

A EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE RESPONSABILIDADE ÉTICO-POLÍTICA EM ADORNO

EDUCATION AS A PRINCIPLE OF ETHICAL-POLITICAL RESPONSIBILITY IN ADORNO

Rafael Luiz Cosentino¹

Resumo: O presente artigo avalia os potenciais e limites do pensamento educacional de Theodor Adorno, defendendo a ideia de que seus escritos pedagógicos não estão ligados a uma postura de desenvolvimento de um comportamento revolucionário por meio da instituição escola. A educação contém mais uma tarefa de resistência frente aos riscos de regressão à barbárie, do que necessariamente uma produção efetiva de sujeitos revolucionários. No entanto, isso não significa uma incorporação acrítica dos valores sociais liberais-burgueses, e sim um giro ético em direção à uma subjetividade que esteja ligada ao próprio movimento histórico dos povos e das relações entre cultura e poder.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Dialética negativa. Resistência.

Abstract: This article is available to Theodor Adorno's educational thought limits and his potentials, defending an idea that his pedagogical writings are not connected to a posture of development of a revolutionary behavior for the school environment. Education, more contains a task of resistance to the risks of regression to barbarism than an effective production of revolutionary individuals. However, this does not mean an uncritical incorporation of the values of the liberal-bourgeois society, but an ethical argument towards a subjectivity that must be allowed by the historical movement of people and the relations between culture and power.

Keywords: Education. Emancipation. Negative dialectics. Resistance.

1. Introdução

A Filosofia crítica proposta por Adorno é motivo para inúmeras disputas teóricas em relação ao seu potencial revolucionário, anticapitalista ou mesmo como uma crítica ao modelo civilizacional burguês que se consolidou no planeta. Em seus escritos educacionais, o debate não é menos polêmico, pois a questão fundamental que está em jogo é a delimitação dos horizontes ou dos limites que a ideia de emancipação, autonomia e resistência possuem no entorno da questão sobre a educação.

Em termos gerais, seria a educação uma propedêutica revolucionária, no sentido da construção de um “sujeito revolucionário” ou uma postura anticapitalista e

¹ Universidade Federal de São Paulo. e-mail: r.cosentino03@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5341-7024>

antifascista defensiva e, por isso, uma proposta formativa contra os riscos de uma regressão à barbárie?

Defende-se que os escritos educacionais adornianos, longe de serem uma teoria pedagógica, gravitam em torno da perda do referencial marxista **tradicional** de engajamento social por via da construção de uma teoria proletária da emancipação. A crítica ao capitalismo e a moralidade burguesa em Adorno se realizou por vias heterodoxas e ecléticas.

Os efeitos deste afastamento podem ser verificados ao longo da compilação de textos relativos à educação entre Adorno e Hellmut Becker, nos anos de 1959-1969, intitulados “Erziehung zur Mündigkeit”, traduzidos na versão brasileira, como “Educação e Emancipação” (Tradução de Wolfgang Leo Maar).

Célebres textos como “Educação após Auschwitz”, “Educação e Emancipação”, “Educação, para que?” etc., expressam as intenções de Adorno em consolidar no trajeto educativo uma formação plural, que resgate nos educandos uma sensibilidade para a relação estética, política, social e econômica, portanto, uma educação contra a naturalização da violência e da desigualdade, típicas da sociedade liberal burguesa.

No entanto, os ideais de autonomia, resistência e emancipação, presentes em “Educação e Emancipação” devem ser compreendidos a partir da própria formação e desenvolvimento do pensamento de Adorno: desde a crítica à racionalidade instrumental burguesa e seu arsenal moral repressivo (tal como desenvolvidas na “Dialética do Esclarecimento), até à Dialética negativa, cujo cerne gira em torno da negação do logicismo identitário hegeliano.

Uma dialética sem *Aufhebung* (SAFATLE, 2017, p.227-231) e a formação de uma subjetividade que coloque em evidência a prioridade da experiência dos sujeitos no cotidiano e o constante choque com as formas sociais, estéticas, culturais e econômicas, faz da Dialética negativa um fértil campo de investigação sobre a gênese do conceito de emancipação, presente nos textos educacionais adornianos.

Antes de ser uma filosofia conformista, a dialética adorniana comprimida pelos retrocessos e reorganizações do capital, vê no “não dito” ou nas incongruências do progresso civilizacional burguês, as fraturas necessárias para o estímulo de um pensamento revolucionário (SAFATLE, 2017, p.237-241). No entanto, há em Adorno uma estratégia de longo prazo (FLECK, 2020, p.6), que desarticula a visão tradicional dentro do marxismo de uma educação voltada para a formação de um sujeito revolucionário.

A subjetividade que decorre de um longo debate com a tradição alemã (incluindo aí Kant, Hegel, Marx, Nietzsche e Freud) justifica o caráter heterodoxo do pensamento adorniano, mas não pode ser entendida como um mero “subjetivismo” ou uma abertura para o livre jogo das interpretações simbólicas. Isso porque Adorno explora os limites da sociabilidade burguesa, apreensíveis somente por uma crítica imanente ao modo de funcionamento do capitalismo.

Nesse sentido, a educação para Adorno seria um meio possível de combate a repressão social imposta pela dominação burguesa, mas não necessariamente um veículo propedêutico de revolução social. Os textos presentes em “Educação e Emancipação” são carregados de uma certa emergência reativa, frente aos crescentes processos de alienação e mistificação no mundo liberal burguês.

2. A “Guinada Subjetiva” no pensamento de Theodor Adorno: a dialética da não identidade e a questão educacional.

Os desafios e limites do mundo contemporâneo não são poucos: sujeitos atomizados e líquidos em suas relações; uma economia global que projeta no regional as imposições e abstrações de um mundo cosmopolita acelerado e sedento por rodadas cada vez maiores de lucratividade; o espectro do fascismo como modalidade sócio-política que emerge nos mais diversos cantos do planeta e a restauração dos nacionalismos como forma de retomada idílica de uma vida comunitária perdida no tempo.

Dado o quadro, estaríamos diante de uma tendência a regressão à Barbárie, tal como Adorno alertara em seus escritos? Um estado ou condição de violência, agressão e odiosidade, executado por indivíduos dedicados à ruptura social? (ADORNO, 1995, p. 155)

Os diagnósticos preliminares do mundo neoliberal apontam para uma crise orgânica de proporções catastróficas. Os descabros econômicos marcados por uma aceleração da produção e circulação global de mercadorias, bem como o colapso das formas democráticas liberais do pós-segunda guerra, criam as condições ideais para que a se reconstrua um cenário de violência sistêmica.

O binômio “civilização- barbárie” reaparece no cenário contemporâneo na forma de atuação política disruptiva e violenta, no sentido da perda do valor da vida como medida fundamental de atuação ética. A contradição entre as instituições de matriz

ideológica liberal com ações diretas de grupos políticos “antissistêmicos” revela o vulcanismo social do capitalismo contemporâneo e reacendem os debates dos limites “civilizatórios” do mundo neoliberal².

Neste caso, a apreensão mais adequada do problema da tendência contemporânea a regressão à barbárie é constatar que dentro da dinâmica liberal burguesa, existe um fluxo de forças psicossociais que ao serem reprimidas ao extremo – por meio de heteronomias morais, instituições políticas e culturais autoritárias – reproduzem episódios e comportamentos de ruptura institucional e violência sistematizada (ADORNO, 1995, p. 140-45).

Adorno (1995) já alertara para os riscos de uma sociedade administrada por mecanismos e instituições racionais que suprimem as experiências individuais e coletivas autônomas em nome de uma determinada estabilidade social. A promessa civilizatória do mundo liberal de defesa incondicional da liberdade individual de escolha, produziu ao longo do século XX os efeitos inversos do que fora propagandeado: ao invés da estabilidade política e social, racional e democrática, o que se têm são resultados irracionais e reacionários que colocam em risco a vida e a própria autonomia individual.

[...] Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão; É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz [...] (ADORNO, 1995, p.119).

O Diagnóstico é preciso, pois não se trata de um simples alerta, uma invocação de temores a respeito de uma abstrata regressão à Barbárie; a sociedade capitalista

² “[...] Com a dissolução do liberalismo o princípio especificamente burguês de concorrência não foi superado: transferiu-se para a objetividade do processo social, como que para a antropologia, na forma de átomos em colisão e pressão. A subordinação da vida ao processo de produção impõe a cada um, amesquinhando-o, algo do isolamento e da solidão que gostaríamos de reservar à nossa escolha soberana. Constitui peça antiga da ideologia burguesa que no seu próprio interesse cada qual se imagine melhor que todos os outros como também que avalie os demais. Enquanto a comunidade de todos os fregueses, como superiores a si. Desde a renúncia da velha classe burguesa isso se mantém no espírito dos intelectuais que são os últimos inimigos dos burgueses e ao mesmo tempo os últimos burgueses. Na medida em que sequer se permitem pensar perante a sua reprodução da existência, comportam-se como privilegiados; na medida que se restringem ao pensamento, proclamam a nulidade de seu privilégio[...]” (Adorno, 2008, p.23)

administrada, burocratizada e repressiva já experimentou diversos eventos no sentido da banalização da vida e a valorização da morte. Auschwitz, o genocídio armênio, as bombas de Hiroshima e Nagasaki (ADORNO, 1995, p.119) marcaram a humanidade de forma bárbara a partir de alegações de modernização civilizatória e ajustes na dinâmica econômica global.

O Binômio “civilização-barbárie” não é uma questão pontual de ajuste sistêmico da sociedade liberal e sim de denúncia radical de que sua estrutura social fundante em termos políticos, sociais, econômicos e culturais carrega o gérmen da disrupção, tanto de sujeitos despossuídos de si como de condições materiais e, por isso, não possui envergadura ética para promoverem transformações radicais necessárias.

Adorno (1995;2008) se deparou com o problema dos limites constitutivos do mundo liberal burguês e seu potencial “anticivilizatório”, mesmo antes da insurgência do neoliberalismo e suas formas regressivas (SAFATLE ,2017, p.241). Suas obras passam pela dupla consideração de ser uma análise histórico imanente original do movimento do capitalismo (em sua modalidade “*Well Faire State*”) e um esforço pessoal brutal em sobreviver entre o perigo fascista e a sociedade administrada estadunidense³.

O livro “Educação e Emancipação” (*Erziehung zur Mündigkeit*) contém as reflexões adornianas sobre a dura tarefa de posicionar-se em relação a crise do mundo liberal. Na visão do Filósofo, as condições para uma transformação radical da sociabilidade burguesa no pós-guerra encontravam-se bloqueadas e sem alternativas revolucionárias viáveis (ADORNO, 1995, p. 121). O aparente pessimismo que recobriria a obra, principalmente em “*Educação após Auschwitz*”, em verdade, se transforma em uma busca racional de limitação dos potenciais disruptivos inerentes à “civilização burguesa”.

O Dinamismo social capitalista foi interpretado por Adorno como um complexo movimento dialético, dotado de fatores políticos, econômicos e sociais objetivos, embora acreditasse que não seria possível nenhuma transformação radical em nível de estrutura que não passasse também pela questão da formação individual e cultural. Ou seja, da capacidade de reconstruir a subjetividade para além do minimalismo individualista e do coletivismo forçado de matriz fascista.

³ Cf. ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

A “aposta adorniana” de inflexão em direção aos sujeitos (ADORNO, 1995, p.121), no sentido de permitir uma abertura a uma individualidade criativa, autônoma e racional, será um dos pilares fundamentais de posicionamento ético em *Educação e Emancipação*. Os indivíduos devem tornar-se capazes de apreender a realidade em suas múltiplas dimensões (ética, política, social, estética e econômica) como também refletir sobre suas posições enquanto sujeitos históricos.

De maneira geral, abre-se uma oportunidade de investigação sobre a dimensão subjetiva de formação da consciência como fator constitutivo ético. Porém, não se trata de uma simples guinada subjetivista, como se tal dimensão estivesse apartada de qualquer relação com o mundo objetivo e suas questões sociais. Pelo contrário, é constatar que existe uma rica interação entre as esferas da subjetividade e objetividade, sendo que seus resultados não podem ser previstos e nem determinados *a priori* (ADORNO, 1985, p.120).

Em “A dialética negativa”, Adorno retoma a questão da subjetividade de forma mais pormenorizada. Em um sério debate com a filosofia alemã - principalmente com idealismo hegeliano - o filósofo polemiza a respeito das inconsistências e incoerências que o conceito de identidade reconciliada produziu (ADORNO, 2009, p.11-14). A chave conceitual identidade e não identidade, características da lógica hegeliana, é problematizada e tida como um recurso arbitrário, que insiste na tese de uma unidade reconciliada entre partes díspares entre si.

No limite, o debate gira em torno do conceito de dialética e sua suposta capacidade de unidade entre contrários.⁴ Adorno defende que a relação identidade e não identidade não produz um efeito de unidade e conciliação real tal qual “previsto” pelos cânones lógicos. Por consequência, a construção da individualidade dos agentes e sujeitos históricos não passaria necessariamente pelo trajeto de incorporação do outro como forma possível de compreensão de si.

A experiência da consciência sob os cuidados da totalidade dialética (hegeliana) mostra-se deformada e incapaz de dar conta da multiplicidade real de pensamentos e formas sociais estabelecidas. A insistência em uma unidade arbitrária carrega em si uma violência para com a própria consciência, que não é capaz de alcançar nenhum estrato

⁴“Se objetarmos à dialética, tal como se fez repetidamente desde os críticos aristotélicos de Hegel, que ela reduz indiscriminadamente tudo que cai em seu moinho à forma meramente lógica da contradição, deixando de lado - assim argumentava Croce - a plena multiplicidade do não-contraditório, do simplesmente diverso, então deslocamos a culpa da coisa para o método [...]” (ADORNO, 1985, p.13).

de pensamento superior sem necessariamente passar pela “lei lógica da identidade” reconciliada (ADORNO, 2009, p.11-14).

A relação Eu e outro, ou seja, da identidade e da não identidade ou a possibilidade de uma intersubjetividade autônoma e verdadeiramente voltada para a alteridade é posta em questionamento por Adorno, não por questões herméticas, de coerência argumentativa na tradição filosófica hegeliana, mas por avaliação histórica do alcance real das possibilidades éticas do idealismo no que o mesmo denominou “capitalismo tardio” (ADORNO, 2009, p.11-12).

Sob o escrutínio e avaliação crítica do idealismo hegeliano, temas relativos ao cotidiano ou a “contingência” são postos de lado em nome da doutrina do conceito que despreza os “excessos” em nome de uma unidade processual com o todo da realidade. A pergunta mais básica a ser feita é se existe uma vida significativa dentro deste universo de contingências ou fora do espectro de abrangência do conceito aos moldes do pensamento hegeliano.

A constituição impositiva da realidade, que o idealismo tinha projetado para a região do sujeito e do espírito, deve ser reportada para um espaço fora dessa região. O que resta do idealismo é o fato de a determinante objetiva do espírito, a sociedade, ser tanto um conjunto de sujeitos como a sua negação. Na sociedade, esses sujeitos são irreconhecíveis e permanecem impotentes; daí ela ser tão desesperadamente objetiva e conceitual, o que o idealismo faz passar por algo positivo [...].A pre- formação subjetiva do processo de produção material da sociedade, radicalmente diversa de uma constituição teórica, é o seu elemento irresoluto, irreconciliável com os sujeitos. (ADORNO, 2009, p.17).

Adorno alerta para o processo de deformação que o idealismo hegeliano produz no tecido real das relações sociais como também na constituição e formação das consciências. O resultado efetivo da reconciliação dialética é o não reconhecimento de si no seio da vida ordinária. Os sujeitos tornam-se passivos e incapazes de assumirem-se, pois estão em constante busca por uma unidade *ad hoc*, que não condiz com o próprio movimento real de reprodução da vida. Neste caso, a objetividade torna-se uma totalidade arbitrária e impositiva e a subjetividade uma condição pré-formatada, cujo resultado (racional) já está incubado como lei necessária de autodesenvolvimento da consciência (ADORNO, 2009, p.18).

A realidade, de fato, mostra-se plural e dotada de significados particulares difíceis de serem encaixados *a priori* nos sistemas filosóficos de matriz idealista. Toda a tentativa de incorporação do particular em nome de uma projeção universal abstrata é

sinal de deformação tanto da realidade (objetiva) como das relações entre sujeitos determinados. Cabe, então, à filosofia assumir a posição de contradição e da não conciliação entre o todo e as partes, para que ela possa abordar a complexidade da realidade de forma não esquemática, engessada e autoritária.⁵

Mesmo que indiretamente, pode-se extrair da “dialética negativa” uma redução salutar do potencial analítico da filosofia, abrindo mão de seu papel de síntese e integração racional- conciliatória, em nome de uma ampliação das possibilidades de investigação a partir de outros campos do saber científico, tomando o devido cuidado de não tornar a especialização técnica e típica do mundo administrado um fim à ser alcançado (ADORNO, 2009, p.33).

A interdisciplinaridade aparece como horizonte investigativo necessário para a compreensão da complexa relação entre o particular e o universal. Cabe à racionalidade e a reflexão crítica expor os princípios fundamentais dessas duas dimensões não conciliáveis entre si *a priori* (ADORNO, 2009, p.30-31), para que se possa expor de forma crítica as “entranhas” do capitalismo em sua forma liberal.

Dada a complexidade da argumentação adorniana em relação a questão da subjetividade, da formação dos sujeitos em termos críticos, éticos e reflexivos, quais seriam as ferramentas sociais mais adequadas para que o trajeto de formação da consciência pudesse ser efetivado, de forma a não parecer apenas um discurso abstrato de emancipação?

A necessidade de intervenção prática nas sociedades liberal capitalistas e sua tendência contemporânea à uniformização dos sujeitos, levou Adorno a pensar em estratégias ligadas a formação pedagógica que pudesse, minimamente, realizar uma abertura para o sujeito, uma inflexão no sentido da percepção crítica de ser e estar no mundo.

Sabe-se que não há nos escritos pedagógicos adornianos nenhuma intenção em criar teses que digam respeito as técnicas educacionais. Não se está diante de uma teoria da aprendizagem ou mesmo uma avaliação profunda de seus métodos. Por este ângulo,

⁵ “Uma filosofia transformada precisaria revogar essa petição, não poderia mais enredar a si mesma e aos outros na crença de que teria o infinito à sua disposição. Ao invés disso, porém, em um sentido atenuado, ela mesma se tornaria infinita na medida em que despreza a possibilidade de fixar-se em um *corpus* de teoremas enumeráveis. Ela teria o seu conteúdo na multiplicidade, não enquadrada em nenhum esquema, de objetos que se lhe impõem ou que ela procura; ela se abandonaria verdadeiramente, a eles, sem usá-los como um espelho a partir do qual ela conseguiria depreender uma vez mais a si mesma, confundindo a sua imagem com a concreção.” (ADORNO, 2009, p. 20)

o horizonte de expectativas e intenções, presentes no livro ‘Educação e Emancipação’, é mais estreito e não oferece grandes contribuições por parte de Adorno.

O núcleo ativo de textos como “*Educação após Auschwitz*”, *Educação, para que?*”, “*Educação contra a barbárie*” etc. fazem parte de um duplo esforço de integração do tema “educação” nas tramas interdisciplinares do projeto crítico de Adorno, bem como estabelecer um “mínimo ético” à ser perseguido no interior das sociedades liberais, respectivamente ligado a construção imanente de valores humanistas e a possibilidade de reflexão crítica dos educandos

As ideias de emancipação e autonomia ganham corpo e fôlego como forma possível de alcance de uma subjetividade que não seja compatível com o argumento dialético de uma identidade conciliada entre o sujeito do conhecimento (os alunos) e o objeto a ser conhecido (o mundo e a educação formal)⁶. As heranças kantianas tornam-se nítidas e prenhe do esforço de Adorno em não reconciliar os diversos fatores da realidade⁷. Porém, qualquer dedução mecânica que identifique o percurso transcendental com o esforço interdisciplinar adorniano estará fadado ao fracasso.⁸

A dinâmica do capital bloqueou os esforços de um esclarecimento aos moldes do iluminismo do século XVIII, tornando-o uma projeção formal que mascara a interação dos indivíduos com a sociedade.⁹ O terreno da racionalidade instrumental aparece como resíduo histórico não discernível no projeto ético kantiano, mas vivo na memória histórica do mundo contemporâneo ocidental, que vivera os dramas das bombas atômicas e campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial.

⁶ “[...] o círculo da identificação que nunca identifica por fim senão a si mesma foi traçado pelo pensamento que não tolera nada no exterior; seu aprisionamento é sua própria obra. [...] Por agora, a razão está padecendo: curar-se de tal mal é que seria a propriamente a razão [...]” (ADORNO, 2009, p.149)

⁷ “[...] O único poder efetivo contra Auschwitz seria a autonomia para usar a expressão kantiana: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não- participação (ADORNO, 1995, p.125)

⁸ Ricardo Musse (2017) defende a tese de que Adorno estava desenvolvendo um “duplo giro copernicano” com suas críticas a Kant, presente na Dialética negativa. Segundo Musse (com farta referência textual), o sujeito transcendental kantiano, que fora posto como medida objetiva da possibilidade de conhecimento, é transposto, por Adorno, de sua condição de alicerce constitutivo e gnosiológico do sujeito para a realidade, ou seja, pensar o sujeito transcendental fora dos limites do idealismo subjetivo de Kant e interpretá-lo como uma “estrutura” inconsciente da sociedade que antes de ser mediada por qualquer categoria do entendimento (tal como previsto nos mecanismos da aprecepção transcendental e do esquematismo) tem como prioridade a autonomia do real. Em síntese, tornar efetivo o que antes era gnosiológico, consiste no duplo giro, na tentativa de garantir ao fático e ao empírico um estatuto de prioridade que antes de ser determinado pelo sujeito, consiste como ordem global e objetiva de condição de possibilidade à subjetividade.

⁹ “O domínio do universal do valor de troca sobre os homens, que a priori recusa aos sujeitos serem sujeitos, rebaixa a própria subjetividade a uma mera objetividade e relega à não verdade esse princípio de universalidade que afirma a predominância do sujeito. O mais do sujeito transcendental é o menos do sujeito empírico, reduzido ele mesmo ao extremo” (ADORNO, 2009, p.154).

Neste caso, os ideais de autonomia e esclarecimentos em Adorno remetem-se mais à possibilidade de uma experiência subjetiva e plural da racionalidade que não seja incorporada (de imediato) aos contornos práticos da ideologia burguesa, do que necessariamente uma avaliação das leis morais, dos imperativos categóricos e suas máximas.

De forma geral, não se deve fantasiar o desenho pedagógico adorniano em “*Educação e Emancipação*”. Não se trata de uma teoria revolucionária de libertação objetiva das entranhas do capitalismo, mas de uma tentativa de evitar com que o colapso societal liberal desemboque em projeto de regressão, tal como o fascismo. No limite, uma teoria defensiva de resistência que convive, desconfortavelmente, com a dinâmica institucional da escola burguesa e seu currículo burocrático.

3. Resistência e Emancipação: os pilares de uma educação possível.

Pensar a educação como ferramenta emancipatória não é uma tarefa simples em uma sociedade administrada e regulada por marcos morais e políticos heterônomos aos sujeitos (ADORNO, 1995, p. 140). Os bloqueios inerentes a uma vida atomizada e competitiva são diversos e carregados de discursos ideológicos que legitimam em vários níveis os privilégios sociais historicamente estabelecidos.

A posição adorniana em relação a educação não pode ser considerada como um discurso idealista e inocente (ADORNO, 1995, p.143), dotado de uma aparente neutralidade técnica que apenas justificaria e naturalizaria a autoridade e a repressão como modelo de gestão do corpo e da psique dos sujeitos (ADORNO, 1995, p.155).

Pelo contrário, é lúcida no que diz respeito aos seus limites e possibilidades. No texto “*Educação para quê?*”, o filósofo atenta para os riscos de encapsular a educação em discursos vazios de emancipação, criticidade e resiliência tornando-a uma episódica da ideologia dominante. Neste caso, desmistificar a função social da educação é primordial: por um lado, a educação dificilmente trará as transformações estruturais necessárias para que a sociedade liberal não desemboque em profundos episódios de disrupção e violência (ADORNO, 1995, p.143).

Por outro lado, ao não exigir da educação uma façanha revolucionária, liberando-a de suas funções estritamente político-programáticas, tem-se uma abertura à experiência da vida social de forma mais rica e complexa, que passa tanto pelo processo

de reconexão dos indivíduos com seus próprios potenciais como pela análise da violência social que recobre o seu entorno.

Trata-se, portanto, de uma reconfiguração da subjetividade que reconheça no “EU” uma fonte de intercâmbio ético com o mundo. No limite, uma educação voltada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dissolvam (ou pelo menos diminuam) os mecanismos ideológicos e sistêmicos de repressão à experiência de ter a si como referência criativa e espontânea. (ADORNO, 1995, p.151-53)

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. (ADORNO, 1995, p. 155).

A questão mais geral é como desbarbarizar em uma sociedade sem promessas civilizatórias tangíveis? uma das problemáticas fundamentais do texto “*Educação contra a barbárie*”. Novamente, Adorno e Becker são lúcidos em relação aos potenciais pedagógicos no mundo liberal burguês: lutar por uma formação menos repressiva e alienante, em partes, significa adentrar em disputas em relação ao funcionamento da “superestrutura burocrática” da educação.

O ensino básico, em especial o infantil, toma um espaço privilegiado nos diálogos adornianos (ADORNO, 1995. p.123), pois nele se encontraria melhores condições de articulação entre educação e ética ou entre educação e desbarbarização. Isso não significou um abandono das demais etapas escolares, e sim, a constatação de que a luta contra a violência depende de uma organização escolar que tenha como fundamento e meta a desarticulação institucional de métodos repressores.

Isso leva a crer que não há condições possíveis de desenho educacional emancipador e crítico sem a possibilidade de disputa democrática (ADORNO, 1995, p.141-42; p.169) de instituições e currículos. A ideia de reforma educacional aparece de maneira discreta no horizonte adorniano, mas nada leva a crer que seus argumentos se encerrem por aí, uma vez que, o próprio conceito de autonomia em Adorno já contém a possibilidade da resistência a mecanismos repressivos (institucionais ou não) que insistem em perdurar.

Tal como afirmado, as influências kantianas ligadas aos conceitos de **maioridade, menoridade e autonomia** são explícitas em “*Educação e Emancipação*” e denunciam as referências complexas do filósofo no que diz respeito a questão da

consciência e da subjetividade. Mas, isso não significa uma espécie de mimese teórica ou replicação ideal do projeto transcendental kantiano.

Pelo contrário, o raciocínio está marcado pelo itinerário histórico do mundo liberal-burguês, consumado pela “fabrificação” da economia, da vida e dos costumes, levando a investigar como é possível educar a subjetividade em um mundo raso, supérfluo e espetacularizado, tal como as sociedades contemporâneas veem demonstrando ser.¹⁰

Nesse sentido, as noções de autonomia em Adorno (derivadas do modelo de esclarecimento kantiano), carregam a possibilidade e a originalidade de pensar a formação do sujeito contemporâneo, não como simples subproduto de relações históricas determinadas e consolidadas, mas como agente direto e responsável pela sua própria formação. Isto é, de que existe a possibilidade de romper com raciocínios fatalistas de que o todo social é sempre a medida irresistível de construção da subjetividade dos indivíduos, não havendo brechas e alternativas para os modelos instituídos de forma arbitrária e heterônoma.

Educação e autonomia aparecem na reflexão adorniana como elementos indissociáveis, capazes de produzir e alcançar valores ético-políticos que justifiquem não só edificação do torna-se um “Eu” (sujeito reflexivo, ativo e crítico), como também a condição de preservar o outro, tendo-o como uma parte integrante do tecido social. Segundo o próprio filósofo: “[...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para a usar a expressão kantiana; o poder para reflexão, a autodeterminação, a não participação.” (ADORNO, 1995, p. 125)

Em contrapartida, os valores a serem construídos e consolidados pela prática educativa não podem advir de uma mera formalidade, que estatui um princípio moral abstrato e intangível pela ação individual ou coletiva; uma espécie de norma ou régua deontológica que nortearia os sujeitos na vida cotidiana (ADORNO, 1995, p.124). Toda valoração que depreende do percurso educacional não precisa padecer de nenhuma originalidade conceitual, apenas, ser resultado ou “produto” de um rico relacionamento entre as estruturas sociais objetivas (incluindo aí a política, economia e sociedade) com as esferas subjetivas da autonomia, emancipação, da individualidade crítica e reflexiva (ADORNO, 1995, p.143-45)

¹⁰ “Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrárias à decisão consciente interdependente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.” (ADORNO, 1995, p.142)

Edificar está associado à ideia de emancipação, reflexão crítica e práxis social. Este é o horizonte pelo qual Adorno insiste em defender, por meio de uma pedagogia crítica, uma educação que leve em consideração não os aspectos quantitativos, típicos da mercantilização e fabrilização do ensino-aprendizagem, mas sim os qualitativos, que dizem respeito a construção da subjetividade e a capacidade de intervenção ético-política no mundo.

Gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p.141)

A educação não deve ser tratada como ato psicossocial modelador, uma prática vazia de significados reais e históricos em nome de uma suposta eficiência na transmissão de conteúdos específicos ou mesmo na reprodução irracional de valores, muitas vezes ditos “civilizados”. Essas práticas (“tradicionais”) são, por excelência, a condição da repressão, da ausência de autonomia e da perda da individualidade criativa do sujeito, fatores fundamentais para uma regressão de ordem fascista ou de tons coletivistas. (ADORNO, 1995, p.42)

Portanto, deve-se assumir que em Adorno e a partir de Adorno, não há isenção na construção dos conhecimentos, quando o assunto é a formação e educação de crianças e jovens. A pré-formatação de sistemas educacionais e modelos históricos baseados na autoridade irreflexiva da instituição escolar e suas figuras simbólicas (como o professor, coordenador e diretor) atestam a falência de um modelo, cujo desejo é a reprodução mecânica de sujeitos ordeiros e incapazes de assumir a responsabilidade sobre suas próprias ações (ADORNO, 1995, p.159; GIROUX, 2004, p.59-60).

A construção do conhecimento escolar deve levar em consideração dois aspectos éticos fundamentais. O primeiro, de ordem formativa, ligado a questão do conteúdo a ser abordado, pois, não há prática educativa sem a presença de “algo” a ser investigado, uma questão de posicionamento teórico e pedagógico frente ao mundo. E o segundo, de ordem ética, diz respeito não a técnica ou os procedimentos metodológicos do “ensino-

aprendizagem”, mas sim, ao sentido da educação, isto é, assumir a tarefa de se perguntar qual é a função última do ato educativo (ADORNO, 1995, p.139).

Este é um ponto fundamental para a compreensão de que os escritos educacionais adornianos nunca tiveram como premissa (ou horizonte teórico) a pretensão de constituir uma teoria pedagógica completa, no que diz respeito a relação ensino- aprendizagem. Os intuítos estão mais ligados à questão dos fundamentos éticos e norteadores da educação para que se possa pensar uma prática reflexiva aberta à conservação da individualidade dos educandos e contrária a formatação de métodos repressivos e fabris de aprendizagem.

Mais do que descrever os mecanismos burocráticos e institucionais da escola, interessa ao filósofo alemão realizar um duplo trajeto: um de investigação e crítica sobre os vínculos que a sociedade liberal possui com suas formas culturais alienantes (ADORNO, 1985, p.110-112), e outro de proposição prática acerca dos limites e potencialidade da educação em um contexto desfavorável

Em um processo de síntese dessas amplas perspectivas, que em verdade perpassam o conjunto da obra de Theodor Adorno, tem-se que, do ponto de vista ético e educacional, a problemática que surge é a de como romper com um processo em curso de construção de uma pseudo-individualidade (esvaziada pelo consumo e entretenimento) a partir de uma abordagem educacional?

4. A educação como Princípio de responsabilidade ética

Os diagnósticos sociais adornianos não são animadores: o trajeto escolar mostrou-se (segundo as próprias descrições do filósofo) um engodo para a formação subjetiva, pois seu cotidiano está marcado pela forte presença da repressão física, social e psicológica, porém coerente com a desenvoltura anticivilizatória do capitalismo liberal competitivo (ADORNO, 1995, p.120-21).

A cultura de massas e a industrialização do entretenimento produziram indivíduos insensíveis aos seus próprios potenciais criativos e racionais, impedindo com que se constituísse um trajeto formativo autônomo, criativo e repleto de experiências não replicáveis, segundo modelos técnicos e fabris (ADORNO, 1995, p.120-21). De forma geral, a sociedade liberal- capitalista uniformizou os indivíduos e os rebaixou por meio de uma potente articulação entre técnica, ideologia e cultura massificada (ADORNO,1985, p.110-12).

A alienação toma conta do cotidiano - naturalizando a técnica e reificando os seres humanos - a ponto de obliterar a subjetividade criadora e emancipatória.¹¹ Com isso, a noção de particularidade se perde frente aos desafios cada vez mais uniformizadores de uma sociedade mercantilizada. O fetiche de uma pretensa liberdade se confunde com os diversos mecanismos de dominação que potencializam o geral em detrimento do particular (ADORNO, 1985, p.111).

A técnica define o espetáculo, a produção, o lazer, a educação e até mesmo a atividade acadêmico-científica (BIANCHETTI et. al, 2012, p.61); sua onipresença marca a distinção estrutural entre a espontaneidade e a reprodução mecânica de valores sociais e culturais: aparentemente um caminho sem alternativas, dentro dos quadros do capitalismo liberal.

No livro *“Educação e Emancipação”*, os apontamentos dos limites constitutivos da sociabilidade burguesa - e suas camadas de valores e interações sociais - são sintetizados pelo risco da regressão à barbárie fascista e a reprodução de experiências de violência sistêmica, tal como Auschwitz. Adorno não se limita a fazer apenas um diagnóstico pessimista da sociedade ocidental contemporânea, sua postura perante a questão da educação aponta para a necessidade do posicionamento estratégico em instituições educativas, do estabelecimento de uma disputa de valores, dentro do tecido social, cujo sentido seja a exposição e manutenção de ideais humanistas e éticos.¹²

Uma “guinada subjetiva” ou uma “inflexão em direção aos sujeitos” (ADORNO, 1995, p.121) aparece como alternativa para driblar os severos limites e bloqueios que a realidade capitalista impôs à subjetividade, bem como uma resposta aos limites históricos de uma emancipação social via “sujeito proletário”.¹³ É necessário romper

¹¹ “Os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social. O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui, sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica possivelmente muito além de sua função real [...]” (Adorno, 1995, p.149)

¹² Schweppenhäuser (2003; 2016), insiste em demonstrar que o giro ético em Adorno (diferentemente do formalismo kantiano) está calcado na ideia de uma experiência intelectual complexa (que passa por Kant, Hegel, Marx, Nietzsche e Freud), porém, contextualizada historicamente. Segundo o Autor, a constatação de que o véu de sociabilidade burguesa produziu efeitos catastróficos, levou Adorno a problematizar as questões morais em um duplo sentido: o primeiro, de realizar uma crítica da moral burguesa, bem como uma crítica aos esforços éticos que possuem na racionalidade um subterfúgio das irrupções da vida cotidiana, nem sempre controláveis. O segundo sentido, ligado a postura reflexiva em retomar hipóteses materialistas, ligadas aos impulsos morais da solidariedade, reconectando a moralidade e ética com a experiência da vida societal.

¹³ Amaro Fleck defende que o “pensamento tardio de Adorno contém os gérmenes da Revolução, porém, essa se desenrolaria em formatos e condições não previstas por teorias mais convencionais da tradição marxista: “O impasse entre a recusa ao abandono da esperança de transformação estrutural da sociedade e

com a carapaça burguesa que confunde individualidade com consumo e educação com desempenho. Isso significa que, a educação em Adorno não é uma técnica de aprendizagem, mas um compromisso ético e político, uma ideia de responsabilidade e resistência em relação aos impulsos regressivos contidos nos ditames do capital.

Por isso, não cabe a educação (nem mesmo aos educadores) simplesmente reproduzirem os esquemas formais, estéticos, lógicos e políticos do mundo liberal burguês, levando a crer que o sentido do educar é tornar o sujeito resiliente e ordeiro para os conflitos internos de um sistema atomizado de relações pessoais e econômicas. Isto apenas reproduzirá mecanismos e episódios de repressão social, no qual a “válvula de escape” é a regressão à barbárie.

Educar exige contextualização histórica, geográfica e cultural, para que os conteúdos escolares não sejam meras formalidades ou frivolidades (ADORNO, 1995, p.148), advindas de modelos pré-formatados de ação e intervenção pedagógica. O intuito não é produzir uma diversidade antropológica fragmentária ou excêntrica, mas permitir com que o diverso e o não idêntico possam assumir sua posição central no espaço social de interação.

Giroux (2004), estabelece uma ligação profunda entre a “pedagogia crítica”, voltada para a diversidade, com a necessidade de articulação de todo um aparato linguístico, cultural e simbólico, que dê conta da do estímulo à sensibilidade e, ao mesmo tempo, permitir uma abertura reflexiva e crítica para a relação entre cultura e poder, resistência e dominação.

A educação deve privilegiar um processo em que a adaptação ao real não signifique perdas de significados, linguagens, expressões e comportamentos. Pelo contrário, a incorporação do vasto conjunto de experiências sociais e culturais que marcam a dinâmica de classes na sociedade burguesa deve ser incorporada, de forma a dar sentido histórico e ético a ideia de emancipação.

Isso demonstra a necessidade de um processo educativo qualitativo, no sentido de garantir aos educandos possibilidades reais de reflexão sobre seus papéis sociais pré-

a igual recusa ao desespero de tentar fomentar processos de emergência em tempos de latência do fascismo, quando estão ausente as condições objetivas duma transformação libertadora, leva Adorno a oscilar entre três vetores: uma expectativa genuína em uma situação vindoura que torne possível outra vez uma mudança social radical (seja ela reformista ou revolucionária); um compromisso com pequenas alterações no presente que atenuem os sofrimentos sociais e impeçam o fortalecimento de tendências autoritárias ou fascistas; um lamento não conformista que percebe o bloqueio da libertação somado com danos irreversíveis seja em relação à natureza, seja em relação à concentração de poder existente na economia política do capitalismo tardio [...]” (FLECK, 2020, p.6-7)

estabelecidos, uma “pedagogia da experiência” (ADORNO, 1995, p.141-150), que privilegie o ato criativo, estimule a espontaneidade por meio de sua própria inserção no mundo.

Dito de outra maneira, educar é pensar o todo de forma complexa e plural, sempre no sentido de reformulá-lo, ter em mente o contexto social e histórico que permeiam a sociedade para que não se caia em compromissos morais abstratos¹⁴ ou em reproduções de esquemas institucionais viciados cuja medida é a violência e a adaptação do diverso ao unitário.

Há de se combater a noção de que somente com autoritarismo e punição se reconstruirá um modelo pedagógico autêntico e eficiente. Se existe um ponto favorável na crise do modelo educativo-liberal é a possibilidade de repensá-lo, sob a perspectiva da denúncia, da resistência e da disputa sobre o sentido geral e amplo do que é educar.

Torna-se fundamental consolidar um “véu educacional” em que a **contradição**, a **resistência** e a **individualidade** confrontem os limites estruturais de modelos institucionais e políticos estabelecidos. Defender uma educação emancipatória, implica na construção de uma sociedade em que os termos, valores e narrativas sobre o cotidiano possam abertamente circular. Isso significa, estimular o debate no sentido da defesa da democracia e liberdade de expressão como forma político- societária básica de desenvolvimento dos sujeitos ativos (ADORNO, 1995, p.142-43), mesmo dentro dos limites e repressões vistos na sociedade burguesa.

O que está em questão é a capacidade da educação promover a experiência contextualizada, ciente dos limites que a escola possui, enquanto agente histórico promotor da transformação social. Para tanto, é necessário com que se possa explorar as dimensões da diversidade contidas tanto no seio do cotidiano como nas cercanias dos processos psíquicos que envolvem a infância, juventude e a vida adulta.

No entanto, as condições de possibilidade para uma reflexão ético-política que desenvolva nos sujeitos a responsabilidade de atuar no mundo, de opor-se as violências

¹⁴ “[...] Ainda assim considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo à vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa – sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. É espantosa a rapidez com que até mesmo as pessoas mais ingênuas e tolas reagem quando se trata de descobrir as fraquezas dos superiores. Facilmente os chamados grandes compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se com o cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original.” (ADORNO, 1995, p. 124)

sistêmicas, dependem tanto da escola como do próprio movimento da sociedade: O quadro geral da Dialética negativa demonstra ao leitor sagaz a importância de não reduzir o potencial subjetivo à meros esquemas de representação do mundo estabelecido.

Neste caso, a educação por si não é a ferramenta decisiva de promoção de uma radicalidade sistêmica ou de uma revolução social. Seu papel é de retaguarda e resistência contra os espasmos e regressões à barbárie que a sociedade liberal burguesa promove. Porém, isso não impede, que em seu sentido último, os valores morais de cooperação, igualdade, entre outros não possam operar como uma crítica à moralidade burguesa ou uma crítica ao modo de produção capitalista.

O que não há é o espaço para a condução da ideia de emancipação (no pensamento sobre educação em Adorno) como uma propedêutica para a formação subjetiva do modelo tradicional de “sujeito revolucionário”. A responsabilidade ética que decorre do processo pedagógico é fruto de uma guinada subjetiva mais complexa que o binômio proletariado\burguesia, mesmo que isso signifique uma ausência substantiva e, por vezes, reformista, de um horizonte de transformação radical no curto prazo.

5. Considerações Finais

As propostas educacionais de Theodor Adorno não podem ser tomadas como um projeto pedagógico acabado, mas sim como um esboço, um convite a construção de um processo educativo que pense a escola como baliza e termômetro fundamental de manutenção de condições básicas de sociabilidade.

Escola e democracia, educação e emancipação, aparecem como chaves teóricas para a defesa da autonomia e da reflexão crítica. Insistir em modelos repressivos, autoritários e violentos de educação só reproduzem, *in loco*, fatores estruturais de anulação da diversidade e criatividade dos indivíduos postos no mundo. No limite, evitar com que se debata a violência, os estigmas e os métodos de controle social utilizado pelas diversas instituições (inclusive a escola) e os mecanismos de mercado, é apenas estimular uma sociopatia destrutiva, ou nos termos adornianos, uma regressão à barbárie.

Por meio de um complexo trajeto de resistência do subjetivo frente as mistificações e reduções arbitrarias da civilização burguesa, Adorno mostrou-se muito

mais ativo e articulado, do que simplesmente um apologeta do fatalismo histórico. As possibilidades de mudanças só podem ser realizadas por sujeitos históricos ativos e capazes de projetar no social uma consciência crítico-reflexiva. Ou seja, não há presença de uma condição ética em locais onde a individualidade é sufocada por condicionantes políticos ou econômicos.

No entanto, as “contribuições pedagógicas” contidas em “Educação e Emancipação” não apontam para o desenvolvimento de uma emancipação revolucionária. Muito disso se deve ao caráter emergencial (e talvez de tons reformistas) de articular compromissos sociais de reação e resistência contra os sinais de regressão à barbárie em pleno “*Well Faire State*”, presentes nos países de capitalismo avançado.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. *Dialética Negativa*. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Cap. 2. p. 51-74.
- _____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- _____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.
- _____. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.
- _____. Educação - pra quê? In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- _____. *Minima Moralia*. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S. *O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada"*. Educação em revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75.2012.
- FLECK, A. *O anticapitalismo de Adorno. Entre o marxismo e as novas leituras de Marx*. Dissonância: Revista De Teoria Crítica, 3, 1-25. 2020
- GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. Trad. Ada Teresita Méndez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2004.
- MUSSE, R. *O anticapitalismo de Adorno*. Dois Pontos, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 201-215. 2007.
- PAGNI, P. A. *Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno*. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 3, p.133-157.
- SAFATLE, V. *Materialismos e dialéticas sem Aufhebung: adorno, leitor de marx; marx, leitor de Hegel*. Veritas, Porto Alegre, v. 62, n. 1, p. 226-256.2017.
- SCHWEPPEHÄUSER, G. *A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 391-415. 2003

_____. *Ethik nach Auschwitz*. Wiesbaden: Springer, 2016.

Recebido em: 10/06/2020

Aprovado em: 02/09/2020