

## As aporias do projeto moderno: considerações à luz do pensamento de Adorno

Eliete Martins CARDOSO<sup>1</sup>

Eduardo O. ELIAS<sup>2</sup>

**RESUMO:** o presente ensaio apresenta uma reflexão relativa às aporias do Projeto Moderno e suas implicações no campo da ética e da educação. A hipótese que aqui defendemos é a de que a unidimensionalidade da sociedade administrada só pode ser modificada por meio da reflexão filosófica. O referencial teórico adotado vincula-se às teses adornianas, que buscam uma moral pela autocrítica da razão. Nesse sentido, nosso objetivo é, em princípio, resgatar o debate sobre o *esclarecimento*, enquanto fonte de progresso inequívoco. No final do século XVIII, Kant argumentava que caminhávamos lentamente para um período de *esclarecimento* e que faltava muito para que os homens pudessem ser considerados indivíduos emancipados. A crítica da razão, realizada por Adorno, demonstra que aquele *esclarecimento* ainda não se consolidou, ao contrário, visto o “encantamento” que o avanço tecnológico tem provocado nos seres humanos, sobretudo, naqueles responsáveis pela educação (área na qual se constata crescente processo da alienação social).

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria crítica; esclarecimento; emancipação; alienação.

### INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma análise do Projeto Moderno, considerando suas relações com a ética e a educação. Chamamos aqui de Projeto Moderno a teoria e a prática cultural, científica e política surgidas a partir do séc. XVIII, com o Iluminismo, cujas fronteiras ideológicas recaem sobre as noções relativas à educação histórica e ao progresso, à luta do proletariado, à sociedade sem classes. Ultrapassam tais fronteiras as contradições, que daí derivaram, entre as noções de esclarecimento, razão e ética.

Adorno e Horkheimer apontam, desde cedo, o fato de que o esclarecimento não obedece a nenhuma prerrogativa de progresso linear e que a razão, igualmente, não oferece nenhuma segurança evolutiva, lógica ou ontológica.

<sup>1</sup> Docente UNIDERP - Campo Grande/MS - [liamcc@terra.com.br](mailto:liamcc@terra.com.br). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UNESP- Marília/SP. Mestre em Educação pela UNESP/Marília.

<sup>2</sup> Docente da UNIDERP – Campo Grande/MS - [nupe@uniderp.br](mailto:nupe@uniderp.br). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica/PUCSP; Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica/PUCSP- São Paulo/SP.

A noção de uma ética tributária desse esclarecimento parece confirmar-se à deriva, no mar dessas contradições. Assim, pensar a ética e a educação contemporâneas, com base nessas observações, significa pensar essa relação desde o interior dessas contradições.

Na contemporaneidade midiática, ambas parecem sofrer uma manipulação sem limites, executada por aqueles que se apropriaram da doutrina norte-americana do “politicamente correto”,<sup>3</sup> esvaziando-a do seu sentido original, e cuja banalização tem influenciado, enormemente, a qualidade das relações humanas e sociais.

Por outro lado, grandes transformações também ocorreram com o processo educacional diante da “sociedade da informação”, propiciada pelas possibilidades virtuais e interativas. Ao contrário da democratização do acesso aos bens, à cultura e da plenitude do homem emancipado e livre (ideais da *razão*), aquelas possibilidades foram apropriadas pela produção, passando-se a visar a uma formação humana ajustada às leis do livre mercado.

Nesse contexto, assistimos ao surgimento da indústria cultural, a apologia ao individualismo, ao hedonismo, à ampliação dos exércitos de excluídos dos bens sociais e ao declínio de valores como justiça, solidariedade, respeito à diversidade. Assistimos ainda a um processo de escolarização que não oferece nenhuma resistência a tal fenômeno; pelo contrário, esse processo tem criado mecanismos até para corroborá-lo em larga escala, como desdobramento funcional do sistema, sem questioná-lo e até mesmo valorizando-o.

Por essa razão, o que aqui se propõe é pensar as relações entre o Projeto Moderno e a Ética na Educação, à luz do pensamento de Adorno, na perspectiva de uma análise entre o campo ético, o mundo tecnológico e o processo de formação educacional formal, cujo fim seria contribuir para enriquecer o debate teórico-crítico, a partir das pesquisas e reflexões críticas de Theodor W. Adorno.

#### **RACIONALIDADE E COMPORTAMENTO UNIDIMENSIONAL**

A meta do *esclarecimento* era, por meio da razão e da racionalidade, dissolver mitos, alcançar o progresso no conhecimento da natureza, no aperfeiçoamento moral, na emancipação social, na construção cultural inequívoca, cuja topologia deveria ser uma curva ascendente de desenvolvimento humano global.

---

<sup>3</sup> Doutrina difundida na década de 90 nos meios intelectuais dos Estados Unidos, cujo objetivo era defender as minorias por meio de políticas afirmativas (RIBEIRO, 2000).

Contudo, o caminho percorrido até hoje pelo esclarecimento denota que perdemos a noção de chegada e ficamos atrelados aos meios. Adorno e Horkheimer argumentam que a perda do sentido da razão objetiva ocorre concomitantemente à ascensão da razão subjetiva. A razão subjetiva moderna transformou-se em instrumento que pode servir a qualquer objetivo (bem ou mal). A razão objetiva que poderia oferecer verdades objetivas e universais foi excluída no “mundo esclarecido”.

No Projeto Moderno, a “razão empobrecida” perdeu a capacidade de estabelecer e fundamentar valores para a vida, reduzindo sua tarefa a oferecer instrumentos (meios) para alcançar fins estabelecidos pelo sistema.

Essa redução da razão, tornando-a *instrumental e unidimensional*, tem acumulado distorções, como atestam inúmeros fatos históricos, especialmente os produzidos nos últimos três séculos, entre o racional e o irracional, a razão e a desrazão. A *razão iluminista* parece, assim, carecer de uma insuficiência dialética e perpetuar a antiga lógica formal, excludente, unidirecional. Não raras vezes, “ciência” e “civilização” (que a modernidade tanto buscou) encontram-se submetidas à mais implacável lógica do capital, estando mergulhadas no mito e na barbárie (o indivíduo torna-se instrumento de produção e troca de mercadoria).

As raízes da suposta neutralidade científica, técnica, operacional encontram-se na organização da classe burguesa que, quando ainda distante do poder, objetivou na idéia de “progresso” – prefigurada pelo Iluminismo e configurada pelo Positivismo – uma justificativa para as suas transformações sociais e o seu projeto de emancipação. Entretanto, ao alcançar as posições de poder, a burguesia transformou, rapidamente, o conceito de *progresso* em ideologia, a razão em racionalização, a libertação em opressão.

A *Dialética do Esclarecimento* evidencia, com plena clareza, a ascendência da *razão instrumental* e a conseqüente decadência da “razão”, que se propusera *emancipatória*. A “razão” aparece aqui concebida em duas instâncias: *racionalidade formal ou instrumental e racionalidade objetiva*; a primeira destinada a atingir fins tidos como racionais, e a segunda relacionada aos fins últimos. A *razão instrumental*, “razão subjetiva e formalizada”, é a razão como instrumento de interesse ideológico da burguesia, sob uma pretensa neutralidade, não raras vezes a serviço de irrupção do irracional. Como observa Horkheimer (1976, p. 31):

A neutralização priva a razão de qualquer relação a um conteúdo objetivo e do poder de julgá-lo. Ela o aprisiona no nível de agente de discussão mais preocupado no *como* do que no *porquê* e a transforma cada vez mais em um simples e monótono aparelho de registrar fatos. A razão subjetiva (instrumental) perde toda a espontaneidade, toda a produtividade, todo o poder de descobrir e

fazer valer novos conteúdos, ela perde sua própria subjetividade.

Nesses termos, caberia acrescentar que, ao se tornar neutra, a racionalidade perde o sentido de finalidade, pelo esvaziamento dos nexos relacionais entre meios e fins, dispondo-se a serviço da barbárie, sem constrangimento, o que justamente parece ter ocorrido ao Projeto Moderno. As aporias da racionalidade moderna reiteram a instrumentalização do indivíduo, paradoxalmente incapaz de divisar as irrupções da desrazão e do irracional, no cerne da *razão instrumental*.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o positivismo, que estava na base do Projeto Moderno, não recuou nem mesmo diante do pensamento e acabou por eliminar a última instância entre a ação individual e a norma social, tornando a razão um instrumento universal que serve aos demais instrumentos da produção e do capital. Nesse sentido, a razão assemelhar-se-ia a uma manipulação calculada (formalismo matemático).

A “razão esclarecida” apresenta um duplo significado, ou seja, passa a servir ao sistema em dois planos: a *ratio* burguesa, que tem de objetivar a universalidade, ao mesmo tempo em que se desenvolve no sentido de restringi-la (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.196).

Essa asserção de Adorno e Horkheimer ilustra, com precisão, o paradoxo em que se transforma a razão, suas aporias, a autodestruição do esclarecimento e o domínio da *razão instrumental* sobre a *razão emancipatória*. Trata-se do triunfo da técnica, da máquina, do trabalho, da produção - “racionalizados” - e do concomitante fracasso de uma *razão* movida pelos anseios de emancipação (fatores determinantes de auto-alienação e dominação individual e coletiva). Conforme Adorno:

O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade própria da dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena. (ADORNO, 2002, p. 9.)

Sendo assim, as relações de dominação existentes hoje na sociedade agravam-se a partir de uma racionalidade técnica, que amplia o hiato entre as classes sociais. No entanto, essa dominação está disfarçada sob o signo de que, no contrato social capitalista, todos têm condições de se tornarem cidadãos.

O “esclarecimento” regride assim à mitologia e o eu, totalmente apreendido pela civilização, limita-se a ser um elemento de dominação de si mesmo, desencadeando a destruição do sujeito. Ao fugir do sacrifício, o homem se sacrifica 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 enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

A *razão instrumental* incentiva, pois, a autoconservação, sobretudo em virtude da divisão social do trabalho, tomando conta não apenas do corpo, mas também do espírito, suprimindo o sujeito, fetichizando a “objetividade produtiva” num processo de coisificação do mundo. Tal unidimensionalidade, que assim caracteriza a civilização e a cultura é, também, conseqüência e fruto da *razão instrumental*: ciência, técnica, empirismo esvaziando a razão em função do progresso inequívoco, tornando-a presa do mito.

Nesse contexto, os paradigmas *civilização* e *cultura* parecem ter sucumbido à modernidade. A dimensão da *civilização*, agregando a *práxis* e a realização econômica, submete a dimensão da *cultura* que inclui a criatividade na ciência e na arte, o sonho e o espírito. O impacto da univocidade progresso/razão contradiz a transformação qualitativa, diversa e plural, fazendo emergir um padrão de pensamento e comportamento unidimensionais.

De acordo com Marcuse (1979, p. 32), o pensamento e comportamento unidimensionais significam padrões nos quais “[...] as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa.”

Essa definição de Marcuse partiu de uma proposição de Adorno, que analisa a unidimensionalidade a partir do princípio da identidade. Para Adorno,

[...] absorção da ideologia pela realidade não significa, contudo, o fim da ideologia. Pelo contrário, em sentido específico, a cultura industrial avançada é mais ideológica do que sua predecessora, visto que, atualmente, a ideologia está no próprio processo de produção. (ADORNO, 1955, apud MARCUSE, 1979, p.31)

Assim, a dimensão da *cultura* - como pensamento criativo e livre expressão - estaria desaparecendo na sociedade de consumo em função da *Indústria Cultural* que, em uma perspectiva frankfurtiana, se constitui na sistematização da cultura, transformando-a em mercadoria padronizada, produzida pelos meios e veículos de comunicação. Desse modo, a arte limita-se à esfera do consumo, e o consumidor é o objeto da *Indústria Cultural*.

Adorno, em uma conferência radiofônica (1962), informava que o termo “*Indústria Cultural*” tinha por objetivo substituir “Cultura de Massa”, visto que o último poderia dar a falsa impressão de ter surgido

das próprias massas. Nessa ocasião, ele criticava essa interpretação, bem como alertava para o fato de que a *Indústria Cultural*, para além de adaptar seus produtos ao consumo, determina o que deve ser consumido (BENJAMIN, 1980, p.26).

O avanço tecnológico, que caracteriza a modernidade, trouxe como consequência transformações sociais que, em função de um suposto progresso, sobre o qual não deveriam pairar dúvidas, produziram essa unidimensionalidade. A “Cultura de Massa”, que parecia *democratizar* os bens culturais, na verdade, acabava por unificar e padronizar mensagens, bem como dirigir sua recepção.

Adorno se detém, particularmente, nesse paradoxo, questionando o resultado das inovações tecnológicas como benefícios à sociedade e à democracia. Para ele, a produção em alta escala, de baixo custo e padronizada, não apenas “socializa”, mas impõe a manipulação das consciências, massificando a sociedade, mitificando as massas (ADORNO, 2002).

Para Adorno, a transformação da sociedade impõe a transformação da razão e da filosofia que a promove. A razão modificada seria aquela que não trabalha sob a lógica da autoconservação, mas que, essencialmente, opera com as diferenças sem pretender anulá-las.

No mundo contemporâneo, produto da destruição da esfera mítica, os homens, sem obterem a emancipação, submetem-se a novas formas de poder e novos mitos. Sendo assim, a discussão sobre a dominação a partir das estruturas da própria razão tornam-se atualizadas e mesmo fundamentais. Aqui, a utopia do *esclarecimento* traduz-se sob o signo de um *desencantamento do mundo*.

O paradigma da *razão instrumental* tende a um esvaziamento da experiência estética e moral, prejudicando a experiência formativa global do ser humano, alienando-o na onipresença da produção, confirmando a existência de uma sociedade administrada que, conforme Adorno, é capaz de forjar uma “*Indústria Cultural*” como substituta da experimentação cultural.

#### **ÉTICA, EDUCAÇÃO E O PROJETO MODERNO**

Vivemos um período de grandes transformações e estamos testemunhando uma revolução tecnológica de proporções avassaladoras, jamais vista na História. A World Wide Web diminuiu as barreiras geográficas, revolucionando conceitos como tempo, espaço e criando novos, como virtualidade, ciberespaço. Atrelados a esses avanços, entretanto, encontramos uma contínua pobreza a atingir milhares de pessoas, a violência urbana que cresce diariamente junto

com a discriminação, a intolerância, a poluição, a escassez de recursos naturais renováveis, acentuando os desníveis de qualidade de vida em termos planetários.

Diante desse contexto, impõem-se urgentes modificações do pensamento e da ação, no âmbito da educação formal. Aos educadores impõe-se o dever de refletir acerca das malhas de alienação do sistema administrado, colocando-se em alerta, na tentativa de encontrar soluções.

A Ética sempre esteve associada à Educação, como o demonstra a história do pensamento ocidental. Atualmente, juízos e condutas humanas parecem contaminados pela *razão instrumental* e, nesse âmbito, o século XXI impõe-se, com suas limitações, possibilidades e principalmente contradições. Essas contradições refletem-se no processo pedagógico formal que, para além de atender a formação (ou semiformação) do *homo faber*, deve preocupar-se em formar cidadãos de um mundo solidário.

A Educação, pautada por uma Ética, não constitui tão somente um conjunto de técnicas e instrumentos subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos só adquirem coerência e sentido, quando, sob o crivo científico e filosófico, proporcionam ao homem, como ser social, transformar-se a si mesmo.

Não se trata, tão pouco, de uma pedagogia ingênua que, simplesmente, acredita na possibilidade de uma educação voltada para a transformação social embasada em conteúdos científico-filosóficos, mas, trata-se de recusar a aceitar o niilismo pedagógico reinante, como fato consumado. Particularmente em educação, tendências extremas podem falsear contexto e condições, impedindo a análise crítica e conseqüente.

As contradições éticas não se restringem a alguns países, avançam por todos e, dentre os chamados “países em desenvolvimento”, o Brasil revive barbáries que o aproximam de Auschwitz como o episódio da Candelária, Carandiru entre outros. Esses fatos remetem-nos para a atualidade dos estudos frankfurtianos, especificamente as teses adornianas no que elas têm de potencial educativo crítico e ético, capaz de intervir e, quem sabe, transformar as relações sociais vigentes.

É bem verdade que Adorno, apesar de ter-se dedicado a reflexões filosófico-morais, negou-se a elaborar uma Ética. Entretanto, mesmo não tendo deixado um legado específico nesse campo, pode-se constatar, claramente, que a Moral nas suas relações com a Ética perpassa continuamente suas obras. Em *Minima Moralia*, por exemplo, observam-se essas relações éticas estudadas ao longo da história:

Com a dissolução da religião e de suas secularizações filosóficas palpáveis, as interdições limitadoras perderam seu modo de ser confirmada, sua substancialidade. A princípio, porém a produção material era ainda tão pouco desenvolvida que era possível proclamar com alguma razão que não havia o bastante para todos. Quem não criticava a economia política enquanto tal via-se constringido a ater-se ao princípio restritivo que era formulado então como uma apropriação não racionalizada à custa dos mais fracos. (ADORNO, 1993, p. 83-84).

Nessa asserção, Adorno esclarece que inicialmente a Moral, balizada pela razão, parecia apresentar argumentos capazes de substituir as lacunas criadas pela dissolução da religião e suas secularizações filosóficas. Porém, o aumento da produção transforma-a, e a abundância que deveria ser distribuída é substituída pela “troca de equivalentes” e, naturalmente, a seguir, pelos excedentes dessa troca.

Para Adorno (1992 *apud* SILVA, 2001, p.157), a igualdade que a princípio foi um dos motores do progresso, a partir da “troca” – intercambialidade universal entre equivalentes – converte-se num agente contra as transformações sociais, legitimando, assim, as pretensões ideológicas de permanência institucional e jurídica, de poder. O princípio de troca de equivalentes, base da noção burguesa de igualdade e justiça, converte-se, no âmbito do trabalho assalariado, em fonte ininterrupta de acumulação de desigualdades e injustiças.

Adorno vislumbra, em seus estudos, um “antídoto” para a crise em que se encontra a Moral, na sociedade contemporânea; a autocrítica da razão seria a mais autêntica Moral, ao contrário de uma Moral que se confirma como uma abolição do sujeito (ADORNO, 1993, p.110).

Diversos pesquisadores têm associado os estudos de Adorno com a Educação e Moral (Adorno prefere utilizar o conceito “Moral” em vez de “Ética”), reforçando as potencialidades pedagógicas de seu pensamento, indicando caminhos ainda não percorridos, que podem conduzir à construção de uma Pedagogia voltada para o desenvolvimento da consciência auto-reflexiva.

Schweppenhäuser (2003, p. 396) esclarece que Adorno impõe a discussão entre o universal e o particular como problema básico da Filosofia Moral, a qual teria sido condenada à esfera da vida privada, uma vez que vivemos numa sociedade individualista. Afirma, ainda, que para Adorno não existe identidade entre particular e universal; a questão central de toda Filosofia Moral seria “a relação entre o particular, ou seja, os interesses particulares, as formas de comportamentos dos indivíduos e o universal que se encontra em oposição com o particular”. Tal observação faz corroborar como pertinente a indagação acerca da formação individual. Dentro desse contexto mais amplo em que está situada a Educação, o problema central da Filosofia Moral, a partir da

ótica adorniana, evidencia-se como problema central da educação em termos éticos e morais.

Não por acaso, a dialética, para Adorno, só se perfaz negativamente no mundo administrado pelo capitalismo. A dialética negativa de Adorno assume assim um paradoxo que significa efetuar a crítica permanente da identificação absoluta como sujeição da individualidade (GIACÓIA JÚNIOR, 2001); a denúncia da igualdade realizada sob a forma da uniformidade e da dissolução da diferenciação:

Que todos os homens sejam iguais uns aos outros, é precisamente o que viria a calhar para a sociedade. Ela considera as diferenças reais ou imaginárias como marcas ignominiosas, que atestam que não se avançou o bastante, que algo escapou da máquina e não está inteiramente determinado pela totalidade. (ADORNO, 1993, p. 89)

Para Adorno, uma sociedade emancipada não poderia propagar a igualdade, mas restabelecer a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. Não existe nada mais discriminatório do que tratar como iguais aqueles que não o são; contudo, essa é uma prática comum no chamado mundo globalizado, fortalecida, principalmente pela escola contemporânea.

A necessidade de se partir da autocrítica da razão para se chegar à Moral constitui tarefa da Educação, a qual encontra na Teoria Crítica um caminho para se repensar possíveis matrizes formativas, científicas e filosóficas, objetivando a superação da barbárie. Essa educação deve, necessariamente, para se estabelecer como tal, transpor os limites da *indústria cultural* e da *razão instrumental*. E essa tarefa de reflexão sobre a Educação só pode ter como fonte a “Filosofia Crítica” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.226).

Não que Adorno seja contra o progresso ou a divisão do trabalho, mas seus estudos revelam que progresso e trabalho devem estar a serviço do homem, na sua pluralidade, e, em decorrência disso, é tarefa do pensamento reflexivo produzir as bases capazes de romper as fronteiras da *razão instrumental* e sua *unidimensionalidade*.

Hermenau (2004, p. 162), ao analisar a crítica da razão, tal qual como foi exercitada por Adorno, esclarece que, enquanto a razão for pensada como dominação, ela permanecerá prisioneira das relações que quer dominar: “O progresso que a dominação da natureza, tanto interna como externa, deveria possibilitar seria somente aquele em que por seu intermédio nenhuma dominação mais seria necessária.” Civilização e Cultura, Ética e Educação parecem encontrar aqui novas oportunidades paradigmáticas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Simultaneamente ao avanço tecnológico, constatamos, na sociedade contemporânea, a ruína progressiva da *práxis* cultural fundada no princípio da identidade que, para Adorno, é a base lógica da *razão subjetiva* e suscita o domínio com fins de autoconservação, provocando a regressão ao mito que o precedia. Quanto à *razão objetiva*, ela recriaria as condições de um novo progresso fundado na autoconsciência, por meio do movimento real da totalidade em sua relação dialética com o sujeito, impulsionando o desenvolvimento da autoconsciência (MATOS, 1989, p.183).

Se há um domínio da razão instrumental/subjetiva, em detrimento de uma razão objetiva, na modernidade, isto se torna possível pelo pouco espaço que a reflexão crítica ocupa, a qual parece ocupar-se de realizar uma *mimesis* e produzir a suspensão total da diferença.

Principalmente em *A Educação após Auschwitz*, Adorno revela que é possível resgatar a função educativa do refletir não identitário e seus estudos abrem possibilidades para se constituir uma interpretação crítica da Educação, filtrada pelas relações éticas. Em *Minima Moralia*, Adorno considera que “[...] é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, p.58).

Essas oportunidades de mudanças, enfatizadas por Adorno, devem partir do princípio de que se faz necessária uma nova consciência crítica, para se contrapor à racionalidade instrumental, que, a serviço da dominação, não enxerga fronteiras e avança impondo abismos entre grupos, comunidades, sociedades, que podem usufruir do desenvolvimento científico-tecnológico e aqueles condenados a permanecerem à margem dos seus benefícios.

A perversidade desse “empreendimento” (a *racionalidade instrumental* voltada para a autoconservação) não pode escapar aos educadores. Como observa Zuin, com respeito às possíveis contribuições de Adorno para a Educação:

É verdade que não se pode afirmar que Adorno propôs a construção de uma nova pedagogia, composta por procedimentos metodológicos que, uma vez executados, forneceria as respostas para todos os problemas educacionais. [...] Por outro lado, podemos pensar um tipo de concepção de educação que permita o fortalecimento do sujeito ao se reconhecer os mecanismos objetivos e subjetivos que estabelecem atitudes irracionais, buscando evitar que se manifestem novamente, promovendo uma conscientização geral dos mesmos. (ZUIN, 1997, p. 133-134).

O potencial pedagógico da teoria adorniana não consiste numa aplicabilidade imediata de conceitos ou categorias de análise da realidade, mas permite, pedagogicamente, reconhecer mecanismos de reiteração da identidade do capital e as irrupções da irracionalidade, no âmbito do processo educacional. A concepção adorniana é que a Educação não deve formar pessoas “adaptadas” a reproduzirem *ad infinitum* a administração. Salienta Maar (2004, p. 171-172),

A educação no sentido formativo tradicional – de Hegel, por exemplo – significa uma recuperação formativa, pelo sujeito, do estranhamento exterior, tido como inevitável. E nesse sentido a educação tradicional, como adequação, reproduz a barbárie social ao formar sujeitos que “aceitam” para se tornarem aptos a sobreviver. Ao contrário do que aparentemente seria esperado, nesses termos a educação barbariza. Para Adorno, no entanto, a educação – enquanto conceito – implica emancipação, isto é, não se reduz a essa perspectiva de adequação, identificada como novo tipo de barbárie. A educação deve ser “educação contra a barbárie”.

A reflexão histórico-filosófica e crítica, como pensava Adorno, possibilita o entendimento de como a sociedade contemporânea alcançou o atual grau de alienação e de dessensibilização, a partir do Projeto Moderno, que, a princípio, anunciava a liberdade e a emancipação social. A contradição ética desse Projeto encontra-se na progressiva dissolução da diversidade e da diferença necessária à legitimação dos interesses dominantes.

A sociedade administrada fez deslocar a moralidade mítica (dos deuses), condicionando-a aos bens materiais (moralidade da produção e consumo). O impacto desses equívocos, ou melhor, a ausência de parâmetros mais justos, registra a cada dia novas faces da barbárie.

Diante desse panorama, a Educação assume, muitas vezes, o papel de mediadora, ou até mesmo, reprodutora desses juízos. A ausência de reflexão crítica atravessa a divisão social do trabalho, da fábrica à escola. Não por acaso, o pensamento hegemônico expande com tal força o processo de alienação social, que não raras vezes “encanta” os educadores.

Para a fase atual do capitalismo avançado, a Educação é apenas um instrumento de capacitação profissional; os excluídos desse sistema incomodam, mas não chegam a ser empecilho, pelo contrário, oferecem também segurança para a funcionalidade do sistema, à medida que constituem o tão conhecido exército de reserva. No mesmo contexto, a Ética parece não oferecer parâmetros ou referenciais valorativos contestadores ou denunciadores dessa violência.

A consideração das aporias do Projeto Moderno, à luz do pensamento de Adorno, não deve nos conduzir à falsa impressão de

uma educação redentora de todos os males que afligem a sociedade. Conforme o próprio Adorno, observamos:

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 serviços, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento. (ADORNO, 1995, p. 137 - 138)

De todo modo, ignorar as possibilidades éticas iminentes à Educação, ou mesmo de uma Educação voltada à emancipação, equivale a aceitar a ausência de possibilidades dialógicas e didáticas, no âmbito do pensamento e da ação humana.

CARDOSO, E. M.; ELIAS, E. O. The aporias of the modern project: considerations to the light of the thought of Adorno. *Educação em Revista* (Marília), n. 6, p. 23-36, 2005.

**ABSTRACT:** the present study aims to bring up a reflection related to the aporias of Project Modern and their implications to the fields of ethics and education. This study defends the hypothesis that the unidimensionality may be modified only by means of philosophical reflection. The adopted theoretical reference is linked to Adorn thesis which has in view moral by means of the autocriticism of reason. Therefore we aim at first to recover the debate about enlightenment as a source of unequivocal progress. At the end of 18<sup>th</sup> Century Kant argued that we were heading slowly to a period of enlightenment and there was a long way to go until man could be considered an emancipated subject. According to Adorno's critical reason, enlightenment has not been consolidated; on the contrary if we consider the "enchantment" that technological progress has evoked on human beings, above all on those responsible for education (area in which it can be noted a growing process of social alienation).

**KEYWORDS:** critical theory; enlightenment; emancipation; alienation.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Indústria Cultural e Sociedade*. Trad. de Júlia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed., São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. Trad. de J. L. Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GIACOIA JÚNIOR, O. A Ética na Era da Globalização à Luz do Pensamento de Adorno. In: Lastória, L.A.C.N. (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

HERMENAU, F. Crítica Dialética da Cultura: Adorno sobre Civilização e Barbárie. In: DALBOSCO, C. A; TROMBETA, G.L.; LONGHI, S.M. (Orgs.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo-RS: U.P.F., 2004.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

MAAR, W.L. Educação, Sujeição e Crítica na Perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. A; TROMBETA, G.L.; LONGHI, S.M. (Orgs.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo-RS: U.P.F., 2004.

MATOS, O. C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARCUSE, H. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica da obra de Freud*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RIBEIRO, R. J. *A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A.C. Ruptura e Esperança: sobre o conceito de progresso em Theodor W. Adorno. In: Lastória, L.A.C.N. (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SCHWEPPENHÄUSER, G. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. Trad. de Antônio A. S. Zuin, Fábio A. Durão e Newton Ramos-de-Oliveira. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade - Vol.24, nº 83*, Campinas: Cortez., 2003, p.391.

ZUIN, A.A.S. A indústria cultural globalizada e os prejuízos da formação. In: Lastória, L.A.C.N. (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.) *A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

*CARDOSO, E. M.; ELIAS, E. O.*