural, não pode ser “idealizada”. Pois, mesmo um alto grau de formação cultural não impediu a ascensão de regimes totalitários. Se pensarmos num conceito amplo de educação como formação cultural, ou responsabilizamos demais a educação ou, por outro lado, chegaremos a um limite em sua própria análise.

Neste sentido, a “educação após *Auschwitz*” tem uma missão espinhosa: combater os ícones da modernidade, os “mecanismos que produziram pessoas capazes de cometer atos tão horrendos”: matar em nome da razão e de modo estritamente calculado (as linhas férreas que conduziam aos campos de extermínio eram as mais rápidas e “precisas” da Alemanha).

Na atualidade ainda é em nome da pretensa saída racional da barbárie que é necessário construir a possibilidade de transformação das ações educativas em acontecimentos anti-barbárie. Pois, conforme Adorno sentencia:

A minha geração vivencia o retrocesso da humanidade, a barbárie em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o processo de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a tudo isto. Mas a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural então, [...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sobrevivência (EE, 2005a, p. 116-117).

A proposta adorniana requer o caminho da *desbarbarização educacional*. Exigência essa que vai além das simplificações do conceito de formação cultural, ou seja, que possa, no caminho de combater a própria barbárie, resgatar a *autorreflexão* nas práticas educativas. Parece que aqui podemos entender um pouco da paradoxal confiança adorniana na educação como maioria.

Nesse sentido, tomar a dinâmica em Adorno, da educação contra barbárie, educação após *Auschwitz* ou educação para a maioria, requer situá-la em sua negatividade conceitual e na sua expressividade estética (retomaremos isso no próximo capítulo). Existiria uma maneira de agir sobre aquela dita “susceptibilidade” ao autoritarismo e isto tem de ser feito. Mais ainda, é esta a tarefa crucial da educação: cortar pela raiz o mal de *Auschwitz*, ou seja, as causas que tornam possível o seu surgimento.

No dizer de Adorno:

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isto é possível empreender algo diante a educação e o esclarecimento (EE, 1995a, p. 137-138).

Difícilmente a educação reverterá os passos da civilização para recrudescimento bárbaro, enquanto esta não estiver associada às mudanças nas condições materiais. Nunca haverá inteira garantia contra o recrudescimento dos campos de concentração, e nem a cicatriz de *Auschwitz* desaparecerá. Mas, os educadores poderiam educar de modo tal que *Auschwitz*, se reaparecer, não mais dispusesse, ao menos não com tanta facilidade, de carrascos em sentinela prontos para atuar.

3.2 Educação, fetichismo da mercadoria e semiformação

A análise da deformação cultural implica no reconhecimento da situação insatisfatória dos indivíduos submetidos à complexificação das sociedades capitalistas atuais. É sob esta perspectiva que aqui se insiste na constatação da continuidade daquilo que Adorno caracteriza como *integração* dos indivíduos ao capitalismo. Esta integração sublinha a dominação empreendida não só no plano da objetividade, como também no da subjetividade.

As críticas de Adorno à semiformação (*Halbbildung*) são dirigidas não só ao capitalismo, como aos diversos totalitarismos, particularmente, os experimentados pela humanidade no século XX. Para Adorno, a *deformação cultural* está vinculada aos controles sociais cometidos pela racionalidade ocidental, que se expandiram em proporções muito elevadas. Este é, aliás, um tema central da dimensão utópica do seu projeto crítico.

No ensaio “*Teoria da Semiformação*”³⁵, Adorno considera que não apenas a *Bildung* estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização da dominação. Com as novas formas de dominação do capitalismo, sobretudo, a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico de sujeição dos indivíduos a uma “sociedade totalmente administrada”.³⁶

As novas formas de *sujeição* são deliberadas justamente pela construção social de uma formação cultural prejudicada, danificada. Nesta perspectiva, a sociedade deve ser compreendida em seu processo de reprodução material e da consciência como *reificação*³⁷, isto é, mediação socialmente invertida, também entendida como coisificação.

Na perspectiva do pensador frankfurtiano, cabe à teoria ir além do momento subjetivo, ao decifrar as determinações objetificadas. Não basta só revelar o sujeito por trás desta objetificação, ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente. Nesse sentido, como sujeito que se sujeita, não faz a experiência com as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, já que tal relação de produção é ocultada ideologicamente na ordem social imposta.

³⁵ Adotamos o uso do termo “semiformação”, seguindo a revisão feita da tradução da edição de 1996 que era “semicultura”, por Newton Ramos de Oliveira e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, da UFSCar. Os tradutores em 2002 adotaram o termo “semiformação”, julgando-o mais apropriado para traduzir o original alemão *Halbbildung*. Essa nova versão ainda não foi publicada.

³⁶ O conceito de “Mundo Administrado” ou “Sociedade Administrada” (*Verwaltete Gesellschaft*), na terminologia de Adorno, se configura justamente numa sociedade cuja estrutura elementar era impassível de ser questionada, cuja realidade social era “naturalizada” pelos mecanismos da *racionalidade instrumental*. Uma sociedade totalmente administrada se daria na conjugação entre os fatores objetivos e subjetivos que determinam a constituição social. Nesse sentido, a *indústria cultural* teria um papel central no desenvolvimento desse conceito, e, aliás, esse tema era muito caro a Adorno. Ver detalhes em: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978; _____ *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Sobre o conceito de “história natural”, ver cf.: ADORNO, Theodor. Idéia de História Natural (1932). In: *Actualidad de la filosofía*. Trad. José Luis Aranteguy Tamayo. Barcelona: Paidós, 1991.

³⁷ O tema da *reificação* é tratado por Luckács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado principalmente ao processo da indústria cultural. Para Luckács “a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo, e só pode ser superada por um esforço constante e sempre renovado para romper na prática a estrutura reificada da existência, mediante uma referência concreta às contradições que se manifestam concretamente no desenvolvimento global, e com a conscientização do sentido imanente dessas contradições para a totalidade do desenvolvimento” (LUCKÁCS, 2001, p. 207).

Nesse particular, a produção material dos indivíduos se envolve tanto numa ampliação da esfera do consumo como na deterioração da qualidade do trabalho e da formação humana. E implica, em qualquer caso, no fetiche da mercadoria, uma crescente manipulação do consumidor pelas empresas capitalistas nas esferas da produção, da distribuição e da publicidade.

O capitalismo, na produção social de mercadorias e com sua “roupagem ideológica”, demonstra cada vez mais sua perversidade e totalitarismo. Sobretudo, porque insiste na produção do mesmo (no sentido do sempre igual), tanto na forma de reproduzir *o capital* quanto na reprodução do fetiche da mercadoria como produto da vida social. Como sentencia Marx, “o fetichismo do mundo das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz a própria mercadoria” (MARX, 1992, p.161).

Ao admitirmos que o capitalismo mantenha sua totalização e a maioria explorada sob o domínio de um *espírito alienado*, podemos dizer que ele mantém a todos reféns da própria reificação. Cria-se uma *consciência reificada* em relação às exigências mercantis na busca de sustentação do aparato capitalista. Nestes termos, Marx sintetiza a crítica das relações sociais e materiais de produção como crítica ao *fetichismo da mercadoria*.

Como nos explica Antunes (2006, p. 212),

Com o fetiche da mercadoria, do dinheiro e, especialmente, do salário, o mundo real, e não apenas a consciência que os homens (*e mulheres*) tomam deste mundo, é desfigurado e posto de cabeça pra baixo. A consciência dos homens (e mulheres) não se põe ela própria da cabeça para baixo, ante ao contrario, é o mundo desfigurado e posto de cabeça para baixo pelo fetiche que deforma e inverte a consciência humana [...] é o mundo mágico e enfeitado do mercado, do dinheiro e da produção de mercadorias que enfeitiza e engana o homem (*e a mulher*) [...]. A abolição do fetiche pressupõe, por isso, a abolição da produção baseada no capital. (Grifos meus).

De saída deve-se lembrar que, para Marx, a sociedade que superdesenvolveu as forças produtivas tornou cada vez mais o "primado da economia" o centro. Isto é, a centralidade do trabalho que produz mercadorias, tornou o trabalho em mediações sociais cegas, transformando-o numa condição totalmente hegemônica e anacrônica do domínio do capital. Em síntese, podemos dizer que a mercadoria *como produto do capital* implica a *materialização do fetiche* na produção social da vida.

A produção de mercadorias na sociedade capitalista produz determinadas relações sociais, que são em geral ocultadas pelo processo de *fetichização*. Isto confirma, num primeiro momento, os prognósticos marxianos: *tal sociedade já não tem mais Grund – fundamento*,

razão de ser (DUARTE, 2005). As formas que convertem os produtos do trabalho em mercadorias e seu fetiche constituem a forma de circulação das próprias mercadorias, e esta possui uma consistência peculiar, por assim dizer, na produção da vida social no capitalismo tardio.

Esse tema aparece nas obras de Adorno, sobretudo, no diagnóstico que faz da produção cultural da própria mercadoria. Para Adorno *fetichismo e semiformação (Hallbildung)* estão intimamente ligados: “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). O mecanismo de troca abstrato, efetuado na sua equação entre as coisas que são incomensuráveis, perfilam nos produtos *semiculturais*.

Por isso, tal sistema de produção de mercadorias influencia diretamente na *produção da consciência reificada*. Como sentencia Adorno:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta a barbárie (TS, 1996, p. 389).

O paradoxo da formação cultural (*Bildung*) é o próprio paradoxo da educação. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado.

Desse modo, a semiformação "não pode ser explicada a partir de si mesma, mas constitui resultado de um processo de dominação sistemática da formação cultural por meio dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114).

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (TS, 1996, 388).

Na argumentação desenvolvida por Adorno, a crise da formação cultural possibilita levantar a problemática da qual tratamos no início desse texto, isto é, a crise da educação co-

mo uma crise da formação cultural. O que se observa é a progressiva redução da compreensão dos impasses dos processos educacionais nos dias de hoje.

As pseudo-soluções, aparentemente desconexas, estão organicamente articuladas como peças de uma engrenagem social contaminada pelas relações do mercado capitalista. Para Maar (2003a, p. 471), a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do próprio capital.

Para Adorno não basta examinar formação, semiformação ou cultura, tal como estas se verificam na sociedade vigente. É preciso investigá-las tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos seres humanos e apreendida em sua dialética histórica. Cultura e formação, nesses termos, precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definidos na sociedade.

Ambas precisam ser investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. Caberia, nesse sentido, decifrar as determinações objetivas e subjetivas do fetichismo e da semiformação. No capitalismo, o que se instala como “cultural” remete à sociedade copiando a si própria, perenizando-a, ao orientar-se pela interpretação retroativa da sociedade já feita.

Desse modo, cultura torna-se a sociedade como ideologia e a formação social, nesse caráter “ideológico”, se produz em *semiformação*. De um lado, a cultura traz a exigência de formar seres humanos autônomos que, de uma forma ou de outra, criam e recriam sua existência (intelectual, social, econômica). Por outro lado, os indivíduos são levados a se adaptar às produções existentes, reproduzindo-as.

A via de acesso ao substancial da sociedade é o processo de reprodução cultural vigente. Isso corresponde ao caráter duplo da própria cultura. A formação cultural será impotente e enganosa se ignorar a dimensão de adaptação e não preparar os seres humanos para a realidade. Será um duplo falseamento, se buscar unicamente ajustar às pessoas a realidade existente sem desenvolver “a capacidade de resistência” (PUCCI et al, 1998, p. 92).

Ser autônomo, contudo, é não deixar submeter-se, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente. Nesse sentido, a educação não é uma simples retórica, mas atua como um divisor de águas entre os processos de adequação ou resistência às “demandas sociais” do capitalismo e da própria cultura. E, ao compreender a educação, como forma de reprodu-

ção cultural, nesse contexto, possibilita as condições desfavoráveis, tanto objetivas quanto subjetivas da formação cultural.

Se o modo de produção da vida no capitalismo é pobre, se as relações materiais são de dominação, a produção da cultura não se distancia disso. Se o capitalismo absorve a tudo como mercadoria, a educação, como produção social, também não escapa disso. Isso significa a necessidade de reorientar os conceitos *formativos* da educação contemporânea.

Conforme sentencia Adorno: “No clima da semiformação os momentos da formação que são reificados ao modo das mercadorias perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de sua relação viva com sujeitos vivos. Isso corresponderia à sua definição” (TS, 1996, p. 396). A ruptura com a obsolência social do fetichismo, da própria educação como mercadoria, torna-se premente.

Nesse sentido, a educação, por mais tematizada que seja, expressa algo da exploração capitalista, no seu domínio sobre os indivíduos. Expressa a *miséria* da sociedade, em virtude da qual a própria *formação* (*Bildung*), entrelaçada com a história da produção social do existente, esteja ela mesma convertida em *semiformação* (*Hallbildung*).

Esse processo está intimamente vinculado ao crescente interesse de mercantilização da educação, produzida e distribuída material e socialmente na forma de mercadoria. Dessa maneira, entendemos que a educação como mercadoria deve ser compreendida em um sentido mais amplo do que uma simples retórica da ideologia vigente, imposta pelo mercado capitalista.

Ao que parece, torna-se necessário compreender a educação entrelaçada na conjugação entre *fetichismo* e *semiformação*. É entender que o processo de semiformação permeia todo o processo produtivo material e as relações sociais de produção cultural. Para Adorno, a educação não deve ser modelagem de pessoas, mas também não pode reduzir-se à transmissão de conhecimentos performativos.

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzido nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (EE, 1995a, p. 143).

A partir da possibilidade dos indivíduos constituírem-se pela educação, podemos colocá-la no seu devido lugar, ou seja, a de ser um campo fundamental e necessário para a *for-*

mação das novas gerações. Para Adorno a *adaptação* – promovida pela instituição escolar – não deve conduzir à perda da individualidade e a um conformismo uniformizador.

3.3 A vida capturada e a educação danificada³⁸

Um problema a ser enfrentado para se falar em educação consiste na recusa, em tratar a questão de uma forma prosaica. A essência educativa, se é que poderíamos dizer desse modo, não está “atrás” somente da aparência didático-pedagógica. Mas, está vinculada à reflexão da aparência acerca do modo educativo que se articula na remissão do seu duplo caráter dialético: *adaptação e resistência*.

Adorno, ao contrário de um resignado pessimismo, não hesita em considerar que enquanto não se modificarem as condições objetivas haverá sempre uma lacuna entre as pretensões formativas e suas realizações. Disto resulta que a educação tenha que levar a cabo a proposta desestruturadora da totalidade social. Isso não significa superestimá-la, mas corresponde à necessidade de compreender seu papel de resistência e crítica.

Disso depende a compreensão dos aspectos da tensão dialética do conceito educativo, em seus fatores que estão atualmente se constituindo em inúmeros mecanismos deformativos. Adorno sempre preferiu falar a partir da negatividade do conceito inserido em momentos aparentemente insignificantes da realidade concreta, como sendo uma recusa ao fundamento último do conceito.

Na impossibilidade de saber o que Adorno diria, sistematicamente, sobre a condição humana, a questão é compreender alguns “rastros” e “vestígios” encontrados em sua obra sobre a condição da vida e da educação. Insiste-se então, com o autor, que ambas se encontram danificadas no contexto atual. Sobretudo, se levarmos em consideração os fatos históricos, que parecem confirmar esta tese.

Nesse sentido, pretende-se apresentar aqui alguns vestígios que indicam não as sobras de uma totalidade que não se admite fragmentada, mas como aquilo que se apresenta no

³⁸ O título desta seção faz referência ao subtítulo da obra de Theodor W. Adorno: *Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*, escrita durante os anos 40, cujo centro é a aproximação da filosofia e a vida em sua mais detalhada situação na fase do capitalismo mundial. Ver também o texto: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (Org.) A educação danificada - contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

prisma do pensamento moderno. Rastro e vestígio, onde ainda é possível ler algum sentido pela via negativa (TIBURI, 2005, p. 223).

Em *Mínima Moralía* (1993), Adorno nos oferece um desafio, incômodo e provocador: o de desvelar as máscaras sob as quais a sociedade toma a preocupação de encobrir a danificação da vida. É a partir disso que Adorno insiste na denúncia da razão instrumental, na qual se confunde racionalidade dos meios técnicos com a racionalidade da dominação. É com base nessa convicção que ele procura destacar, desde a observação do trato mais simples entre as pessoas até a complexidade do pensamento, a suspeita em relação ao próprio pensamento filosófico.

O caráter fragmentário de *Mínima Moralía* busca nas particularidades da vida dos indivíduos algo que as transpassa ao imediato, como tarefa de uma filosofia que não se acomoda. Traz à tona aquilo que vai além das aparências. Nas palavras de Duarte,

[o] principal escopo é uma reaproximação entre a filosofia e a mais crua imediatidade da vida prosaica na fase tardia do capitalismo mundial, para a realização da qual o seu autor empreende simultaneamente um implacável acerto de contas com uma representativa tradição filosófica, protagonizada por Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Schopenhauer e Freud, dentre outros (DUARTE, 1997, p. 146).

Assim, o todo é entendido a partir de diferentes pontos de vista já de antemão, sabida a sua incompletude e, principalmente, no lugar onde ele se manifesta mais intensamente, ou seja, no particular. Nele é que reside a possibilidade de clarificar os imperativos da sociedade, buscando uma totalidade que não se deixa perceber, pois já se dissolveu na fragmentação da vida danificada.

É nas instâncias que compõem a sociedade que a totalidade se realiza, ainda que disfarçada, ainda que apresentada sob a forma de aparência e de algo imediato. É por isso que a maneira como o particular deve ser enfrentado de modo algum é positiva, pois necessita ser “revirado”, “remexido”, até que se encontre nele os indícios de uma ordem superior, a qual está instalada nos pormenores da vida dos indivíduos.

Nesses termos, as *Mínima Moralía* nos servem como metáfora para o estado capitalismo monopolista, radicalizado nos monopólios da especulação do capital financeiro internacional, em que a indústria cultural aumentou ainda mais seu poder, fazendo com que os sujeitos, que continuam sendo apêndices da maquinaria tecnológica, se tornem cada vez mais parecidos com ela. Esses e outros temas abordados por Adorno apontam a aguda situação do sujeito contemporâneo.

No mundo do capital, a vida adquire um caráter pálido, prejudicado, ou, como afirma o próprio Adorno:

Aquilo que "vida" significava outrora para os filósofos passou a fazer parte da esfera privada e, mais tarde ainda, da esfera do mero consumo, que o processo de produção material arrasta consigo como um apêndice sem autonomia e sem substância própria. Quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual no mais recôndito dela. (MM, 1993, p. 7).

A configuração alienada que a vida assume contemporaneamente não fica distante da compreensão de que a racionalidade instrumental está enraizada nos recônditos espaços da vida humana, ocultando-se naquilo que parece ser dela, ou seja, considerando que a vida esteja danificada no sentido da alienação do indivíduo. Os argumentos se convertem em algo que mostra a modelagem de uma subjetividade moldada e absorvida pela totalidade social capitalista.

A idéia de uma vida alienada e danificada aparece para Adorno como o resultado do condicionamento do sujeito absorvido pela totalidade social burguesa. O que caracterizaria a vida dos indivíduos como coerção funcional, demonstra uma circunstância em que o membro particular da espécie humana se vê condicionado por uma rede funcional do sistema em que está inserido. O momento mais elevado desse poder sobre a vida humana pode ser demonstrado pelo poder adquirido pelo dinheiro, pela propriedade.³⁹

Na sociedade regida pela lógica da produção e do consumo, a realização do trabalho é sua objetificação, ou seja, o sujeito transformador e a natureza a ser transformada são objetificados. É nesse sentido que a realização do trabalho é a negação do ser humano, tanto em sua universalidade quanto em sua singularidade. No trabalho, não é dele o *telos* da atividade, não é dele a matéria trabalhada e nem o produto.

Essa inversão refere-se à relação com o produto, que, segundo Marx, torna-se um “objeto alheio que exerce domínio sobre o homem”; refere-se também a uma relação com a própria atividade. Portanto, a alienação é a expressão de uma inversão que ocorre no relacionamento do ser humano com ele mesmo. Não insistiremos nesse debate, mas é preciso notar que as razões da permanência da alienação são numerosas e podem ser procuradas no esfacelamento dos indivíduos no próprio capitalismo.

³⁹ Segundo Marx, na sociedade capitalista “cada produto é uma isca com a qual se quer atrair o ser dos outros, seu dinheiro; toda necessidade real ou possível é uma fraqueza que arrastará as moscas ao melado – exploração universal da essência humana coletiva do homem...” (MARX, 1987, p. 182). O poder do dinheiro expressa o poder que o sujeito não tem mais sobre sua própria vida: “O dinheiro é a capacidade alienada da humanidade” (Ibid., p. 196). Cf.: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1987.

No texto *Capitalismo tardio ou sociedade industrial?* (1994), Adorno considera que no “Capitalismo tardio” as relações de produção se revelam mais elásticas do que Marx imaginara. É sob esta perspectiva que os mecanismos permitem a permanência extemporânea da ideologia da produtividade e alienação máxima dos indivíduos. Alienação é esse fenômeno que viabiliza a permanência do capitalismo, num contexto em que na sua irracionalidade – algo que se demonstra na desproporção, na superfluidade e no desperdício – suas contradições tornam-se expostas.

A inexistência de uma consciência de classe, o declínio da participação do trabalho vivo nas atividades industriais “só de um modo muito forçado e arbitrário são ainda interpretáveis sem utilizar o conceito-chave ‘capitalismo’. A dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico” (ADORNO, 1994, p. 67). O resultado desse triunfo da lógica da produção e do consumo é a criação de uma aparência “de que o [...] o ideal seria a plena ocupação e não o interesse em libertar-se do trabalho heterônomo” (ADORNO, 1994, p. 69).

Assim, uma vida danificada é aquela que se define a partir de uma determinada relação entre a vida e a produção, uma relação que é de sujeição da vida ao processo produtivo. A despeito de todo o progresso da técnica e do crescimento da produção, a atual sociedade revela aspectos estáticos. Eles fazem parte das relações de produção: aqui não há progresso desde que o capitalismo existe.

Mas, em que sentido estas relações de produção se estagnaram, a despeito de todo o progresso das forças produtivas? Essa questão remete ao descolamento entre o interesse objetivo e a espontaneidade subjetiva. A socialização radical, no dizer de Adorno, “paralisa a simples capacidade de imaginar concretamente o mundo de um modo diverso de como ele dominadoramente se apresenta àqueles pelos quais ele é construído...” (ADORNO, 1994, p. 70).

Na sociedade regida pela lógica da produção e do consumo a relação entre a vida e a produção rebaixa aquela a uma efêmera manifestação desta (MM, 1993, p. 7). No capitalismo tardio, as elites dirigentes conseguem negar os pressupostos fundamentais à formação dos indivíduos que vivem do trabalho. Isto é, recusa aos trabalhadores qualquer possibilidade de elevação da subjetividade adoecida.

O espírito adormecido, facilmente, subordina sua razão ao que existe imediatamente. Esta subordinação corresponde a uma singular manifestação da alienação, que coisifica e

molda as consciências a que o mundo administrado aspira. Assim: “As ordenações práticas da vida, que se apresentam como se favorecessem ao homem, concorrem, na economia do lucro, para atrofiar o que é humano” (MM, 1993, p. 34).

A dura lida imposta aos trabalhadores, bem como as condições precárias de seu existir, se constitui em um obstáculo de difícil superação para a construção de pensamentos livres. Só o fortalecimento do pensamento, cuja pretensão escapa aos fabricantes de produtos culturais, permite a destruição desta subordinação à qual a razão está submetida na contemporaneidade.

Até o ócio é aproveitado, engenhosamente pelos meios que propagam a ideologia dominante, para que não reflita sobre sua condição de explorado e, muito menos, sobre quem o explora. Assim, as classes dominantes economicamente, para manter seus privilégios, não têm poupado esforços para que a dominação das consciências permaneça no estado em que se encontra. As pessoas acatam passivamente a sociedade dada, refutando as possibilidades de uma provável modificação da situação existente – ainda que, cada vez mais, limitadas.

Christophe Dejours (2005) em seu livro *A banalização da injustiça social* aprofunda uma reflexão sobre um certo consentimento dos indivíduos à maquinaria econômica do capitalismo. O autor, especialista em psicodinâmica do trabalho, descobre que na origem desse consentimento e desse estranho silêncio está o medo. Nele mostra como nos protegemos para suportar o sofrimento e fazê-lo funcionar mesmo que isso nos repugne.

Dejours (2005, p. 35) afirma que a psicodinâmica do trabalho no capitalismo atual sugere que a adesão ao discurso economicista seria uma manifestação do processo de “banalidade do mal”. Isso chama-nos à atenção para o famoso caso de *Eichmann*.⁴⁰ Nele aparece um

⁴⁰ O termo banalidade do mal, utilizado por Dejours, e que faz parte do título de seu livro, foi utilizado pela primeira vez, segundo ele, pela filósofa e escritora Hannah Arendt, em sua obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Hannah Arendt conta, nesta obra, que foi convidada pela revista norte-americana *The New Yorker*, para, em 1961, fazer a cobertura do processo de Adolf Eichmann, carrasco nazista encarregado da questão judaica no período do massacre dos judeus nos campos de extermínio nazistas. Eichmann fora sequestrado pelos israelenses em um subúrbio de Buenos Aires e levado a Jerusalém para o que deveria ser um dos maiores julgamentos de criminosos de guerra de todos os tempos. Narra a filósofa que, ao contrário do que ela e muitos imaginavam, Eichmann, que era acusado como responsável pela morte de aproximadamente 6 milhões de judeus nos campos de concentração, não era um monstro sádico, nem tinha uma mente brilhante e diabólica como se imaginava. Ele era, conforme as palavras de Arendt, “terrivelmente normal”, tendo inclusive os psicólogos e psiquiatras que o entrevistaram na prisão na fase do inquérito afirmado ser o seu comportamento “normal e desejável”. Como afirmou Hannah Arendt: “O problema com Eichmann era exatamente que muitos eram como ele, e muitos não eram pervertidos e nem sádicos, mas eram e ainda são terríveis e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p. 299). Cf.: ARENDR, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

darwinismo social em que os mais fortes sobrevivem, justificando as práticas sádicas em que alguns se submetem ao sofrimento, enquanto outros infligem tal sofrimento alheio.

A tentativa de marcar a distância em relação às vítimas do sistema é um bom meio de negar o nosso medo e de livrar a nossa consciência da responsabilidade para com os outros. Aquele que precisa sobreviver, só o faz dominando unitariamente a si mesmo e aos outros, antes de poder lutar para subjugar o contexto externo. Essa cultura da frieza burguesa teve de ser acumulada juntamente com os meios de produção, uma forma de "acumulação primitiva do sujeito moderno".

Essa forma "esquizofrênica" de composição do indivíduo é reforçada psicologicamente quando separa as qualidades psíquicas dos sujeitos, ou quando desconecta as características cognitivas da base pulsional. Ou ainda, quando consideram naturais algumas dessas qualidades sem levar em conta a mediação histórica em sua constituição.

A forma subjetiva de realização da norma objetiva burguesa, regulada pela lei do valor, é a condição pragmática de todos os personagens do Marquês de Sade. Neles, a interiorização da lei é incompleta, seu traço psíquico é a perversão estrutural, daí sua compulsão automática para a transgressão e o prevailecimento sobre o outro, sem freios morais. Esta relação não é menos esquizofrênica, cindida e alienada na produção e no consumo.

Isso chama à atenção para a condição do sujeito que se torna um neurótico, e cada vez mais regredido às posições narcisistas e aos sintomas de neurose de angústia (dada à socialização defensiva num mundo do isolamento e competição férrea). Como nos fala Adorno: "A consumação da divisão do trabalho no indivíduo, sua objetivação radical, conduz à sua cisão doentia." (MM, 1993, p. 202).

A mediação social pode ser vista na expressão das pulsões, como ilustra Adorno em seus aforismos da *Mínima Moral* sobre o casamento e a avareza. No aforismo *Separados-unidos*, o autor frankfurtiano aponta para o casamento que serve ao "ardil da autoconservação" e, tendo retirado o solo do sagrado sobre o qual se fundava, ao mesmo tempo em que não mais se apoia sobre o desejo erótico, desmoronou.

Segundo Adorno (1993): "O casamento como comunhão de interesses significa inevitavelmente uma humilhação dos interessados, e o que há de pérfido na maneira como o mundo está arranjado é que ninguém, mesmo sabendo disso, possa escapar de tal humilhação"

(MM, 1993, p.24). A organização econômica objetiva inviabilizar qualquer condição que possa propiciar os indivíduos às possibilidades de se libertarem deste estado de *heteronomia*.

O caso da avareza, *Le nouvel avaré* (A nova avareza), se encaixa no rol de certas condutas consideradas naturais, e revela também, a um olhar mais atento, a mediação social na composição do indivíduo. A identificação de um novo tipo de avareza é eloquente na demonstração desse fato.

Adorno aponta que:

Adequado à nossa época é o avarento, para quem nada é muito caro quando se trata de si e tudo muito caro quando é para os outros. Ele pensa por equivalências e toda a sua vida privada está submetida à lei de dar sempre menos que o recebido, porém sempre o suficiente para que se receba algo em retorno (MM, 1993, p. 28).

A pulsão erótica nos dois casos apontados encontra-se submetida à lei do equivalente, o que impede o indivíduo de tomar contato com seus pares como sujeitos. *Eros*, nesses casos, encontra-se aviltado, pois ama quem dá mais, enquanto que a avareza e a lógica do equivalente implicam a avaliação do outro em termos do que ele pode oferecer.

A posse do objeto amado é também estranha ao amor. A rigor, o possuído não é mais amado e a defesa neurótica da posse do que não pode ser possuído descamba para a exclusão violenta de tudo o que vier depois no lugar da mercadoria. A contaminação do "eu" pela noção da mercadoria, que o reduz a coisa, em seu narcisismo exacerbado, impedem que o amor possa se concretizar no mundo burguês como *verdadeiro universal*.

Segundo Adorno no aforismo *Cama e mesa* (1993):

Aqueles que outrora tiveram a experiência do bom universal no limitado pertencimento são agora forçados pela sociedade a considerar-se como patifes e a aprender que se igualam ao universal da baixeza ilimitada lá fora. O universal revela-se no divórcio como o estigma do particular, porque o particular, o casamento, não é capaz de realizar efetivamente nesta sociedade o verdadeiro universal. (MM, 1993, p. 25).

A rigor, o impulso erótico não é mais suficiente para ligar as pessoas. O que as mantém juntas é a pressão da sociedade, não seus próprios impulsos eróticos. Os indivíduos tornaram-se aquilo que Hobbes imaginou: *lobos, uns dos outros*. Somente em função de sua autoconservação permanecem juntos. Se os impulsos eróticos estão enquadrados na lógica do capital, o pensamento não se encontra menos deformado pelas condições objetivas.

As consequências da ordem da razão instrumental para a consciência dos indivíduos são devastadoras. Principalmente, o fato de que todas as qualidades específicas da sensibili-

dade fiquem em segundo plano face à avaliação de valor imposta pela forma objetificada. Ela expressa o equivalente universal que incide como um triturador sobre as subjetividades.

O tipo de desempenho exigido dos indivíduos para se adequarem ao processo produtivo tem consequências diretas para o modo como pensam, percebem e se relacionam com o mundo e com seus semelhantes. As condições objetivas e subjetivas débeis impedem que os grupos sociais desprivilegiados cultural e economicamente construam consciência crítica e livre.

Desse modo, limitam-se às condições para desvendar os arcanos da ideologia dominante, que os impedem de construírem uma vida não danificada. Se estamos vivenciando os *descaminhos da formação humana* particularmente, nos espectros de uma *subjetividade narcísica*, as pretensões formativas da educação corroboram com esse estado de coisas. Se *a vida está danificada*, a educação encontra-se na mesma condição.

Nesse sentido, ao invés de preparar os indivíduos para exercerem um papel de sujeito na sociedade, a educação tem reforçado sua condição de submissão e obediência, de objeto serviçal dos agentes encarregados da reprodução do *ethos* capitalista. Destarte, enquanto espaço institucional, a educação tem se constituído em *locus* privilegiado para a proliferação da *semiformação* das consciências adormecidas.

Aqueles que possuem como único meio de formação os canais e instâncias mediadores controlados pelos divulgadores do pensar dominante, encontra facilidade em se semiformar conforme os ditames da ordem estabelecida. Essa massa de educandos semiformados, com as consciências definhadas e deformadas, não conseguem perceber os arcanos ocultados pelos produtos culturais, que portam, em seu bojo, a ideologia dos grupos dirigentes.

A educação, por encontrar-se inserida em uma configuração social danificada, não tem permitido a autonomia dos indivíduos. Ela tem cumprido, no capitalismo, uma tarefa basilar para a dominação dos indivíduos: desviar a atenção do manifesto segredo ideológico. Segredo esse o qual as massas nem desconfiam, mas que é vital para que a dominação permaneça inalterada.

Adorno analisa que:

[...] Está justificada a suspeita dos antigos críticos culturais, segundo a qual *num mundo em que a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de qualquer modo o acesso das massas à autêntica vivência das formações espi-*

rituais, não mais importam tanto os conteúdos ideológicos específicos quanto o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do manifesto segredo (ADORNO, 1994, p. 87, grifo nosso).

Mas, a educação, ainda hoje, vive seu paradoxo. Mesmo quando ofertada às massas, ela pode em algum momento possibilitar uma vivência formativa adequada para as pessoas superarem a situação vigente. Porém, o difícil é perceber esse momento, sobretudo, quando as pessoas são excluídas de acessarem a educação, mesmo que institucionalizada. Essa talvez seja ainda a maior contradição performática da civilização.

EXCURSO II

ANOTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A MAIORIDADE EM ADORNO

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica

(ADORNO, 1995a, p. 121).

A coletânea *Erziehung zur Mündigkeit*, na tradução brasileira *Educação e emancipação*,⁴¹ foi um projeto de Adorno desenvolvido com Helmut Becker e Gerd Kadelbach, produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura do Estado de Hessen cuja série "Questões educacionais da atualidade" foram realizadas no período de 1959 a 1969. A coletânea de conferências radiofônicas e conversas com Helmut Becker, apresentam elementos importantes para se entender a propriedade da teoria social de Adorno.

Os textos reunidos pontualmente não podem ser considerados como uma teoria educacional do filósofo frankfurtiano (VILELA, 2007, p. 235). Entretanto, não se pode depreender, dos textos arrolados, uma proposta de educação para a "maioridade" e um projeto de ação pedagógica efetiva. E, principalmente, perceber o compromisso do teórico de Frankfurt com a construção de uma outra sociedade, um outro indivíduo, processo no qual caberia à educação uma tarefa social importante.

Os escritos assinalam a coerência epistemológica da teoria crítica no desvendamento do processo histórico de produção social com a dominação capitalista. Ao mesmo tempo, apontam uma dimensão formativa a ser desenvolvida, de modo pela educação formal. A questão que se coloca é: como poderemos, então, dialogar com Adorno para compreender a tensão presente entre as necessidades para uma educação formativa e as condições para efetivá-la?

⁴¹ De acordo com a professora Rita Amélia Teixeira Vilela (2007), o fato de não se ter sido destacado o editor da coletânea Gerd Kadelbach como autor do livro, e atribuído a Adorno a autoria do mesmo tem induzido a alguns equívocos. O principal deles, segundo a autora, é o de situar Adorno como o signatário de uma obra com o título de *Educação para a emancipação*. Pode se cogitar que isso não seria, entretanto, uma intenção consciente do autor, e que seria mais adequado usar o termo "*Mündigkeit*" como "maioridade". Porém, para a versão brasileira, isso não pode se atribuir como culpa do tradutor, Wolfgang Leo Maar, que esclareceu devidamente o contexto da obra e da teoria social revelada por Adorno para tratar temas da educação naquele momento (ver MAAR, 1995). Mesmo assim, a obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995. No dizer de Vilela, o correto, entretanto, seria: KADELBACH, Gerd. (Org.). *Theodor Adorno: educação para a emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Petrópolis: Vozes, 1995. (Original alemão de 1970). Cf.: VILELA, 2007.

É possível pensar esta questão e alguns elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a educação de hoje. Adorno reconhece haver uma crescente preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas. O que não deixaria de isso ter importância, mas sendo necessário também perguntar acerca dos conteúdos, isto é, “do que é e do para que é a educação” (EE, 1995a, p.139).

Adorno sustenta que esta pergunta não consistiria em perguntar “para que fins a educação ainda é necessária?”, o que colocaria numa relação de subserviência a lógica dominante de resultados. Mas, valeria perguntar “para onde a educação deve conduzir?” (EE, 1995a, p. 139). Isto significaria que esta orientação já não seria mais evidente, pois não poderia ser derivada da tendência objetiva imediata, nem tampouco de uma totalidade cultural como o fora ao longo da tradição metafísica.

Adorno reconhece que seria comum o ressurgimento da exigência de restauração de “modelos ideais” para orientar as ações dos indivíduos. No entanto, estes modelos constituiriam uma forma de controle, um momento autoritário, imposto a partir do exterior (EE, 1995a, p. 141). Não é à toa que Adorno, ao discutir o problema da formação na Alemanha, reflète as perspectivas de constituição de uma educação para a maioria.

A necessidade de uma educação para maioria tinha uma relação com a aposta de que a atividade crítica e reflexiva deveria ser estendida a todas as pessoas. Esta idéia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorno estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade.

Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”.⁴² Sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorno, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que

⁴² Vale destacar os trabalhos de Henry Giroux, de modo particular, o livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Nele o autor, ao utilizar como referencial as contribuições da teoria crítica da “Escola de Frankfurt”, traz a perspectiva de construção de uma pedagogia radical. Giroux busca uma tal pedagogia que se vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica da realidade, capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Ver: GIROUX, Henri. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

se dá na relação pedagógica. Esse tempo é muito mais do que a idade cronológica, como no caso da educação formal (séries, ciclos, níveis etc.).

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo. E isto é uma relação que implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação é relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

A pergunta educativa trata-se da expressão do sentido da própria relação pedagógica. Se existe uma maioria educativa, ela se encontra em questões fundamentais do existir pedagógico: o que vou aprender? Para que e como vou aprender? E a mais fundamental de todas: Por que vou aprender? Educar, desse modo, significaria constituir relações não com uma totalidade amorfa e impessoal, mas recriar o sentido das partes corroídas pelo pensamento que se fez totalizante.

Adorno não discute o conceito de maioria como mera finalidade pedagógica. Sua indicação está na necessidade de liberação dos indivíduos do processo de dominação técnica da consciência. Inverter a educação de sua lógica meramente técnica pressupõe dar lugar para aquilo que fica à sombra da racionalidade instrumental. É tornar a educação cúmplice das experiências vitais da existência humana.

A referência principal para se entender a posição de Adorno a este respeito se dá na reflexão do filósofo sobre o sistema de ensino do seu tempo (na Alemanha). A isto corresponde uma crítica a uma política de *desregulamentação* do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento, particularmente no que se refere mais especialmente à educação formal.

Atualmente, por um lado ampliam-se as resoluções, leis, pareceres e inúmeros outros documentos nacionais e internacionais sobre a educação. Por outro lado, embora aumente a oferta de matrículas, se mantém um caótico índice de evasão escolar e as práticas formativas escolares e os sistemas de ensino padecem de um enorme centralismo e verticalização. A educação segue como alvo da produção social capitalista, correspondida e subordinada, na sua forma de mercadoria.

Conforme nos diz Moraes (2001, p. 9), os destinos da educação parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável da dita sociedade de consumo.

Como decorrência a tais demandas, os sistemas educacionais dos vários países capitalistas sofrem as pressões para construir e consolidar “escolas” mais *eficientes e qualificadas*. Consolidam-se assim as políticas de um sistema vigente, regido pela lógica da produção social reguladora da *eficiência e da qualidade*.

Para Moraes, com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade:

Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado (MORAES, 2001, p. 9).

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável. Os sistemas educacionais sofrem pressões para construir e consolidar escolas eficientes e aptas a partir de uma lógica instrumental. A exigência da educação se reduz apenas em preparar as novas gerações para o mercado formal de trabalho. Além disso, na atualização do sistema escolar, criam-se mecanismos para regulação e controle envolvidos no processo da educação.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 114-116), os ditos “reformadores da educação”, apesar de alegarem preocupação quanto ao desempenho e eficiência, recomendam aos governos uma articulação entre *público-privado*. Essa lógica da privatização na administração do ensino expressa a busca da *eficiência e da produtividade*, que impõe a lógica do mercado ao setor educativo.

Mesmo com todo o avanço tecnológico e o desenvolvimento das reformas educacionais, ainda nos deparamos com as mazelas formativas dos sistemas de ensino.⁴³ No dizer de Goergen (1996, p. 24), o ensino, seguindo a lógica da funcionalidade, será tanto mais valorizado quanto mais efetivamente contribuir para a performatividade sistêmica através da formação das competências exigidas:

Na sua versão periférica, este modelo promete enfrentar os desafios da educação com medidas, sob muitos ângulos suspeitas, como a privatização do ensino, o incremento ao tecnicismo, a integração social pelo enaltecimento da racionalidade científico-técnica. Mesmo atentos à inutilidade do discurso romântico que teima em

⁴³ Não está no âmbito de nossa tese a tematização destas problemáticas. No entanto, não se pode deixar de fazer referência à influência direta de que isso afeta os desdobramentos formativos dos indivíduos, sobretudo, numa sociedade regida sob a lógica da racionalidade instrumental. Uma racionalidade meramente instrumental se manifesta, sobretudo, nas relações pedagógicas endurecidas e inflexíveis (retomaremos essa discussão no último capítulo da tese).

desconhecer os sérios problemas de financiamento da educação e o poder quase irresistível da lógica científico-tecnológica, é necessário submeter as soluções neoliberais a uma revisão crítica precisamente a partir do papel do ser humano enquanto sujeito de seu pensar e agir. Rentabilidade e funcionalidade são critérios que não podem ser aplicados ao modelo social a despeito de quaisquer efeitos para o ser humano (GOERGEN, 1996, p. 24).

As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo, carregando seus valores, reproduzindo uma consciência coisificada. Cabe perguntar: Como seria possível, então, uma "educação para a maioria"? A discussão sobre a educação para maioria apresenta-se para Adorno como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da sociedade.

A exigência de uma educação para maioria parece ser necessária, de modo particular, numa sociedade em que os processos pedagógicos são submetidos aos mecanismos empresariais de organização escolar. Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deva conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural (Bildung)*. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados.

Adorno, mesmo não sendo um teórico da educação, oferece em suas reflexões condições fundamentais para uma educação autorreflexiva dos indivíduos. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995a, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (de)formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações danificadas.

A intenção até aqui foi mostrar a atualidade e a persistência dos diversos modos de submissão da educação aos limites da razão instrumental. E o que isso significou? Significou compreender que a formação dos indivíduos, nesse modo, tornou-se intrinsecamente limitada. Nosso estudo se propõe, a partir desse ponto, a articular algumas formas de desmitologização da educação, colocando em evidência a crítica dialética e a expressividade estética dela.

CAPÍTULO 4

A DESMITOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS

Aqui tem seu lugar a idéia da arte como reconstituição da natureza oprimida e implicada na dinâmica histórica (...)

(TE, 1992, p.152)

Neste capítulo, busca-se explicitar a tese central do nosso trabalho. Nesses termos, pretende-se salientar o modo como podemos pensar a desmitologização da educação a partir de Adorno. Esse empreendimento implica dois cuidados: 1) apontar o sentido da desmitologização da educação como distanciamento das formas da razão instrumental; 2) assinalar no horizonte de uma perspectiva estético-formativa a compreensão da própria educação.

Promover a desmitologização da educação implica combater sua mera racionalização, isto é, renunciar às circunstâncias relativas que a tornem apenas um problema metodológico ou didático para se resolver. Dessa forma, o uso da razão atribuído apenas ao uso puramente instrumental continua sendo uma enorme ironia, um absurdo contraditório para as dimensões da educação.

Assim, faremos três movimentos complementares. Primeiro, trataremos do sentido da formação, para compreender como ele pode contribuir nas possibilidades educativas. Num segundo momento, discutiremos a relação *teoria e práxis* como elemento constituinte da experiência formativa. E, por fim, articulando com os dois primeiros, aventaremos uma proposta ao problema da educação, a partir de uma racionalidade estética que anuncia um novo sentido da formação.

4.1 A educação e o sentido da formação contemporânea

Como vimos na *Dialética do Esclarecimento*, as promessas da modernidade iluminista alijaram-se de seus compromissos de autonomia e liberdade. Com isso ficaram prejudicados também os ideais formativos. Assim, a educação, ao invés de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas, reproduziu um sujeito tutelado, assujeitado aos seus próprios mecanismos repressivos de dominação.

Adorno avança nesse diagnóstico para além de uma visão puramente preventiva da racionalização dos processos sociais. Ele enfatiza a questão da desmitologização a partir de uma ligação indissolúvel do conceito com a necessidade de sua autorreflexão. E, ao pensar nisso em termos educacionais, poderíamos nos perguntar: Como essa autorreflexão conceitual pode possibilitar uma outra perspectiva para a educação? Qual efeito teria a desmitologização sobre os processos educacionais?

Cabe notar que a persistência da razão instrumental tem interferido diretamente nos desdobramentos da educação. Assim, as tensões da ação educativa refletem o modo como sua racionalidade é compreendida. Em outras palavras, explorar o conceito de educação significa tomar uma posição sobre o sentido da formação humana. E, é justamente nesse ponto que, ao tomar a perspectiva teórica de Adorno, queremos mergulhar no significado heterogêneo da racionalidade formativa.

O conceito de formação (*Bildung*)⁴⁴ é introduzido no humanismo alemão como sendo a necessidade de pôr em atividade todas as forças do ser humano para desenvolver-se. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) refere-se ao jogo das forças humanas, sobretudo, para que a formação seja ela mesma *autoformação* no seu limite máximo: “O verdadeiro fim do ser humano é a formação máxima e mais proporcional possível de suas forças, no intuito de integrar em um todo” (HUMBOLDT, apud FLICKINGER 2003, p. 108).

Para o ideal humanista do século XVIII e XIX, a formação dos indivíduos caracterizava-se por “um fim em si mesma”, com o objetivo de realizar a construção do ser humano

⁴⁴ O termo *Bildung*, em alemão, significa literalmente “configuração”, provém de *Bild*, que designa fisicamente todas as representações das coisas numa superfície, por exemplo: desenhos, uma fotografia, um quadro. Do sentido físico ao figurado, *Bild* significa imagem, representação, figura, forma (igual a “*eidos*”, em grego). A palavra alemã *Bildung* significa, remete genericamente a “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Na sua etimologia, pode significar a configuração de uma matéria segundo uma forma preexistente ou imagem, e em especial o desenvolvimento que, de dentro para fora, se realiza num ser orgânico, a partir de uma situação indeterminada até uma forma perfeita e, também, a própria forma. Cf.: SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 46, n° 112, dez. 2005.

ideal. De modo que sua autonomia, dignidade e condição moral poderiam se desenvolver a partir do “cultivo de si mesmo”. O ideal pedagógico humanista tinha como tarefa disseminar a *formação integral*, como fonte de todo conhecimento e compreensão universal de um sujeito amplamente formado.

A característica central da *Bildung* era a ênfase na autonomia do sujeito. Seus proponentes encontraram nessa característica o sentido vital das forças independentes, que escapasse dos processos padronizadores e manipulações hierárquicas exteriores. Nele se revelaria o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura, que encheu a literatura alemã nesse período,⁴⁵ servindo inclusive como base da reforma do ensino universitário do século XIX em todos os Estados alemães, especialmente na Prússia, sob sua égide.

Bolle (1997) aprofunda a discussão sobre o conceito *Bildung* ao buscar a compreensão feita por Herder. Nesse pensador, a *Bildung* ultrapassa o conceito de educação, fazendo que o primeiro tenha maior peso e vida própria, especialmente, por ele tratar da conjugação entre as forças psíquicas e a sensibilidade estética. Para Herder, segundo Bolle, a *Bildung* refere-se à “autoformação” e atua sobre a vida, não age apenas nos indivíduos isolados, mas no sentido de humanidade (BOLLE, 1997, p. 17).

Ora, sabemos que as expectativas da *Bildung* alcançaram um alto grau de significado para o projeto iluminista. Segundo Bolle (1997, p. 19), a *Bildung*, enquanto modelo alternativo de emancipação política, significava para Goethe,⁴⁶ como também para Schiller, um “projeto de entendimento”. Através dele, seria resolvido um conflito entre a burguesia e a nobreza. Nesse sentido, é conveniente salientar que a questão da formação integral humana em Goethe estava intrinsecamente ligada com o ideário burguês.

A formação plena é uma prerrogativa e um privilégio acessível somente ao estamento superior. Os que pertencem aos estamentos de baixo estão de antemão excluídos. Um burguês, quando muito, pode adquirir uma formação parcial, o que é uma contradição nos tempos. No fundo, a condição burguesa implica deformação – e é essa consciência que explica por que Wilhelm quer a todo custo escapar dela (BOLLE, 1997, p. 23).

⁴⁵ As grandes discussões teóricas sobre *Bildung* encontram-se principalmente em Johan Gotfried Herder, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schiller, Hölderlin, Novalis, Goethe, Hegel. Ver: OELKERS, Jürgen. *The origin of the concept of “Allgemeinbildung” in the 18th century Germany*. *Studies in Philosophy and Education*, 18, p. 25-41, 1999.

⁴⁶ Bolle, ao tomar como referência o romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe, expressa a tentativa desse autor de converter, de forma conciliatória, a posição da burguesia em relação à aristocracia. Para Goethe, a formação deveria fazer uma síntese entre estas duas camadas sociais. Segundo Bolle, a “mentalidade burguesa é mostrada como algo que se firmou e tem a sua razão de ser histórica: um dever de ‘produzir e criar’ e uma necessidade de ‘tornar-se útil’”. Cf.: Bolle (1997, p. 25-26, aspas no original).

Atualmente o conceito de *Bildung* tem tomado diferentes direções e cabe saber em que sentido este modelo formativo pode ainda atribuir sentidos para a educação contemporânea. Aqui encontra relevância o impulso da dialética negativa do pensamento adorniano, no qual articula uma utopia negativa como a possível abertura para defender a essência do conceito de *Bildung*.

O centro desta tentativa é a possibilidade do sujeito, no processo de formação, ultrapassar a condição de mera objetividade e tornar-se mais do que um efeito do aprisionamento desta. E, dentro do quadro de uma utopia negativa, a tradição da *Bildung* ainda se mostra relevante. Isso é uma tarefa que exige um agir crítico, não com a finalidade de depurar o conceito para dominá-lo e conformá-lo à racionalidade dominante. A tentativa é a de sair do que chamamos atualmente de crise na educação, que passa pela eleição de metas alcançáveis no momento presente.

Uma articulação entre formação e educação postula um conceito de experiência formativa que exige uma relação de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo como objeto. Ao pensar a relação pedagógica, o sujeito e o mundo concreto, envolvidos no processo formativo, adquirem uma universalidade enquanto possibilidade de serem produzidos e transformados. Assim o conceito de formação humana aparece como um esforço necessário para superar os devaneios de tratar a educação como mera metodologização do processo pedagógico.

Isto significa, de imediato, que a compreensão educacional não se limita às questões de natureza formal, mas está vinculada à busca da realização da própria *Bildung*. A reflexão aqui não deve ser deslocada de um ímpeto crítico a respeito do momento histórico em que vivemos. Nesse sentido, se no contexto atual prevalece os auspícios da razão instrumental, isso não quer dizer que este estado de coisa não seja reparável.

As experiências educativas tomadas unicamente como meio e fim em si mesmas tornam-se impedimentos à própria formação, uma vez que ela mesma requer espontaneidade, imaginação e criatividade. Sua relação com o tempo deve diferenciar-se da rapidez do consumo e da maquinaria do mundo, pois este impede e controla a imaginação necessária à própria experiência formativa.

É possível pensar a educação como formação cultural se considerarmos que ela tornaria a memória capaz de sistematizar experiências cumulativas do sujeito, o que permitiria

uma compreensão da realidade que ultrapasse o mero uso de esquemas conceituais e práticos. Mas, para que isso aconteça, segundo Adorno (EE, 1995a, p. 166-168), não pode ser uma educação que priorize e privilegie a dureza e a repressão, ou a mera premiação meritocrática.

A educação se expressa num espaço consideravelmente problemático à medida que se reconfiguram os diversos discursos. Se hoje os momentos formativos se encontram entravados, resta aos indivíduos apenas a reprodução do vazio, próprio de uma sociedade que se organiza sob o domínio da razão instrumental. Nesse sentido, o problema da educação não termina com a revelação de uma *determinada* consciência coisificada, mas, busca captar o sentido formativo em seu próprio movimento histórico.

Em Adorno, uma dialética negativa não tem o sentido usual de negação, nem na perspectiva de uma síntese como queria Hegel. Nesses termos, uma educação negativa, ao contrário do que se possa imaginar, não é niilista ou algo semelhante. Ela se põe no âmbito de uma racionalidade aberta que não congela ou petrifica o real. Parece-nos que aqui podemos entender um pouco da paradoxal confiança adorniana na relação entre teoria e práxis enquanto exercício dialético da experiência crítico-formativa.

4.2 Teoria e práxis educacional como experiência crítico-formativa

O discurso historicamente entoado de “educação para todos” não tem passado, atualmente, de uma falsa promessa, de programas ideológicos. Por isso a articulação entre as categorias teoria e práxis não pode ser extraída fora do contexto das condições materiais. Importante, também, é compreender a valorização que Adorno dá a essa relação, para que não se cometa o equívoco de associar ao autor a valorização da teoria em detrimento da prática.

No texto *Notas marginais sobre teoria e práxis* (1995c), Adorno explicita as formas como as categorias teoria e práxis estão relacionadas às condições históricas. Segundo Viegas (2002, p. 6), para evitar uma análise superficial sobre esse assunto é preciso levar em conta três aspectos. O primeiro diz respeito à questão de qual teoria e qual prática a que se refere Adorno em sua crítica. De um lado, tem-se a *teoria e práxis* crítica, transformadora, como atividade livre, por outro, a alienada, fragmentada.

No segundo aspecto, Adorno vê na experiência do nazismo o resultado da impossibilidade de uma prática como sentido de autorrealização. A prática social, nos limites do capita-

lismo, se resume na substituição da mesma por sucedâneos narcisismos coletivos, que a prática social adquiriu características extremas no fascismo. Para Adorno, a “cegueira” da “pseudoatividade”⁴⁷, que impede a reflexão, foi uma das coisas que possibilitou o nazismo.

O terceiro aspecto, que vem reforçar os anteriores, diz respeito ao ceticismo de Adorno em relação a uma prática alienada. O exagero proposital de Adorno, em relação a esta, objetiva, entre outras coisas, denunciar o caráter acríptico e alienante de supostas práticas libertadoras. O caminho para compreender esse ponto é considerar o poder que esta prática exerce sobre a formação dos indivíduos.

Assim compreendida, a relação teoria e práxis engendra o processo histórico. A história, em Adorno, é fruto da dialética da práxis humana, constituída na relação entre homens e mulheres e a realidade material. Estas afirmações são consequência da análise adorniana da prática do trabalho alienado e suas formas de configuração, que reportam aos *Manuscritos* de Marx.⁴⁸

Como decorrência dessa condição, Adorno provoca um tratamento diferenciado da questão. Ele busca inflexivelmente uma teoria adequada para a nova situação e procura mostrar o grande valor que possui a teoria, sobretudo, contra o impulso à simples adaptação ao existente. Assim, a suposta prioridade da teoria sobre a prática está na percepção do autor sobre a incapacidade das pessoas vivenciarem experiências enquanto atividades livres e autodeterminadas.

À primeira vista, em Adorno, o fato de a teoria ser a figura da práxis parece dizer que ela possa substituí-la. A crítica adorniana é direcionada ao primado da práxis não-refletida. Para Adorno a própria teoria é da ordem de uma tentativa de incorporação dialética da práxis, inscrita na experiência da materialidade histórica. Esse é um ponto central do estatuto da própria dialética teoria e práxis.

Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis. O

⁴⁷ Em *O que Significa Elaborar o Passado*, Adorno faz perceber a relação entre as condições objetivas, o fascismo e a “pseudo-atividade”. O autor afirma que a sobrevivência do fascismo e o fato de que não se tenha ainda “elaborado o passado” deve-se ao fato de que estão mantidas as precondições sociais objetivas que servem para sua atualização. Ver detalhes em: ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.29-49.

⁴⁸ Um importante eixo de ligação entre as reflexões sobre a prática social em Marx e Adorno é o trabalho alienado. Marx coloca que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho de forma alienada. Portanto, é na compreensão do significado do trabalho para o ser humano que deve começar o estudo dessa categoria. Assim, quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho, mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado face a ele mesmo, mais pobre se torna a sua vida interior, e menos ele se pertence a si próprio.

desespero que, por encontrar bloqueadas as saídas, se precipita cegamente para dentro, alia-se, mesmo na vontade mais pura, à desgraça. A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham *apenas* interpretado - tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis (PS, 1995b, p. 211).

Cumprido destacar o modo como Adorno pensa e expressa sua filosofia, que revela a recusa da absolutização de qualquer uma das categorias, tanto o de teoria como o de práxis. É exatamente dentro dessa condição que situa a dialética atual da experiência formativa. Desse modo, a experiência formativa, ao ser prejudicada, intensifica a separação entre teoria e práxis.

O predomínio da razão instrumental está interessado em adequar meios a fins, sem se perguntar pelos meios e sem se perguntar pelos fins. Reside aqui o mais crasso pragmatismo em que os fins justificam os meios. A crítica adorniana à racionalidade instrumental nos fornece a medida de como a relação teoria-prática pode ser conduzida por um interesse formativo que possibilite uma reflexão sobre os mecanismos que submetem os indivíduos à dominação.

A origem do que Adorno chama de perda da possibilidade da experiência formativa está na autodemissão do sujeito. No dizer de Adorno, "o sujeito devolvido a si mesmo, separado do seu outro por um abismo, seria incapaz de ação" (PS, 1995b, p. 203). O "bloqueio" da experiência formativa faz com que a prática seja "danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada" (PS, 1995b, p. 203).

O pensamento educacional, numa sociedade de mercados capitalistas, não escapa aos critérios da produtividade. Nesse sentido, a educação, ao ser definida por esses critérios para legitimar-se, precisa seguir a definição da dominação social. Portanto, a transformação das condições objetivas é sempre colocada como uma pré-condição para uma real transformação da subjetividade.

Assim, a experiência educativa, como uma prática que reflete a formação social existente, está inserida nas contradições e nas possibilidades de se alterar a condição histórica em sua continuidade. De acordo com Maar (1995a, p. 19):

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

A educação, ao aliar-se a um conteúdo ético e enxergar-se como uma práxis, exige intervenções objetivas e materiais. A experiência formativa é um processo dialético e autorreflexivo. Nesse processo destacam-se dois momentos vinculados ao conteúdo formativo:

- O momento MATERIALISTA da experiência: abertura ao empírico, disponibilidade de contato com o objeto; o pensamento precisa recuperar a experiência com o concreto sensível;

- O momento HISTÓRICO: a experiência em seu sentido dialético, de “tornar-se experiente”; e reelaboração do passado até o momento presente justamente para tornar acessível uma práxis transformadora.

Em cada um dos dois momentos a experiência formativa se confrontaria com suas próprias limitações teórico-práticas. Ela torna-se o que é pela relação com o que não é, ou seja, a experiência formativa confronta-se diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste. Desse modo, a experiência formativa é, para a realidade efetiva, para a cultura industrializada, uma não adequação, uma não identidade.

Mas, seu conteúdo teórico, a razão e a reflexão, são justamente aquilo que a práxis alienada tenta diluir. É por isso que a experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto. A recuperação da experiência formativa corresponde a uma necessidade de sobrevivência, e, talvez, seja a única possibilidade.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica e tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995a, p. 27).

As relações de produção não afetam apenas a dinâmica material e objetiva, mas também interagem no plano subjetivo, onde a dominação é interiorizada. Os indivíduos apreendem a sociedade pelos mecanismos da semiformação e seus conteúdos irracionais e conformistas. A crise da formação manifesta-se na ausência da crítica da dominação social, que se reduz ao império do que já se encontra semiformado.

Nesse processo, tornam-se decisivos os efeitos do aparelho pulsional conformista, que favorece a interiorização de traços autoritários na formação da personalidade. Os conteúdos irracionais que apelam contra a razão, à vida intelectual e à cultura favorecem a fraqueza

do “eu” e estimulam comportamentos de assimilação e adaptação das massas aos interesses dominantes.

A pressão exercida sobre as pessoas pela organização do mundo e pelo controle planejado da cultura atinge até o mais íntimo de cada uma delas. Entretanto, não cabe aos indivíduos esperarem uma transição mecânica em relação à teoria e a práxis, mas exigir do pensamento que este reflita sobre sua condição de falta de liberdade. Só assim poderão articular adequadamente o pensamento com a práxis - e servir à práxis o pensamento e vice-versa - que seria necessária (ZAMORA, 2008, p. 252).

4.3 *Mimesis* e racionalidade: a expressividade estética da ação educativa

O percurso feito até aqui permitiu-nos acompanhar o pensamento de Theodor Wieselgrund Adorno em suas dimensões dialéticas. Nesta seção, procuraremos articular as conexões entre os elementos de sua teoria estética com a racionalidade da educação. Desse modo, perguntamos: por que associar a questão da expressividade estética com educação? A experiência estética possibilita o entrelaçamento entre mito e racionalidade que possibilita novos sentidos para a própria racionalidade.

A expressão estética vem desafiar o sentido da desmitologização da educação que atribuímos nessa tese. Desse modo, a racionalidade da ação educativa passa a ser compreendida não somente a partir da razão instrumental, mas, como uma racionalidade *expressiva*, o que articula a noção de uma racionalidade estético-formativa em contraposição a uma razão apenas técnico-instrumental da educação.

Assim, será necessário recuperar a expressividade estética, mostrando que o influxo da própria educação é constituído por elementos estéticos. Isso significa indicar que a educação é também de ordem expressiva. Trata-se, em primeiro lugar, de reconstituir o modo como Adorno, em sua *Teoria estética*, concebe a dialética das obras de arte como potencial expressivo da racionalidade. A seguir, indicar a noção de expressividade estética como condição necessária de uma desmitologização da educação, e mostrar como a linguagem da obra de arte pode proporcionar uma recuperação do potencial formativo dos processos educacionais.

Com isso, pretendemos indicar que o sentido da educação emerge através da consideração do caráter expressivo das obras de arte como experiência formativa. Nesta questão pa-

rece existir um amplo aceite entre os estudiosos e críticos do pensador frankfurtiano. É possível ler a obra de Adorno como fuga ao pesadelo da história, usando a estética como esconderijo e uma trincheira menos ameaçadora ao conceito. Isso é facilmente reconhecido à medida em que seu pensamento faz referência à “idéia de verdade sem dissolver-se a si mesmo, sem assimilar-se à realidade constituída, sem submeter-se a ela e converter-se em sua pura reprodução” (ZAMORA, 2008, p. 286).

Nesse movimento, temos dois momentos paradoxais de um mesmo pensador. De um lado, temos um Adorno com um pensamento explosivo, um “homeopata político que nos alimenta com a doença para curar” (EAGLETON, 1993, p. 261). Por outro lado, temos um pensador que ainda tem esperança de que, pela estética, saíamos do outro lado, num lugar *inominável*.⁴⁹ Adorno é um teórico para quem a estética oferece um novo paradigma, sendo mais que um simples deslocamento do pensamento filosófico. Mas, cada um no seu devido lugar. Ele mesmo considera a vinculação da filosofia com a arte uma evidência inegável que só se converte em uma vinculação inaceitável para a primeira quando esta permanece inconsciente ou quando é afirmada por amor a si mesma.

Nesses termos, segundo Adorno, a arte se oferece como modelo a um pensamento que se recusa a traduzi-la de volta, de modo que a passagem do teórico ao mimético não pode implicar numa ruptura definitiva entre ambos. A *Dialética Negativa*, fala explicitamente contra a tentativa de se estetizar a filosofia. Muito embora o lúdico, o sensível e o estético não sejam acidentais, há um elemento a saber da distância do pensamento em relação ao seu objeto.

Estetizar a filosofia, no sentido de reduzir a cognição à intuição, está fora de questão para Adorno, já que ele considera a arte, em seu modo particular, como uma forma de racionalidade. A teoria tem que ser estetizada, isto sim, no seu tratamento do particular; a arte não é exatamente oposta ao pensamento sistemático, mas oferece-lhe um modelo de recepção sensível para o específico (EAGLETON, 1993, p. 261).

A desconstrução da teoria pela arte nunca é inteiramente realizada, de modo que a filosofia continuará a viver dentro de seu outro (na arte). Dessa forma, dizermos que o pensamento adorniano apresenta-se como uma força filosófica da arte ou até uma força artística da

⁴⁹ Como Adorno percebeu, a arte é o lugar do *inominável*, que quer dar expressão ao não-idêntico, pois somente esta inauguraria a multiplicidade do diferente que configura a idéia de reconciliação. Mauricio Garcia Chiarello, em sua tese *A filosofia, a arte e o ominável: três estudos sobre a dor da finitude na obra de T. W. Adorno*, ressalta que arte e filosofia confluem no esforço de expressão do *inominável*. Segundo o autor: “Embora de perspectivas diferentes, todos os três estudos gravitam ao redor de um mesmo ponto *inominável*, que poderíamos denotar pela expressão ‘dor da finitude’, caso ela lograsse projetar sobre nossa existência a sombra de *Auschwitz*, com sua carga imensurável de dor surda e morte anônima” (CHIARELLO, 2002, p. 5).

filosofia significa compreender a distância da busca de uma verdade absoluta do próprio conceito.

Adorno busca na obra de arte uma racionalidade alternativa ao conceito estereotipado e petrificado (daquilo que define as coisas), que permita enfrentar as “ilusões” da identidade, e, ao mesmo tempo, não renunciar a este próprio conceito. Assim, somente os conceitos podem realizar o que o conceito impede. Desta forma, o trabalho do “conceito” não pode ser entendido fora do processo de reificação, isto é, na ênfase da subordinação entre as idéias e as coisas.

A idéia de ordenar o mundo caótico está muito próxima de uma forma de “purificação”: purificar a linguagem de suas conotações históricas em favor de um momento que pretende se impor. Dessa forma, o apelo às obras de arte é uma recusa de se definir termos e construir sistemas (pois que “o todo é o falso”), numa busca por enfrentar os problemas de múltiplas perspectivas e principalmente aquelas encobertas pelo conceito absoluto.

Essa *dimensão*, que está presente desde a *Dialética do esclarecimento*, atinge a sua explicitação mais acabada na *Teoria estética*, no que poderia ser chamado de uma concepção estética da verdade e da razão. Isso implica pensar numa ancoragem mimético-estética do próprio conceito. Dessa forma, importa aqui indicar o modo como a dialética do conceito é imanente a toda experiência estética.

Segundo Freitas (2003, p. 1), Adorno, em sua *Teoria estética*, procurou compreender o movimento de constituição e desdobramento da arte a partir de vínculos contraditórios entre diversos pólos: o indivíduo e a sociedade, a arte e a cultura de massa, forma e conteúdo, o belo artístico e o belo natural, entre outros. Ele mostrou, através de várias interrelações conceituais, o caráter vivaz e imprevisível da obra artística.

O conteúdo da arte mantém uma instância inalcançável para a racionalidade instrumental. Nesses termos, a chave interpretativa adorniana encontra-se no conceito de *mímesis*, cuja diretriz é mais que mera imitação ou ajuste do pensamento a um modelo de racionalidade. Em Adorno, a experiência estética reside na exposição do sujeito à própria experiência mimética. Os momentos da *mímesis* não se reduzem a cópias ou a imitação, mas regresso do irracional como racionalidade completa.

Nesse sentido, a *mímesis* é o impulso contrário à razão instrumental, porém, saindo dela mesma. Adorno remete à *mímesis*, tanto para uma interpretação antropológica da racio-

nalidade – como é o caso das análises da condição da subjetividade na *Dialética do esclarecimento*⁵⁰ – como na especificidade da condição de uma racionalidade estética das obras de arte. A mimesis não se traduz em apenas imitação e o seu significado se amplia, inclusive na racionalidade da própria obra de arte. Ela carrega duas tarefas importantes: primeira, conserva a imagem do seu objetivo obstruída pela racionalidade; segunda, convence o estado de coisas existentes de sua irracionalidade, de sua absurdidade (TE, 1992, p. 68), e expõe aquilo que foi reprimido na natureza.

Nesse registro, o intuito do pensamento de aproximar-se do objeto procura reconhecê-lo, mas não domesticá-lo ou anulá-lo. Procura-se, assim, um conhecimento que reconheça suas próprias fronteiras, e que não se oriente pela exigência de ultrapassá-las. Pois, como indica Adorno: “a arte é refúgio do comportamento mimético” (TE, 1992, p. 68). Nesse particular, o potencial mimético está na possibilidade de se contribuir para alterar o sentido do próprio *domínio da natureza*.

Para Jimenez (1977, p. 178-179) “a antítese do mimético e do construído, aparente na estrutura, designa a oposição do momento de irracionalidade ao momento de racionalidade, pecado original da arte”. O conceito mimético consiste no pré-espíritual, enquanto o construído vem a ser trabalho do espírito. A mimesis significa, portanto, a força da expressividade da racionalidade, sobretudo, daquilo que ela própria, no mundo administrado, insiste em esquecer.

Segundo Barbosa (1996, p. 59), a dialética entre mimesis e racionalidade é imanente à própria configuração da obra de arte. Assim, o resgate desta relação perdida torna possível a autorreflexão da racionalidade para além do mero esclarecimento. No componente mimético está em jogo a própria conduta da racionalidade enquanto conceito. A reflexão conceitual sobre seu próprio sentido faz superar a aparência pretensiosa da objetividade como unidade de sentido por si só.

⁵⁰ Isto está manifesto na *Dialética do Esclarecimento* quando a *mimeses* é tratada em dois movimentos: de um lado, é entendida como um traço característico dos animais em sua tentativa de proteger-se contra os perigos da natureza, que, nos seres humanos, liga-os diretamente ao mimetismo, ao horror provocado pela natureza à humanidade: “A proteção e pelo susto é uma forma de mimetismo. Essas reações de contração do homem são esquemas arcaicos da autoconservação: a vida paga o tributo de sua sobrevivência assimilando-se ao que é morto” (DE, 1985, p. 168). Por outro lado, a mimesis torna-se o oposto de tal esquema, tornando-se assim aquilo que não se deixa dominar pela objetividade racional, é a possibilidade aberta ao comportamento do sujeito ao impulso. Assim, envolveria não assimilação ao que é morto na universalidade, mas a assimilação ao que é exprimível na natureza interna e externa. Desse modo, a condenação do mimetismo, no seu sentido negativo, aparece nos frankfurtianos quando o indivíduo, para livrar-se do medo do desconhecido, abandona a diferença entre a entidade em que se confronta e o seu próprio eu. Cf.: Excurso I: *Ulisses ou mito e esclarecimento*. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

A mimesis faz o conceito autotematizar-se. Trata-se, enfim, de pensar o momento mimético inalienável ao sentido de toda racionalidade. Será possível, assim, mostrar que a experiência estética possui uma dinâmica propriamente de imbricação entre razão e sensibilidade, pensamento e corpo, sujeito e objeto. Pode-se dizer que a arte é recolhida da realidade empírica no momento em que procede a tentativa de eliminação da irracionalidade em favor de uma outra racionalidade.

Adorno atribui à arte uma nova dimensão ao defrontar-se com os problemas do seu tempo. Ele questiona, justamente, a busca da verdade como fonte de todo o saber. Nesse sentido, a obra de arte não pode representar seus conteúdos específicos de outra forma que não seja na aparência estética. Isso significa manifestar o reflexo do existente, que na obra de arte demonstra o que teria de ser modificado na realidade.

O conteúdo de verdade das obras de arte não é algo de imediatamente identificável. Assim como ele é conhecido só mediatamente, é mediatizado em si mesmo. O que o elemento fáctico transcende na obra de arte, o seu conteúdo espiritual, não deve associar-se ao dado sensível singular, mas constitui-se através dele. Nisso consiste o caráter mediatizado do conteúdo de verdade (TE, 1992, p. 150).

Por isso, Adorno considera que a obra só detém sua *verdade* no momento em que vai além do que é simplesmente representado no conceito. É no deslizamento interior, na sua impossibilidade de coincidir exatamente consigo mesma, que a obra de arte fornece a fonte mesma de seu poder crítico (EAGLETON, 1993, p. 253). Por isso, *as imagens estéticas* estão aí, não para mostrar a verdade dos objetos petrificados em seu momento de identidade, mas para dissuadir seu próprio momento de verdade.

Em oposição a uma racionalidade que domina e escraviza o mundo, essas imagens postulam o enfrentamento da obra de superar o possível “trauma” de perder lugar seguro na teoria. Uma teoria válida nos dias de hoje só pode ser aquela que tem a capacidade de pensar contra si mesma. De acordo com Tiburi,

[...] poder-se-ia dizer que a *Teoria Estética* – enquanto teoria que assume a consciência do recalque constitutivo de toda teoria – é aquela que assume a consequência desta realidade, pois é só através de uma problematização do fundo estético de toda teoria – a consciência de que há nela uma composição fundada no irracional e na matéria mais bruta – que ela pode vir a ser autocrítica e crítica da racionalidade. A importância da arte para a autocrítica da teoria reside no fato de que esta seria a face denunciatória de uma injustiça feita à natureza e condensada na teoria e na racionalidade, que absolutiza o conceito e condena a verdade a um aparecer previamente estabelecido, oposto frontalmente ao aparecer da arte (2005, p. 200).

Conforme Tiburi (2003, p. 219), o desafio de Adorno seria muito mais o de compreender a arte como algo conceitual, enquanto pretendia também esticar o conceito até experi-

mentá-lo no limite da arte. A utopia do pensamento seria abrir o conceito ao não-conceitual, sem torná-los equivalentes. Isso implica ao conceito, de algum modo, abrir-se às experiências artísticas.

Na experiência estética, a mistura de entusiasmo e reflexão, de emoção e análise racional das obras de arte pode tornar o sujeito consciente de sua condição reprimida pela razão dominante. Pode esclarecer da limitação de sua identidade endurecida, sem ter que se anular ou dissolver-se como sujeito. Pelo contrário, por mais escapatória que seja a experiência estética, nela resplandece a possibilidade de uma expressividade do sujeito que não se apropriaria de modo imperioso do estranho e diferente, mas que encontra nele sua própria substância (ZAMORA, 2008, p. 220).

Do mesmo modo como a arte potencializa os esforços para se escapar ao horror da objetificação, também seu elemento expressivo potencializa os aspectos formativos da educação. Isso tem algo a ver com uma inscrição da potencialidade *mimética* inscrita nas obras de arte. Ao mesmo tempo se sobressai a dimensão da sensibilidade e expressividade que a razão instrumental reprimiu em si mesma.

Ora, um dos principais elementos em que Adorno vislumbrava a possibilidade expressiva da arte é a estreita relação entre esta e a sociedade. Tal compreensão pode servir-nos como fio condutor para penetrar as suas complexas reflexões artístico-filosóficas e tentar solucionar as aparentes dissonâncias entre sensibilidade e conceito. No entanto, essa tarefa para a arte não é muito simples, como também não significa uma pura resignação da própria obra. Mas, demonstra uma elevada intenção de preservar-se, enquanto obra de arte, no seu caráter temporal, histórico.

As relações conflituosas da arte com o mundo exterior levam à mais avançada consciência estética, cuja preservação da sua autonomia ocorre por meio de uma “autotransformação interna”. Quando Adorno fala de arte, refere-se à arte moderna que não pode oferecer nem consolo e nem reconciliação (GEYER, 1985, p. 150). A arte tem sempre que identificar seu lugar num mundo cada vez mais *contraditório*, sendo forçada a tematizar a si mesma. E, nessa experiência, constrói sua *expressividade estética* autêntica.

Adorno chama essa postura de *desartificação da arte* (*Entkunstung der Kunst*). Isso significa dizer que a opção da arte, no domínio do capitalismo tardio, é pela ruptura das pretensões de universalização e de objetificação adotadas pelo conceito. A desartificação da arte

articula a metáfora dos *fogos de artifício*. Esta metáfora, por seu caráter fugidio e como *aparência expressiva fulgurante*, mostra uma possível saída para o conceito.⁵¹

Segundo Adorno, *Entkunstung* é a arte que deixa de ser o que é e perde sua especificidade. É uma práxis que não reflete a própria arte. Neste sentido: “a arte deve ir além do seu próprio conceito para lhe permanecer fiel. A idéia de sua morte honra-a, à medida que presta homenagem a sua exigência de verdade” (TE, 1992, p.43). Desse modo, não é possível comparar a arte como consciência de sofrimento com a arte como simples consolo afirmativo. Para Adorno, a obra de arte é uma “antítese social da sociedade” (TE, 1992, p. 19).

Essas considerações se fazem necessárias ao esquema correlato de “essência e aparência”, que é obrigatório para a constituição da teoria estética adorniana. Ou seja, a negação que caracteriza a obra de arte é diferente da negação conceitual; *com sua* “verdade” a obra de arte apresenta algo que não só não é, como nunca pode chegar a ser a obra de arte (GEYER, p. 153). A “arte autêntica” é aquela que não consegue se identificar à realidade, tanto mais se torna um diferente. A obra de arte é *aparência* de uma realidade que ela própria não é. Ao querer se assemelhar à realidade, a arte torna-se um outro, *aparência* daquilo a que ela tentou se assemelhar.

A categoria da aparência, o fato da arte ser aparência da realidade, é de extrema importância para a *Teoria estética*, pois recupera o caráter autônomo da obra: é exatamente porque a arte é aparência da realidade, um outro diferente da realidade, que ela é autônoma. Ao reafirmar o caráter autônomo da arte, ou seja, o fato de ela ser algo em si mesma, Adorno restitui seu caráter crítico. A autonomia artística não é algo separado do mundo, fechado em uma redoma de vidro.

A arte é autônoma exatamente porque tenta se assemelhar à realidade, fazendo-se diferente, aparência da realidade, e portanto criticando e deformando a própria sociedade a que tenta se assemelhar. É por isso que a arte tem um caráter ambíguo – ela é, ao mesmo tempo, autônoma e um fato social. As obras de arte são *mônadas sem janelas*:

que as obras de arte, como mônadas sem janelas, representem o que elas próprias não são, só se pode compreender pelo fato de que sua dinâmica própria, a sua histo-

⁵¹ Adorno aplica o rigor do conceito a este mesmo e por este motivo acaba o convertendo em algo menos totalizante. Nesse sentido, o conceito é enfraquecido, numa crítica genuína ao princípio de *causalidade*, sobre a qual ele também se afirmaria num lugar privilegiado para constituir operações da identidade sobre o não-idêntico. Segundo Jay (1988b, p. 139), “a grandeza da obra de arte reside tão-somente em seu poder de permitir que sejam ouvidas as coisas que a ideologia oculta”. Cf.: JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. SP: Cultrix, 1988b.

ricidade imanente enquanto dialética da natureza, não é da mesma essência que a dialética exterior, mas se assemelha sem a imitar (TE, 1992, p. 16).

A *Teoria estética* reúne em uma mesma análise a investigação da forma artística e o juízo da crítica social, e é marcada sobretudo, pela indeterminação da própria obra de arte. Isso só é possível porque a análise da obra artística deve ser realizada através de um método imanente da sua aparição. A obra de arte não se confunde com a sociedade, ela é diferente da sociedade, mas ela só é passível de definição através do seu outro, da sociedade que ela própria tenta criticar.

Uma prerrogativa, não menos importante, é que qualquer que seja o conteúdo da obra de arte, não se pode esquecer de sua autenticidade e autonomia. Nesse sentido, o que faz de *Guernica*, de Picasso, uma obra de arte autêntica não é o fato de tematizar a Guerra Civil Espanhola, mas o fato de ter representado a guerra através de formas fragmentadas e autônomas. Ou, como na obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, sendo mais do que um retrato de trabalhadores industriais, apresenta inúmeras possibilidades de se compreender a obra.

O critério de avaliação da obra deverá ser simplesmente estético, pois o que faz uma obra de arte ser crítica não é o que ela tenta tematizar, mas é fato de ela conter, na sua própria estrutura, os antagonismos sociais existentes. O que é social na arte não é a sua tomada de posição manifesta, mas o fato de ela se identificar de maneira imanente na realidade. Uma leitura artística não é apenas perceber o conteúdo da obra apenas pela aplicação de métodos e técnicas de análise estética.

Mas, nosso foco central desse trabalho nos remete a uma questão: que relevâncias teriam as questões sobre a teoria estética de Adorno para uma desmitologização da educação? Se levarmos em conta as produções artísticas, percebemos um movimento de interpretação e de reinvenção da própria vida e das possibilidades de uma educação formativa. Desse modo, o desenrolar de uma educação como experiência formativa requer reconhecer o sentido da *expressividade da arte*.

Trata-se, pois, de ter em vista que esta descrição possui uma perspectiva enriquecedora para a experiência formativa. Poder-se-ia pensar, assim, na forma com que a arte reconstitui o que foi reprimido. De acordo com Adorno:

Aqui tem seu lugar a idéia da arte como reconstituição da natureza oprimida e implicada na dinâmica histórica; ela é verdadeiramente na arte um não-ente. Trata-se, para a arte, daquele outro para o qual a razão identificadora, que o reduziu a matéria, possui a palavra natureza. Este outro não é unidade e conceito, mas pluralidade [...].

Menos do que imitar a natureza, as obras de arte traduzem a sua transposição. Em última análise, deveria derrubar-se a doutrina da imitação; num sentido sublimado, a realidade deve imitar as obras de arte (TE, 1992, p. 152s.).

O estético converge com o formativo, no sentido de que ambos implicam uma dinâmica não-restritiva do impulso mimético. Nos termos do pensamento adorniano, da experiência autorreflexiva, no reconhecimento do impulso mimético, imanente à vida do sujeito. Essa experiência estética se registra na dificuldade de expressão do fenômeno, que advém do processo histórico da razão instrumental.

Se a experiência estética é de um “estremecimento” do eu diante da natureza que clama pelo não-idêntico, a experiência formativa será, analogamente, a de uma destituição da segurança do eu, da razão dominadora. Isso equivale a introduzir na formação a perspectiva de um estremecimento constitutivo do sujeito, um fundamento mimético tanto da experiência estética, como da experiência formativa. Será necessário, assim, considerar um *fundamento estético da razão* que atue sempre nessa zona conturbada dos limites do eu e da natureza.

Se a consciência, mediante o desencantamento do mundo, se libertou do estremecimento antigo, aquele reproduz-se permanentemente no antagonismo histórico de sujeito e objeto. Este tornou-se tão incomensurável, estranho e terrífico à experiência, como outrora só o mana era. Encontra-se aí o caráter simbólico (das obras de arte). Assim como ele manifesta tal estranheza, tenta-se aí tornar acessível à experiência o que foi alienado e coisificado. Incumbe às obras de arte perceber o universal no particular (TE, 1992, p.101s.).

Quando se caracteriza o estranhamento promovido pela experiência estética ao mundo como momento da arte, manifesta-se a intenção de uma identidade sem violência que se opõe à razão identificadora. O estranhamento, como momento da negatividade, permitiria a realização das potencialidades humanas, em vez de reprimi-las, o que evitaria a massificação do todo social que produz o enrijecimento do próprio pensamento.

O componente estético não faz senão acolher em seu seio e mobilizar produtivamente tanto os aspectos formativos como os anelos do outro da razão. O valor da arte consiste em dar expressão a esse desiderato, cujo valor encontra-se no seu lugar autêntico, numa nova constelação utópica da educação. Assim, na confrontação com as obras de arte está a ambivalência em dizer ou não dizer algo sobre a educação contemporânea.

Dessa maneira, a síntese estético-formativa se diferencia da totalidade funcional e sua elevação idealista porque guarda o momento do singular, “os momentos singulares e os detalhes” (ZAMORA, 2008, p. 291). Assim, confere o que se pode evocar como a construção

de uma “sensibilidade”, capaz de despertar o impulso artístico e expressivo dos indivíduos envolvidos no processo formativo.

Uma articulação entre a educação e a experiência estética postula uma relação de estranhamento e re-apropriação entre espírito e mundo. A arte traz uma relação diferenciada dos sujeitos pelo não domínio em si, mas pela abertura à experiência com o mundo. Essa é uma dimensão de abertura que se refere às condições de reconhecimento da alteridade pedagógica, de forma a possibilitar a sensibilidade estética nas relações educativas.

A condição atual da educação brasileira tem revelado inúmeros mecanismos de mistificação instrumental. A pretensa ordem objetiva, tem abordado o problema da educação a partir de um discurso programado e proposital, situando-se num contexto de aligeiramento formativo da experiência educativa. O mais interessante em tudo isso, é perceber que o cada momento se cria novas propostas para a educação e meios para efetivá-las.

Dessa forma, a educação tem assumido apenas seu caráter instrumental, restringindo sua forma de expressividade crítica. No entanto, quanto mais se busca escapar ao processo de instrumentalização mais ele se intensifica. Os exemplos se multiplicam aos nossos olhos. O fracasso educacional não se explica, somente, pela falta de escolas, nem por falta de escolaridade, uma vez que as escolas estão repletas de alunos, sobretudo na primeira série, que absorve quase metade da matrícula. Muitos fatores contribuem para este fracasso, um desses fatores do nosso baixo rendimento escolar reside, na exigüidade do tempo de atendimento que damos à formação.

O aligeiramento da formação, recorrente na sociedade atual, se torna questionável quando se reverenciam as exigências condicionadas unicamente às demandas do mercado. É preciso manter a desconfiança com relação aos processos formativos há muito desencadeados pelos avanços técnico-científicos, não perdendo de vista que os discursos em prol da universalização do modelo educacional hegemônico, baseados na aplicação indiscriminada de processos tecnológicos, escondem atrás de si, conforme Balandier (1999, p. 62),

(...) o mercado mundial e seus focos de poder tecnoeconômico, atrás da proclamação das vitórias da racionalidade se escondem o instrumento e o poder primeiro da técnica, os interesses particulares da razão calculista; atrás da liquidação das ideologias consideradas em fase terminal esconde-se o recuo da política em proveito da economia e da competição que a dinamiza.

Ao mesmo tempo em que os professores buscam se empenhar em constituir uma formação adequada, com essa formação aligeirada pelos ditames econômicos, correm o risco,

deles mesmos, de acabarem invertendo o papel da própria formação. Desse modo, limitam-se a desenvolver e repassar conteúdos de forma autoritária, conhecimentos pré-estabelecidos e cristalizados. E o que é para ser uma educação para formação cultural adequada, transforma-se em semiformação. A educação torna-se, assim, vazia e sem sentido.

Contudo, as prerrogativas voltadas para uma desmitologização da educação, não podem desconhecer as possibilidades da experiência estética para contrapor os limites dessa formação acelerada. Educar é estar pisando num “campo minado” de desafios, principalmente, num contexto de constantes transformações. Na medida em que se preserve o exercício da crítica estética, a capacidade de problematizar o mundo, está se preservando aspectos importantes da formação crítica dos indivíduos.

Uma vez reconhecidos os limites da educação, na sua referência ao problema do todo social e nas promessas de felicidade, é ainda a essa educação que é preciso recorrer. Não para buscar uma forma de síntese, nem para levar adiante um autoesclarecimento “acéfalo”, mas, antes, para compreender a existência dos problemas relacionados à *persistência da razão instrumental nos processos educativos*.

A experiência educativa, na sua configuração estético-formativa, permitiria uma compreensão da realidade que ultrapasse o mero uso de esquemas conceituais. Ao proporcionar o contato com o “outro”, a educação permitiria experiências enriquecedoras, que ao dissolver os mecanismos de repressão e formação reativos, inaugure uma nova relação da consciência com o mundo. Desse modo, é importante notar quais os pressupostos formativos que se apresentam como norteadores das elaborações didáticos-metodológicos da ação educativa.

A ênfase na desmitologização da educação se justifica diante da crise de referências que tem pautado as abordagens tanto da reflexão educacional quanto da atividade pedagógica contemporânea. Nelas se alteram significativamente os sentidos e a compreensão que estão exigindo outros critérios de análise, que estejam fora da lógica da dominação. O que se exige da educação é, segundo Seligmann-Silva (2003, p. 38) “que recupere a capacidade de autorreflexão; que dialogue com indivíduos autênticos, e não com membros de uma massa amorfa”.

A necessidade é que a educação seja mais do que o simples “ajuste das pessoas” a um determinado sistema social, mas o de compeli-las para propostas que atendam às exigências para formação de “espíritos livres”. O desafio é manter-se no caminho *da resistência e da*

utopia filosófica. Esta proposta requer o caminho da contradição, que reclame elementos de uma *razão negativa*.

Talvez este seja o principal problema a ser enfrentado na educação contemporânea, isto é, na sua pretensa verdade formativa, resolver na sombra da suposta ignorância da arte os limites da experiência formativa. Na conjunção entre educação e estética abre-se o espaço para o confronto com aquilo que é reprimido pela lógica instrumental. Isto é, o espaço da sensibilidade, desse modo, abrir-se as formas contemporâneas da pluralidade conceitual e da racionalidade das obras de arte.

E, só um tal modo de vida plural criaria a força expressiva que se colocaria como força vivificadora da educação. Para isso, a educação precisa voltar-se para si mesma, abrindo-se para a dimensão do “outro” da obra de arte, que faculta um novo modo de olhar e compreender o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EDUCAÇÃO COMO AUTORREFLEXÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

As considerações feitas ao longo dessa tese procuraram articular um diagnóstico da persistência da razão instrumental com a necessidade de superá-la na atualidade. Adorno parecia estar de acordo, em vários de seus escritos, com a exigência da racionalidade ir para além dela mesma. A busca por uma racionalidade crítica passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Mas isso, não quer dizer, necessariamente, se tenha que abandonar a própria razão, para dispor de uma condição adequada da vida humana.

Diante desse núcleo temático, nos propusemos a investigar a desmitologização da educação. Desse modo, o enfoque dado assinalou para uma dupla face da educação contemporânea: por um lado, a deturpação do seu caráter formativo, a partir de uma persistência da razão instrumental e a própria dificuldade de romper com essa lógica; por outro lado, as feições de uma recusa a essa forma reducionista da razão, proporcionada pela expressividade estética, evidenciando o potencial formativo da educação.

Nesse sentido, destacamos três momentos que compõe o que consideramos como uma exigência estético-formativa para a educação: primeiro, como restituição do não-idêntico como momento formativo, como um espaço de libertação da natureza interna e externa reprimida; segundo, como marca de uma estética pedagógica a partir da racionalidade expressiva das obras de arte; terceiro, como manifestação mimética e racional do espírito, como articulação do sensível, que seria capaz de sintetizar as experiências cumulativas da educação.

Para melhor compreender este propósito, nossa tarefa foi perceber que, segundo Adorno, a razão instrumental priva o conceito de sua autonomia à medida que reprime suas potencialidades formativas. Se o esclarecimento, como vimos, opera por meio de uma destituição do núcleo expressivo da racionalidade foi preciso indicar a sua contraparte possível. Seu lado reprimido deve aparecer. Por isso a importância da expressividade mimética, para despertar a expressividade da própria racionalidade.

Para tanto, apontamos, inicialmente, a crítica feita pelos frankfurtianos à razão instrumental, caracterizando-a como restritiva e repressiva no desenvolvimento da civilização

ocidental, cujo projeto era *o desencantamento do mundo*. Destarte, essa problemática ficou evidenciada a partir de três pontos: primeiro, o esclarecimento é identificado como saber, principalmente saber científico-matemático; segundo, a relação dialética entre mito e esclarecimento; terceira, a condição da subjetividade no paradoxo da racionalidade moderna.

A razão instrumental, em seu caráter contraditório da conquista racionalizada do mundo, aponta para os efeitos e alcances da dominação dos processos formativos. Pelo fato de converter as dimensões educacionais aos ditames da própria técnica, a formação ficou prejudicada. Com efeito, podemos verificar, a partir da perspectiva de Adorno, a educação na sua tarefa fundamental de evitar a barbárie na perspectiva crítica da sociedade.

Desse modo, a desmitologização da educação deve ser lida como uma tentativa de responder aos processos de “deseducação” que se infiltraram em grande medida nas práticas educacionais. Chamamos de desmitologização o fenômeno da “idolatrização” das dimensões técnico-instrumentais, como salvaguarda das problemáticas da educação. Trata-se de uma crítica a uma certa aversão ao exercício do pensamento reflexivo, imposta pelas condições sociais atuais.

Adorno tratou a desmitologização no plano da não absolutização do conceito filosófico. O conceito que se queira absolutizar participa da falsa percepção da totalidade do pensamento. A contestação adorniana sobre a pretensa onipotência do conceito é exposta na compreensão de que todos os conceitos têm sua origem no não conceitual (DN, 2009, p. 18), o que revelaria uma irremediável contradição do próprio conceito na sua estrutura da formação.

Essa compreensão, da defesa da não absolutização do conceito, permite reconhecer a importância para a experiência educacional, no sentido da necessidade de sua autorreflexão formativa. Esta permite a transcendência da aparente objetividade técnico-científica, proveniente de sua redução ao princípio da identidade. Os conceitos, na sua dimensão autorreflexiva, expressam aquilo que o pensamento identificante reprimiu em si mesmo.

Para Adorno, é justamente nesse ponto que o não-idêntico rege a necessidade do reconhecimento daquilo que foi reprimido no conceito, e que, entretanto, sempre esteve presente. A persistência do não-idêntico sobrevive no registro do sofrimento do sujeito diante do social. Desse modo, o estético torna-se uma saída do medo do sujeito perder-se na natureza, se constituindo em uma racionalidade expressiva.

Esse aspecto ressalta a proximidade da dimensão artística com a educação, quando ambas expressam algo que não fora expressado, ou seja, quando tanto a arte, quanto a educação, expõem um processo de revisão de sua racionalidade. Assim, o elemento expressivo de ambas revelam algo da *miséria* da sociedade, em virtude da qual a própria obra de arte se vê entrelaçada com a educação nessa história miserável. Isso significa compreender, tanto a educação, como a obra de arte, inseridas numa problemática sociedade de mercados capitalistas, que alteram deliberadamente o próprio sentido da formação.

Diante do que foi exposto, torna-se relevante a validade da expressividade estética como algo central ao processo de reconstituição da racionalidade estético-formativa. Uma perspectiva de educação autorreflexiva remeteria a uma autocrítica da razão instrumental, ou, dito de outra forma, a formação cultural crítica selaria um pacto contra a fetichização da produção da semiformação.

A educação, para ser efetivamente formativa, é crítica da semiformação e é resistência contra as formas de dominação exercidas no plano da produção da vida. Tal perspectiva não integrada ou integradora seria o ponto de partida, como mediação invertida da ação educativa. Assim, a necessidade de abertura proporcionada pela sensibilidade estética possibilita o potencial de uma educação estético-formativa.

Desta forma, o que temos é uma outra estrutura de racionalidade educativa, não só técnico-instrumental. Em vez de um recolhimento meramente cognitivo, de objetivificação do conceito educativo, age no cultivo de uma estrutura estética da recepção da realidade, que pressupõe o divisivo, o múltiplo, o diferente, a pluralidade. Para tal percepção, o caminho traçado a partir de Adorno nos ofereceu um novo paradigma, sendo mais que um simples deslocamento do pensamento filosófico.

Um aspecto que vale ressaltar é em relação a uma educação estético-formativa (autorreflexiva), que diz respeito aos seus desdobramentos pedagógicos. Ora, num contexto social no qual imperam os ditames da indústria cultural, é preciso reconhecer a extrema dificuldade de fazer uma experiência educativa (*Erfahrung*) baseada em uma racionalidade que se abra para as possibilidades formativas das obras de arte.

Num mundo de constantes transformações e de instabilidades, tanto nos aspectos econômicos quanto culturais, decorrentes, sobretudo, do avanço das ciências e das novas tecnologias, a educação assume relevância social de destaque, o que nos exige uma maior compre-

ensão do seu caráter crítico-interpretativo das produções estéticas. Para tanto, a escola, os professores e alunos devem promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conteúdos que estão na base do seu projeto formativo.

Na contemporaneidade, a forma de percepção das coletividades e o desenvolvimento das diferentes formas de cultura são profundamente marcados pela presença da indústria cultural. No entanto, é necessário reconhecer, além do aparente acesso democrático às produções simbólicas, os conteúdos ideológicos das obras artísticas, como também suas possibilidades interpretativas. Em outras palavras, é preciso estar atento à dialética entre a difusão da cultura e o seu predomínio apenas como bem de consumo.

A difusão e o consumo dos bens simbólicos acionados pela “indústria cultural” não deixam de ser irônicos, e por isso Adorno asseverou que a liberação prometida pelo entretenimento decreta apenas a falência da integração irracional da coletividade. É nesse sentido que uma concepção educacional que se julga crítica precisa alertar-se sobre as discrepâncias entre os conteúdos ideológicos da indústria cultural e suas realizações deformativas.

As contribuições de Adorno sobre as influências da indústria cultural aos contornos educacionais referem-se a uma oposição crítica à mera adaptação ao discurso dominante. Assim, uma concepção educacional crítica mobilizaria um clima cultural favorável para estimular a própria experiência formativa. Exigência essa que vai além das simplificações do processo formativo, e que pode combater os descaminhos da *semiformação*.

Com isso, a desmitologização da educação torna-se possível, desde que a dialética do fenômeno estético, tal como analisada por Adorno, perfaça a dinâmica do entrelaçamento entre mimesis e racionalidade. Mais do que pensar a partir de uma essência absoluta e imutável, Adorno sugere refletir a constituição da desmitologização da educação pela lei de seu movimento estético-formativo, procedimento que responde à exigência de uma *autorreflexão* da experiência formativa da educação. A desmitologização também é antídoto da educação.

De tudo ficaram três coisas:
 A certeza de que estamos sempre começando;...
 A certeza de que é preciso continuar;...
 A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...Façamos da interrupção um novo caminho;
 Da queda um passo de dança; Do medo uma escada;
 Do sonho uma ponte; E da procura...
 Um encontro.

Fernando Sabino

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: *Os pensadores: textos escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p. 65-108.

_____. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: *Os pensadores: textos escolhidos*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p. 109-189.

_____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Almeida. 1. ed. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo, Ática, 1998b. p. 7-26.

_____. *A idéia de uma história natural*. Trad. Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira. São Carlos, 1996a. [Publicação interna].

_____. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 56, ano VXII, p. 388-411, dez. 1996b.

_____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. [1969]. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995c. p. 202-229.

_____. Tempo livre. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995d. p. 70-82.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. p. 62-75.

_____. *Minima moralia*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Teoria Estética*. Trad. Artur Mourão. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. *Actualidad de la filosofía*. Versão castelhana de José L. A. Tamayo. 1 ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991. [Original de 1931].

_____. *Dialéctica negativa*. Versão catelhana, Trad. de José Maria Ripalda, revisada por José Aguirre. 1. ed. Madrid: Taurus ediciones, 1975.

_____. *Dialética negativa*. Versão portuguesa. Trad. Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.

_____. *Notas de literatura*. Trad. Celeste Ainda Galeão. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1973.

_____. *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Versão castelhana de Roberto J. Vernengo. 1ª ed. Caracas/Venezuela: Monte Ávila Editores, 1969.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES JÚNIOR, Douglas G. *Dialética da vertigem: adorno e a filosofia moral*. São Paulo/Belo Horizonte: Escuta/FUMEC/FCH, 2005.

AMARAL, Mônica. *O espectro de narciso na modernidade de Freud a Adorno*. 1 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

ANTUNES, Jadir. O fetiche forma-salário. In: SOUZA, Elaine C. de; CRAIA, Eladio C. *Ressonâncias filosóficas: entre o pensamento e a ação*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ARENDT, Hanah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Eichmann em Jerusalém*. Um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José R. Siqueira. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Victor Civita, 1973. 2 volumes.

BALANDIER, G. *O dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARBOSA, Ricardo C. *Dialética da reconciliação: estudo sobre Habermas e Adorno*. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.

BENHABIB, Seyla. A crítica da razão instrumental. In: Zizek, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 71-96.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas).

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.) *Infância, escola e modernidade*. 1. ed. São Paulo/Curitiba: Cortez/UFPR, 1997. p. 9-32.

BUCK-MORSS, Susan. *Origem de la dialectica negativa: Theodor Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. 1. ed. México: Siglo Veintiuno, 1981.

CENCI, Ângelo (Org.). *Ética, racionalidade e modernidade*. 1. ed. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

CHIARELLO, Mauricio G. *A filosofia, a arte e o inominável: três estudos sobre a dor da finitude na obra de T. W. Adorno*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Unicamp, Campinas, 2002.

COHN, Gabriel (Org.). Esclarecimento e ofuscação: Adorno & Horkheimer hoje. *Lua Nova*. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 43, n. 43, p. 5-24, 1998.

_____. *Theodor W. Adorno: sociologia*. Trad. Flavio R. Kothe et al. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994 (Grandes Cientistas Sociais).

COLOM, Antoni J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico*. Novas perspectivas para a educação. Trad. Jussara H. Rodrigues. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMTE, Augusto. *Sociologia*. Org. e trad. Evaristo Moraes. 1. ed. São Paulo: Ática, 1978.

DALBOSCO, Cláudio A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Racionalidade, esclarecimento e emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Angelo Vitório (Org.). *Ética, racionalidade e modernidade*. 1. ed. Passo Fundo: Ediupef, 1996. p. 83-122. (Série Ciência Filosofia).

_____. Autodestruição do esclarecimento ou modernidade inacabada. *Revista Veritas*, Porto Alegre, v.40, n.158, p.177-192, jul.1995.

_____. *Da pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant*. Passo Fundo, RS: NUPEFE, 2004. 21. [Mimeografado].

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Trad. Luís Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

DESMOND, W. *A filosofia e seus outros modos do ser e do poder*. São Paulo: Loyola, 2000.

DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: Zizek, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.

DUARTE, Cláudio. *Auschwitz após educação: desdobramentos da crítica ao fetichismo das relações sociais em Adorno*. 2005. Disponível em: <http://militante-imaginario.blogspot.com/2005_06_16_archive.html>. Acesso em: 19 out. 2007.

DUARTE, Rodrigo. Reflexões sobre Dialética Negativa, estética e educação. In: PUCCI, Bruno et al.(Orgs). *Dialética Negativa, estética e educação*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-30.

_____. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em T.W. Adorno*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Trad. Mauro Sá Rego Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FLICKINGER, Hans-Georg. O estado liberal e a educação superior: repensando uma discussão atual a partir das idéias de W. v. Humboldt. In: FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo, RS: UPF, 2003. p. 100-119.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Verlaine. *Adorno & a arte contemporânea*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de mímeses no pensamento de Adorno e Benjamin. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1997a. p. 81-106.

_____. Do conceito de razão em Adorno. In: _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1997b. p. 81-92.

GATTI, Luciano F. Indústria cultural e crítica cultural. In: NOBRE, Marcos. Org.) *Curso livre de Teoria Crítica*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73-96.

GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. In: *Pro-posições*. Vol. 7, n.2 (20), p. 5-28, julho de 1996.

GEYER, Carl Friedrich. *Teoria crítica: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno*. 1. ed. Barcelona, Editorial Alfa, 1985.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Ética, técnica e educação. In: PUCCI, Bruno et al. (Orgs.) *Dialética Negativa, estética e educação*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007. p.129-140.

GUR-ZE'EV, Ilan. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio frankfurtiano*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-40.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Ana M. Bernardo et al. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.

HEGEL. *Estética*. Trad. Orlando Vitorino. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HECK, José N. *Estudos de terminologia filosófica: linguagem, poder, pensamento*. 2.ed. ver. Amp. Porto Alegre/Goiania: Movimento/CEGRAF-UFMG, 1992.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: HABERMAS, Jürgen et al. *Os Pensadores: textos escolhidos*. Trad. Mauricio Tragtenberg. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1989. p. 301-312.

HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.) *Cultura e alteridade: confluências*. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 61-77.

_____. *Pluralidade e ética em educação*. 1. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Textos escolhidos*. Trad. Zeljko Loparic et al. 1. ed. São Paulo: Nova cultural, (Os pensadores) 1989, p.31-68.

_____. *Origens da filosofia burguesa da história*. Trad. Maria Margarida Morgado. Lisboa : Presença, 1984.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Frederic. *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1997.

JAY, Martin. *Adorno*. Trad. Manuel Pascual Morales. 1. ed. Madrid: Século XXI Editores, 1988a.

_____. *As idéias de Adorno*. 1. ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988b.

_____. *La imaginación dialectica: una história de la Escuela de Frankfurt*. 1. ed. Madrid Taurus ediciones, 1988c. (Versão Castelhana).

JIMENEZ, Marc. *Para ler Adorno*. Trad. Roberto Ventura. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: *Textos seletos*. Trad. Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 101-117.

KONZEN, José Oto. *Adorno, racionalidade objetiva e educação: por uma consciência da "vida danificada"*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

KURZ, R. Até a última gota. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 ago. 1997, p. 5. [Caderno Mais].

LASTORIA, Luiz A. C. N. Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 76, ano XXII, p. 63-75, out. 2001.

_____; COSTA, Belarmino C. G. da; PUCCI, Bruno (Orgs.). *Teoria crítica, ética e educação*. 1. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP/Autores Associados, 2001.

LEYVA, Gustavo. *La teoria crítica y las tareas actuales de la crítica*. 1. ed. México/Iztapalapa: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.

LUCKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. et al. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. 1. ed. Passo Fundo, RS: UPF, 2004. p. 165-184.

_____. Adorno, semiformação e educação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.83, n.24, 2003a. p.459-476.

_____. Auschwitz e a dialética de cultura e política. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; COSTA, Belarmino C. G. da (Orgs.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 57-74.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARCUSE, Hebert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Trad. Giasane Rebuá. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978a.

MARCUSE, Hebert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Trad. Marília Barroso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

_____. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. 8. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, [s.d].

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 1. ed. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MARX, Karl. *Sociologia*. Organizador. Otavio Ianni. 7. ed. São Paulo: Ática, 1992.

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

_____. *Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

_____. A melancolia de Ulisses: a dialética do iluminismo e o canto das sereias. In: CARDOSO, S. et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 141-157.

MERQUIOR, José Guilherme. *Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, nº001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001 – pp.7-25.

MOREIRA, Alberto da S.; PUCCI, B.; ZAMORA, J. A. *Adorno – educação e religião*. Goiânia: Editora UCG, 2008.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

NOBRE, Marcos (Org.). *Curso livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do Estado Falso*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 1998.

NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo A. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.

PEREIRA, Maria Eliza M. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon. In: ANDERY, Maria; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza M. P. et al. (Orgs.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro/São Paulo: Espaço e Tempo/EDUC, 1996.

PERIUS, Oneide. *Esclarecimento e dialética negativa: sobre o além-do-conceito em Theodor Adorno*. Porto Alegre, 2006. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PESSANHA, José A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *CADERNOS ANPEd*, Porto Alegre, n. 4, p. 7-37, set. 1993.

PRESTES, Nadja. *Educação e racionalidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

PUCCI, Bruno. Anotações sobre teoria e práxis educativa. In: PUCCI, Bruno et al (Orgs.). *Dialética Negativa, estética e educação*. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

_____. Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio frankfurtiano*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-96.

_____. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *E a razão se fez máquina e permanece entre nós*. Mimeografado. Piracicaba, SP: [s.l.], [s.d.]. Publicação interna.

_____; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). *A educação danificada: contribuição à teoria crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

RABAÇA, Silvio R. *Variante crítica: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt*. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2004.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A., S.; PUCCI, B. (Orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001.

ROSIN, Nilva. *Arte e racionalidade: estudos sobre a superação da racionalidade instrumental em Adorno e Horkheimer*. Passo Fundo, RS: IFIBE, 2007.

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

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhardt. Observadores paradoxais, testemunhas imaginárias: reflexões sobre uma teoria contemporânea da cultura de massa. *Kriterion*. Belo Horizonte, nº100, dez. 1999, p.44-56.

SGUISSARDI, Valdemar. *Positivismo e educação no Brasil*. Piracicaba, SP: 1994. Mimeografado.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Adorno*. São Paulo: Publifolha, 2003.

_____. A história como trauma. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e Representação*, São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Trad. Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdrietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, Ricardo Timm. Adorno e a razão do não-idêntico. In: _____. *Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 93-126.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de *Bildung* (Formação Cultural). In: *Kriterion: Revista de Filosofia*, vol. 46, n.112, Belo Horizonte, dez. 2005. p. 191-198.

TAUSSING, Michel. *Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 1993.

TIBURI, Márcia. *Metamorfose do conceito: ética e dialética negativa em Theodor Adorno*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

_____. *Uma outra história da razão e outros ensaios*. São Leopoldo, RS: Editora da UNISINOS, 2003.

_____. Considerações sobre um elemento ético no meio da Dialética Negativa. In: *Veritas*, Porto Alegre. V.43, nº 4, p. 1031-1052, dez/1998.

_____. *Dialética entre mimesis e racionalidade na filosofia de Theodor W. Adorno*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

TREVISAN, Amarildo. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2000.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios a dialética negativa. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-59.

_____. O nascimento mítico do logos. In: DE BONI, Luis A. (org). *Finitude e transcendência*: Festschrift em homenagem a Ernildo J. Stein. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 81-90.

_____. *O louco: Nietzsche e a mania da razão*. Trad. Antonio Celiomar P. de Lima. Petrópolis: Vozes, 1993.

VAZ, Alexandre F. Notas conceituais sobre mimeses e educação do corpo em Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. In: PUCCI, Bruno et al. (Orgs.). *Dialética Negativa, estética e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 187-199.

VILELA, Rita A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. In: *Educação em Revista*, n.45 BH, Jun/2007.

VIEGAS, Moacir Fernando. Apontamentos sobre a categoria práxis na teoria crítica. *Revista PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.20, n.02, p.443-465, jul./dez. 2002.

WARDE, Miriam. A favor da educação, contra a positivação da filosofia. *Revista Em aberto*, nº 45, p. 27-33, jan./mar. 1990.

WIGGERSHAUS, Rolf. *Escola de Frankfurt - História, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução: Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difeel, 2002.

ZAMORA, José A. *Th. W. Adorno: pensar contra barbárie*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.

ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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

_____; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; _____. (Orgs.). *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.