

THEODOR ADORNO E O PROBLEMA DA (SEMI)FORMAÇÃO¹

THEODOR ADORNO AND THE PROBLEM OF (SEMI)FORMATION

Fábio Caires Correia²

Resumo: O projeto do esclarecimento (*Aufklärung*) era desencantar o mundo, substituir o “alegórico” por uma razão esclarecedora. Esse *leitmotiv* era fundamental para que o ser humano pudesse alcançar a sua autonomia e ter a coragem de usar o seu próprio entendimento (*sapere aude*). No entanto, este projeto fracassou. O esclarecimento, ao invés de conduzir o indivíduo à autonomia desembocou num processo de semiformação (*Halbbildung*) que provocou a perda da identidade e a reificação do indivíduo. O que hoje presenciamos, portanto, é resultado de um esgotamento da formação (*Bildung*). Nossa intenção, a partir de uma leitura da filosofia de Theodor W. Adorno é assinalar pontos de crítica ao atual sistema educacional que forma indivíduos para se submeterem passivamente ao processo de competitividade do mercado. A *formação para a emancipação* não é apenas um aparato ideológico, mas um desvelamento das condições do sujeito que é sujeitoado, do sujeito que se sujeita e das possibilidades concretas do *ousar saber*, ocultas na ordem social vigente. Cabe a educação, portanto, através da crítica a *Halbbildung*, demonstrar as contradições existentes na formação social efetiva, propiciando, assim, sua própria emancipação.

Palavras chave: Adorno. *Bildung*. *Halbbildung*. Emancipação.

Abstract: The project of enlightenment (*Aufklärung*) was disenchant the world, replace the "allegorical", for an enlightening reason. This *leitmotif* was essential for the human being could achieve their autonomy and have the courage to use your own understanding (*Sapere aude*). However, this project failed. The enlightenment, instead of conducting individual autonomy, culminated in (semi)formation process (*Halbbildung*) that caused the loss of identity and the reification of the individual. What we now witness, therefore, it is the result of a breakdown of education (*Bildung*). Our intention, from a reading of the philosophy of Theodor W. Adorno is to point out critical points to the current educational system that forms individuals to submit passively to market competitive process. The formation for emancipation is not only an ideological apparatus, but an unveiling of the conditions of the subject who is subjected, the subject that subject and the concrete possibilities of daring to know, hidden in the prevailing social order. It's up to education, therefore, through the criticism of *Halbbildung* demonstrate the contradictions in effective social, providing thus their own emancipation.

Keywords: Adorno. *Bildung*. *Halbbildung*. Emancipation.

¹ Parte integrante (com as devidas reformulações) da minha dissertação de mestrado intitulada *Universidade e Inconformismo: A crítica ao pensamento instrumental, sob a supervisão do Prof. Dr. Pedro Goergen*.

² Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Email: juanfabiogestor@gmail.com

1. Introdução

[...] é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva³.
(Wolfgang Leo Maar)

Sapere aude! Esta poderia ser a expressão-resumo da pretensão moderna de conduzir o ser humano ao alcance de sua maioridade. Maioridade que para Kant (1724-1804) seria a capacidade do *sujeito pensar por si mesmo*, ou seja, ser capaz de recusar as tutelas e custódias alheias impostas pelas autoridades fossem elas seculares ou religiosas. Em um célebre texto intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* – que segundo Michel Foucault (1926-1984), seria o primeiro texto (de caráter eminentemente filosófico) dirigido ao grande público – Kant aborda a *formação para o esclarecimento* como ideia-chave da filosofia das luzes, tornando assim o signo da Modernidade: *Ousar saber!*

Porém, a sociedade moderna vivia uma espécie de pacto mútuo. Para uns a não saída da menoridade e a permanência neste “estado” significava comodidade, enquanto que para outros era conveniente assumirem-se como tutores, disseminando a ideia de que a passagem à maioridade além de difícil, é perigosa.

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, *quando posso simplesmente pagar*; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1974, p. 100, *grifo nosso*).

Fica evidenciado, portanto, que umas das principais funções da razão moderna – no que concerne aos ideais iluministas – era revelar ao sujeito a sua condição de sujeito e o porquê da sujeição. Com isso a saída (*Ausgang*) da menoridade, em sua conotação estrutural, é de caráter processual sendo um direito da própria condição humana e, portanto, constituindo-se como dever de todos (Estado, comunidade, indivíduos) promoverem a educação (*Erziehung*) para sua realização.

³ MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, agosto 2003, p. 473.

No entanto, este projeto fundado numa razão esclarecedora, fracassou. Detectaram, assim, os teóricos da assim denominada “Escola de Frankfurt” – Max Horkheimer, Theodor Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e Herbert Marcuse (MARCUSE, 1978). Ao priorizar somente os aspectos técnicos e científicos, ou seja, a *razão como instrumento*, embotando assim, o viés emancipatório da condição, esta mesma razão conduziu o ser humano ao seu oposto, ao mais pleno irracionalismo. O esclarecimento – enquanto proposta – desembocou, assim, num processo de semiformação (*Halbbildung*) que provocou a perda da identidade e a *reificação* do indivíduo. O que hoje presenciamos, portanto, é resultado de um esgotamento na formação (*Bildung*), em grande parte motivada pela Indústria Cultural (*Kulturindustrie*), melhor, “*a subsunção real da sociedade ao capital*” (MARX *apud* MAAR, 2003, p. 460).

Nossa intenção neste texto, a partir de uma leitura da filosofia de Theodor W. Adorno é assinalar pontos de crítica ao sistema educacional atual que forma indivíduos para se submeterem passivamente ao processo de competitividade do mercado. “A educação não é idealista [...] mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva” (MAAR, 2003, p. 459). Cabe à educação, portanto, através da crítica a *Halbbildung*, demonstrar aos sujeitos as incoerências existentes na *formação* – formar para se sujeitar, formar para ser sujeitado ou formar para ser capaz de *ousar saber* – e das possibilidades concretas, ocultas na ordem social vigente, propiciando, assim, sua própria emancipação.

Para tal fim dividiremos o texto em três momentos específicos. No primeiro, histórico-conceitual, propomos um (re)curso histórico da *Bildung* na tradição clássica alemã, transcorrendo-a em autores como Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche (1844-1900), até chegarmos ao que Adorno (1903-1969) entende por *formação*. Esse percurso será importante para questionarmos em qual conceito de *formação* estamos ancorados.

No segundo momento, analítico-conceitual, pretendemos, à luz dos textos de Adorno tecer algumas considerações relevantes acerca da inversão da *Bildung* para *Halbbildung* em tempos hodiernos, e a influência da Indústria Cultural (mercado) neste processo.

No terceiro e último momento, portanto, de caráter crítico-conceitual, nossa intenção é, pensar com e em Adorno, as possibilidades concretas, porém ocultas pela

ordem social vigente, de uma educação (*formação*) que ofereça ao sujeito a saída desta atual “menoridade”, em detrimento da sua emancipação.

2. Kant, Nietzsche e Adorno: reflexões acerca da *bildung*

“O que os gregos chamaram de *Paidéia*;
os alemães denominaram **Bildung**
e nós designamos *formação*”
(Pedro Goergen).

“Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema da *Bildung*” (WEBER, 2006, p. 126). Kant, Hegel, Hölderlin, Schiller, Humboldt, Goethe, os irmãos Schlegel, Novalis, Schopenhauer, Nietzsche e tantos outros buscaram, cada um a seu tempo, uma melhor forma de ‘educar o homem’. Por isso, o tema da formação (*Bildung*) ocupa um lugar de grande relevância na cultura alemã. Este conceito, no entanto, não se refere ao puramente “concreto”, a algo que remeta a formulação de técnicas ou métodos performáticos, mas assemelha-se muito a ideia grega de *Paidéia* (Παιδεία), ou seja, refere-se a um substrato ideal de *educação*. Segundo Goergen “o que os gregos chamaram de *paidéia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*” (GOERGEN, 2009, p. 26). Por isso este conceito está estritamente ligado ao “melhoramento”, ao “enobrecimento” do indivíduo. “Pensar a *Bildung*, portanto, significa refletir os diversos momentos que o homem experiencia na busca de ser mais” (FREIRE, 2001, p. 8).

Na cultura alemã a palavra *Bildung* é polissêmica e “não seria exagero afirmar [...] que é um dos termos/conceitos mais importantes da língua” (WEBER, 2011, p. 49). Alguns *termos* demarcam bem a amplitude semântica e “pedagógica” que este conceito carrega. Por *formação*, como processo, poderíamos entender *Erziehung* (Educação), *Unterricht* (Ensino), *Wissen* (Saber), *Kultur* (Cultura). Por isto

[...] traduzir a *Bildung* pela expressão *Formação Cultural* é uma proposta que garante sua complexidade, pois é revestida por um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um autocultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa (NICOLAU, 2013, p. 39).

O termo *Bildung* foi cunhado entre os anos 1770 a 1830 e “na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo

tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo” (MÖLLMANN, 2010, p. 17). Do ponto de vista filosófico o termo foi, no século XVIII, associado aos ideais de autonomia, emancipação, liberdade, maioria, etc. Como é o caso da filosofia de Immanuel Kant, especificamente nos textos *Sobre a Pedagogia* e *Resposta a pergunta: O que é o esclarecimento?* – parece-me com certa ambiguidade terminológica, justificada pela polissemia semântica do próprio conceito de *formação*.

No texto *Sobre a Pedagogia*, Kant traz a ideia da *Bildung* quase sempre associada a um conjunto de regras e instruções, relacionando, assim, a uma espécie de *educação negativa*, já proposta por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em *O Emílio ou da educação*. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a *instrução com a formação*. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1996, p. 11, *grifo nosso*). A educação – *Erziehung* – deve cuidar, portanto, para que o homem seja *disciplinado, culto, prudente e moral*. Nota-se que há uma nítida aproximação entre os termos *educação, ensino e formação*. Os fins da *educação* numa instituição de *ensino* – dotada de normas –, inferem nitidamente numa *formação* para a autonomia, pois é por meio da educação que o sujeito se torna um ser moralmente bom, visto que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele aquilo que a educação dele faz” (Ibid., p. 15).

Já em seu outro texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, citado anteriormente, o filósofo de Königsberg trabalha com a ideia de *formação* em toda a sua amplitude. Ela aparece como “instrumento”, se assim podemos dizer, para o *esclarecimento* do sujeito. “Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público de sua razão* em todas as questões” (KANT, 1974). A razão, portanto, é a identidade para o sujeito *ousar saber*. Porém, como bem lembra Möllman (2010) a antinomia entre liberdade e educação já fora reconhecida por Kant no texto *Sobre a Pedagogia*, na seguinte citação:

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? *É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao*

mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade (KANT, 1996, p. 34, grifos nossos).

Por isto, seguindo a argumentação kantiana, é preciso condicionar a sua liberdade em fins da formação para depois saber usá-la de forma emancipada e autônoma. Ele aponta dois momentos distintos para essa sujeição: um *positivo* e o outro, *negativo*.

A sujeição do educando pode ser *Positiva*: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. *Negativa*: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável. No primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação (KANT, 1996, p. 34).

Com isto, para o *Aufklärung* é necessário, de acordo com a lógica dos dois textos, leis de instrução, condicionamentos, para que assim o ser humano possa usar seu entendimento de forma “livre” quando bem lhe aprouver. Enfim, para Kant, o uso da razão possibilita ao homem o libertar-se da tutela e agir com autonomia sem a interferência de outrem. Mesmo reconhecendo a dificuldade que representa a saída da condição de “sujeitado”, o indivíduo educando sua liberdade para ser “livre”, pode ser artífice de seu próprio caminho usando a razão como guia. A *Bildung* kantiana e, também, da filosofia das luzes é entendida como processo para a *emancipação*.

Em Nietzsche, no entanto o problema da *Bildung* adquire uma dimensão mais propriamente “estética” do que a de construir um sujeito autodeterminado, autodeterminante e autônomo por meio da razão como queriam os Iluministas. Pois, a crítica que Nietzsche dirige a filosofia ocidental ancora-se justamente nesta “tentativa de construir uma subjetividade assentada prioritariamente na razão, que foi sobreposta a outras dimensões do humano” (WEBER, 2011, p. XIV). Para nosso autor, a filosofia, de forma mais enfática a socrática, ao substituir os mitos por uma explicação racional destruiu o essencial do humano: a sua pulsão criadora.

“[...] A Grécia servia de modelo de uma humanidade superior. Poucos foram os que negaram tal imagem” (Ibid., p. 126). Mas, para Nietzsche, o modelo grego de humanidade não está na Grécia dos filósofos, mas a Grécia dos “trágicos” – a Grécia arcaica.

Se a volta aos gregos é um procedimento comum a Nietzsche e aos literatos e estetas alemães do século XVIII e XIX, não é, porém, a mesma Grécia que ambos têm em mente. Ambos não comungam a mesma valoração dos estágios da cultura grega, pois, enquanto Schleiermacher traduz as obras de Platão, expressando uma tendência dos meios letrados alemães em atribuir à filosofia dos diálogos platônicos uma posição de destaque, posição devedora ao máximo da interpretação winckelminiana, Nietzsche ocupa-se das fontes de Diógenes Laércio, realizando trabalhos sobre Homero, sobre a tragédia e os autores da idade trágica dos gregos, os pré-platônicos. Quando Nietzsche se deteve no estudo dos diálogos platônicos, foi muito mais para mostrar que, a partir de Platão, a *cultura* grega se encontrava num processo irreversível de decadência (WEBER, 2011, p. 89, *grifo nosso*).

Para Nietzsche, então, a decadência da essência grega de formação (*Paidéia*), tem o seu ápice nos escritos de Sócrates e Platão.

A coluna dorsal da filosofia nietzscheana pode ser resumida numa ideia de reconstruir a tradição e os valores nela impostos, como sendo verdades absolutas, por meio de uma genealogia. A temática da “formação (*Bildung*) sempre é um elemento secundário, pretexto para algo maior” (Ibid., p. 134), ou seja, no esboço de uma estrutura de crítica e de pensamento que por meio destes possa ser realizado a (trans)valoração de todos os valores até então (pre)determinados. Não é por nada que o tema da *formação* é logo abandonado por Nietzsche cedendo lugar à *educação* (*Erziehung*). Esta mudança, segundo Weber,

não representa apenas uma alteração terminológica, mas, sim, uma transformação de concepção. A partir desta obra [leia-se, *Humano, demasiado humano*], o tema da educação aparecerá, se não como um mero apêndice da crítica à moral, como um tema que só se tornará compreensível se referido a tal crítica. Por quê? Porque a crítica à moral engloba a educação (Ibid., p. 196, *grifo nosso*).

A crítica à moral, enfim, resume-se na crítica aos próprios processos educacionais, tidos como fortalecedores da moralidade dos costumes. É preciso abandonar a tradição (*formação*) para não aceitá-la como um valor absoluto. Esta educação, segundo Nietzsche, deve ter o mesmo rigor da ciência⁴.

⁴ “O propósito de Nietzsche consiste muito mais em apontar os equívocos de condução da educação no Ginásio, em que o aluno mantém uma relação distante com a cultura, o *ethos*, grego e romano, razão pela qual não percebe, nem incorpora, a vitalidade de tais culturas. Então, não há uma recusa pura e simples. Há, sim, o reconhecimento de um fracasso: o fracasso das instituições clássicas na Alemanha. Assim, Nietzsche concebe que a educação científica na escola promoverá algo que a educação clássica não promoveu: rigor no pensamento. E tal pensamento rigoroso, tornado elemento natural na escola, pensa

No entanto, em seus escritos posteriores, Nietzsche tende a abandonar as noções de *Bildung* (Formação) e *Erziehung* (Educação) na pretensão de construir o que ele denomina de *Espírito Livre*. O *Espírito Livre* seria aquele capaz de

[...] tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes [...] ter domínio sobre seu pró e o seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guardá-los de acordo com seus fins. [...] aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração. [...] o espírito livre sabe agora a qual “você deve” obedecer, e também do que agora é capaz, o que somente agora lhe é – permitido... (NIETZSCHE, 2000, p. 12-13).

Usa-se, a partir daqui, o termo: *Experimentação*. Assim, quase que num movimento dialético, Nietzsche apresenta a ideia da experimentação como a síntese da *formação do sujeito*. Em resumo do esboço nietzscheano da educação para o gosto estético e para a crítica à moralidade dos costumes, sugere Weber,

[...] *formar* para não permanecer órfão de tradição; *educar* para não aceitar a tradição como um valor absoluto; *experimentar* para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido (WEBER, 2011, p. 247).

Com Kant a temática da *Bildung* é apresentada sinonimamente à ideia do *Aufklärung* (pressuposto e instrumento para a saída da menoridade), em Nietzsche ela aparece, associada às noções de *educação* e *experimentação*, como “contribuição para o esclarecimento – *esclarecimento enquanto senhor de si, livre das amarras da moralidade dos costumes* – e a inteligência do difícil e obscuro processo de hominização e das técnicas de humanização” (Ibid., p. 248, *grifo nosso*). Portanto o que estes pensadores e os demais estetas e literatos alemães procuraram nada mais é que a construção de um elevado tipo de homem. Mas, “como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe – *Kant, Nietzsche e muitos outros* – desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (MAAR, 1995, p. 15, *grifos nossos*). Porque a *Bildung*, um tema tão caro à cultura alemã, não se concretizou convertendo-se em seu oposto? Por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (?) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). São estas perguntas que tentaremos responder com Theodor W. Adorno.

Nietzsche, será, tanto quanto possível, a barreira para a volta da humanidade a estágios de barbárie religiosa e metafísica” (WEBER, 2011, p. 211).

Se em Nietzsche encontramos a genealogia como coluna dorsal de sua crítica a essa ideia de “razão triunfante”, em Adorno encontramos a ascensão de uma “crítica”, ou melhor de uma “Teoria Crítica”. O objetivo é a “análise crítica” dos ideais iluministas com sua visão de unidade e universalidade, revelando “o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória” (HERMANN, 1999, p. 25), provocando grandes incertezas na temática da *Bildung*. A crítica é dirigida a sua excessiva idealização com relação à almejada perfeição do homem e à impossibilidade de sua concretização no que tange exatamente à unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural.

Para compreendermos o conceito de *formação* em Adorno é preciso entendê-lo na história, especificamente em seu diálogo com o que ele denomina ideia *clássica de formação*. Essa ideia que ele busca na filosofia de Schiller, dos kantianos e seus críticos, tem um duplo caráter: *primeiro* o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em sua vida em sociedade por meio da *domesticação* do que há de bárbaro na humanidade; e, *segundo*, o cuidado com que “uma” destas potencialidades desenvolvidas não fossem causas da destruição da natureza e do próprio homem. Enfim, a *formação* seria o desenvolvimento da cultura que não é mais natureza, porém sem a violência contra a natureza. Algo entre a barbárie e a natureza.

E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante a sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem. A filosofia de Schiller, dos kantiano e dos seus críticos foi a expressão mais preta da tensão entre esses dois momentos, ao passo que na teoria hegeliana da formação – e na do Goethe tardio – triunfou dentro do mesmo humanismo, com o nome desprendimento, o *desideratum* da acomodação (ADORNO, 2010, p. 11).

Com isto, essa definição clássica de formação mantinha a tensão entre a liberdade – *espírito* – e a natureza – *necessidade*. Quando desfeita essa tensão e “um” se sobrepõe ao outro presencia-se, e isso falaremos adiante, a *reificação*, o congelamento e a dominação do sujeito.

Mas se esta tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito impede elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e, pela pressão que exerce sobre os homens, neles perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão [...]

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ibid., p. 11).

A *formação* (*Bildung*), está ancorada nestes dois conceitos, ao mesmo tempo: liberdade do sujeito e adaptação. A liberdade significa autonomia enquanto que adaptação é conformar-se com o que é dito e exigido.

A formação em Adorno é sempre *formação cultural*, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). A cultura, no entanto, “constitui precisamente esse estado que exclui uma mentalidade que possa medi-lo” (Id., 1995a, p. 149). A cultura (e, assim, a formação) diz respeito não somente ao espírito, mas também à produção do social. A *formação cultural* é, portanto, uma mediação entre homem e sociedade. Entre espírito e natureza, entre liberdade e conformação.

Um dado relevante é que nos textos de Adorno o tema da *educação* formal dada na escola, aparece quase sempre em segundo plano. A preocupação maior dele, na maioria das vezes, é como o tema da *formação* em seu sentido mais amplo e nas condições reais para a sua concretização. Para Adorno entre os termos *formação* e *educação* há distâncias, mas não uma dicotomia absoluta. “O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples *objeto da pedagogia*, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação” (ADORNO, 2010, p. 8, *grifo nosso*). Embora ele demonstre que não há uma identidade entre os termos, isso não significa que a pedagogia seja “*sem valor*”. Ao contrário, ele a aponta como indispensável, sem contudo estar isolada, pois [isoladas]

[...] as tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída” (ADORNO, 2010, p. 14).

Para Maar (1995, p. 15), “em Adorno [...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. Quando ele fala, portanto, de uma educação que possibilite a emancipação, o termo educação, que não é a educação

formal, se confunde com formação em seu sentido mais amplo. A educação [formação] segundo ele é

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 conhecimento, 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 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, 1995a, p. 141-142, grifo nosso).

Sendo esta *formação* de caráter político “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1995a, p. 119). E mais ainda “a educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Ibid., p. 121).

Porém, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e com o advento da revolução científico-tecnológica, uma “nova cultura” vai se implantando e os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012), ou seja, são incluídos na lógica mercadológica da indústria cultural. A *Bildung*, então, passa a ser vista e entendida *unicamente* como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a liberdade do sujeito – espírito –, e, do mesmo modo, impedindo “que os homens se educassem uns aos outros” (ADORNO, 2010, p. 11). Presenciamos, portanto, o “esfacelamento” da *formação* em suas terminologias estruturais em detrimento de um alvorecer “do espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Ibid., p. 25): *Halbbildung*.

3. *Bildung e Halbbildung: Autonomia X Adaptação*

É interessante perceber que um dos principais textos de Adorno voltados à temática da *formação*, tenha por título “Teoria da Semiformação” – *Halbbildung* – e não “Teoria da Formação” – *Bildung* – como se poderia esperar. Este texto, em resumo, é mais um diagnóstico crítico da realidade do que especificamente um pessimismo

decadente. O que Adorno apresenta é justamente uma aposta otimista no poder do pensamento em apontar as possibilidades de uma vida efetiva, ocultas pela ordem social. Por isso,

[...] a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que transcenda a simplificação pedagógica, e que seja capaz de diagnosticar a crise da formação cultural manifestada – na onipresença do espírito alienado – pela forma generalizada de conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação) (GOMES, 2010, p. 292).

“Na *Dialética do esclarecimento* estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura⁵” em seu sentido formativo” (MAAR, 2003, p. 462). Este conceito, no entanto, (*Halb*=metade, meio; *Bildung*=formação) não significa uma formação pela metade ou algo sinônimo, mas “o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). É o congelamento do espírito em categorias fixas, ou seja, a autosujeição à conformidade do social. No entanto, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (Ibid., p. 25). Para o filósofo Wolfgang Leo Maar, “a semiformação está em estreita relação seja com a *razão instrumental* (HORKHEIMER, 1976) seja com a *função social da tecnologia* (MARCUSE, 1998, p. 71) (MAAR, 2003, p. 461). Enfim, a semiformação é a crise da formação em seu sentido amplo, ou seja,

[...] o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se um redoma de cristal que, por desconhecer-se se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

⁵ Várias são as traduções para o termo *Halbbildung* (Pseudo-cultura; Semicultura; etc) – assim como já vimos no conceito *Bildung*. Os tradutores para o português de *Theorie der Halbbildung*, num primeiro momento optaram por Teoria da Semicultura, ao invés de Teoria da Semiformação, tendo em vista que o termo *Bildung* “indica ao mesmo tempo, formação cultural e cultura” (ADORNO, 2010, p. 08, nota do tradutor). Optamos por utilizar, aqui, a segunda opção, 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 2010 adotaram o termo “semiformação”, julgando-o mais apropriado para traduzir o original alemão *Halbbildung*. Isto porque para Adorno a formação não é algo separada da cultura e quando assim acontece já é um sinal evidente da prevaência da “cultura” da semiformação.

“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” (SILVA, 2010, p. 83). O esgotamento da *formação cultural*, para ele, está vinculada a estes controles sociais provocados pela racionalidade ocidental, pela utópica promessa do *sapere aude*, que ao invés de conduzir o sujeito à autonomia realizou o inverso: o controle e a dominação. E para ele a Indústria Cultural (*Kulturindustrie*) é a principal promotora desta dominação, ou seja, desta sujeição do “sujeito” à sociedade administrada.

Não seria falso dizer que o termo Indústria Cultural é um dos principais conceitos da teoria crítica da sociedade. Ele se apresenta como o diagnóstico de um paradoxo social. Para Adorno e Horkheimer (1985) ele representa a crítica à razão e, do mesmo modo, ao processo civilizatório que propiciou o poder determinante do capital a se apropriar dos bens culturais acabando por transformá-los em mercadoria. “Noutros termos, o conceito de indústria cultural tem a ver com a expansão das relações mercantis pelo conjunto da vida social, em condições de crescente monopolização, verificadas a partir das primeiras décadas do século” (RÜDIGER, 2002, p. 18). Refere-se, portanto, ao atual sistema social – econômico e cultural.

La “industria cultural” es la cultura en un mundo totalmente industrializado, en que todo, para poder existir, debe adaptarse al mecanismo industrial, esto es: tecnificación y masificación por un lado, más, en el otro, las nuevas formas capitalistas de valor y las nuevas formas de circulación económica que han creado. Esto es, el análisis de las formas de vida moldeadas socialmente y mediadas por un universo simbólico casi asfixiante (CABOT, 2010, p. 380).

Na semiformação os conteúdos objetivos são coisificados e a própria *formação* é reificada, ou seja, transformada em mercadoria.

Convertida, assim, em mercadoria pela indústria cultural, a produção simbólica, própria do processo da cultura distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado. “[...] a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à *semiformação*, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p. 292), ou seja, à sujeição a sociedade do capital.

O percurso que realizamos até aqui possibilitou-nos perceber que a ideia de *formação* entendida como “possibilidade de esclarecimento e emancipação” converteu-

se no oposto: *aprisionamento e reificação*⁶. *Mediatizada* por um processo que tudo controla e “impõe” preço, ou seja, a Indústria Cultural, a *formação* desembocou, como vimos com Adorno, num processo de *semiformação* que transforma o *espírito livre* em pura adaptação, ou seja, “um mero adequar-se à realidade imediata [...] (acoplada ao processo de produção). Um processo desprovido de qualquer autonomia e caráter próprio” (PALANCA, 2005, p. 97).

O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós⁷. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 125).

Quem não se conforma é punido – eis a palavra de ordem da produção industrial. Cabe nos agora pensar o papel da educação para nosso atual momento.

4. Notas (in) conclusivas

*Sabendo que o espaço da opinião pública depende os impulso vindos da elaboração privada de problemas sociais que tem ressonância na vida individual, cabe investir na formação da consciência política dos cidadãos. Essa é uma questão fulcral para a constituição da democracia [...] toda educação é política*⁸.
(Pedro Goergen).

Os teóricos clássicos do pensamento alemão, para formular o ideal da *Bildung*, buscaram, como vimos, nos Gregos suas referências. Seja na Grécia clássica, como o classicismo e o neo-humanismo, seja na Grécia arcaica, como é o caso de Nietzsche, eles formularam um conceito que tornou possível a busca por um “elevado tipo de homem”. Em Kant, pressuposto primeiro para a crítica de Adorno, a *Bildung*, por meio da razão, possibilitaria ao sujeito a sua emancipação, projeto este que não se realizou,

⁶ O tema da *reificação* é tratado por Lukács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado especificamente ao processo da Indústria Cultural. Para Lukács “a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo” (LUKÁCS, 2003, p. 207).

⁷ Adorno cita o teórico político Alexis de Tocqueville *De la Démocratie em Amérique*, Paris, 1864, Vol. II, p. 151

⁸ GOERGEN, P. Ação comunicativa, democracia e educação. In: SGRÓ, M.R. (Org.). *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 70

ou melhor, converteu-se numa espécie de barbárie. A razão se autodeterminou “senhora de si”, dominando a tudo, a natureza e, não bastando, o seu semelhante também. E esta razão, segundo Adorno valendo-se de um conceito de Horkheimer, “se instrumentalizou”, ficando a serviço da Indústria.

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. *Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos.* Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser *um órgão puro dos fins* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41-42, *grifos nossos*).

Fica *atestado*, portanto, que a racionalidade que impera no jogo da indústria é justamente a “racionalidade da eficácia” e do controle: *Halbbildung*.

Como pensar, portanto, uma formação que possibilite ao sujeito a sua emancipação? Em quem nos “referenciarmos” (ou em que conceito?) num cenário de pleno império da indústria, da técnica e da supremacia do capital? Estamos nós numa época esclarecida ou permanecemos no medo, na conformidade da minoridade? Quais os fins de nossa formação – autonomia ou adaptação ao mercado? São reflexões que nos tiram da zona de conforto, fazendo necessário, assim como em Kant, coragem para *ousar saber*. É preciso romper, no entanto, com o império da *semiformação*. Mas como? Não seria com uma educação política que nos “autonomize” para a crítica?

A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. *A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva.* A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia [...] Neste sentido, é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva (MAAR, 2003, p. 473, *grifo nosso*).

É preciso educar para a resistência e para a inconformidade pois “a educação [formação] só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão

crítica” (ADORNO, 1995a, p. 121) e não como um mero adequar a cultura “de produção” vigente.

Atualmente nos defrontamos com um dilema que tem se tornado a grande querela da formação: formar para a autonomia ou formar para o ajustamento? A tendência assumida, de forma “quase-obrigatória”, pelas instituições formativas, hoje, ao que nos parece, é a do ajustamento – justificado fortemente pela efemeridade das demandas mercadológicas dadas como responsabilidade da universidade. O cenário é, sem exageros, perturbador. Perturbador porque de um lado vimos o esfacelamento e a fetichização de uma faculdade que é própria do processo civilizacional do humano, a formação cultural; e, por outro, a insuficiência (ou cegueira?) da reflexão crítica e, outrossim, seu embotamento diante do pragmático. Mas não seria este o mecanismo da Indústria Cultural, o ofuscamento das reais possibilidades da emancipação por meio de sua estratégia dominadora?

Sendo assim, torna-se urgente e necessário pensar a educação que seja estritamente *política*. “Política” em seu sentido lato, originário, clássico, e retomado nos primórdios da modernidade em termos de participação efetiva de todos. Pensar a política na e para a educação hoje significa diálogo crítico envolvendo o dizer e o escutar, dialogar. Um diálogo não restrito ao espaço acadêmico, mas aberto à sociedade como um todo, visando à instituição de um Estado Democrático de direito, livre da dominação e da barbárie. Somente assim, pelo consenso dialogal e crítico, acreditamos romper com o império da *semiformação*, formando sujeitos livres, críticos e emancipados.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. *Palavras e Sinais: Modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis : Vozes, 1995b.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. D. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio./ago. 2012.

- CABOT, M. Sobre la actualidad de Walter Benjamin. *Revista Constelaciones*, v. II, p. 378-381, 2010.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2001.
- GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. M. E. H. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- _____. Ação comunicativa, democracia e educação. In: SGRÓ, M.R (Org.). *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 33-72.
- GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. *HISTEDBR Online*, Campinas, São Paulo, n. 39, p. 286-296, Set 2010.
- HERMANN, N. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDPUCRS, 1999.
- KANT, I. Resposta a pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, I. *Immanuel Kant - Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974. Cap. 4, p. 100-117.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1996.
- _____. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. [S.l.]: Casa das Musas.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.
- _____. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 83, n. 24, p. 459-476, agosto 2003.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasane Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- MÖLLMANN, A. D. S. *O legado da Bildung*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUC-RS, 2010 – (Tese de Doutorado).
- NICOLAU, M. F. A. *O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel*. Fortaleza: Faculdade de Educação, 2013 – (Tese de Doutorado).
- NIETZSCHE, F. W. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.
- NOBRE, M. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PALANCA, N. *Modernidade, educação e alteridade: Adorno, cogitações sobre um outro discurso pedagógico*. Campinas: Faculdade de Educação, 2005 – (Tese de Doutorado).
- RÜDIGER, F. *Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade - Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno*. 2ª ed. ed. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2002.
- SILVA, A. S. *A "Desmitologização" da Educação a partir de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUC-RS, 2010 – (Tese de Doutorado).
- WEBER, J. F. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina, Paraná: Ed. Universidade de Londrina, 2011.