

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA LITVIN DE ALMEIDA

**Da possibilidade de emancipação humana: experiência  
formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor  
W. Adorno**

São Paulo

2009

JULIANA LITVIN DE ALMEIDA

**Da possibilidade de emancipação humana: experiência  
formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor  
W. Adorno**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
mestre em Educação

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Antônio Joaquim Severino

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 A447d	Almeida, Juliana Litvin de Da possibilidade de emancipação humana : experiência formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor W. Adorno / Juliana Litvin de Almeida ; orientação Antônio Joaquim Severino. São Paulo : s.n., 2009. 121 p.  Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.  1. Adorno, Theodor W., 1903-1969 2. Filosofia da educação 3. Teoria crítica 4. Formação do indivíduo - Filosofia I. Severino, Antônio Joaquim, orient.
----------------	---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Juliana Litvin de Almeida

Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado –  
contribuições de Theodor W. Adorno

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título de  
mestre em Educação

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*A todos aqueles que me suportam, e que, portanto, perto ou longe, presentes ou ausentes, no passado ou no futuro, aos gritos ou em silêncio, são o outro que me fazem ser o um, e, no sentido literal e espacial do termo, fazem não só com que haja um ser, mas garantem a possibilidade de continuar sendo*

## AGRADECIMENTOS

Por mais que este espaço esteja aquém do que eu gostaria, ele prestará as devidas e merecidas homenagens àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho. Meus mais honestos e calorosos agradecimentos

Aos meus amados pais, que, muito mais do que me proporcionarem todas as condições materiais e espirituais para todo e qualquer projeto, temeram sempre ao meu lado.

Aos meus indescritíveis irmãos por todas as experiências conjuntas e compartilhadas.

Aos meus carinhosos avós pelo incentivo.

Aos meus primos, Rafael, Luísa, Fernanda, Lara, Renata e Ana Flávia, pelo exemplo, pela revisão e pela disposição paciente em participar. Ao Antônio e Daniel, que me fazem ainda mais responsável, temerosa, comprometida e desejosa.

Aos meus amigos Gustavo, pela ajuda sempre imprescindível, sem a qual este trabalho jamais teria começado; Cris, pela mútua confiança; Marina, por ter me apresentado as insubstituíveis etiquetas coloridas; Tati, pelas aulas de formatação e pela cura freqüente; Joe, pela preocupação e dicas; Vivi, pelo escutar atento; Evano, pelas cópias e impressões parciais sempre prontamente entregues. E a todos os outros, que questionaram meu sumiço e sentiram minha falta.

Aos meus antigos e futuros alunos, pelos obstáculos constantemente colocados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, por todo ensinamento e pela pressão sem pressa.

Aos professores Roseli Fischmann e Antonio Zuin, pelas valiosas colaborações, sugestões, críticas e pelo empolgante apoio e incentivo na banca de qualificação.

A outros tantos mestres que em algum momento me privilegiaram com seu saber, Olgária, Vladimir, Franklin, Celso, Zé Sérgio, Júlio, Flávia.

À Faculdade de Educação, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Ao Tiago, pelo inquietante sopro de inspiração, sempre intenso e colorido, por vezes angustiante e ilimitadamente desafiador, sem o qual minha vida seria um mal feito rascunho em branco-e-preto.

## RESUMO

ALMEIDA, Juliana. **Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado – contribuições de Theodor W. Adorno.** 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A presente pesquisa, de cunho teórico-bibliográfico, tem por objeto a posição filosófica de Adorno relacionada à possibilidade de emancipação. Pode-se constatar na *Dialética da Aufklärung* que a emancipação pretendida pelo pensamento do século XVIII – aquela que prometeu progresso no conhecimento da natureza, aperfeiçoamento moral, emancipação social – não se concretizou, pode-se também encontrar elementos que sustentariam ainda a busca por uma emancipação autêntica. Apesar de constante e justificada dúvida quanto ao ideal iluminista de emancipação através da razão, Adorno e Horkheimer parecem ainda confiar, de certo modo, na racionalidade. É esse “certo modo” o alvo da análise. Assim, tem-se como objetivo investigar as posições teóricas de Adorno quanto ao significado e às condições de possibilidade da emancipação humana, bem como investigar até que ponto a educação, a formação cultural e a experiência, realizando tais condições, poderiam contribuir para tal emancipação. Nesse sentido, questiona-se tanto o conceito adorniano de educação, em sua busca pela produção de uma “consciência verdadeira”, como o de formação cultural, enquanto “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, assim como o de experiência, como “continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente”, que deságua, por fim, no de elaboração do passado, uma vez que o passado é “uma experiência única”. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se nas próprias categorias da tradição filosófica da modernidade européia, assumidas e reelaboradas por Adorno e Horkheimer na constituição da Teoria Crítica. Tem-se, como principal base teórica, a *Dialética da Aufklärung*, escrita em conjunto com Horkheimer; os escritos desse sobre a Teoria Crítica da Sociedade; o livro *Educação e Emancipação*; bem como o ensaio *Teoria da Semiformação*, ambos de autoria de Adorno. Assim sendo, como metodologia optou-se pela leitura, análise e interpretação de fontes primárias do pensamento adorniano, com destaque para os textos supracitados e pela leitura e estudo de fontes secundárias com vistas a colher subsídios para a compreensão e explicação das posições de Adorno. A conclusão a que se chegou é que Adorno admite e considera possível, apesar de muito difícil e bastante improvável, outra emancipação. A educação e a formação cultural, através de um processo intenso, ininterrupto e infatigável de autoreflexão, poderiam refazer a possibilidade – que no presente momento encontra-se obstruída – de realização da experiência, contribuindo então para essa emancipação da humanidade. Ou seja, tal efetivação tem como pressuposto uma educação e uma formação cultural, reelaboradas a partir de sua própria autoreflexão. Sendo tanto a educação quanto a formação cultural dimensões do social, sua potencialidade é limitada, daí uma possível contribuição. A efetivação de uma emancipação autêntica dependeria de uma profunda transformação do todo social.

Palavras-Chaves: Educação. Formação. Emancipação. Experiência. Esclarecimento. Teoria Crítica. Elaboração do Passado. Memória. Identidade. Não-idêntico.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Juliana. **On the possibility of human emancipation: formative experience and elaboration of the past – contributions from Theodor W. Adorno.** 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This research presents a bibliographic theoretical approach and assesses Adorno's philosophical position regarding the possibility of emancipation. It is clear in the *Dialektik der Aufklärung* that the emancipation intended by the 18<sup>th</sup>-century thinking – the one that promised progress in nature knowledge, moral improvement and social emancipation – did not materialize, and that only some elements which would sustain a search for an authentic emancipation are present. Although there are doubts regarding the illuminist ideal of emancipation through reason, Adorno and Horkheimer keep their trust, to a certain point, in rationality. This “certain point” is the target of the analysis. The aim is to investigate Adorno's theoretical position towards the possibility, meaning and conditions of human emancipation, and also to consider to what extent education, cultural formation and experience, fulfilling these conditions, contribute to such emancipation. In this sense, Adorno's concept of education, searching the production of a “true conscience”, the cultural formation concept as “the culture taken by its subjective appropriation”, and the experience concept as the “continuity of conscience in which the nonexistent lasts”, are questioned, leading to the working through of the past concept, once the past is “a unique experience”. The research is based on the very own categories of the European philosophical tradition that Adorno and Horkheimer took and re-elaborated when constituting the Society Critical Theory. The main theoretical base is the *Dialektik der Aufklärung*, written together with Horkheimer; Horkheimer's writings about the Society Critical Theory; the book *Education and Emancipation*; and the essay *Theory of Self-Formation*, the last two written by Adorno. As methodology were used reading, analysis and interpretation of Adorno's thinking, the primary sources named above, and secondary sources that aim at supplementing the comprehension and explanations of Adorno's positions. The conclusion is that Adorno admits and sees another emancipation as possible – although very hard and unlikely. Education and cultural formation, through an intense, constant and restless self-thinking process, could bring the possibility – that is now obstructed – of realizing the experience, contributing therefore to humankind's emancipation. In conclusion, such a realization supposes education and cultural formation, re-elaborated from their own thinking. Because education and cultural formation are both social dimensions, the potential for emancipation is limited, therefore there is a possible contribution. The concretization of an authentic emancipation would require a profound transformation of the entire social order.

Keywords: Education. Formation. Emancipation. Experience. Enlightenment. Critical Theory. Working Through the Past. Memory. Identity. Non-identical.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. ESCOLHENDO E EXPLORANDO CAMINHOS.....</b>	<b>20</b>
<b>2. DO ESCLARECIMENTO .....</b>	<b>41</b>
2.1. ACERCA DA TRADUÇÃO “ <i>AUFKLÄRUNG</i> ” .....	41
2.2. O CONCEITO DE <i>AUFKLÄRUNG</i> .....	45
2.3. LIMITES DA <i>AUFKLÄRUNG</i> .....	51
<b>3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>4. FORMAÇÃO&amp;CULTURA, SEMIFORMAÇÃO&amp;SEMICULTURA .....</b>	<b>72</b>
<b>5. EXPERIÊNCIA: NEBLINA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>95</b>
5.1. MEMÓRIA E ELABORAÇÃO DO PASSADO.....	103
<b>CONCLUSÃO: ESPECULAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

*“O conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam pré-juízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos”*

(Adorno, *Minima Moralia*)

Hoje, no âmbito acadêmico, o nome Theodor Adorno traz consigo muitos e variados sentidos e significados. Há aí um perigo latente.

O autor é tido como um clássico e seus escritos tomados como chave de interpretação e compreensão do mundo. A questão não é simplesmente concordar com seus diagnósticos ou discordar de suas análises, mas saber que essa posição, supostamente privilegiada e certamente merecida, traz consigo riscos. Por um lado, a quantidade e a qualidade de pesquisas fornecem legitimidade a tantas outras incursões em andamento, incluída a presente dissertação, além do permanente e atual interesse que o autor continua a suscitar. Isso permite, por exemplo, que as mais recentes pesquisas não sejam obrigadas a fornecer dados biográficos, nem se reportarem à história da recepção do pensamento adorniano. Por outro lado, é necessário se atentar para não tomar o autor propriamente como clássico, no sentido somente contemplativo do termo. Fazê-lo significa perder uma dimensão essencial – o movimento. Estagná-lo significa transformá-lo naquilo contra o qual ele sempre lutou – o dogma. Dogmatizá-lo é não fazer jus ao seu legado.

Saber dos riscos não quer dizer necessariamente que se possa escapar desses e de outros tantos perigos. Ter ciência deles é arriscar-se de maneira mais segura, pois mais consciente. Ignorar não é simplesmente correr mais riscos, mas significa exatamente uma não compreensão do autor (Cf. COHN, 1986; ZAMORA, 2008).

O pensamento adorniano marca fortemente diferentes campos de atuação: filosofia, sociologia, estética e psicologia social. Adorno é certamente um dos filósofos mais importantes do século XX; um grande sociólogo dentro da sociologia alemã; um esteta fundamental, que se confunde com a própria idéia de uma filosofia e sociologia da música; e foi também um dos grandes responsáveis pela introdução da psicanálise dentro das

universidades alemãs. As articulações existentes e elaboradas pelo autor não são facilmente evidenciáveis, são, ao contrário, dependentes de um trabalho prévio. Em todas essas áreas Adorno busca o significado de uma crítica e autocrítica da razão, é esse o centro de sua trajetória, já que a razão configura formas de vida: (auto) crítica da razão é (auto) crítica de formas de vida (Cf. SAFATLE, 2007).

A estratégia do autor em todas essas áreas é também a mesma, a interação entre forma e conteúdo. Para um autor que pensa que a exposição é fundamental para a filosofia (Cf. ADORNO, 1995p, p. 134), essa questão, longe de ser um assunto lateral ou mero detalhe estético, ocupa um lugar fundamental nas suas reflexões. Não se trata somente de uma questão gramatical, no sentido restrito: a forma diz tanto sobre o conteúdo quanto ele mesmo, ou seja, a forma não é somente um modo de dizer. A forma é a história sedimentada, de tal maneira que ela diz respeito à própria história; a forma não é simplesmente um modo de expressar-se, pois a materialidade da história está nela ancorada (Cf. ADORNO, 2003n, p. 143).

Em sua trajetória, Adorno optou por expressar-se preferencialmente através de ensaios, convicto de que a forma de exposição não é indiferente ao seu conteúdo. Outros motivos podem ser conhecidos no famoso *O ensaio como forma* e dentre eles destaca-se o valor que o ensaio confere à experiência: “escreve ensaisticamente quem compõe experimentando”, cita Adorno (idem, p. 35). O sujeito não poderia nunca ser eliminado da exposição, que é fundamental para o ensaio, em busca de uma suposta objetividade do conteúdo (Cf. idem, p. 18-9; 26; 29)<sup>1</sup>.

Em relação à predileção de Adorno pelo ensaio, assim se expressa Wolfgang Leo Maar

“Por esta via [do ensaio] ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la. Assim a forma relaciona-se ao conteúdo do pensamento para Adorno.”  
(MAAR, 1995, p. 14)

---

<sup>1</sup> *Der Essay als Form* é o título original. Em alguns outros textos – *Ensaio sobre Wagner*, por exemplo – o termo que traduz ensaio é *Versuch* (*Versuch über Wagner*), derivado do verbo *versuchen*, que é tido usualmente como tentar, ensaiar, experimentar. O ensaio aparece assim, não como um texto acabado e definitivo, mas como uma tentativa, justamente um ensaio de análise e de compreensão.

Além desse famoso texto, no qual o autor advoga em favor do ensaio como a forma adequada do expressar contemporâneo, em outro escrito, menos citado, pode-se também encontrar de modo bastante explícito a grande preocupação de Adorno, “onde há algo a ser dito, a indiferença quanto à forma literária sempre indica uma dogmatização do conteúdo” (ADORNO, 2003n, p.146).

A questão da forma, como essencialmente implicada no conteúdo, é crucial também para a questão da semiformação, fenômeno que este estudo busca entender. Os dizeres que se seguem são imensuráveis. Ao mobilizar temas – arte, música – e conceitos – experiência espiritual, semiexperimentado, formação, consciência –, Adorno expõe de forma ímpar o que a pesquisa como um todo perseguiu: a interação móvel e permanente de conceitos, diagnósticos, análises, escolhas, posturas e tensões.

“Assim como na *arte* não existem valores aproximados e que uma execução medianamente boa de uma obra *musical* não expressa em termos médios seu conteúdo – pois toda execução fica sem sentido quando não inteiramente adequada –, assim também ocorre com a *experiência espiritual* como um todo. O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da *formação*, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na *consciência* sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas, e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...]” (ADORNO, 1996, p. 402, grifos meus)

É principalmente pelo viés musical que se dá a relação de Adorno com a estética. A edição definitiva de sua obra completa, pela editora Suhrkamp por exemplo, conta com vinte volumes, dos quais nove são centrados na temática musical, expressos em análises musicais e resenhas sobre compositores.

Longe de ocupar o papel de crítico cultural, cuja função é vista com extremas reservas (Cf. ADORNO, 2002, p. 81 et. seq.), o autor enxerga a sociedade na arte; as expressões artísticas, em especial a música, são literalmente expressão dela. Ao analisar seu próprio *Ensaio sobre Wagner*, Adorno, além de resumir bem tal idéia, mostra também como transitava entre vastos campos do conhecimento, mobilizando variados temas.

“O *Versuch über Wagner* [‘Ensaio sobre Wagner’] buscava conciliar análises sociológicas, técnico-musicais e estéticas de tal sorte que, por um

lado, as análises sociológicas sobre o caráter social de Wagner e em torno da função de sua obra lançassem luz sobre a estrutura íntima desta. Por outro lado, e isto me parecia mais *essencial*, as averiguações intratécnicas deviam ser lidas socialmente como *cifras de fatos e circunstâncias sociais*.” (ADORNO, 1995p, p. 141, grifos meus)

A música é uma chave de interpretação da sociedade. Até mesmo as metáforas do autor evocam o âmbito musical: “dar ouvidos ao ritmo”; “murmúrio”; “som do discurso”; *Em memória de Eichendorf* é um texto inequívoco que explicita o quanto Adorno busca o entendimento, a análise e a reflexão com os ouvidos: “o ouvido persegue [...] para além do que está realmente soando” (ADORNO, 2003n, p. 122).

Desde muito cedo a música fez parte da vida de Adorno. Era filho único de um judeu alemão convertido ao protestantismo e de duas “mães” católicas, sua mãe que quando solteira fora cantora e sua tia, uma pianista conhecida. As duas, por sua vez, eram filhas de uma cantora alemã<sup>2</sup>. Adorno teve uma infância muito confortável, estimulante e dominada pela música, o que lhe garantiu uma sólida formação e deixou marcas profundas que perduraram em toda sua vida. Aos 16 anos, tornou-se aluno de um conservatório, tendo aulas de composição com Bernhard Sekles. Em 1925, depois de doutorar-se em filosofia perante Cornelius<sup>3</sup>, mudou-se para Viena, com o objetivo de se tornar pianista e compositor. Lá, participou do círculo em torno de Arnold Schönberg, o compositor decisivo para Adorno. Foi também aluno de composição de Alban Berg e de piano de Eduard Steuermann.

Apesar de seu verdadeiro desejo em tornar-se compositor, Adorno não encontrou a consideração que esperava de Schönberg e Alban Berg o julgou teórico demais para a produção artística. Sobre seu pouco tempo em Viena e seu retorno, assim reflete Wiggershaus:

“Adorno, visivelmente mais talentoso como comentarista de música do que como compositor, não se sentindo bastante reconhecido por seu valor no círculo de Schönberg, descontente com uma Viena que ele acusava de ser

---

<sup>2</sup> Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903. Seu pai, Oscar Wiesengrund, era comerciante atacadista de vinho. A mãe se chamava Maria Calvelli-Adorno della Piana, e sua irmã, que morava com a família, Agathe Calvelli-Adorno. Adorno contou sempre com o financiamento generoso do pai. O próprio autor se caracteriza como uma “planta de estufa”, conforme conta Wiggershaus (2006, p. 99), protegido e cultivado com cuidado e afincos. Todos os dados biográficos têm como referência a importante obra de Wiggershaus – *A escola de Frankfurt* (2006, p. 98-127).

<sup>3</sup> Adorno ingressou em 1921 na Universidade de Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe. Em 1924, defendeu sua tese de doutorado sobre Husserl. Cornelius foi seu orientador, assim como de Horkheimer.

economicamente atrasada e culturalmente insossa, e cheio de saudade de sua Frankfurt natal e de seu amigo Kracauer, voltou para sua cidade no verão de 1925 e, desde então, só passou temporadas esporádicas em Viena. Ele não abandonou ainda completamente seu projeto de tornar-se músico, mas cultivou cada vez mais a esperança de fazer uma carreira universitária em filosofia, provavelmente centrada na estética. Sua estada em Viena, contudo, tinha confirmado, definitivamente, o papel-chave da nova música de Viena para o pensamento estético e filosófico de Adorno.” (WIGGERSHAUS, 2006, p. 112)

Também nesse comentário aparece em destaque, dentre as atribuições já citadas, o desejo de Adorno pela docência. De volta a Frankfurt, em 1927, Adorno inicia a redação de sua tese de habilitação, pré-requisito para a carreira universitária alemã. Tendo sido reprovado na primeira tentativa, Adorno só obteve a habilitação em 1931, com uma tese sobre Kierkegaard. Em maio de 1931, Adorno pronunciou seu discurso inaugural – *A atualidade da filosofia* – como assistente de filosofia. Já em setembro de 1933 seu direito de ensinar foi cassado. Após o retorno a Alemanha, Adorno se ocupou intensamente da docência. É importante mencionar que o autor é pouco lembrado e citado como professor, sendo recordado, na maioria das vezes em tom negativo, muito mais em relação ao famigerado confronto com os estudantes no final da década de 60. A atividade docente era muito valorizada pelo autor, que tinha plena consciência de sua importância para a formação do indivíduo e da sociedade.

Pensando em sua carreira docente, seria interessante relembrar a distinção proposta por Kant, entre o uso público e privado da razão. Respondendo à pergunta que é *Aufklärung*, Kant afirma que é bastante difícil que um homem particular esclareça-se a si próprio, dado que ele já se habituou a não fazer uso de seu próprio entendimento. Um público, ao contrário, pode lentamente se esclarecer, pois no seu bojo existem “indivíduos capazes de pensamento próprio [que] espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo” (KANT, 1973, p. 103). Para que isso se dê, é necessário, por sua vez, o uso público da razão, “aquela que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*” (idem, p. 104). O uso privado, que não necessariamente impede o esclarecimento, é “aquele que o sábio pode fazer da sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado” (ibidem). Nesse último caso, existe um interesse público, por trás do qual o sujeito deve comportar-se passivamente, a

fim de não prejudicar aquela finalidade. Mas, simultaneamente, enquanto membro da sociedade que inclui todos os cidadãos, o mundo, o verdadeiro público, o sujeito pode servir-se de seu próprio entendimento:

“Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue.” (KANT, 1973, p. 106)

Ainda que sejam usos distintos, em espaços distintos, não há, ou pelo menos não deveria haver, contradição. Por mais que o sujeito representasse interesses que não os imediatamente seus, ele poderia se comprometer com eles. Se houvesse, aquele representante não poderia desempenhar sua função com convicção, e teria de renunciar (Cf. *idem*, p. 108). Cabe ressaltar que Adorno, enquanto professor, é um sujeito esclarecido que expõe publicamente suas idéias. Enquanto autor, pode-se dizer o mesmo<sup>4</sup>.

Voltando à música. É também por esse viés que Adorno, em 1938, emigra para os Estados Unidos, incumbido de participar de um projeto radiofônico (*Princeton Radio Research Project*). Esse dado não é biográfico sem mais. Adorno possui forte convicção de que, caso não tivesse emigrado, teria sido mais uma vítima direta do horror nacional-socialista. A possibilidade de emigração estava vinculada ao desenvolvimento daquele projeto. Adorno assentiu e reconheceu ter sido salvo da catástrofe. Mesmo que naquela época o autor não soubesse exatamente o que viria a ser um projeto radiofônico – apesar das dificuldades iniciais, Adorno compreendeu o formato de tal pesquisa para os norte-americanos, a investigação administrativa, e descobriu logo como fazer com que esse projeto também se relacionasse com seus interesses, em especial a reação dos ouvintes, estando “tão disposto a cumprir minha parte, quando decidido a não renunciar a mim mesmo” (ADORNO, 1995p, p. 139) –, foi a possibilidade de realizar essa pesquisa que lhe deu condições de fugir. Em última análise, o rádio o salvou.

Em muitas oportunidades, Adorno se relacionou com o rádio: apresentando textos, participando de debates e conferências, ele também tem no rádio uma fonte de estudo, tendo

---

<sup>4</sup> Nesse mesmo sentido, a relação tumultuada entre teoria e prática também poderia ser analisada, essa problemática e complexa interação será aprofundada no capítulo seguinte.

coletado dados sobre radiodifusão, redigindo hipóteses e teses como, por exemplo, nas pesquisas sobre a “personalidade autoritária”, que possuía discursos radiofônicos como objeto de análise.

No texto *Preconceito*, escrito em conjunto com Horkheimer, os autores têm como objetivo descrever as investigações empíricas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*, em seu tempo de exílio nos Estados Unidos) que buscavam entender e definir que energias e reações são mobilizadas nos movimentos totalitários. Essa investigação possuía, como objeto de pesquisa, panfletos propagandísticos e discursos radiofônicos. Os autores, que estavam convictos de que a consciência das causas é um dos elementos fundamentais, sem a qual a loucura totalitária poderia voltar a acontecer (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 172; 182), assim afirmam

“Oferecer receitas tem escassa utilidade. Mas quem teve em conta os feitos a que os agitadores são propensos e adquiriu consciência disso talvez já não sucumba ingenuamente aos seus falsos apelos; e o que conhece as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um joguete nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os que são mais débeis do que eles. Brochuras esclarecedoras e objetivas, a *colaboração do rádio* e do cinema, a elaboração dos resultados científicos para o *ensino nas escolas*, poderiam ser medidas práticas de combate ao perigo da loucura totalitária de massa.” (idem, p. 182, grifos meus)

Entretanto, antes disso, enquanto ainda participava do *Princeton Radio Research Project*, Adorno conclui um estudo sobre um programa de rádio, afirmando

“A tese era a de que a música sinfônica séria, quando é transmitida pelo *rádio* tal como ela é, *não é aquilo* pelo qual se faz passar e que, em consequência, a pretensão da indústria radiofônica de difundir música séria para o povo seria discutível.” (ADORNO, 1995p, p. 154, grifos meus)

A pesquisa tem como uma das principais fontes teóricas uma coletânea de emissões radiofônicas, o livro *Educação e Emancipação*. Tais emissões, da perspectiva assumida pelo estudo, procuram somar essas duas dimensões: o *professor* que pensa com os *ouvidos*. Ele pretende duas coisas: apresentar ao público suas reflexões, de modo acessível, tendo sempre o objetivo de ser compreendido pelos ouvintes (Cf. ADORNO, 1995e, p. 9), mas sem descuidar



da forma, sabendo conscientemente que as emissões radiofônicas têm limitações e especificidades, bem como potencialidades, da mesma forma como todas essas características estão também presentes em livros.

O autor não deixa jamais de refletir sobre sua participação nesse meio de comunicação de massa – visto por ele mesmo com muitas críticas, reservas, desconfiança. É de se supor que, apesar de sua posição lúcida quanto ao rádio, ele tenha preferido o risco a não participação. Adorno tem ciência das ameaças de se expor no rádio, mas considera preferível reconhecer os perigos e, ao reconhecê-los, estar apto a enfrentá-los, a perder a oportunidade de se colocar. Não é possível saber como os ouvintes receberão as palavras do autor, nem qual será a reação deles, nem que sentidos suas conferências evocarão. Não é possível saber nem ao menos se eles ouvirão a exposição inteira, mas confiando que “o ouvido persegue [...] para além do que está realmente soando” (ADORNO, 2003n, p. 122), Adorno opta por sua participação. Como enfatizado, sem descuidar de sua preocupação constante com a forma, a escolha pelo rádio não é neutra, nem ingênua, tampouco, indiferente.

Ademais, o autor ocupa um lugar, por vezes angustiante, mas também favorável para alguém que, desde muito cedo, teve como orientação interpretar os fenômenos, a sociedade, o mundo. A fronteira. Não estar nem totalmente dentro, nem totalmente fora. Esse lugar é privilegiado, porque a distância, em oposição à familiaridade que encobre elementos essenciais, permite um olhar nu (Cf. ADORNO, 1995p, p. 140). Na Alemanha, antes da emigração, Adorno era um judeu intelectual burguês que freqüentava círculos de judeus intelectuais burgueses, em sua maioria. O autor não foi assimilado, tampouco se tornou praticante da religião. Nos Estados Unidos era um emigrante europeu. De volta à Alemanha, o exilado que retorna.

Por fim, é interessante manter presente todas essas dimensões. Adorno, o clássico autor, o esteta, o músico, o professor, a figura pública, que ao escolher expressar-se através de emissões radiofônicas não prescinde, no entanto, de sua constante autovigilância crítica. Sua participação no rádio deve ser tomada como uma intervenção, a colaboração ativa e pública de um intelectual no debate educacional e formativo.



A dissertação é composta de sete partes: Introdução, cinco capítulos e Conclusão.

A presente Introdução procura demarcar elementos centrais para que se possa ter em mente dimensões mais nítidas sobre o autor estudado, bem como sobre a principal fonte do estudo. Assim sendo, procurou-se apresentar os perigos existentes com os quais uma pesquisa de cunho teórico bibliográfico que opta por ter Theodor Adorno como fonte de estudo se confronta. Também ao apresentar os campos de atuação do autor, buscou-se, além de mostrar a peculiar apropriação que ele faz da questão entre forma e conteúdo, definir sua principal tese, preocupação – a (auto) crítica da razão. Em relação à estética, procurou-se dar especial atenção à música, que é o viés principal dessa relação, bem como estabelecer a dimensão privilegiada que as emissões radiofônicas possuem. Além disso, sendo professor, estabeleceu-se o lugar público ocupado conscientemente por Adorno. Ao compreender que é através da arte e da música que Adorno enxerga a sociedade, procurou-se contextualizar a questão da semiformação, central para o estudo.

No primeiro capítulo, os principais conceitos da dissertação – esclarecimento (*Aufklärung*), educação (*Erziehung*), emancipação (*Mündigkeit*), formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*) – não são somente apresentados, mas já problematizados de modo inicial. Assim sendo, é também uma introdução ao próprio pensamento de Adorno, seus objetos, e objetivo – a efetivação da vida humana em todas as suas dimensões. Além disso, deu-se destaque à polêmica questão entre teoria e prática e ao modo como Adorno a entende e se coloca frente a ela, tendo, desde o início, como objetivo, esquivar-se da demanda por sugestões prescritivas, bem como do equívoco de caracterizá-lo simplesmente como teórico.

O segundo capítulo tem por objetivo caracterizar o contexto no qual a educação, a formação e a experiência se colocam. Assim, ele se inicia com a discussão da tradução do termo *Aufklärung*, destacando não somente a dificuldade desse ofício, mas também o problema redobrado que é verter a apropriação que Adorno faz do idioma alemão. Em seguida, passa-se ao funcionamento dialético do conceito: a reversão dele em seu exato oposto, do qual ele acreditava distanciar-se – a própria *Dialektik der Aufklärung* – tratando da gênese da racionalidade ocidental e chegando ao anti-semitismo, como a expressão mais nefasta da razão que não é autocrítica.

Assim sendo, o terceiro capítulo tem como tema central a educação. A apropriação conceitual de Adorno somente pode ser compreendida a partir do diagnóstico da sociedade

que foi delineado anteriormente. É em relação à sociedade arquitetada sob o signo da identidade obrigatória que tem o anti-semitismo como destinação e não como equívoco que a educação se coloca. Ela poderia desempenhar um papel em relação ao diagnóstico traçado desse panorama. Portanto a educação está diretamente relacionada a um contexto existente, e não é um ideal abstrato a ser alcançado.

A discussão sobre o esclarecimento (*Aufklärung*) e sobre a exigência obrigatória da educação: a não repetição de *Auschwitz* conduz ao quarto capítulo, que tem como tema central a formação e a cultura (*Bildung*), bem como a semiformação (*Halbbildung*). Tais conceitos são profundamente analisados, tendo como objetivo contextualizar o conceito de educação. Formação e educação podem ser tomadas como complementares, mas a primeira escapa à educação. A discussão implica o levantamento de outros temas e conceitos, tais como sociedade administrada e Indústria Cultural.

A experiência é tomada como um dos momentos fundamentais da formação, e a elaboração do passado, por sua vez, como um dos momentos fundamentais da experiência, donde se chega, por fim, ao quinto capítulo, que diz respeito a esses dois temas, discutindo-se em que medida tais momentos se relacionam com o processo educativo e formativo.

A conclusão de caráter hipotético e especulativo faz um apanhado geral dos conceitos apresentados e mobilizados – esclarecimento (*Aufklärung*), educação (*Erziehung*), formação e cultura (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*) e elaboração do passado (*Aufarbeitung der Vergangenheit*) – relacionando-os às idéias discutidas e propostas, decorrentes da interpretação das fontes primárias e secundárias, refletindo também sobre o percurso realizado.

## 1. ESCOLHENDO E EXPLORANDO CAMINHOS

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”*

(Brecht)

Transmitido pela Rádio de Hessen em novembro de 1961 e proferido na Casa do Estudante de Frankfurt em março/abril de 1962, o texto *A Filosofia e os Professores* de Theodor Adorno (1995e, p. 51-74) é extremamente revelador. Revelador das questões essenciais tratadas por sua filosofia. Revelador dos principais conceitos criados, desenvolvidos e manuseados pelo filósofo durante toda a sua vida e por toda a sua obra. Revelador de seu refletir e proceder. Revelador de suas críticas e preferências. Revelador do sujeito e de seus objetos. E, por fim, revelador do percurso percorrido por esta pesquisa.

Tendo como objetivo primário tratar da prova geral de filosofia que era aplicada a candidatos à docência em escolas superiores do Estado de Hessen, Adorno, para refletir efetivamente sobre o tema, é obrigado a passar por questões que poderiam parecer secundárias ao assunto, e este, por sua vez, pareceria possuir uma cadeia de aspectos com graus hierárquicos de importância, mas, conforme se tentará mostrar, não é possível segmentar uma análise, que, portanto, só será verdadeiramente crítica, se as necessárias relações entre inúmeras facetas da discussão forem pensadas.

Nesse sentido, advoga-se que não há obra do autor que analise uma questão, como se essa fosse pontual; a procura e a explicitação de relações é para ele o modo adequado – para ele, aliás, é o único – de refletir criticamente, pois não há nada que se dê de modo isolado e fragmentado, e é justamente a concepção de que seria possível existir algo dessa natureza que impede uma verdadeira reflexão. É no tratamento dessa problemática, de modo nenhum isolada, que se pode ver como o pensamento de Adorno opera e de onde se destacarão determinados elementos fundamentais para esse estudo.

No início do texto, Adorno mostra-se indignado com a argumentação de muitos candidatos que nas provas escritas e orais têm preferência por certos filósofos e determinados escritos “porque são mais fáceis”, afirmando que essa distinção “é totalmente inapropriada” (ADORNO, 1995e, p. 58). Na mesma passagem, entretanto, ele distingue Locke de Hegel, não confirmando que um é mais difícil que o outro, mas certamente mostrando preferência pelo segundo, pois “ele atinge um nível de precisão muito maior, justamente porque os problemas não são ocultos por meio de posicionamentos do bom senso, mas apresentados sem quaisquer reservas” (idem, p. 59).

Para Adorno, “a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica” (idem, p. 65), é pela linguagem que o pensamento se expressa, daí a enorme responsabilidade em relação a ela. Daí também uma possível explicação do porque é comum que o início das pesquisas que têm por objeto a filosofia de Adorno, ou, de modo mais restrito, alguma questão por ela discutida – lembrando que essa se relacionará com o arcabouço manejado por ele, que não o faz por simples capricho, mas exatamente porque é assim que o próprio objeto o obriga a fazer; a linguagem, nesse sentido se diferencia de um meio de comunicação, sendo um meio de expressão rigoroso do objeto (Cf. *ibidem*) – comece destacando a dificuldade de se fazer isso.

De fato, optar pela obra de Adorno como horizonte teórico e prático não é uma escolha baseada em critérios como facilidade e dificuldade, mas sim motivada pelo tratamento dado aos problemas, ou antes, pelas questões tratadas e pelo modo como isso é feito. Seria falso, no entanto, não pensar que este estudo (seja) tenha sido uma tarefa por demais audaciosa, dada a dificuldade de acesso aos textos do autor, que ao explicar como Hegel escrevia, explicita seu próprio modo de proceder, do qual se destaca a escolha decidida e irreduzível, obcecada e exaustiva, por escapar do senso comum, da escrita fácil, do acesso indiscriminado aos textos, das leituras desatentas e sem pretensões e a recusa obstinada, não sem motivo, em fornecer definições conceituais, já que “a exigência de definições estritas serve há muito tempo para eliminar, mediante manipulações que fixam os significados conceituais, aquele aspecto irritante e perigoso das coisas, que vive nos conceitos” (ADORNO, 2003n, p. 29). Assim, embora se tenha afirmado que tal texto seja revelador, Adorno não é um autor que se revela facilmente.

Além disso, no caso de Adorno não é tarefa fácil, para não dizer impossível, distinguir entre vida particular e vida acadêmica, tratando-as como se fossem duas dimensões distintas; elas não são. Sua trajetória de vida reflete e é coerente com seu trabalho intelectual,

e seu trabalho intelectual, comprometido com sua vida, conforme se tentará mostrar adiante, na relação entre teoria e prática.

Por fim, também não é possível tratar sua obra e as vibrações de sua vida pulsando em seus escritos como se fosse um todo fechado, ao mesmo tempo em que manusear suas obras de forma geral, fazendo-as dialogarem entre si, traçando inúmeras e necessárias relações entre elas mesmas e a vida, não é totalmente possível nesse momento. Talvez nunca o seja, se o caráter necessariamente fragmentado do pensamento adorniano for levado em conta – que não se confunda com carência de sistematicidade, como se procurou mostrar desde a Introdução –, o que possibilita infinitos arranjos e rearranjos, mas jamais uma estruturação fechada e acabada, o que levaria a algo estático e, portanto, dogmático e ideológico. Nesse sentido a perfeição dos escritos adornianos está em sua imperfeição, em nunca serem perfeitos, feitos por completo.

Tendo em vista todos esses elementos, pode-se afirmar que tal lugar-comum é absolutamente justificável, não somente porque expõe determinadas dificuldades, como, ao fazê-lo, expõe, de forma geral, o quanto a própria situação analisada é também complexa, ambígua, multifacetada, e exatamente por isso, não poderia ser analisada de outra forma. Assim sendo, esse capítulo é mais do que uma introdução ao trabalho, é também uma introdução ao próprio pensamento de Adorno, e, ao mesmo tempo, já se está no pensamento dele, manuseando seu objeto, percorrendo seu caminho, enfrentando as contradições e a aparência da realidade, mantendo o fim último, porque ainda não realizado: a efetivação da vida humana em todas as suas dimensões.

Voltemos ao texto. Adorno está bastante apreensivo em relação à finalidade do exame geral de filosofia, ele teme que a ausência de debates e discussões sobre tal assunto seja um sintoma ainda mais grave da situação, demonstrando justamente que não se percebe a gravidade da mesma e, portanto, ela não é tratada com a devida urgência e seriedade de que necessitaria.

A análise da prova, em princípio isolada, necessariamente se relaciona com uma situação mais ampla, que é tanto a origem da situação, tal como ela se apresenta, como essa mesma situação será consequência e permanecerá inalterada, caso não se pondere seriamente a seu respeito.

Quais são as razões que motivaram a introdução da prova geral de filosofia é o que se deve questionar. É sobre essa pergunta que Adorno se propõe a refletir, afirmando já no início do texto que:

“é melhor falar abertamente dessa questão, estimulando a *reflexão* a respeito, do que silenciar enredado numa situação que impõe rotina e resignação [...]. Existe mais amabilidade nessa indelicadeza do que numa atitude que comodamente passa a largo daquilo que acaba *obstruindo na consciência* das pessoas as suas melhores possibilidades [...]. Contudo não queremos ser humanos somente em relação aos candidatos cujos temores podemos imaginar muito bem, mas também em relação àqueles que alguma vez sentarão defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do *espírito deformado e inculto*, do que os prejuízos a qualquer uma de nossas exigências intelectuais”. (ADORNO, 1995e, p. 52-53, grifos meus)

Deve-se perceber que Adorno, ao tecer críticas à prova geral de filosofia, tem muitos interesses. Um deles, talvez o mais sério e urgente, é estimular a reflexão. O objetivo de se refletir é, além de analisar determinada questão, não silenciar sobre a situação. O fim último é sempre questionar o existente. Fazer isso é, por sua vez, além de tentar entender e explicar a complexidade da situação, perceber que ela poderia ser, portanto, de outra forma. Logo, não fazer isso significa não somente condenar a situação a sua cega manutenção, como mais violento e doloroso, condenar a si mesmo à adequação e à conformação. Além disso, é necessário entender como o existente pode limitar a situação a ser somente o que já é.

Assim, no caso desse exame, existem pelo menos dois níveis de análise: o primeiro é refletir a respeito da prova em particular, o segundo é, ao refletir a respeito da prova, refletir sobre o contexto geral no qual ela está inserida, contexto que por sua vez acaba por determinar exatamente o formato dela, da mesma maneira que esse formato expressa e reflete tal situação. Causa e consequência confundem-se, porque essencialmente implicadas. Daí não existir entre esses níveis uma hierarquia, não se pode afirmar que um é mais importante (ou qualquer outro adjetivo que se queira usar para qualificá-los comparativamente) do que o outro, exatamente porque eles se relacionam de forma dialética, sendo interdependentes. E é exatamente por isso que a crítica não se limita nunca a uma faceta do problema<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Na dedicatória de *Minima Moralia*, diria Adorno, “a teoria dialética, [é] *avessa* a tudo o que é isolado” (ADORNO, 1993, p. 8, grifo meu). No mesmo livro, afirma que o pensamento dialético opera “contra a fixação maníaca” (idem, p. 61). Em outra fonte, ao abordar a problemática questão da dicotomia entre teoria e *práxis*, Adorno, criticando a atual concepção de *práxis*, asseveraria, “enquanto a *práxis* promete guiar os homens para *fora do fechamento em si*, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada” (ADORNO, 1995p, p. 202, grifos meus).

Assim, para Adorno, qualquer que seja a problemática investigada, o objetivo é criticar a sociedade, exatamente porque ela é uma construção, daí porque a Teoria Crítica é sempre teoria crítica *da* sociedade. Para o autor a cultura é caracterizada como uma segunda natureza, porque, embora ela não seja natural, ela é tão determinante quanto à própria natureza. Natureza e cultura se mostram indiscerníveis. Sendo assim, ao criticar a sociedade, expõem-se sua natureza, qual seja, que ela não é natural, não é algo dado, mas sim social e historicamente construída. Além disso, a cultura é a própria dimensão do pensamento, conforme advoga o autor em favor do ensaio, “o ensaio denuncia silenciosamente a ilusão de que o pensamento possa escapar do âmbito da *thesis*, a cultura, para o âmbito da *physis*, a natureza” (ADORNO, 2003n, p. 27), ou seja, a explicitação da cultura como algo construído não é de pouca importância, ela não somente esclarece uma natureza por vezes ofuscada, como permite, dada sua real natureza, uma intervenção por parte do pensamento. Fosse ela natural, sua dimensão seria impenetrável.

É justamente porque a crítica desmascara uma situação, que se coloca falsamente como natural, que existe amabilidade ao tecê-la, mesmo que por vezes seja realizada de forma incisiva; há mais violência na omissão do que na agressão. Essa amabilidade não diz respeito somente ao presente e aos indivíduos próximos, mas também aos que serão certamente afetados pelos supostos candidatos aprovados e, conseqüentemente, ao futuro. É por isso que ao questionar a prova de filosofia, Adorno tem em vista não somente a própria profissão docente, mas também os futuros discentes, que, do seu ponto de vista, estão ameaçados de sérios danos (Cf. ADORNO, 1995e, p. 53).

Para o autor é necessário que se pense não somente sobre os candidatos reprovados e sobre suas prováveis deficiências, mas também sobre os candidatos aprovados, que muitas vezes são somente mais habilidosos, mas os primeiros, não menos qualificados; e, principalmente, sobre qual é o sentido da prova, formulada de modo fragmentado – o que por si só já questionaria sua eficácia – pois que o resultado por ela apresentado se baseia em critérios puramente formais, o que significa que os candidatos aprovados responderam de modo razoavelmente satisfatório a questões de alguma forma passíveis de controle, ou seja, o resultado pode ou não refletir a competência dos candidatos (Cf. *idem*, p. 51 et seq.).

Ressaltando, quando o autor afirma que se a prova fosse feita de acordo com seu sentido e não conforme a letra do disposto, ele tece críticas que questionam o resultado da prova e, simultaneamente já ultrapassam os limites do mesmo. Isso significa que além de se tentar entender o motivo pelo qual muitos são aprovados sem terem o mérito, e muitos não o



são, quando deveriam ter sido, dever-se-ia, antes, buscar justamente pelo sentido da prova. E, uma vez que esse estivesse definido, daí então se poderia tentar melhorar o desempenho dos candidatos, que é tão preocupante quanto à falta de sentido da prova. Falta essa que atinge tanto os candidatos quanto os próprios examinadores.

Essa ausência de sentido, ou melhor, a não percepção do sentido, acaba por tornar a discussão sobre os resultados da prova oca, pois não se tem parâmetros relativos aos quais se poderia avaliar profundamente o resultado da mesma, de tal forma que o índice de aprovados e reprovados, as notas atribuídas, as análises estatísticas e assim por diante eram, sem dúvida, uma preocupação do filósofo, mas essas questões não poderiam ser debatidas sem que antes se definisse e se compreendesse o motivo da existência de tal avaliação.

Sendo candidatos aprovados ou reprovados, futuros docentes ou futuros discentes, pessoas *hic et nunc* ou em algum tempo-lugar que não se pode ver, a preocupação de Adorno é a mesma: o espírito deformado e inculto ou a consciência obstruída. O espírito deformado e inculto dos professores obstruirá a consciência do estudante. Ou a consciência obstruída daqueles formará espíritos deformados e incultos, da mesma forma como em algum momento, eles tiveram sua consciência obstruída ou seu espírito deformado<sup>6</sup>.

A concepção geral da prova, que Adorno tenta resgatar ou dar indícios para sua consecução, era verificar se os estudantes tinham obtido condições de ir além do empreendimento de suas ciências particulares, ou seja, verificar se os futuros docentes pensavam a respeito de seu próprio fazer. Mais do que ter conhecimento de suas disciplinas específicas, quaisquer que fossem, o exame geral de filosofia verificaria o meta-entendimento dos candidatos.

Diria Adorno, “não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo” (ADORNO, 1995e, p. 53), ou seja, manter-se isolado dentro de uma área específica é necessariamente não estar formado. Não há, para o autor, qualquer centro do mundo. A insistência sobre o caráter necessariamente precário do isolamento se justificará no decorrer do percurso e ficará límpida com o seu percorrer, estar isolado implica em não experimentar – o cerne da formação. Além disso, ao se isolar em uma área de atuação, corre-se o risco de perder a dimensão do todo social como um *constructo*.

---

<sup>6</sup> Não se defende aqui a tese de que a escolaridade, independentemente de seu nível, seja a única ou a principal responsável pela (de) formação dos estudantes. Entretanto, como a instrução se dá em boa medida em espaços instituídos, é necessário perceber que há aí um perigoso círculo de repetição, entre os que já foram (de) formados e que agora (de) formam.

Tal deformação não poderia ser imposta nem àqueles que se dedicam a campos científicos do conhecimento, nem àqueles que se dedicam à própria filosofia: “A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica” (ADORNO, 1995e, p. 53), pois a essência mesma da filosofia é a relação que ela mantém com o todo social (Cf. *idem*, p. 55).

Mais importante, ou, mais formativo em sentido amplo, do que verificar se os docentes informariam e instruiriam seus alunos a respeito de seus campos específicos, a prova de filosofia “deve avaliar se o candidato apreendeu o sentido e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais” (*idem*, p. 53), porque, se assim fosse, a própria prova acabaria por incentivar propriamente essa formação. E a própria (de) formação acaba por impor à prova que esta se conforme com dimensões de alcance cada vez mais estreitas, resumindo-se por fim a uma avaliação de méritos meramente profissionais.

A prova, ao verificar se os estudantes eram impelidos para além dos conhecimentos específicos de seus campos de especialidade, mostraria se os futuros docentes estavam habilitados a fazer a passagem de uma área de conhecimento restrita, delimitada e especializada a um todo social, do qual é uma parte e, obviamente, com o qual se relaciona, mesmo que não de forma imediata. Portanto, “o sentido e o potencial formativo” de determinada ciência particular reside exatamente na construção de mediações entre seus respectivos campos de especialização e a situação na qual eles estão inseridos. Adorno ressalta, “mediações históricas, nas quais está sedimentada a sociedade como um todo” (ADORNO, 2003n, p. 27).

Assim, a prova também não tem como objetivo avaliar a formação filosófica específica, que por extensão, poderia (e é) também alvo de críticas<sup>7</sup>, mas a autoconsciência do candidato, se efetivamente reflete a respeito de seu próprio fazer e sobre si mesmo, o que, não por acaso, coincide com a própria definição de filosofia de Adorno: “a autoconsciência viva do espírito” (ADORNO, 1995e, p. 53; 55).

Se a essência da filosofia é justamente a relação que ela mantém com o todo social, nada mais adequado que o sentido da prova geral de filosofia seja o de avaliar se essa relação

---

<sup>7</sup> Também se pode inferir que a fragmentação do conhecimento é vista com muitas ressalvas pelo autor, que enxerga nos processos de especialização uma das expressões da reificação do espírito (Cf. ADORNO, 1995e, p. 55). Lúkaçs, grande estudioso do fenômeno da reificação, argumenta que a reificação tem importância decisiva para se compreender a sociedade e os homens (2003, p. 198). E a forma mercantil dominante – a troca de mercadorias – reifica os pensamentos que estão sob sua influência (*idem*, p. 195). Ademais, o próprio pensamento dialético é caracterizado como sendo oposto à reificação (Cf. ADORNO, 2003n, p. 61). A reificação como um processo que obscurece a relação entre os homens, aparecendo como uma relação entre coisas, bem como seu vínculo essencial com a forma social dominante, será analisada no quarto capítulo.

é feita por aqueles que se propõem a serem docentes. Assim, pode-se entender porque que para determinados candidatos, Adorno afirma que suas preocupações são injustificadas, embora ele estivesse bastante temeroso em relação a essa complexa situação. Sua crítica não se dirige exatamente àqueles que são dotados de um interesse vivo pela filosofia, que possuem uma relação genuína com ela, que são dotados de horizonte e sensibilidade intelectual, que, em resumo, são pessoas cultas, que “já portam (...) os elementos cuja existência ou não deve ser avaliada (...) por aquela prova” (ADORNO, 1995e, p. 51).

O que está em jogo é a formação (*Bildung*) e, portanto, a capacidade de autoreflexão, o que significa que a prova deveria sugerir temas que a estimulassem, ou seja, temas que se relacionassem aos interesses específicos dos candidatos, aos seus próprios assuntos, com os quais, portanto, este estabeleceria vínculos significativos, e não uma avaliação profissional com temas impostos externamente. A ocupação com a filosofia promoveria assim uma conexão estreita entre os interesses verdadeiros e particulares de cada indivíduo e seu ofício profissional (Cf. idem, p. 53 et seq.).

Ao dirigir questões essenciais sobre a formação viva, o exame diferenciaria os intelectuais<sup>8</sup> autoconscientes dos profissionais estritos, sendo que somente os primeiros poderiam se ocupar da docência e sobre eles recairia “a pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha” (idem, p. 54)<sup>9</sup>. A própria relação estabelecida entre o trabalho e o todo social é o que determina se se é um intelectual ou não, se, portanto, essa relação é percebida como uma parcela daquele todo (Cf. idem, p. 54-55). Adorno se refere àqueles que possuem a capacidade de autoreflexão, portanto intelectuais, como sendo “pessoas de espírito” (idem, p.54), com essa imagem ele caracteriza os que são,

---

<sup>8</sup> Esse termo é usado com certo pudor e Adorno destaca imediatamente esse uso tímido, colocando-se prontamente contra, “que o termo ‘intelectuais’ tenha sido difamado a partir dos nazistas, parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça” (ADORNO, 1995e, p. 54).

<sup>9</sup> De acordo com a ressalva já feita, sabe-se que, apesar da formação de forma geral e da educação de forma particular não serem os únicos elementos (nem mesmo os principais) para o desenvolvimento de uma sociedade ou para sua transformação, ambos são decisivos e ocupam um lugar privilegiado, por menor que se advogue que sejam, frente a outros espaços, o que quer dizer que os professores tanto quanto a escola têm grande responsabilidade.

de fato, sujeitos, e que podem, exatamente por este motivo, tomar parte da e/ou pela educação<sup>10</sup>.

Há ainda outra questão, não menos problemática: a própria postura dos candidatos. Muitos se pautam somente pela meta de serem aprovados no exame, o que significa que lançam mão de inúmeros artifícios para tentar correr o menor risco possível de serem reprovados, mesmo que isso seja extremamente prejudicial ao seu potencial intelectual. E não raro é. Aquela mesma ocupação que promoveria uma relação viva entre fazer e ser – a autoconsciência – resulta em autoalienação (Cf. ADORNO, 1995e, p. 52 et seq.).

Expressa-se nesse comportamento bastante visível uma racionalidade que não reflete acerca das competências apropriadas à docência, não percebendo, portanto, sua própria deficiência.

Se, por um lado, os candidatos não podem ser responsabilizados individualmente por seu resultado no exame, já que esse talvez não expressasse muito mais do que uma habilidade dos futuros docentes, por outro, não podem se eximir dele. Eles não podem ser recriminados por terem sido reprovados, mas apelar para a deficiência da prova, num insistente comportamento estático de manutenção – que não é de modo algum, frutífero – como sendo argumento para seu insucesso, não pode ser considerado mérito.

A prova geral de filosofia ofereceria uma oportunidade para a reflexão. Independentemente de serem os candidatos aprovados ou reprovados, a fecundidade da prova e de seu resultado poderia estar na possibilidade de se tirar conseqüências disso. Dessa forma, tanto para os que obtiveram êxito, como para os que não, esse seria um momento de especial importância, do qual se poderia extrair a consciência sobre a relação entre existência e profissão. Se ela existe ou se foi rompida. E frente a ela, a opção pela carreira ou o seu abandono, ou seja, esse seria um momento de decisão: ou ser estritamente profissional ou transformar a situação (Cf. *idem*, p. 69).

Os que escolhem a primeira são certamente os que tecem “a queixa de que a filosofia sobrecarrega os futuros professores com uma disciplina a mais, (...) com que a maioria não mantém vínculos” (*idem*, p. 58), “para quem a filosofia é nada além de uma disciplina”

---

<sup>10</sup> A imagem que o autor (re) constrói – pessoas de espírito – é significativa tanto para tratar da questão da experiência como da questão da memória. Em outras passagens, o autor também se refere a essas pessoas como homem culto (Cf. ADORNO, 1995p, p. 152). A experiência é exatamente o que possibilita a formação de “pessoas de espírito”, “pessoas cultas”. Ao encontro dessa concepção de experiência, dizia Benjamin já em 1913, “a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero” (BENJAMIN, 2002, p. 23). A memória, por sua vez, é o elemento que permite a continuidade da consciência – a própria experiência – com vistas à formação. Tais questões serão tratadas respectivamente no quarto e quinto capítulo.

(ADORNO, 1995e, p. 60), algo que vai de encontro à própria essência da filosofia. Os que escolhem a segunda se confrontarão com a situação, “posicionando-se frente a ela, com todo o vigor da autocrítica” (ibidem), procurando condições para superá-la, buscando-se assim propriamente a formação, tornando-se intelectuais.

Pode-se perceber que, além disso, para o autor ser profissional não é algo necessariamente bom, ou mesmo desejável. Ser profissional da maneira como ele entende é estar isolado do todo social, alheio à sua posição enquanto partícipe da sociedade, à margem das relações existentes entre ser e fazer, e justamente por sua condição de *outsider* o profissional pode ser realmente profissional, na medida em que ele não mantém qualquer outro tipo de vínculo a não ser com uma ciência particular, e por isso mesmo, especializada. O que há, portanto, é especialização sem reflexão.

Tal especialização expressa uma racionalidade que tem como objetivo tão somente a própria especialização. Nessa crítica se fazem ouvir os ecos da distinção proposta por Horkheimer entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica<sup>11</sup>, na qual a primeira é exatamente a “teoria encerrada na sua própria especialização” (HORKHEIMER, 1989, p. 143), e a segunda expressa o “conhecimento do homem e da natureza que se encontra à disposição nas ciências e na experiência histórica” (ibidem, grifo meu), daí porque ser aquela caracterizada como racionalidade instrumental e esta como crítica. A metáfora auditiva talvez não seja exata porque essas reverberações, ao contrário do fenômeno físico, não minguaram com o passar do tempo, mas, ao contrário, são cada vez mais ruidosas para aqueles que assumiram como modo de vida um comportamento crítico, já a ciência especializada, vale lembrar, cada vez mais refinada e esmerada, poderia não somente ser caracterizada como cega para as relações com o todo social, mas também, paralelamente, como surda para as críticas.

Enquanto a Teoria Tradicional, cujo pensamento se conforma em ser uma ferramenta, uma peça, acusa a Teoria Crítica de ser vazia, enfadonha, e, principalmente sem sentido, justamente para tentar amenizar seus efeitos, o pensamento crítico tem sempre como objetivo – prático – ir além da construção e reconstrução do mundo permanentemente igual, ir

---

<sup>11</sup> Um dos principais livros de Adorno – *Dialektik der Aufklärung* (a dissertação utiliza a tradução proposta por Guido de Almeida, *Dialética do Esclarecimento*, tal opção não é feita sem dificuldade, conforme discutido no capítulo seguinte) – é também um dos principais livros de Horkheimer, tendo sido escrito, portanto, a quatro mãos. Isso é suficiente para demonstrar a confluência de interesses existentes entre os autores e as inúmeras afinidades teóricas compartilhadas por eles. O mesmo ocorre com outros autores, tais como Benjamin e Marcuse, que, apesar de não terem essa convivência tão próxima, eram igualmente íntimos. Há um acervo enorme das correspondências trocadas entre todos eles, sempre de modo amigável, cordial e em tom fraterno, mesmo que em discordância. Sobre a história do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), que veio a ser posteriormente conhecido como Escola de Frankfurt, bem como de seus integrantes, é de grande valia consultar o livro de Wiggershaus (2006).

além da reprodução da situação dada. Para transformar o mundo é preciso interpretá-lo (Cf. ADORNO, 1995p, p. 204; 209; 211).

Quando se afirmou que a especialização por si só não seria algo desejado para os docentes, se poderia supor, paralelamente, que, em potencial, todos poderiam se ocupar da docência, uma vez que a principal exigência não é uma habilidade específica de determinada área, mas a capacidade de construir relações entre parte e todo, algo que diz respeito à própria idéia de formação. Assim, o docente teria de ser formado para ser um formador e não um especialista necessariamente.

Os docentes são responsáveis não somente pela boa educação, mas antes pela formação de seus alunos, embora exista entre eles uma íntima e forte relação. Essa distinção e relação serão tratadas ao longo de todo esse percurso, mas, de forma geral e seguindo a linha até aqui esboçada, os professores teriam como tarefa criar articulações que fossem além de concentrações especializadas de suas áreas particulares, refletindo acerca do rumo que se deve dar às matérias profissionais, pensando sobre as transformações históricas de seus campos especializados; dito de outra forma, refletindo sobre a historicidade e a materialidade de seus campos de atuação, vinculando-os ao todo social e estimulando os estudantes a fazerem o mesmo.

Em suas ponderações, Adorno chegava à conclusão que o exame geral de filosofia mostrava a incapacidade por parte dos candidatos de construir tais articulações, obrigando-o a “concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador” (ADORNO, 1995e, p. 63). Como dito, seria desejável que essa formação fosse socializada – o que ocorre, no entanto, é o extremo oposto: a semiformação socializa-se; conforme se mostrará e se discutirá adiante – daí a potencialidade de todos serem, por esse motivo, formadores, mas ela é condição *sine qua non* àqueles que se dedicam à formação. Seria prudente, portanto, que quem não a possuísse não se dedicasse à educação (idem, p. 64)<sup>12</sup>, pois o futuro professor “dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista” (ibidem).

---

<sup>12</sup> Em 1958, Hannah Arendt também escrevia sobre educação e é interessante destacar que chegava a conclusões semelhantes: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 1972, p.239).

A formação cultural viva que se dá precisamente por meio da experiência de relações ou relações de experiências<sup>13</sup> tem dois contrários. O primeiro seria a ignorância, o segundo a semiformação, que, na opinião do autor, teria sido em grande parte responsável pelo anti-semitismo. O primeiro não é propriamente uma formação, é a simples ausência dela, daí a ingenuidade. O segundo, ao contrário, é uma formação falsa, mas que não aparece como tal, daí sua perversidade. A urgência da situação se explicita na medida em que se conclui que grande parte dos candidatos não é ignorante, mas – pior – semiformado.

“A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. A base de sustentação para isto é o conceito de ciência.” (ADORNO, 1995e, p. 69-70)

Delineiam-se assim algumas características e tendências da sociedade que não somente a (des) qualificam, como são determinantes para o *ser* humano, na mesma medida em que esta será determinada por ele.

A ciência, do ponto de vista de Adorno, tem enorme parcela de responsabilidade pelo fracasso da formação, em alguns momentos, Adorno a tem como principal culpada, isso porque a “consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva” (idem, p.70), ou seja, a experiência é bloqueada e/ou embotada pela ciência. Isso pode ser percebido tanto pela postura dos candidatos quanto pela (suposta) ausência de sentido da prova, que, como apresentado, tem um sentido bem determinado, mas muitas vezes encoberto e, por isso, não percebido. Tal postura e suposta ausência demonstram que determinado proceder está desconectado da finalidade a qual se propõe. O fim aparece como encerrado em si mesmo, e o meio como fetiche, justamente porque alheio a um fim (Cf. idem, p. 132).

Adorno, todavia, não sugere uma não-ciência, não é uma crítica sem mais. Assim como possui consciência de que a filosofia e as ciências necessitam de autonomia uma frente à outra, também afirma que é exatamente por causa dessa distinção entre os campos, que ambos avançaram. (Cf. idem, p. 56). O autor distingue méritos, avanços e ganhos por parte do

---

<sup>13</sup> Conforme dito, esse conceito será aprofundado no quinto capítulo, de qualquer forma é necessário que se faça uma ressalva já nesse momento para tentar se evitar um equívoco bastante freqüente. O autor não dará sugestões do que se deve fazer, nem de como se deve proceder, instruções dessa espécie são poucas e precárias. Da mesma forma como não se deve esperar desse trabalho uma prescrição. Isso não significaria outra coisa do que ir de uma heteronomia para outra.

desenvolvimento técnico e científico, ainda que esse desenvolvimento tenha também promovido retrocessos, aprofundamento de misérias, crises, e assim por diante.

“Evitemos mal-entendidos. Não desconheço a necessidade de autonomia da filosofia frente às ciências particulares. Sem esta distinção, ao menos as ciências naturais não teriam a evolução que tiveram. E mesmo a filosofia possivelmente chegou às suas apreciações mais profundas quando, como Hegel, voluntária ou involuntariamente se separou dos empreendimentos científicos específicos [...]” (ADORNO, 1995e, p. 56)

O alvo das críticas não é o modo de conhecimento científico *tout court*, mas encarna-se no positivismo (Cf. ABREU, 1993, p. 18), que, dentre outras características, em nome de uma pura disciplina objetiva, condena sem mais aquilo que possui o subjetivo como traço, além de enxergar qualquer objeto como um objeto de pesquisa, crendo ser possível, sem qualquer interação com ele, fixar seu conteúdo em fórmulas, indiferente à forma como irá apresentá-lo e expressá-lo (Cf. ADORNO, 2003n, p. 18-9). “O positivismo, sob qualquer de suas formas, significava em última instância a abdicação da reflexão. O resultado era a absolutização dos ‘fatos’ e a reificação da ordem existente” (JAY, 1973, p. 115)<sup>14</sup>.

Ainda assim nem os malefícios, tampouco os benefícios da distinção entre filosofia e ciências particulares são esquecidos ou mesmo privilegiados pelo autor, que afirma que, embora não exista uma comunicação tão direta entre os campos, isso não significa que não haja relações entre eles (Cf. ADORNO, 1995e, p. 57).

Com o objetivo de serem aprovados, os candidatos se refugiam no ritual científico, protegendo-se religiosamente atrás de citações, referências, bibliografias. A ciência torna-se mais uma forma de tutela, tão heterônoma quanto qualquer outra, dispensando os homens do pensamento, e conseqüentemente da liberdade (Cf. idem, p. 70).

O comportamento dos candidatos expressa de modo exemplar o que Adorno definiu por semiformação – o oposto perverso da “verdadeira formação”<sup>15</sup> – marcada por uma racionalidade séptica e estéril, em busca de correntes de pensamento seguras, onde possa

<sup>14</sup> “El positivismo, bajo cualquiera de sus formas, significaba en última instancia la abidación de la reflexión. El resultado era la absolutización de los ‘hechos’ y la reficación del orden existente.” (tradução minha).

<sup>15</sup> É porque existe a semiformação, que se faz necessário expressar-se em relação à formação como verdadeira formação; é por causa desse tipo de existência que se é obrigado a recorrer a adjetivos que soam como pleonasmos, “verdadeira formação”, “emancipação autêntica” e assim por diante; essas ressalvas somente se fazem necessárias, porque algo que aparece como verdadeiro não o é.



trilhar o caminho do moralmente convencional, do eticamente convincente, do esteticamente esperado e do confortavelmente correto.

“A consciência dos candidatos em questão procura por toda parte encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados; seja tentando afirmar por vias já comprovadas, seja inclusive procurando normatizar o próprio curso do exame, evitam-se justamente aquelas perguntas que afinal constituem a motivação de todo exame. Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a ‘verdadeira formação’ do espírito [...]” (ADORNO, 1995e, p. 60)

Tal comportamento não apreende a sociedade como fonte inesgotável de experiências e relações, mas como um dado natural, que lhe é duramente imposto como o real, de tal forma que os candidatos não têm experiências formativas significativas, possuindo extrema deficiência de experiências e relações diretas e espontâneas com pessoas, objetos e idéias e crendo “a qualquer preço” – tão cegamente quanto se supunha que os antigos acreditavam nas mitologias fundadoras – no existente (Cf. idem, p. 63).

É necessário chamar a atenção novamente para o fato de que o filósofo alemão tem sempre como ponto de partida a realidade. A questão central é que ele jamais se mantém preso, limitado a ela. Daí porque, para um teórico crítico, a teoria está necessariamente fundada na realidade, mas preserva momentos e possibilidades de sua superação, tendo como objetivo e horizonte a realização não somente cultural, mas também material do homem. A relação entre essas duas dimensões – cultural e material – é orgânica, vale dizer e insistir (Cf. ABREU, 1993, p. 18). Vale insistir também que esse horizonte não é abstrato, mas é necessário que se persiga um fim transparente e que o almejado seja humano. Imediatamente humano (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 172).

O teórico crítico pode ser tomado como um novo (outro) intelectual, aquele que critica sua própria função e o lugar que ele próprio ocupa. A relação mesma entre teoria e *práxis* é problematizada por Adorno. Em muitas ocasiões ele enfrentou a acusação de ser “somente” um teórico e até hoje é alvo de tais críticas. Isso se deu e ainda se dá, porque Adorno condenava a passagem imediata da teoria à prática. Sendo que, segundo as próprias

palavras do autor, “o problema da *práxis* está entrelaçado com o do conhecimento” (ADORNO, 1995p, p. 204), é interessante alongar-se mais detidamente sobre essa questão.

Para tanto, três materiais suscitam interesse, todos do mesmo ano, 1969 – uma entrevista de Adorno ao *Der Spiegel*, a correspondência entre Adorno e Marcuse dos dias 5 de abril, 5 de maio e 4 de junho e o texto, composto de 14 teses, intitulado *Notas marginais sobre teoria e práxis*.

A pergunta “como modificar a sociedade?” perseguiu furiosamente o autor, cobrança constante que culminou no início de 1969 com um embate direto entre ele e os estudantes dispostos a invadir o Instituto de Pesquisa Social e um de seus seminários. Os estudantes exigiam que Adorno realizasse publicamente uma autocrítica, a crítica de sua própria crítica, pois identificavam equívocos na posição política dele. Não foi essa a única ocasião em que o autor se viu impelido a forçosamente ter que se defender de uma acusação que de seu ponto de vista é falsa.

Naquela ocasião, Adorno avaliou que a intenção dos estudantes era ocupar diferentemente o Instituto, assim sendo julgou que chamar a polícia era a única maneira adequada de proceder, tendo em vista que ele se considerava responsável pelas condições físicas do prédio, mesmo que ele próprio não estivesse sendo ameaçado de violência corporal. (Cf. ADORNO e MARCUSE, 1997, p. 9). Esse choque o levou por fim a suspender temporariamente suas aulas.

Após esse incidente, Adorno pronuncia-se na entrevista ao *Der Spiegel*, na qual foi novamente questionado a respeito do que fazer para alterar a situação social, e sem se furtar às implicações de suas concepções, de sua posição pública – intelectual e professor – e dos recentes acontecimentos, responde abertamente

“Essa pergunta me ultrapassa. Diante da questão ‘que fazer’ eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, ‘não sei’. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é. Nisso me censuram: já que você exerce a crítica, então é também sua obrigação dizer como se deve fazer melhor as coisas. Mas é precisamente isso que eu considero um preconceito burguês. Verificou-se inúmeras vezes na história que precisamente obras que perseguiam propósitos puramente teóricos tenham modificado a consciência, e com isso também a realidade social.” (ADORNO, 2003n, p. 133)

Tal pergunta marca a crise da prática, quando não se sabe o que fazer e remete a outras tantas – como fazer, por que fazer, quando e assim por diante. Adorno resiste em fornecer respostas. Tais questões não podem ser simplesmente respondidas; de seu ponto de vista elas emergiriam de uma somatória de elementos, análises, concepções, interpretações, críticas, condições sociais, econômicas, políticas, espirituais, materiais e, principalmente, a existência de sujeitos que se apropriassem vivamente desse conjunto, sem o qual, a heteronomia violenta seria a mesma, com novas roupagens.

Nas correspondências trocadas com Marcuse, Adorno afirma que a relação entre teoria e prática deveria ser discutida e que ele já está trabalhando naquelas teses. Na primeira carta, enviada por Marcuse, ele questiona a ação de Adorno de chamar a polícia, afirmando que entre a polícia e os estudantes, está indubitavelmente do lado dos estudantes, uma vez que são estes que defenderiam as suas causas, que também são as de Adorno: “o protesto contra o capitalismo indo até às raízes da existência, contra seus cúmplices no Terceiro Mundo, contra sua cultura, sua moral” (ADORNO e MARCUSE, 1997, p. 15). Isso não quer dizer que Marcuse concordava com tudo o que os estudantes diziam e faziam, tendo discutido com eles e os condenado também, mas ele via neles uma nova forma de oposição ao *Establishment* (Cf. idem, p. 7; 8; 15).

Adorno procura explicar a Marcuse porque chamou a polícia quando os estudantes ameaçavam invadir o prédio do Instituto e sua aula, afirmando que não poderia ter agido de outra forma, uma vez que via neles uma grave ameaça de danos (Cf. idem, p. 9; 12). Marcuse discorda, ele vê a ocupação e a interrupção das aulas como modos legítimos de protesto. (Cf. idem, p. 11). Adorno chama atenção ao caráter dialético daquele movimento, que, ao lutar contra a insuportável situação, reproduzia em seu seio as mesmas tendências que procurava impedir. Movimento que de contestador passa a ser fascista (Cf. idem, p. 10; 13; 14).

Marcuse não vê elementos que permitam afirmar que tal mudança teria ocorrido no movimento estudantil (Cf. idem, p. 11). Ele argumenta em favor da consciência existente nos estudantes que conheciam bem as limitações objetivas às quais estavam submetidos, assim como sabiam que a situação não os favorecia (Cf. idem, p. 8; 16) e insiste não somente em defendê-los, como acredita ainda que “nossa tarefa, precisamente nesta situação, é ajudar o movimento tanto teoricamente quanto na sua defesa contra a repressão e as acusações [...] [os estudantes] talvez precisem de nós para ajudá-los a vencer esses limites” (idem, p. 15-16). A posição de Adorno ficaria mais substancialmente explicitada nas teses, embora algumas de suas concepções também pudessem ser constatadas já naquela entrevista.

Ambos concordam que dar conselhos práticos do alto da escrivania é uma atitude irresponsável, além de constrangedora e também contraditória, mas discordam sobre as possíveis formas de ação. Assim se expressa Marcuse, “aqui se encontra sem dúvida a mais profunda divergência entre nós [eles]” (ADORNO e MARCUSE, 1997, p. 12).

Para Adorno, a teoria é uma prática: “pensar é um agir, [...] é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade.” (ADORNO, 1995p, p. 204-5). A divergência entre teoria e prática seria consequência da antiga divisão entre trabalho físico e mental. O autor explica que o trabalho físico esteve ligado a sobrevivência, uma vez que reproduzia as condições necessárias para a vida, por isso teve seu caráter marcado pela necessidade. É preciso agir para preservar a própria existência e para conservar a espécie. Daí uma aversão à prática, sentida como não-liberdade (Cf. idem, p. 205-6).

Da mesma forma que o autor argumenta em relação à aversão prática, afirma que existe semelhante aversão à teoria, uma vez que ela daria muito trabalho, justamente por ser demasiadamente prática, “aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza” (idem, p. 208). Essa aversão também se mostra como desesperado impulso prático que exige ações urgentes diante do contexto social. Impulso que se enreda, por sua debilidade teórica, na desgraça que tentava combater (Cf. idem, 211).

A *práxis* compreende a interação entre a teoria e a prática, o intercâmbio dialético entre esses dois momentos diferentes e interdependentes<sup>16</sup>.

“Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria [...]. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela [...]; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria,

---

<sup>16</sup> As teses são bastante elucidativas, mas, ao mesmo tempo, obscuras. A tentativa de caracterizar a teoria e a prática como dois momentos distintos, mas interdependentes e sua interação dinâmica como *práxis* emaranha-se em complicações, uma vez que os conceitos prática e *práxis* aparecem no texto muitas vezes como sinônimos, não porque Adorno tenha mal compreendido seu próprio esforço, mas porque tal interação é tão orgânica que nem sempre se pode diferenciar com nitidez de qual momento se fala. A seguinte passagem ilustra tal complexidade, “dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática.” (ADORNO, 1995p, p. 204). Além disso, demonstra, por um lado, a importância de uma consciência que não separe os dois momentos, e por outro, marca exatamente essa diferença, que não deve ser posta de lado, mas também não deve ser congelada como algo imutável.

endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria.”  
(ADORNO, 1995p, p. 227)

A prática dá subsídios à teoria, a impulsiona, e “a teoria converte-se em força prática [...] o pensamento produz um impulso prático” (idem, p. 210), de tal forma que a aversão à teoria não só não se justifica, como também debilita a *práxis*, a condena ao fracasso, “tal aversão à teoria constitui a fragilidade da *práxis*” (idem, p. 211), de modo que a ação não pensa nem sobre a própria ação.

Tal qual a teoria é acusada de falsa pela prática, por sua suposta distância em relação a ela, assim também a prática por se tornar compulsória condena a si mesma. A *práxis* se torna assim impossível. Daí a necessidade de não negar a diferença existente entre teoria e prática, nem manter intocadas essas diferenças. “A relação entre teoria e *práxis*, uma vez distanciadas uma da outra, é a virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação de polaridade entre si.” (idem, p. 227-8).

Além disso, para Adorno a possibilidade de passar a prática – do modo como os estudantes e Marcuse a compreendem no contexto dado – está vedada, pois inexistem condições objetivas e subjetivas para modificar a sociedade, portanto ultrapassar a situação nesse momento é impossível (Cf. ADORNO e MARCUSE, 1997, p. 9). Para Marcuse, a situação esteve vedada, quando ambos suportaram o nazismo, mas a democracia burguesa, ainda que de forma limitada, por seus próprios meios democráticos, mesmo que rejeitando mudanças qualitativas, permite certa liberdade e alguns direitos. Ele advoga que numa situação tão horrível, horrivelmente democrática ou democraticamente horrível, a ação direta é uma forma legítima de opor-se. Embora possua elementos condenáveis, continua Marcuse, a ação prática é uma opção melhor do que a manutenção do *status quo* (Cf. idem, p. 8; 11; 15).

Sobre isso Adorno também é questionado na entrevista, mais explicitamente sobre ser a teoria uma torre de marfim, portanto alheia ao mundo, essa questão é tão recorrente quanto à anterior, sendo uma derivada da outra. Ou seja, a teoria, se não pretender, de fato, estar afastada do contexto social, precisa responder à questão do que fazer. A ela assim se coloca Adorno:

“[...] creio que uma teoria é muito mais capaz de ter conseqüências práticas em virtude de sua própria objetividade do que quando se submete de antemão à prática. O relacionamento infeliz entre teoria e prática consiste

hoje precisamente em que a teoria se vê submetida a uma pré-censura prática.” (ADORNO, 2003f, p. 132)

Ainda na entrevista, continua Adorno:

“A filosofia não pode, por si só, recomendar medidas ou mudanças imediatas. Ela muda precisamente na medida em que permanece teoria. Penso que seria o caso de perguntar se, quando alguém pensa e escreve as coisas como eu faço, se isso não é também uma forma de opor-se. Não será também a teoria uma forma genuína da prática?” (idem, p. 136)

Dessa forma, a prática é marcada por uma falta de autoreflexão, uma vez que se impõe a si mesma como obrigatória, assim sendo, “a autoreflexão significa [...] interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano” (ADORNO, 1995p, p. 206).

Ainda que Adorno condenasse o ativismo, as ações isoladas e o movimento estudantil de forma geral, justamente por representar, tanto uma prática apressada e desesperada, com comportamentos e atitudes que destoam de seus supostos objetivos, quanto uma ação isolada que poucas chances têm de sucesso, ele, como um dialético que é, reconhecia os ganhos práticos que os estudantes obtiveram (a reforma universitária) e, simultaneamente, não deixava de salientar que tal movimento, graças às suas antinomias imanentes, podia a todo o momento transformar-se justamente em seu contrário (Cf. ADORNO e MARCUSE, 1997, p. 10). Isso, de fato ocorreu, uma vez que, por exemplo, os estudantes utilizaram artifícios violentos, contra a violência da qual foram vítimas. O fim prático não pode ser indiferente aos meios que emprega para alcançá-lo (Cf. ADORNO, 1995p, p. 207).

Assim, pode-se constatar que Adorno não era um intelectual que se furtava a manifestar-se publicamente, conforme se procurou mostrar também na Introdução, sendo as emissões radiofônicas uma forma direta de intervenção, assim como lecionar e publicar. A Teoria Crítica é, por conseguinte, uma teoria social em nexos com *práxis* dos intelectuais que a representam. Analisar a sociedade é um agir fundamental. A decifração e interpretação da sociedade, a compreensão de suas relações, a construção de hipóteses, a própria crítica da consciência de sua época é o resultado da teoria em sua prática.

Para terminar, seria interessante levantar mais um elemento. Para Adorno, “não há mais nada de inofensivo” e “a própria sociabilidade é participação na injustiça” (ADORNO,

1993, p. 19), isso quer dizer que nada, nem a menor alegria, nem a mais simples palavra, nem o mais complexo pensamento, absolutamente nada resta que possa ser tomado, feito, dito sem o máximo cuidado, responsabilidade e consciência. É por isso que Adorno mantém ressalvas e trata todo e qualquer assunto com a mais radical preocupação, mais uma prova da importância com que se deve tomar as emissões radiofônicas.

“A conversa casual com o homem no trem, com quem manifestamos acordo através de um par de frases de modo a evitar discussão e das quais sabemos que, no fim das contas, chegam a ser um crime, já é até certo ponto traição; nenhum pensamento é imune à sua comunicação e já é suficiente dizê-lo no lugar errado e num consenso falso para minar sua verdade.” (ibidem)

E assim sendo, conclui o alto custo a ser pago pela escolha inconsolável daquele que olha implacavelmente para o mundo e ainda mantém conscientemente a possibilidade dele ser algo melhor.

“Para o intelectual, a solidão inviolável é a única forma em que ele ainda é capaz de dar provas de solidariedade. Toda colaboração, todo humanitarismo por trato e envolvimento é mera máscara para a aceitação tácita do que é desumano. É com o sofrimento dos homens que se deve ser solidário: o menor passo no sentido de diverti-los é um passo para enrijecer o sofrimento.” (idem, p. 20)

Feita essa digressão, deve-se destacar ainda que determinados conceitos, tais como esclarecimento (*Aufklärung*), educação (*Erziehung*), emancipação (*Mündigkeit*), formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*), todos eles de especial importância para o desenvolvimento da presente dissertação, são inter-relacionados, ou seja, a análise de um deles é essencialmente dependente da remissão a outro. Ou, em outras palavras, é tarefa árdua e não proporcionalmente profícua compreender um sem sua conexão com o outro. É por esse motivo que muitos desses conceitos encontram-se em variados momentos, e que todos eles estejam presentes neste texto, curto e, por vezes, disperso. Essa característica faz com que, por um lado, se localize referências espalhadas em variados contextos e em muitas fontes, o que enriquece seu entendimento. Por outro lado, entretanto, essa difusão causa certa vertigem, uma vez que se é obrigado a percorrer caminhos sinuosos. Assim se justifica a escolha por iniciar com esse ensaio, pois ele demonstra que não há texto mais ou

menos importante; ele aparece como sendo um texto aparentemente sem grandes pretensões a não ser criticar uma prova, mas trata profundamente das questões temáticas de Adorno, que refletem com grande precisão a tarefa aqui apresentada, com seus objetivos pretensiosos, seus muitos anseios, medos e limitações. Esse texto explicita não somente o caminho escolhido por Adorno e suas ferramentas para trilhá-lo, como também explicita o caminho escolhido pela pesquisa para explorar.

No texto, Adorno assume total responsabilidade por seus dizeres, mesmo sabendo que alguns de seus colegas compartilham de seu diagnóstico, e se arrisca a dizer algo, mesmo sabendo que provavelmente “não disse nada de novo, mas somente expus [ele expôs] algo que muitos não querem assumir como verdade” (ADORNO, 1995e, p. 72); assim também a pesquisa assume o risco – seguindo seus passos, tanto em relação à trilha de pensamento, como em relação à postura acadêmica e intelectual, – de, de antemão, não trazer nada de novo, “seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (ADORNO, 2003n, p. 16). O descaso que antes predominava e que animou intensas reflexões permanece, hoje, predominante, talvez de modo ainda mais exacerbado, soma-se a isso o moribundo contexto social e o resultado a que se chega é a obrigação contemporânea de anunciar o que não se quer perceber como verdade e denunciar propriamente esse contexto geral.



## 2. DO ESCLARECIMENTO

Para que se possa compreender a apropriação conceitual que Adorno faz da educação e que lugar estabelece para a formação e a experiência é necessário que se passe pela questão da *Aufklärung*. Para tanto, é também necessário que se faça uma digressão para apresentar a dificuldade encontrada na tradução do termo (2.1) antes de se discutir o próprio conceito e sua dialética (2.2) e se chegar, por fim, a uma de suas expressões mais funestas (2.3). É essa mediação que proporcionará o entendimento do lugar que tanto a educação como a formação e a experiência ocupam, ou poderiam ocupar. Que lugar elas poderiam ter em relação ao contexto assim delineado.

### 2.1. Acerca da tradução “*Aufklärung*”

*“Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada de sua própria”*<sup>17</sup>

(Goethe)

Sabe-se que houve – e ainda há – diferentes posições quanto à maneira mais adequada pela qual se deve traduzir o termo alemão “*Aufklärung*”, conceito central do livro *Dialektik der Aufklärung* de Adorno e Horkheimer. Na coleção *Os Pensadores*, de 1989, os tradutores Zeljko e Andréa Loparic, no que se refere ao excerto *Conceito de Aufklärung*, optaram por “Iluminismo”, enquanto que “Esclarecimento” foi a escolha de Guido Antonio de Almeida, na edição de 1985 da obra dos filósofos alemães. Wolfgang Leo Maar, no livro *Educação e Emancipação* – uma das principais fontes teóricas desse estudo – optou por “Ilustração”, quando se remete ao movimento do século XVIII (Cf. ADORNO, 1995e, p. 184).

Pode-se perceber a importância de tal debate, desde o primeiro momento em que se analisa mais detidamente qualquer um dos livros e/ou textos supracitados. De um lado pode-

---

<sup>17</sup> “Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.” (tradução minha).

se citar Guido de Almeida, que explica detalhadamente o porquê de sua opção, argumentando que é uma questão de maior fidelidade: tanto o significado histórico-filosófico quanto o significado corrente são mantidos e é esta relação entre o conceito filosófico e a expressão coloquial que o leva a decidir por tal termo; justifica também que “o conceito não pode se resumir às Luzes do século XVIII” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 8). De outro lado, Olgária Matos considera “Iluminismo” como a melhor alternativa a ser utilizada, pois “Esclarecimento” enfatizaria o aspecto kantiano do conceito o que não lhe seria inteiramente apropriado em Adorno e Horkheimer. Ademais a autora afirma que, apesar de devedores a Kant, o conceito “é uma condensação da perspectiva nietzschiana, hegeliana e kierkegaardiana” (MATOS, 1989, p. 207, nota 20), o que seria perdido, caso não se mantivesse a fórmula “Iluminismo”. Por sua vez, Antônio Cândido prefere expressar-se em relação ao termo, em seu livro *Literatura e Sociedade*, valendo-se simplesmente de “*Aufklärung*” (Cf. CÂNDIDO, 1973), para resguardar a totalidade dos sentidos da palavra em alemão, bem como para marcar uma compreensão já implícita no vocábulo, não sendo mais absolutamente necessário traduzir o termo.

Há, pois, não somente um debate, mas um conflito de interpretações entre os autores e tradutores, não se trata apenas de uma questão de correto ajuste lingüístico, mas antes, de uma compreensão e escolha conceitual. Tais interpretações, entretanto, não são mutuamente excludentes e, como se observa, coexistem, sem que se possa afirmar que uma delas está equivocada, em favor da outra.

A apresentação de alguns dos diversos exemplos se justifica não porque se pretende optar por um deles, mas precisamente, para mostrar o local privilegiado que esta variedade de possibilidades tem como consequência, longe de ser confuso, o que pode parecer a um olhar apressado.

O que difere o idioma português do alemão é a presença naquele de variáveis que preenchem bem a determinados e diferentes campos de significação do termo, porém, não a todos simultaneamente. Na língua original, esses sentidos estão reunidos em um único conceito, utilizado, portanto, em todas as situações, para todas as definições.

Não há argumentos suficientes para decidir em uníssono por uma delas – Iluminismo, Esclarecimento ou Ilustração. Uma explicação que pudesse abarcar todo o

sentido do conceito seria suspeita, por mais estranho que isso possa parecer<sup>18</sup>. Mesmo que se chegasse a um acordo consensual sobre a utilização de uma determinada tradução, ainda assim, a complexidade contida no conceito obrigaria que se recorresse novamente à discussão, justamente com o objetivo de elucidar as dificuldades existentes.

É exatamente por isso que a impossibilidade de uma solução lingüística é benéfica, a questão de como traduzir o termo remete reiteradamente ao problema do funcionamento do conceito, problema esse que é de extrema importância para a compreensão do texto e que já está embutido no idioma original. Assim, a tensão buscada pelos autores, como móvel da reflexão, permanece sempre sem dissolução. Levando-se isso em conta, nem o termo alemão nem seus derivados, serão traduzidos<sup>19</sup>.

Em seu texto, *Sobre a pergunta: o quê é alemão?*, Adorno reflete retrospectivamente sobre sua experiência particular de imigrante e sobre os motivos que o fizeram retornar à Alemanha: especialmente o idioma e *Heimweh* – a saudade da terra.

Adorno narra dois acontecimentos similares que ocorreram quando textos seus, escritos originalmente em alemão, receberam a oferta de publicação em inglês. Numa situação, o próprio Adorno esboçou uma tradução, e o texto, que o editor conhecia em alemão, foi considerado mal-organizado; na outra, o texto foi reformulado, “estava modificado até o irreconhecível, impossibilitando redescobrir a intenção de base” (ADORNO, 1995p, p. 132). Ele utiliza esses exemplos não para criticar sem mais os Estados Unidos – “a altivez alemã contra a América é injusta. Só serve, por abuso do que é superior, aos instintos mais rançosos” (idem, p. 131) – terra que o salvou, mas para explicar o porquê de seu retorno. Adorno que considerava a língua como uma segunda natureza e como constituinte do pensamento (Cf. idem, p. 134-5), sentia-se incapaz de expressar-se em outro idioma.

Maria Helena Ruschel, responsável pela tradução de *Palavras e sinais: modelos críticos 2*, escreveu um Posfácio à edição, no qual descreve muitas das dificuldades encontradas e forneceu um glossário, no qual tenta justificar a escolha de determinados vocábulos. A dificuldade encontrada por ela, que optou, dentre muitas outras possibilidades, por traduzir o termo dessa forma (*Heimweh* por saudade da terra), expõe a dificuldade mesma

---

<sup>18</sup> Essa sensação de estranheza é bastante comum e até mais constante do que se gostaria. Ela é decorrência, conforme salientado no capítulo anterior, da maneira pela qual os autores pensam e, portanto, se expressam, (especialmente em relação a Adorno) como se a todo o momento, eles recuassem de suas afirmações, para repensá-las, ao mesmo tempo em que as superam; e recuam novamente, num movimento ininterrupto, por vezes difícil de ser acompanhado, de resistência a uma síntese apressada, de hesitação, de cautela e, simultaneamente de superação.

<sup>19</sup> No transcorrer do texto, caso não seja possível permanecer no idioma alemão, os termos “esclarecimento”, “iluminismo” e “ilustração” serão utilizados, seguindo os próprios tradutores, conforme as citações utilizadas.

da tarefa árdua da tradução em si, da tradução do alemão especialmente e da empreitada que é verter o alemão-Adorno para qualquer outro idioma. Sobre isso, diz o próprio autor

“[...] a impossibilidade de transpor a outro idioma sem violência, não digo especulações sublimes, mas conceitos simples e precisos como os de *Geist* [espírito], *Moment* [momento], *Erfahrung* [experiência], como todas as ressonâncias que eles têm em alemão, fala em favor de uma propriedade objetiva específica da língua alemã.” (ADORNO, 1995p, p. 135)

Ainda segundo Adorno o idioma alemão possui uma afinidade com a filosofia, em especial com seu momento especulativo (Cf. idem, p. 133-4), suas nuances expressivas, suas referências e conexões são só parcialmente transponíveis para outra língua. Acrescenta-se a isso a apropriação que o autor faz do alemão, o que se convencionou chamar de alemão-Adorno e se chega à confissão dos primeiros tradutores do autor para o inglês: “a tradução do intraduzível” (Samuel Weber que traduziu *Prismas*). Martin Jay (Cf. 1984, p. 14) chama atenção para o fato de que somente um tradutor aceitou o trabalho de traduzir mais de uma obra (E. B. Ashton que traduziu *Dialética Negativa e Introdução a Sociologia da Música*). Em português também se pode constatar que a grande quantidade de especialistas que aceitaram o esforço da tradução demonstra a envergadura do desafio<sup>20</sup>.

Tanto em alemão, como em português, e muito provavelmente em qualquer outro idioma, Adorno não é um autor de fácil acesso, mas é um autor que respeita a inteligência do leitor, exigindo dele mobilidade e atividade (Cf. COHN, 1986, p. 8).

“Essas considerações não irão amenizar as dificuldades [...], mas servem para advertir que elas são reais, merecem o esforço necessário para superá-las e, sobretudo, não derivam de caprichos gratuitos ou de incompetência do autor (ou de falta de esforço dos tradutores), mas têm a ver com as dificuldades dos próprios temas, que Adorno seria o último a escamotear.” (idem, p. 28)

---

<sup>20</sup> Os principais tradutores de Adorno para o português são: Gabriel Cohn, Jorge de Almeida, Wolfgang Leo Maar, Guido de Almeida, Maria Helena Ruschel, além de outros mencionados nas referências bibliográficas.

## 2.2. O conceito de *Aufklärung*

“É preciso mais razão, e não menos, para curar as feridas que a ferramenta razão, em um todo irracional, infligiu à humanidade”  
(Adorno, *O Artista como Representante*)

No livro *Dialektik der Aufklärung*, Adorno e Horkheimer pretendem demonstrar a tese de que “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15), – a própria dialética da *Aufklärung* – pautando-se na intercambialidade dos fundamentos e procedimentos do mito e da *Aufklärung*<sup>21</sup>.

O pensamento europeu do século XVIII se caracterizou pela crença no poder da luz da razão contra todas as formas de ignorância e fé injustificada, ou seja, de obscurantismo, como afirma Rubens Torres (Cf. TORRES FILHO, 1987, p. 84), o que se pode perceber também pela manutenção da metáfora da luz nas diferentes traduções do termo: *Aufklärung*, *Lumières*, *Enlightment*, *Ilustración*. Essa racionalização iluminadora prometeu progresso no conhecimento da natureza<sup>22</sup>, aperfeiçoamento moral, emancipação social e, segundo Kant, saída do homem de sua menoridade, na medida em que ele ousar pensar por si mesmo: *sapere aude!* – o lema da *Aufklärung* – (Cf. KANT, 1974, p.100).

O objetivo da *Aufklärung* era livrar os homens do medo, fazendo deles senhores do mundo desencantado, no qual os mitos seriam destruídos e a imaginação mítica substituída pelo saber, pois na razão residiria a superioridade do homem.

“O esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente

---

<sup>21</sup> A acepção de dialética da qual parte Adorno é proveniente de Hegel para quem a dialética é a natureza mesma do pensamento e da realidade. Para o último, a realidade está enredada em contradições – teses e antíteses – e a dialética seria justamente a conciliação desses opostos existentes – síntese. A dialética não é somente o momento final, mas todo o movimento que simultaneamente suprime e mantém os momentos anteriores. Adorno possui uma apropriação bastante peculiar, partindo dessa concepção, mas não se prendendo a ela. Para ele, a realidade é contraditória, mas não necessariamente composta por tríades solucionáveis harmônica e positivamente. Ele mantém o momento da contradição, sem uma reconciliação necessária, daí a dialética ser negativa; conceito esse que ultrapassa o interesse atual da pesquisa.

<sup>22</sup> É necessário se atentar para o fato de que, na maioria das ocasiões, ao se falar em conhecimento da natureza, tem-se em vista também a natureza interna do homem. O mesmo ocorre ao se mencionar domínio da natureza, referindo-se também ao domínio da própria natureza interna do homem.

esclarecida resplandece sobre o signo de uma calamidade triunfal.”  
(ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.19)

Já na primeira página do ensaio, constata-se, portanto, que há algo nessa pretensa forma de emancipação que a impede de concretizar-se, causa esta que deve ser buscada na própria *Aufklärung*, no seu temor pela verdade, no medo do desvio social (idem, p. 13-14). Trata-se não só de se (re) interrogar o conceito, mas também de analisar sua dialética, para perceber o porquê da incapacidade de realizar efetivamente suas esperanças e o motivo pelo qual seu projeto fracassou. Partindo do presente, os autores são levados ao passado, ao (re) examiná-lo, procuram compreender a concepção de razão que tornou possível as catástrofes do século XX, de que modo o contemporâneo foi forjado.

O mito e a *Aufklärung* encontram suas bases nas mesmas necessidades: medo, sobrevivência e autoconservação. Têm também a mesma origem: controlar as forças desconhecidas da natureza, a multiplicidade incontrolada do sensível. A autoconservação nasce do medo de perder o próprio eu, a identidade subjetiva, e também de indiferenciar-se da natureza ameaçadora e hostil, daí a investida para sua dominação. Este é o medo da morte, da destruição do sujeito. Os autores não se prendem ao Século das Luzes europeu para falar da noção de *Aufklärung*, justamente porque acreditam que seu significado se estende desde a constituição da subjetividade autoconservadora.

O conhecimento pretendido pela *Aufklärung* “é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (idem, p. 20), como bem formulou Bacon, antecipando a ciência que se faria depois dele. Seu objetivo não é o conhecimento da natureza no que ela tem de verdade, no que ela é – mesmo porque é dela que se tem medo, o que é paradoxal, pois a *Aufklärung* tem seu mais temeroso oponente exatamente naquilo que não compreende e mesmo assim, sustenta a ilusão de se libertar do medo quando nada mais restar de desconhecido, “o esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (idem, p. 29)<sup>23</sup> – mas sua dominação, interessa sua utilização, tendo por intenção manipular a ela mesma e aos homens, nesse sentido “saber é poder [de dominação]” (idem, p. 20). O saber se torna

---

<sup>23</sup> Aqui há um problema ainda não totalmente superado. Se a *Aufklärung* tem medo do que desconhece e roga para si a responsabilidade de, por meios racionais, livrar os homens do medo, o conhecimento da verdade, nada mais seria do que uma solução. Como pode então ter ela medo da verdade? É de se cogitar que os autores utilizam mais de uma concepção de verdade. Assim como forjaram o conceito de razão instrumental, existiria também uma verdade instrumental. Em sua análise, Olgária Matos caracterizará a razão iluminista como razão paranóica, “pois o paranóico só percebe o mundo exterior, na medida em que corresponde a seus fins cegos” (MATOS, 1989, p. 148).

poder tendo como essência a técnica que busca o método mais eficaz de dominação da natureza e de outros homens.

O desejo de dominação da natureza pelo homem aboliu o mito e a magia – que pretendiam, igualmente, dominar as forças naturais com os mesmos procedimentos com que se sujeitam os seres animados – e instaurou a racionalidade iluminadora, matemática, formalizadora: a natureza é dominada pelo método exato.

A pretensão de verdade dos conceitos universais é vista pela *Aufklärung* como supersticiosa, sendo a idéia pela busca da verdade enquanto tal, suspeita, pois enxerga nela o medo dos demônios, e por isso a autoridade da verdade ainda permaneceria (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 21)<sup>24</sup>. “A filosofia buscou sempre, desde Bacon, uma definição moderna de substância e qualidade, de ação e paixão, de ser e da existência, mas a ciência já podia passar sem semelhantes categorias” (ibidem). Luxúria é o resultado desse conhecimento que não passa de estéril prazer, diziam Bacon e Lutero, o que importa não é a satisfação da verdade, mas a técnica, o procedimento eficaz. A pretensão de se conhecer a verdade é abdicada, o “verdadeiro objetivo e função da ciência reside em obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida” (ibidem). A razão é conduzida por um fim exterior a si mesma, ou melhor, como afirma Olgária Matos “não veicula nenhum conteúdo próprio, nenhum fim específico, mas é somente meio de calcular como chegar de maneira mais eficaz a realização de certos fins colocados exteriormente, pelo interesse irracional” (MATOS, 1989, p. 142): a razão é instrumental. Seu critério é o da utilidade e o da calculabilidade. É, portanto uma razão (auto) empobrecida, que não se pensa a si mesma, naturalizando o próprio pensamento, razão que demite a si mesma. O esclarecimento carrega em si o mito da falsa clareza.

Hegel, que já havia compreendido a dialética da *Aufklärung*, asseverou “tudo é útil. [...] tudo é útil ao homem, assim também o homem é útil a tudo” (HEGEL, 1999, p. 80-1), e ao interpretar tal passagem, Olgária Matos conclui que a “utilidade é o conceito fundamental do Iluminismo” (MATOS, 1995, 139).

Assim como tudo é útil, tudo pode e deve ser reduzido a uma unidade, “seu ideal é o sistema” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.22). Somente é reconhecido como racional aquilo que pode ser quantificado, deduzido, reduzido, uniformizado e unificado, por isso tal racionalidade tem como critério o princípio de identidade, excluindo o contraditório, o

---

<sup>24</sup> No ritual mágico, os homens utilizavam imagens de deuses e demônios para influenciar a natureza e alcançar seus objetivos, esses seres de poder são, portanto, além de adorados, respeitados e temidos, por sua capacidade de concretizar efeitos no mundo real.

heterogêneo, o não-idêntico<sup>25</sup>. O que não é conduzido por  $A=A$ , ou tudo é um, ou tudo é idêntico a tudo, é visto como sem sentido, como ilusão. As múltiplas dimensões da realidade são reduzidas com vista à homogeneidade, assim “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 23). O princípio de identidade, ao tornar tudo igual e comparável, acaba por destruir toda identidade. E é propriamente essa a razão vinculada à atual formação social, é a racionalidade própria do sistema de produção capitalista.

Para que o princípio de identidade possa operar, a abstração é essencial, é ela quem dissolve dessemelhanças e qualidades, tornando tudo comparável, e reduzindo toda diferença a uma igualdade. A natureza se torna identidade abstrata, classificável e cambiável, sujeita a uma única relação, na qual é um objeto desqualificado e sem sentido, que o recebe de um sujeito doador. O em-si – natureza, tendo sua essência transformada em substrato de dominação – torna-se para-ele – homem de ciência, que, como afirmado, conhece somente o que pode reproduzir para lhe servir (Cf. idem, p. 24).

Tomando-se as palavras de Hegel “o que a pura inteligência enuncia como seu outro – como erro ou mentira [a fé] – não pode ser outra coisa que ela mesma [...] quando razão fala de um outro, de fato só fala de si mesma; assim não sai de si” (HEGEL, 1999, p. 71-72) e, interpretando o que ele chama de pura inteligência como *Aufklärung* e fé como mito, se chegará a uma conclusão análoga no seguinte trecho “essa insossa sabedoria reproduz tão-somente a sabedoria fantástica que ela rejeita [...] reproduz sem cessar o que já era. O que seria diferente é igualado” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 22). Não há extirpação da violência ou da dominação, somente recriação de suas formas. O homem está amarrado ao seu círculo de repetição, como uma ilusão mágica. A *Aufklärung* não se separa do mito. “A ciência se converte em mitologia porque não venceu o mito, mas este se tornou o conteúdo de uma estrutura racional” (MATOS, 1993, p. 62). A *Aufklärung* tornou-se adoração de si mesma e de seus métodos, acreditando e confiando cegamente em sua verdade. A *Aufklärung* já se desenvolve em mitologia – e cada vez mais profundamente, pois a razão esclarecida recebeu todo o material dos mitos para destruí-los, mas acabou por cair no encantamento mitológico. Assim como no mundo mitológico, no qual os homens temiam a natureza, agora no mundo esclarecido, iluminado, ilustrado temem o que não pode ser reduzido à unidade e

---

<sup>25</sup> Conceito de fundamental importância para as considerações a respeito da experiência, e, portanto, também da educação e da formação; será tratado de modo mais detalhado no quarto e quinto capítulos.



tornam “tabu o conhecimento que atinge afetivamente o objeto” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, P. 28).

“O mito queria relatar, denominar, dizer a origem” (idem, p. 23) – o rito controlaria a manifestação dessa origem – e, assim como a *Aufklärung*, explicar o mundo. A razão esclarecida, iluminada, ilustrada pretendeu substituir a explicação mítica por uma supostamente mais rigorosa e, portanto, verdadeira. É da natureza da *Aufklärung* almejar vencer o mito, de maneira que não há *Aufklärung* sem mito. Para Hegel, a própria efetivação da *Aufklärung* é vista por ela mesma nessa luta contra seu (hipotético) oposto (Cf. HEGEL, 1999, p. 72).

“O esclarecimento é totalitário” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 22 e 37), ele “se reconhece a si mesmo nos próprios mitos” (idem, p.22), pois, supondo que qualquer mito se defendesse do ataque da *Aufklärung*, ela apontaria a utilização do mesmo princípio de racionalidade, da qual é acusada. Quando, uma dezena de páginas adiante, novamente se afirma a totalidade do sistema, argumenta-se que a sua inverdade está “no fato de que para ele o processo está decidido de antemão”<sup>26</sup>, pois “a natureza [...] é o que pode ser apreendido matematicamente”, (idem, p. 37) o que significa que até o que não é compreendido pode tentar ser explicado e nada mais há de desconhecido. “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico” (ibidem), quando, de fato ele “jamais soube escapar [da mitologia]” (idem, p. 39).

O mito se baseava na imitação dos fenômenos naturais, tendo como pressuposto o animismo – por isso no mundo desencantado o animismo é destruído (Cf. idem, p. 20) –, ou seja, a crença de que as coisas naturais são todas animadas, o sacerdote da tribo mimetizava os gestos com relação às potências naturais, e assim visava e perseguia seus fins, existia entre eles um diálogo comunicativo e o homem ainda se permitia assustar-se por forças desconhecidas.

Mas “muito cedo deixaram [os mitos] de ser um relato, para se tornarem uma doutrina” (idem, p. 23), nesse momento de cristalização em doutrina, surgem elementos teóricos, – ou até mesmo antes, pois para se configurar uma doutrina, são necessários preceitos a serem seguidos, o que propriamente caracteriza como uma doutrina – assim, o mito deixa de ser somente uma narrativa cantada, sendo também uma doutrina, que, ao fixar a

---

<sup>26</sup> Essa citação é de especial importância, pois não diz respeito somente ao conceito e ao movimento da *Aufklärung*, mas também advoga no sentido de mostrar que para Adorno tudo que tem como marca “de antemão” é falso, enganoso e pior do que mentiroso, pois não aparece como tal.

realidade, a partir de um sujeito de domínio, que deseja e exerce controle sobre manifestações físicas, torna-se *Aufklärung*. O mito obedece agora a uma determinada ordem de composição, que inclui representações do mundo e do que será influenciado pela magia, ordem que será sempre repetida. Típico do mito é a repetição, assentada na regularidade dos fenômenos naturais.

“Esse elemento teórico do ritual tornou-se autônomo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.23), ou seja, a representação dos acontecimentos se torna independente do mito, já não depende dele nem mesmo para sua justificação, e se torna um processo “pronto” para ser utilizado (consumido) quando se pretender a determinado fim.

Assim os mitos já estão contaminados pela *Aufklärung*, ou melhor, eles são *Aufklärung*, já há ordem no mundo proferido por eles, hierarquia entre entes sagrados e profanos, graus para o sacrifício, servidão comandada e os deuses “não mais se identificam diretamente aos elementos, mas passam a significá-los” (ibidem). O culto mitológico se torna assim fruto de um processo de racionalização, desenvolvendo também sua técnica própria – a magia –, que possui também seus próprios instrumentos característicos, tais como talismãs, encantamentos, filtros.

Nas práticas mágicas e nos rituais operava uma noção de semelhança que possibilitava sua ocorrência, como se as coisas guardassem vínculos entre si, o que é denominado por Adorno e Horkheimer como substitutividade específica, havia portanto, uma substituição específica de um ser por outro através de suas qualidades, eles não eram regidos pelo princípio de identidade, nem por outra troca generalizadora, ou seja, no ritual os elementos utilizados agiam sobre outros através de um parentesco entre eles. Tal procedimento é, por sua vez, substituído, “a substituição no sacrifício assinala um novo passo em direção à lógica discursiva” (idem, p. 25), o escolhido não mais é específico, mas há uma representação do gênero<sup>27</sup>.

Assim, o mito – tal como a *Aufklärung* – ou a *Aufklärung* – tal como o mito – assenta-se também na abstração, de tal forma que as particularidades, singularidades, especificidades são subsumidas e integradas num único gênero que as iguala e exclui todas as diferenças. A abstração, por seu lado, assenta-se na distância, distância entre sujeito e objeto, distância entre dominador e dominado, e tal distância, por sua vez, assenta-se em outra distância, dos próprios homens entre si.

---

<sup>27</sup> A lógica da dominação presente também no mito fica ainda mais explícita no excurso I, que será analisado em outra oportunidade.

Ao afirmar que o mito já era *Aufklärung*, os autores abarcam em sua crítica toda a história da filosofia ocidental, elaborando um balanço da história do pensamento que tem em vista uma explicação para a formação social do presente. A *Aufklärung* deveria refletir sobre o singular, o heterogêneo, o qualitativo, que são vistos por ela como elementos irracionais, e que, entretanto, estão dentro de si mesma, se quiser barrar sua regressão.

A oscilação permanente e ininterrupta entre momentos, em princípio antagônicos, é característica essencial que permeia todo livro, porque assim ocorre à sociedade. Mesmo que as manifestações se dêem de diferentes modos, a interversão no exato oposto é estrutura comum a elas, que estão pois, em consonância com a esfera na qual ocorrem. Assim, no campo do conhecimento, esclarecimento reverte em mito – clássico mote da supracitada dialética –, no âmbito cultural, arte em indústria, na ética, moral em perversão. Em *Elementos do anti-semitismo: limites da Aufklärung*, analisado a seguir, como o próprio título anuncia, a *Aufklärung* encontrará seu limite no anti-semitismo.

### 2.3. Limites da *Aufklärung*

“[...] o mal não deriva da racionalização do nosso mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua”

(Adorno e Horkheimer, *Temas Básicos de Sociologia*)

O terceiro capítulo da *Dialética da Aufklärung – Elementos do anti-semitismo: limites da Aufklärung* – tem como objetivo expor e compreender o retorno efetivo da civilização esclarecida, iluminada e ilustrada à barbárie. O excerto trata do entrelaçamento entre racionalidade e violência, de como esta pode ser a expressão máxima daquela: a ruína da razão aparece nos emblemáticos campos de extermínio e o anti-semitismo como um fenômeno exemplar das tendências mais funestas da *Aufklärung*.

Entre violência e anti-semitismo, a estrutura subjacente é a mesma, a dominação da natureza. Observou-se anteriormente que Adorno e Horkheimer explicavam a origem da dominação da natureza, sendo ela a expressão do medo do indivíduo frente ao desconhecido em sua busca pela sobrevivência e autoconservação.

Julgou-se muitas vezes que o anti-semitismo seria um fenômeno datado e concluído, pertencente a determinado espaço e tempo, visto, porém que a essência da ordem social permanece sendo a violência e que esta é intrínseca à dominação, conclui-se que o tema é ainda atual, “o nazismo sobrevive” (ADORNO, 1995e, p. 29), e o anti-semitismo é fantasma que ameaça sempre sair das sombras.

Segundo os autores, o processo civilizatório tornando-se um império da razão gera o terror, na medida em que promove uma submissão ao princípio da identidade de tudo aquilo que se mostre não-idêntico ou que resista a ser subsumido em conceitos universalizantes; resistência do natural que só parcialmente se deixa captar pelo conceito<sup>28</sup>.

Adorno já havia diagnosticado que o nazismo descendia da *Aufklärung* e que era uma de suas expressões mais radicais, e isso motivou intensas pesquisas, principalmente de cunho sociológico, que tiveram como conclusão o estudo da “personalidade autoritária”, isto é, do traço e da mentalidade fascistas presentes de forma explícita ou mascarada nas sociedades modernas e democráticas; não se referindo, portanto, à ideologia totalitária do fascismo de Estado<sup>29</sup>. O resultado a que chegava era que o indivíduo potencialmente fascista era aquele “predisposto a discriminar vários grupos étnicos. Ele tende a idealizar o grupo e o líder com os quais se identifica, [...] e a projetar qualidades negativas nos quais se contra-identifica” (CARONE, 2002).

Em outra fonte, também escrita a quatro mãos, Adorno e Horkheimer, convictos de que o conhecimento possibilitaria impedir a repetição daquela calamidade, buscam definir que energias e reações são mobilizadas na expansão dos movimentos totalitários e em suas propagandas, que forças tornam um indivíduo susceptível a esses movimentos.

Da perspectiva dos autores, a missão da ciência seria proporcionar abordagens, análises, concepções acertadas do contexto, situação e estruturas contemporâneas, de modo que isso pudesse ser interpretado e contribuísse para uma solução e/ou para não repetição de tragédias (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 172; 182). O artigo *Preconceito*, escrito para palestras e tornado público também através de conferências radiofônicas, é assim uma referência a esse tipo válido de investigação científica a que se referem os autores.

---

<sup>28</sup> Ver também ALVES JUNIOR, Douglas. **Depois de Auschwitz**: a questão do anti-semitismo em Theodor W. Adorno. São Paulo: Annablume, 2003.

<sup>29</sup> Sobre o assunto, indica-se ADORNO, Theodor; FRENKEL-BRUNSWICK, Else; LEVINSON, Daniel; SANFORD, R. Nevitt. **The authoritarian Personality**. Nova Iorque: Harper & Row, 1950. Sob a direção de Max Horkheimer e Samuel H. Flowerman, a obra coletiva está exposta nos cinco volumes de *Studies in Prejudice*.

Tendo novamente como questão central o anti-semitismo, na figura do ódio racial, os autores abordam a conclusão que aquelas investigações empreendidas coletivamente no final da década de 1940 e início da de 1950 já haviam chegado, sobre a existência do “caráter autoritário”. A característica determinante para asseverar se um indivíduo poderia ser ou se tornar um representante de tal caráter é a potencialidade débil de se vincular cegamente (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 172-3).

Adorno e Horkheimer descrevem determinadas estratégias utilizadas pela propaganda nazista, em panfletos, discursos radiofônicos, folhetos, mais de 2 mil questionários, depoimentos, interrogatórios, entrevistas. Em todas elas identificam uma uniformidade, “os instrumentos de propaganda do tipo nazista são rígidos estereótipos de pensamento e repetições constantes. Com esses meios, as reações vão sendo gradualmente embotadas, [...] e as resistências da consciência crítica são minadas” (Cf. idem, p. 174-5). A ênfase está naquele advérbio – cegamente – assim, o que faz com que um indivíduo seja potencialmente nazifascista é sua propensão a participar de forma não consciente, participação que é construída lenta e sistematicamente através de estratégias retóricas. Dentre os truques padronizados operados pelo orador que Adorno e Horkheimer apresentam, destaca-se a subdivisão totalmente maniqueísta do mundo entre os bons e os maus. O ouvinte identifica-se como pertencente ao grupo dos bons e nos maus, enxerga seu inimigo.

“Os bons são definidos de tal modo que, por parte do ouvinte, o sentimento é de que é igual a eles e pode *até* considerar-se um deles; assim, o esquema economiza a necessidade de *provar* que se é bom. Depois, a existência dos malvados absolutos oferece uma *aparência* de legitimidade à descarga dos impulsos sádicos do ouvinte sobre as vítimas *escolhidas* em cada ocasião.”  
(idem, p. 176, grifos meus)

O conjunto de características que se atribui ao fascista não é inato, assim como não o são as características que definem o judeu (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 160), ambos são histórica e socialmente gerados, e tais convenções, portanto sociais, constituem sua segunda natureza – cultura – conforme apresentado no capítulo anterior. A raça como queriam os fascistas, não é uma característica natural, ela é antes uma redução ao natural (idem, p. 158), é uma construção, sem necessário padrão de verdade, para justificar a perseguição.

Perseguição essa que manifesta a própria essência da ordem – a violência – que pode ser entendida como ódio ao outro<sup>30</sup>.

Os fascistas são culpados pela dominação à qual submetem os judeus, mas descarregam sua culpa neles, acusando-os da violência que têm prazer em narrar, encenar e praticar, na tentativa de expurgar seus desejos e medos. Os judeus, enquanto minoria, são impotentes e fracos, e sua fraqueza provoca os inimigos dela, ou seja, também com medo de possuírem tal fraqueza, os anti-semitas querem dela se purificar, desinfetando o mundo da praga-judeu.

Os judeus não se adaptaram adequadamente aos processos de socialização e naturalização aos quais os sujeitos deveriam se encaixar na ordem falsamente estabelecida, comprometendo a convenção social que pretendia abarcar toda a diferença, através da qual ele mesmo e suas características foram construídos, denunciando assim a não existência da pretendida universalidade. Os judeus são, assim, as vítimas apropriadas em amplitude social.

Analisar essa falsidade é quebrar com o silêncio do qual a violência se utiliza para continuar a propagar-se contaminando cada vez mais as profundezas dos indivíduos, da racionalidade e da sociedade. É inclusive a tentativa de impedir que a violência também se naturalize, que se torne comum em sua aparência de natural.

O anti-semitismo é inerente à própria ordem social que dele necessita, não é equívoco ou deturpação, é postura de uma forma de racionalidade arquitetada sob o signo da identidade, pela razão que constrói o mundo a sua imagem e semelhança, diluindo todas as diferenças e o vendo, dessa maneira, harmônico.

A diferença é o verdadeiro mal. O anti-semitismo é a mais pura expressão de intolerância frente ao que é tido como diferente, o objeto de preconceito, operada por indivíduos obcecados, que não formaram juízo moral independente, privados de subjetividade e de laços estreitos, exatamente por não terem tido experiências efetivas.

O anti-semita prefere uma felicidade falsa à pura e simples, porque toda sua satisfação origina-se justamente dessa falsidade, ele opta por uma satisfação indireta que se realiza no líder ou no fato de que, no movimento de massas realiza um ideal, sendo por ele aceito, e no qual ele tem tão pouco quanto os demais. São todos miseráveis, mas miseravelmente iguais. Estão presos, mas estão todos juntos. O anti-semita conforma-se com uma vida estúpida (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 160).

---

<sup>30</sup> Ver também TIBURI, Márcia, **Uma outra história da razão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. O anti-semita transforma a perda do eu em ódio, ao atribuí-la ao outro (Cf. TIBURI, 2003, p. 72).

Além disso, também como ferramenta estratégica, o orador, líder e/ou agitador, em seus discursos, oferece às massas o que Adorno e Horkheimer denominam por satisfação substitutiva, quando esta tem a impressão de efetivamente fazer parte de algo, decidindo livremente sobre os rumos a serem seguidos pelo movimento, quando ao contrário “são incentivadas a evadir-se da realidade e adestradas a conformar-se [...]” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 176).

O anti-semitismo é profundamente arraigado, por isso não precisa de aporte no conhecimento, e não demorará a se perceber que não o tem. Ele é tão somente o ato, um meio, de descarregar a ira e a frustração. Não importa se existem causas ou motivos verdadeiros, ou de serem os judeus responsáveis pelo *status quo*, e, portanto pelo sofrimento dos anti-semitas. O judeu é tão somente bode expiatório, ele assume a responsabilidade da injustiça da sociedade<sup>31</sup>.

Daí a dificuldade da crítica, pois é preciso considerar que as motivações preconceituosas estão impregnadas de motivações emocionais e, nesse sentido, irracionais (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 159). Não se pode tentar entender a adesão ao fascismo procurando somente por motivos racionais ou úteis, mas é necessária a compreensão de fenômenos e mecanismos psicológicos, do por que da identificação por parte da população com as (supostas) causas, com os líderes do movimento e com os integrantes do mesmo, bem como, da atração pelo discurso fascista.

“Os resultados da investigação de que falamos [sobre o “caráter autoritário”] são independentes, em grande medida, de condições econômicas, políticas e, provavelmente geográficas. Referem-se às condições sócio-psicológicas da moderna loucura totalitária e, para além desta, ao preconceito étnico e nacionalista, em geral. O foco da investigação foi a ligação entre ideologia política e características psíquicas dos que se convertem em seus adeptos. [...] Obtiveram-se resultados decisivos na definição das forças psicológicas que tornam um indivíduo receptivo à propaganda do nacional-socialismo ou de outras ideologias totalitárias. [...] É compreensível que o surgimento dos sistemas totalitários não possa ser explicado psicologicamente. Por detrás dos movimentos de inimigos da massa existem poderosos interesses políticos

---

<sup>31</sup> Muitas vezes a ocupação dos judeus estava relacionada ao setor de circulação, no qual era apresentado ao trabalhador tudo o que não lhe cabia e o que não poderia possuir, o judeu encarnava assim a figura do executor da injustiça, ao “apresentar-lhes a letra que assinaram ao fabricante” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985 p. 163); o ódio por tal situação voltava-se contra o comerciante (Cf. idem, p. 162).

e econômicos; [...] A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 173-4)

As razões não são, entretanto, somente emocionais. O fenômeno do nazismo deve tentar ser entendido nessa dupla-chave – emocional e racional, considerações subjetivas e objetivas – por mais que seja um esforço para compreender o incompreensível.

Não há verdadeiro anti-semitismo, tampouco verdadeiro anti-semita. Em vez de judeus, o grupo que serve como pretexto culpado poderia ser qualquer outro, bem como vítimas e algozes são intercambiáveis. Isso quer dizer que as razões aludidas pelo movimento são falsas, até mesmo a questão religiosa, que, na opinião dos autores, apesar de ainda existir, não move mais os indivíduos, que não mais se preocupam com a salvação eterna da alma. Conhecida pelos mandantes, a razão principal disso é econômica, mas não pode, obviamente, aparecer com tal. A máscara que encobre a dominação responde pelo nome de produção, e vestido de civilidade o trabalho aparece como algo que dignifica o homem.

O fascismo surge assim, como válvula de escape para os homens desejantes de vingança pelo seu sofrimento, querem fazer sofrer porque sofreram, e, em vez de se voltarem contra a ordem, se voltam contra as vítimas dessa mesma ordem, o judeu é duplamente vitimizado. A falta de finalidade do movimento expressa pela inexistência de ganhos por parte da massa é compensada pelo auxílio que presta aos homens na sua sede de destruição.

Para Adorno e Horkheimer, a reflexão poderia deter o fascismo, porém a razão tem se mostrado precária, não utilizando seus próprios meios para buscar suas raízes e bases, exatamente pela sua incapacidade, ou tentativa de se esquivar, de se pensar a si própria, dando ensejo para o rompimento de seus próprios limites, fazendo, pois, do anti-semitismo uma versão dessa racionalidade e, da violência, sua destinação.

Se a realidade do mundo tal como se apresenta for apreendida, não resta outra tarefa que se opor, mesmo que seja demasiadamente difícil, ou soe impossível, é essa a exigência obrigatória da compreensão.

“O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos *últimos resíduos de liberdade*, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam



impotentes em face da grande marcha da história.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 9, grifos meus)

Em relação à investigação sociológica, disseram Adorno e Horkheimer “depende da finalidade a cujo serviço se coloca, de sua capacidade de repelir pressupostos anticulturais e manipulativos, da relação que saiba estabelecer com uma consciência crítica da sociedade [...]”(ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 172), o mesmo é válido para a educação, que é fundamentalmente dependente do projeto de sociedade e de indivíduo do qual participa. É em relação ao fim que se pode pensar no papel que tem a educação a desempenhar<sup>32</sup>. A educação, tal qual a pesquisa empírica, poderia possibilitar a aquisição de consciência, o que por si só não garantiria, nem bastaria para uma solução, mas seria uma contribuição insubstituível, uma vez que “faz parte do mecanismo da dominação impedir o conhecimento dos sofrimentos que ela produz” (ADORNO, 1993, p. 53), e conseqüentemente, o conhecimento das causas é fundamental para a compreensão (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 182). Assim sendo, o tema da educação será abordado no capítulo seguinte.

---

<sup>32</sup> “Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma” (ADORNO, 2002, p. 97). Assim, fins humanos, dignamente humanos, seriam, para Adorno o alvo da sociedade e do indivíduo.

### 3. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

*“Uma práxis oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie”*

(Adorno, *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*)

Em consonância com as análises elaboradas por Adorno e Horkheimer em relação à *Aufklärung*, pesquisadores e estudiosos argumentam em favor da existência de um sentido outro para ela. Olgária Matos e Márcia Tiburi, por exemplo, dissertam sobre a existência de um terceiro sentido da *Aufklärung*, aquele que a primeira caracteriza como possível e a segunda como autêntico: “um esclarecimento que não vise a dominação, mas a verdadeira emancipação” (MATOS, 1989, p. 135 e TIBURI, 1995, p. 47, nota 67)<sup>33</sup>. Essa tarefa, dizem as autoras, teria sido assumida pelos pensadores frankfurtianos, que, retomando a função de pensar o pensamento, pretendiam redefinir a própria razão e contribuir para uma nova racionalidade.

A pretensão dos filósofos alemães é a resistência da filosofia, tomando como prioridade a reflexão, “o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15), “sob pena de continuar seu processo autofágico” (TIBURI, 1995, p. 47).

A teoria buscada pelos autores alemães atribui à verdade um núcleo temporal (Cf. ADORNO e HORKHEIMER, 1985, P. 9), ou, dito de outra forma, “se a verdade tem, de fato, um núcleo temporal, então o conteúdo histórico torna-se, em sua plenitude, um momento integral dessa verdade;” (ADORNO, 2003n, p. 26). Ou seja, totalmente desvinculada da história, que é o que lhe dá sustentação, conteúdo, forma, existência, a teoria não poderia se prestar a entender muito, pois perderia sua relação com o todo social. Sua postura não pode, portanto, incorrer no mais grave erro – o isolamento – que teria como consequência o dogmatismo, o discurso ideológico e a crença na onipotência da razão. É sua tarefa, pois, autocriticar também suas próprias críticas.

---

<sup>33</sup> Ambas afirmam que o conceito possui três acepções, e as descrevem de modo equivalente. A primeira concepção diz respeito ao Século das Luzes europeu, a segunda tem uma conotação etnológica que remonta à história da formação da consciência.

O pensamento, de acordo com os autores, é exatamente a tomada de consciência de si mesmo frente às ilusões enganadoras, para tanto é necessário que a cada suposta certeza, se hesite, não no sentido de não saber o que fazer, mas de duvidar, procurando reavaliar aquela convicção, e nesse movimento, superar reiteradamente os constantes enganos. Nesse sentido a relação com a verdade é negativa, na medida em que antes de afirmá-la, nega-se o falso. A raiz desse movimento é a tensão existente, a contradição.

Assim, “para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social [...] passa a ser contradição consciente” (HORKHEIMER, 1989, p. 130), de tal forma que não há um progresso interrompido por alguns equívocos e acasos, o nacional-socialismo, a guerra, o genocídio, o totalitarismo, o horror, “não são meros incidentes históricos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 9).

A *Dialektik der Aufklärung* foi escrita em 1947. No entanto, essas últimas referências feitas ao texto, sobre o núcleo temporal atribuído à verdade, sobre a inexistência de incidentes históricos, sobre o pensamento crítico que toma partido pelos últimos resíduos de liberdade, dizem respeito ao prefácio escrito para a segunda edição que foi publicada em 1969, portanto mais de vinte anos depois da primeira. Os autores, cientes do tempo transcorrido entre as duas edições, fazem um pequeno balanço do que haviam dito, pensado e diagnosticado passadas mais de duas décadas.

“Não nos agarramos sem modificação a tudo o que está dito no livro. Isso seria *incompatível* com uma teoria que atribui à verdade um núcleo temporal, em vez de opô-la ao movimento histórico como algo *imutável*. O livro foi redigido num momento em que já se podia enxergar o fim do terror nacional-socialista. Mas não são poucas as passagens em que a formulação não é mais adequada à realidade atual. E, no entanto, não se pode dizer que, mesmo naquela época, tenhamos avaliado de maneira excessivamente inócua o processo de transição para o *mundo administrado*.” (idem, p. 9, grifos meus)

O debate *Educação e Emancipação*, publicado no livro de mesmo nome, também foi realizado em 1969<sup>34</sup>. O livro reúne trabalhos que foram desenvolvidos entre os anos de 1959 e 1969 – quatro conferências e quatro conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach. *Educação e Emancipação* foi a última dessas conversas, gravada em 16 de julho de 1969 e transmitida em 13 de agosto do mesmo ano, portanto, quando Adorno já havia falecido.

Dada a própria posição dos autores, seu comprometimento teórico e sua prática crítica, é importante se atentar para o que essa simultaneidade aponta. Para esse trabalho, a conclusão mais valiosa e precisa seria a de que os autores interpretam a educação justamente como um dos “últimos resíduos de liberdade”. Certamente a educação encontra-se limitada, mas paralelamente e em oposição a tal limitação, ela possui também uma potencialidade, e Adorno mostra isso tendo se ocupado com a questão nos seus últimos esforços. Assim como a educação está dentro de um todo social, assim também está a postura e a produção do autor.

Levando-se em conta justamente essa preocupação, conforme apresentado nos capítulos anteriores, é importante lembrar que a educação não pode ser vista como uma esfera isolada, ela faz parte do todo social. Esse todo social, ou seja, sua configuração histórica é denominada como mundo administrado, tendo como uma de suas principais características a integração imperativa de todos os indivíduos<sup>35</sup>. Interroga-se de que maneira a educação, sendo uma esfera partícipe desse todo social, no qual todos os indivíduos estão forçosamente integrados, pode, por um lado, inserir e adaptar os indivíduos em tal contexto, de maneira que eles saibam como transitar nele, e por outro, não somente resistir a essa integração, como também denunciar a pressão violenta e coercitiva que lhe é exercida, e mais além, ser-lhe uma oposição.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995e, p. 119), é assim que se inicia um dos mais famosos ensaios de Adorno sobre a educação<sup>36</sup>. Como dito, a *Dialektik der Aufklärung* foi escrita com os acontecimentos

---

<sup>34</sup> ADORNO, Theodor, *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. ADORNO, Theodor, *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1970. Seria interessante destacar a posição de Wolfgang Leo Maar, que, ao traduzir e também prefaciando o livro, optou pela conjunção “e” para corresponder à preposição “zu”. “Zu” é fácil e comumente traduzida como “para”, assim tanto o livro como o debate seriam intitulados como *Educação para a emancipação*. Deve-se perguntar pela razão do pesquisador ter optado por aquela outra tradução. Certamente a resposta está no modo como ele compreende tanto o conceito de educação, como o de emancipação, ou seja, sua escolha está baseada em compreensões conceituais e diz muito sobre como ele interpreta a teoria educativa e a prática adornianas.

<sup>35</sup> O mundo administrado pressupõe a concepção de mundo manipulável, desenvolvida até agora. Como se pode intuir tem como objetivo a manipulação; como característica, a abstração, a dissolução das diferenças, a formação de um todo homogêneo, a razão como instrumento, o pensamento e o conhecimento como ferramenta.

<sup>36</sup> Em outro ensaio, Adorno também faz referências a Hiroshima e Nagasaki para afirmar que a recaída na barbárie já se consolidou (Cf. ADORNO, 1995p, p. 214).

da guerra vivamente presentes, já o ensaio *Educação após Auschwitz*, em 1965. É possível compreender porque Adorno retoma os acontecimentos de vinte e cinco anos, impondo como exigência crucial a toda educação a não repetição dos campos de extermínio e de concentração. Essa não é somente uma exigência à educação, mas uma imposição que deve se fazer presente no presente.

“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. 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.”  
(ADORNO, 1995e, p. 119)

Os campos de extermínio foram campos de genocídio sistematicamente organizados. Diversos fatores eram considerados, testados e implementados para garantir eficiência e expansão da fábrica de assassinatos, conforme se podia constatar pela inscrição presente nos portões de entrada dos campos – *Arbeit macht frei*, o trabalho liberta.

O espaço físico era cuidadosamente construído e dividido em galpões, dormitórios, refeitórios, garantindo maior aproveitamento, fácil observação e controle, além de maior isolamento entre os presos que ali estavam. A comida era pouca e rala, no limite da subsistência, garantia, pelo menos por um determinado período de tempo, energia para o trabalho estafante, mas era insuficiente para um bem estar físico. O trabalho diário, no limite do (in) suportável, gerava um cansaço descomunal, o que garantia que os prisioneiros não teriam condições de fazer nada mais, a não ser comer e dormir. A situação ultrapassava o limite de qualquer humanidade: a existência estava resumida a dormir mal, comer pouco, trabalhar muito. O ser, resumido a ser espancado, ser humilhado, ser liquidado, ser aniquilado. A morte acontecia em vida.

As vítimas estavam sozinhas. Eram impotentes. Estavam mal nutridas. Extremamente cansadas. E ainda tinham de conviver com a sensação de que, de alguma forma, poderiam ter tido mais “sorte” do que muitos outros, por ainda serem economicamente úteis. A escassez de alimento, o excesso de esforço físico e a situação de violência extrema,

por si só, encarregava-se de eliminar os “mais fracos”. A “seleção natural” mantinha os mais aptos ao serviço puxado, antes que a solução final fosse decretada<sup>37</sup>.

“Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos entes queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerados puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da expressão ‘Campo de extermínio’, bem como o que desejo expressar quando digo: chegar ao fundo.” (LEVI, 1988, p. 25)

Além da engenharia do próprio campo, outras medidas foram tomadas para garantir melhor aproveitamento e expansão da indústria da morte, assim eram pensadas alternativas para transportar o maior número de vítimas até o local; eram desenvolvidas técnicas para matá-las do modo mais eficaz – câmaras de gás, fuzilamento, incineração – além de soluções para que a enorme quantidade de cadáveres, produzidos diariamente, não se acumulasse – crematórios e valas comuns –; até mesmo seus cabelos e unhas tinham uma destinação dentro desses complexos industriais.

Em relação às práticas cotidianas do campo, cabe destacar a da seleção, momento no qual os cativos eram “avaliados”: ou eram encaminhados à execução ou decretava-se a manutenção de sua morte em vida.

“A notícia chegou [de que a seleção seria realizada], como sempre, num labirinto de detalhes contraditórios e duvidosos: de manhã houve seleção na enfermaria, a percentagem foi de sete por cento, de trinta, de cinquenta por cento dos doentes. Em Birkenau, a chaminé do Crematório não parou de largar fumaça nos últimos dez dias. Precisa-se fazer lugar para um enorme comboio que vem chegando do gueto de Posen. Os jovens dizem aos jovens que todos os velhos serão escolhidos. Os sãos dizem aos sãos que serão escolhidos apenas os doentes. Serão excluídos os especialistas. Serão

---

<sup>37</sup> Em alemão *Endlösung der Judenfrage*. Refere-se ao plano nazista de aniquilar por completo o povo judeu.

excluídos os judeus alemães. Serão excluídos ‘números pequenos’. Serás escolhido tu. Serei excluído eu.” (LEVI, 1988, p. 128)

Do relato contundente de sobreviventes pode-se depreender que o Campo, com seu regulamento incompreensível, suas regras que, apesar de ilógicas, deveriam ser seguidas à risca, sob ameaças de severas punições, era rigorosamente construído para aniquilar qualquer espírito, os que sobravam não possuíam mais nenhum vestígio do que outrora haviam sido. Nesse ambiente, morrer certamente não era a pior alternativa. Mas, mais do que isso, essas descrições atestam a irracionalidade do racional:

“Sucumbir é mais fácil: basta executar cada ordem recebida, comer apenas a ração, obedecer à disciplina do trabalho e do Campo. Desse modo, a experiência demonstra que não se agüenta quase nunca mais do que três meses. [...] [aqueles que foram para a câmara de gás] ficaram para trás, nem começaram a aprender o alemão e a perceber alguma coisa no emaranhado infernal de leis e proibições, a não ser quando seu corpo já desmoronara e nada mais poderia salvá-los da seleção ou da morte por esgotamento. A sua vida é curta, mas seu número é imenso; são eles, os ‘mulçumanos’, os submersos, são eles a força do Campo: a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não-homens que marcham e se esforçam em silêncio; já se apagou neles a centelha divina, já estão tão vazios, que nem podem realmente sofrer. Hesita-se em chamá-los vivos; hesita-se em chamar ‘morte’ à sua morte, que eles já nem temem, porque estão esgotados demais para poder compreendê-la.” (idem, p.91)

*Auschwitz* foi o maior dos Campos, lá milhares de judeus foram assassinados (de acordo com os números oficiais mais de um milhão e meio<sup>38</sup>) de modo administrativo e previamente agendado, por isso ele é tomado como símbolo do Holocausto<sup>39</sup> e como exemplo mais nefasto da regressão da *Aufklärung*, revelando-se como ponto central das reflexões de Adorno sobre a educação.

O autor não encontra evidências para sustentar que assassinatos burocráticos não voltarão a ocorrer, porque os pressupostos objetivos – sociais e políticos – bem como os

---

<sup>38</sup> Para Adorno, já há algo de monstruoso em contabilizar as mortes “[...] só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades” (ADORNO, 1995e, p. 120); além de ser um estratagema para atenuar a culpa.

<sup>39</sup> Em iídiche *Shoah*. É o termo utilizado por muitos judeus para se referirem ao Holocausto.

pressupostos subjetivos – o estado de consciência – que geraram o nacional-socialismo permanecem presentes no todo social. Em outras palavras, “não existem motivos para que eventos até mesmo piores não tenham ocorrido e não continuem a ocorrer” (TIBURI, 2003, p.123). Sobre a possibilidade e os riscos de repetição, Gagnebin fornece uma lúcida ressalva:

“uma repetição, sem dúvida, não idêntica, pois não há repetições desse tipo na história, mas sim uma retomada e uma reedição de mecanismos semelhantes de exclusão, violência e aniquilamento – mecanismos que encontraram na Shoah sua expressão singular e insuportável, mas infelizmente não a única nem necessariamente a última.” (2006, p. 62)

O fato de que, do ponto de vista de Adorno, o assunto não tenha merecido tanta atenção quanto deveria, é mais uma prova de que a “monstruosidade não calou fundo nas pessoas” (ADORNO, 1995e, p. 119)<sup>40</sup>. É necessário então que se reponha a pergunta no interesse de saber se aqueles pressupostos que geraram a catástrofe ainda existem. Valendo-se novamente do prefácio de 1969, é possível afirmar que não somente existem como se multiplicaram e se aprofundaram.

“O desenvolvimento que diagnosticamos neste livro em direção à integração total está suspenso, mas não *interrompido*; ele ameaça se completar através de ditaduras e guerras. O prognóstico da conversão correlata do esclarecimento no positivismo, o mito dos fatos, finalmente a identidade da inteligência e da hostilidade ao espírito encontraram uma *confirmação* avassaladora.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 10)

Se naquela época os autores diagnosticaram uma interrupção da integração total, hoje, passados quase quarenta anos, pode-se dizer, tendo como paradigma a sociedade globalizada, que ela está bastante avançada, ou que ela se concretizou quase por completo. A pressão social continua. O estado de (semi) consciência das pessoas também se agravou e a formação se socializou como semiformação. Quanto à barbárie atual não faltam exemplos, não é afirmação exagerada dizer que a maioria da população, se não todas as pessoas, são direta ou indiretamente vítimas e testemunhas de atos bárbaros diários, de modo tão gritante

---

<sup>40</sup> Essa mesma citação pode dar ensejo a reflexões sobre a elaboração do passado. É porque ele não foi elaborado que os pressupostos objetivos e subjetivos de sua efetivação permanecem, ou seja, o passado persiste como possibilidade de repetição. O passado é presente.



que para muitos deles a reação se resume a um “é assim mesmo”, ou o choque e espanto gerais duram somente o tempo de serem substituídos por uma barbaridade mais recente.

Nesse sentido, diria o autor, não há outra tarefa que não a de se opor. Mesmo que as condições sejam extremamente difíceis e ele afirma que são, “como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isso é sociais e políticos” (ADORNO, 1995e, p. 121), assumir uma postura de impotência, significaria necessariamente deixar as condições objetivas intocadas. Portanto, o todo social permaneceria e aquele estado bárbaro de coisas continuaria se produzindo e se reproduzindo. Daí a importância de se ter claro as limitações, para que as potencialidades sejam ainda mais claras.

Partícipe desse todo social e dele dependente, a educação apareceria como um processo de desbarbarização, como uma reação ao que aconteceu, sendo uma resposta aos acontecimentos históricos, porque ela não está desvinculada deles, mantendo dessa forma o seu lastro histórico. Sem essa relação, a educação é a-histórica, e, portanto, ideológica. Sem esse vínculo, ela é somente adaptação ao existente e reprodução dele, estando a ele subordinada e submetida sem reflexão. Para não ser somente reprodução, a educação teria que necessariamente levar em conta a formação social na qual está inserida, onde propriamente ela se dá. A educação é educação contra a barbárie<sup>41</sup>. Ela se situaria na possibilidade de se fazerem conhecidos os mecanismos sociais, psicológicos, políticos, históricos e econômicos que tornam a barbárie possível, analisando os modos pelos quais a barbárie é gerada.

“É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos. É preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados [...]. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem

---

<sup>41</sup> É interessante insistir no fato de que essa barbárie ocorreu num estágio em que a civilização alcançava o ápice de seu desenvolvimento científico e tecnológico, e é justamente daí que advém a barbaridade. Adorno recorre a Freud, na tentativa de compreender essa regressão. De acordo com o psicanalista, a civilização, por um mecanismo que lhe é próprio gera e fortalece sementes anticivilizatórias (Cf. ADORNO, 1995e, p. 119). Sobre isso, seria bastante relevante citar as próprias palavras de Adorno, que ao discorrer sobre o que seria o alemão, expõe exatamente a contradição de uma sociedade altamente civilizada ter protagonizado um dos mais funestos horrores da história. “Se se pode presumir algo como especificamente alemão, então é o fato de que o grandioso está mesclado com o monstruoso de uma tal maneira que não se pode distingui-los por quaisquer limites convencionais” (ADORNO, 1995p, p. 128).

refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1995e, p. 121)

Ainda que o conceito de educação resista a uma definição pontual, existem características determinantes para sua efetivação. A educação é um processo de adaptação. No entanto, tal adaptação adquire uma perspectiva frutífera se, e somente se, ela já é também mais do que adaptação. A adaptação tem valor se incita e estimula a ser mais do que ela. Assim, a educação é mais do que modelagem e mais do que transmissão de conhecimentos e informações, muito embora, tanto modelagem, quanto transmissão sejam estímulos objetivos que fazem parte da dimensão educativa e formativa. Por mais que se almeje não somente modelagem e transmissão, a educação não prescinde desses elementos, e de alguns outros, que muitas vezes são vistos com reserva, conforme poderá ser observado com maior nitidez no capítulo seguinte. Adorno argumenta, acertadamente, que a educação não pode ocorrer a partir do nada.

A adaptação ocorre desde sempre, desde a mais precoce infância, possibilitando o trânsito entre variadas esferas. A adaptação se torna um problema dentro do campo educacional exatamente quando a educação se limita à adaptação, fazendo dela algo dolorido e obrigatório. Isso não ocorre sem mais, mas é consequência de condições concretas, materiais e objetivas que forçam a adaptação e reprimem sua superação. O próprio contexto força a adaptação a ele, portanto, o panorama social reforça a adaptação ao extremo. Somente adaptar-se é conformar-se com o ambiente dado e com suas características. Superação é, a partir da adaptação, não estar disposto a conformar-se com o dado.

Tal qual ocorre com a adaptação, a educação é também um processo de identificação. E assim como ocorre com a primeira, a identificação só se faz benéfica, se almejar ser mais do que ela. A identificação é necessária para deixar de ser somente identificação. E é somente através dos mecanismos de identificação, que o sujeito pode ir além dela<sup>42</sup>. No presente momento, a educação tem reforçado os aspectos negativos tanto da adaptação quanto da identificação, limitando-os, mas ainda que tais aspectos se sobressaiam, não se pode perder de vista, que esses mesmos momentos são essenciais para a educação e a formação dos indivíduos. Ambos são necessários para a formação do eu.

---

<sup>42</sup> Vale lembrar as palavras de Boaventura de Sousa Santos (1997), ainda que a pesquisa não se assente em nenhum de seus escritos, para expor de modo inequívoco a questão da igualdade forçada e da diferença ofuscada, “as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”.

“Embora eu não desconheça que a individualidade não se forma de outra maneira senão seguindo um processo de adaptação e socialização, tanto mais, por outro lado, considero como uma obrigação e uma prova de individuação que esta vá além da adaptação.” (ADORNO, 1995p, p. 137)

Assim situado, o conceito de educação não pode ser visto como algo abstrato, e nesse sentido mecânico. A educação contra a barbárie se insere num ato de autoreflexão, é a educação pensando-se a si mesma, uma educação que, lúcida de si, sabe-se que é produtora (também, mas não só) da barbárie, que é reprodutora (também, mas não só) da dominação, educando segundo os padrões de dominação da natureza, de dominação do homem pelo homem, segundo os padrões de produção material (Cf. ZAMORA, 2008).

Assim, a educação encerra em si a ambigüidade de reproduzir a dominação e possuir a esperança de desbarbarização. Essa contradição da educação tem sua origem na sociedade, mas as contradições sociais não podem ser resolvidas pela educação. Fazer isso seria ir imediatamente contra tudo aquilo que foi fundamentado no capítulo inicial, seria tomar a educação como uma dimensão à parte do todo social, e por isso detentora da potencialidade de soluções externas.

Tornar consciente os mecanismos inconscientes seria exatamente um dos principais objetivos da educação, tornar conscientes as causas da barbárie. A ameaça de retorno à barbárie seria vencida pela (auto) crítica, por considerações sobre o que teria gerado aquela situação, por análises que buscam explicar como foi possível aquela ocorrência, ou seja, pelo tratamento crítico dessas questões. A oposição ao todo social se daria pela crítica. Também nesse sentido se dá a elaboração do passado, uma vez que tanto o passado como o inconsciente conservam a gênese do presente (ABREU, 1993, p. 37) e sem vínculo com o passado, sem crítica a ele, a educação prepara o terreno para sua repetição no presente. O passado.

Mais do que na ausência de consciência, o perigo de repetição assenta-se na semipresença. Conforme apresentado no capítulo anterior, e mais detidamente analisado no posterior, pior do que a ausência ingênua é a presença falsa que mina as possibilidades de efetivação de algo verdadeiro. A barbárie não pode ser evitada somente com considerações teóricas e argumentos válidos. A racionalidade não é termo suficiente para evitar a barbárie, ela pode, até mesmo, ser o oposto, e como se deu, ela pode originar a barbárie, da mesma forma, a racionalidade não pode ser tida como prova contra a barbárie. Além disso, seria necessário tornar conscientes os mecanismos de ordem psicológica, de forma a destacar que

os homens não são puramente naturais, sua natureza é cultural: assim, seus mecanismos psicológicos também foram construídos. Dessa forma, para que a barbárie possa ser então evitada, é preciso que se leve em conta tanto fatores objetivos, como também fatores psicológicos.

“A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.” (ADORNO, 1995e, p. 122)

Os conteúdos da consciência advêm da atividade social concreta. Atividade que compreende “conexões concretas entre o sistema e aqueles pelos quais, apesar de tudo, o sistema subsiste” (idem, p. 161) Assim, dada a atual configuração do todo social, pode-se afirmar que a capacidade de resistência está bastante debilitada, já que a formação de sujeitos autônomos e autodeterminados, de subjetividades independentes, de identidades singulares está muito comprometida<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Assim sendo, elementos de barbárie poderiam ser introduzidos na escola, como elemento instrutivo, para que os indivíduos pudessem reconhecê-los conscientemente, bem como ela poderia lidar de forma não simplesmente repressiva com manifestações agressivas, medo e erro. Na *Dialektik der Aufklärung* há um esboço *Sobre a gênese da burrice* que não indica o que a escola poderia ou deveria fazer, sugere sutilmente, no entanto, equívocos a serem evitados. Por não se tratar de um texto longo e pela riqueza de seu conteúdo e conseqüente dificuldade de selecionar um trecho exemplar, cita-se integralmente. “O símbolo da inteligência é a antena do caracol ‘com a visão tateante’, graças à qual, a acreditar em Mefistófeles, ele é também capaz de cheirar. Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará. Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada. O sentido do caracol depende do músculo, e os músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento. O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis.

Os animais mais evoluídos devem o que são à maior liberdade; sua existência mostra que, outrora, suas antenas foram dirigidas em novas direções e não foram retiradas. Cada uma de suas espécies é o monumento de inúmeras outras espécies cuja tentativa de evoluir se frustrou desde o início; que sucumbiram ao medo tão logo uma de suas antenas se moveu na direção de sua evolução. A repressão das possibilidades pela resistência imediata da natureza ambiente prolongou-se interiormente, com o atrofiamento dos órgãos pelo medo. Cada olhar de curiosidade que o animal lança anuncia uma forma nova dos seres vivos que poderia surgir da espécie determinada a que pertence o ser individual. Não é apenas seu caráter determinado que o mantém sob a guarda de seu antigo ser; a força que vem de encontro a esse olhar é uma força cuja existência remonta a milhões de anos: foi ela que o fixou desde sempre em sua etapa evolutiva e impede, numa resistência sempre renovada, toda tentativa de ultrapassar essa etapa. Esse primeiro olhar tateante é sempre fácil de dobrar, ele tem por trás de si a boa vontade, a frágil esperança, mas nenhuma energia constante. Tendo sido definitivamente afugentado da direção que queria tomar, o animal torna-se tímido e burro.

A educação, como se constatará mais fortemente no capítulo seguinte, serve à semiformação, em vez de ir ao encontro da formação, pois se apropria da formação, somente enquanto formação profissional, reduzida, portanto, a oferecer qualificações para o mercado de trabalho<sup>44</sup>. A educação ocupa, assim, um lugar instrumental e estratégico, cumprindo com as exigências do mercado capitalista que necessita de mão-de-obra especializada<sup>45</sup>. Ela se torna mais uma das facetas da racionalidade instrumental – racionalidade dominante – que reflete a forma de organização social. Nesse sentido a educação, literalmente, trabalha a serviço de<sup>46</sup>. Nas palavras de Leopoldo e Silva se expressa de forma cabal tal afirmação e a lógica à qual está submetida a educação e seu conteúdo, determinado em função de apontamentos técnicos e em consonância às leis de mercado:

“A educação visa bens educacionais e os parâmetros que nos fazem perseguir esses bens são os valores educacionais, isto é, os critérios de desenvolvimento do processo educativo. Os bens educacionais e os valores que os tornam *bens* estão ligados às ‘determinações de mercado’, e isso quer dizer que a educação é um meio de adquirir ou apossar-se de bens de caráter educacional determinados como mercadorias. Assim como a cultura visa ‘uma forma segura de propriedade’ o mesmo ocorreria com a educação,

---

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Com a inibição, teve início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. As perguntas sem fim da criança já são sinais de uma dor secreta, de uma primeira questão para a qual não encontrou resposta e que não sabe formular corretamente. A repetição lembra em parte a vontade lúdica, por exemplo do cão que salta sem parar em frente da porta que ainda não sabe abrir, para afinal desistir, quando o trinco está alto demais; em parte obedece a uma compulsão desesperada, por exemplo, quando o leão em sua jaula não pára de ir e vir, e o neurótico repete a reação de defesa, que já se mostrara inútil. Se as repetições já se reduziram na criança, ou se a inibição foi excessivamente brutal, a atenção pode se voltar numa outra direção, a criança ficou mais rica de experiências, como se diz, mas freqüentemente, no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode evocar essas cicatrizes. Como as espécies da série animal. Assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 239-240).

<sup>44</sup> Essa tensão fica ainda mais fortemente marcada em alemão, já que formação se diz *Bildung* e formação profissional *Ausbildung*.

<sup>45</sup> Um indício disso pode ser facilmente encontrado no currículo escolar, que privilegia as disciplinas de cunho tecnológico e de imediata aplicação; ou, antes, ao se interrogar a razão pela qual as cargas horárias dos componentes curriculares foram alteradas, desprivilegiando, por exemplo, as disciplinas de caráter mais humanista. Um estudo relevante seria justamente verificar como se dá a semiformação no currículo escolar.

<sup>46</sup> A escola não é de interesse imediato da pesquisa, mas como o espaço institucional da educação, ela aparece constantemente. Nessa linha de raciocínio, ela se revelaria como uma instância legitimadora da barbárie.

submetida às mesmas injunções. Haveria determinados objetos que o indivíduo poderia apropriar-se por meio da educação e tais objetos possuem socialmente um valor: são bens e permitem ao indivíduo desfrutar o status de quem os possui. Isso significa que, se há um processo educativo, ele estaria a serviço da afirmação desses objetos aos quais o sujeito deve finalmente chegar. Que tais objetos possam ser chamados de bens indica o viés ético do processo: o utilitarismo aí implicado. Não apenas houve uma avaliação social que determinou a finalidade da educação em termos de bens como também designou, a partir de valores socialmente aceitos como medida, quais são esses bens, ou quais são os objetos que devem encarnar os objetivos da educação. O que se depreende dessa concepção é que a educação como processo está desde o início comprometida com resultados que possam ser determinados como bens. É essa determinação final que retrospectivamente aciona os valores que permitem avaliar objetos como bens. Nesse caso, bens e valores representam tanto a diretriz quanto o telos do processo. Ora, se há uma subordinação do processo a meios e fins retrodeterminados pelo mercado, então é claro que a emancipação não se constitui nem como o fio diretor nem como a finalidade do processo educacional. Processo e resultados ocorrem sob a lógica da mercadoria. A finalidade da educação seria tornar o indivíduo proprietário de bens educacionais socialmente valorizados. Há portanto, desde o início, uma *afirmação* da objetividade do processo diretamente vinculada à consecução de ‘uma forma segura de propriedade’. A realidade do processo está comprometida com determinações inicial e final, ambas expressando identicamente a subordinação mercadológica.” (LEOPOLDO E SILVA, 2003)

A educação pode justamente ser limitadora da formação, seguindo os ditames de se prender ao real, possuindo respaldos factuais, pode fazer com que os indivíduos se tornem incapazes de ir além do que pode ser diretamente observado, registrado, catalogado, ir além do atual estado de coisas, portanto. À educação, compromissada com a formação, caberia, possibilitar e cultivar a individualidade sem ser individualista. Individualismo é falta de individualidade, eu fraco que não se formou justamente pela não existência da experiência de si no outro.

Sendo a educação um dos últimos resíduos de liberdade, ela deve refletir conscientemente. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia,

para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995e, p. 125). A educação poderia contribuir para a emancipação, para a autodeterminação pela reflexão, na medida em que o homem não é mais determinado por razões desconhecidas, por mecanismos aos quais ele é submetido irrefletidamente, e por contextos que o determinam sem que ele tenha consciência, mesmo que as razões, os mecanismos e os contextos não se transformem: “uma educação emancipadora é aquela que prepara o sujeito para opor-se a pressupostos objetivos que não podem ser mudados” (LEOPOLDO E SILVA, 2003).

A educação pode não criar condições paradisíacas; no entanto, possuir consciência dos mecanismos que perpassam o ser humano seria suficiente para despertar o desejo, mesmo que em princípio tímido, de condições gerais mais dignas. “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado [...]” (ADORNO, 1995e, p. 67). A conscientização pode não transformar o todo social, mas o fato de gerar um clima mais favorável já é de grande valia. Clima esse que se desdobra no tema da formação, analisado a seguir.

#### 4. FORMAÇÃO & CULTURA, SEMIFORMAÇÃO & SEMICULTURA

*“Os discursos habituais sobre a ‘mecanização’ do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por ‘influências’ de fora, através de uma adaptação a condições de produção a ele exteriores, sofre certas deformações. Mas não existe substrato algum dessas ‘deformações’, nenhuma interioridade ôntica sobre a qual mecanismos sociais atuariam de fora apenas: a deformação não é nenhuma doença no homem, e sim uma doença da sociedade, [...] É quando o processo, que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria, permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando a priori comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes”*

(Adorno, *Minima Moralia*)

A discussão sobre a possibilidade de um terceiro sentido da *Aufklärung* e o gérmen de um clima que não permitisse a repetição de *Auschwitz* deve passar pela questão da formação, uma vez que “é através do fortalecimento da formação de cada cidadão que se faz possível o progresso do próprio esclarecimento” (ZUIN, 1999, p. 29).

Formação em alemão se diz *Bildung*, que traduz simultaneamente formação e cultura. Pela tradução “dupla” já se pode intuir que formação e cultura se relacionam de tal forma orgânica que seu significado coincide. Tal qual acontece com outros tantos conceitos, o conceito de *Bildung* é também fugidio, ele escapa de definições e escorrega por características classificatórias. Isso seria uma reclamação, não fosse o próprio objeto fugidio, escapista e escorregadio. Uma vez que o conceito dá voz ao objeto, ele não pode definir algo que não se deixa fixar.

Levando-se isso em conta, a formação é caracterizada como “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389), assim formação é formação na e pela cultura. Formação é sempre formação cultural. A cultura, por sua vez, “constitui



precisamente esse estado que exclui uma mentalidade que possa medi-lo” (ADORNO, 1995p, p. 149), em princípio um tanto enigmática, a cultura diz respeito não somente ao espírito, mas também à produção do social. A cultura, enquanto mediação entre o homem e a sociedade, é sempre um processo formativo.

No texto *Teoria da Semicultura*, tomado aqui como central para as reflexões acerca da formação, Adorno parte do diagnóstico de que, embora exista uma crise educacional, essa não é somente uma questão pedagógica, porque o que se manifesta é mais abrangente, o que se constata é o colapso da formação cultural na figura da semiformação, que se tornou a forma atualmente dominante da consciência (Cf. ADORNO, 1996, p. 388-9)<sup>47</sup>.

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

Uma vez que a semiformação é tomada como central para o diagnóstico elaborado por Adorno, torna-se necessário entender melhor a construção de tal conceito, que em alemão é *Halbbildung*; composto, portanto, pela união de *halb* e *Bildung*. Ambos poderiam ser facilmente traduzidos, o primeiro por meio/metade e o segundo por formação e cultura. No entanto, a tradução é complexa. Em uma leitura apressada, haveria contradição ao se afirmar que a tradução é fácil e difícil simultaneamente. Mas, ao contrário, há rigor ao se asseverar isso. As duas palavras são correntes e ditas rotineiramente. Fala-se *halb* para meio quilo (*ein halbes Kilo*), às 2 horas e meia (*um halb 3 Uhr*), meio ano (*ein halbes Jahr*), pela metade do preço (*zum halben Preis*), entreaberto (*halb offen*), feito pela metade (*halb fertig sein*), cheio até a metade (*halb voll*). Do mesmo modo também se fala *halb* para semiautomático (*halbautomatisch*), pedra semipreciosa (*Halbedelstein*), semidesnatado (*halbfett*). Por fim, fala-se *halb* para *Halbbildung* e *halbgebildet*. Verbetes tidos também como pseudoformação e pseudoformado. A tradução utilizada, diz, no entanto, semiformação e semiformado.

---

<sup>47</sup> *Theorie der Halbbildung* in: ADORNO, Theodor. *Soziologische Schriften I*. In: \_\_\_\_\_. **Gesammelte Schriften** (doravante GS, seguido do número do volume, do título do texto e da página) 8, p. 93-121.

“Pseudo” marcaria somente o momento falso do conceito e do processo mesmo da *Halbbildung*, mas ele não é totalmente falso, porque sua falsidade é um momento de sua verdade (Cf. ADORNO, 1996, p. 391-2; 401-2; 409). A verdade da *Halbbildung* está na sua falsidade. É da ciência de sua falsidade que ela adquire um momento de verdade. Daí a potencialidade do momento negativo, momento esse sempre destacado pelo autor alemão como de fundamental importância. “Pseudo” insistiria unicamente no momento falso e como nesse momento está também a sua verdade, a *Halbbildung* não é totalmente falsa. Daí ser “semi” uma opção melhor.

Além disso, também no idioma original se pode encontrar o termo “pseudo”, exatamente com o significado de falso, ou seja, se fosse esse o caso, Adorno poderia ter optado pelo termo *Pseudo-Bildung*, como se pode encontrar em outro texto, *Pseudo-Aktivität* (Cf. ADORNO, 1995p, p. 203). Já “semi”, existente em algumas palavras como, por exemplo, no contexto esportivo, semifinal (*Semifinale*), tem como sinônimo *Halbfinale*<sup>48</sup>.

Entretanto, “semi” também pode induzir a outros equívocos, pode levar a pensar que a formação se deu pela metade. “Semi”, nesse sentido, não designa metade, algo por se concluir, mas algo essencialmente inibidor da formação. A complexidade da escolha está ancorada na própria complexidade do processo, ou seja, há uma formação, que é justamente o oposto da formação, nesse sentido é uma formação falsa e perversa, a semiformação. A semiformação, assim como a formação, também é um processo de apropriação subjetiva. Enquanto a formação se apropria da cultura, a semiformação se apropria também da cultura, mas da cultura formada por – e simultaneamente geradora da – Indústria Cultural.

Nesse esteio, é ainda necessário fazer menção a outro par de conceitos – *Kultur* e *Zivilisation*, uma vez que ambos marcaram fortemente a formação alemã. Em princípio, os termos poderiam ser traduzidos respectivamente por cultura e civilização, o que mantém a dificuldade de distingui-los. Tomando-se como exemplo a clássica obra de Freud, *Mal-Estar na civilização*, cujo título original é *Das Unbehagen in der Kultur*, percebe-se que tal oposição não pode ser tratada facilmente.

Em especial a partir do século XVIII, os dois termos – *Kultur* e *Zivilisation* – passam a designar campos de significação bastante distintos, não sendo, portanto sinônimos. A

---

<sup>48</sup> Há ainda outra possibilidade, presente em *der scheinrevolutionäre Gestus*, o gesto pseudo-revolucionário (ADORNO, 1995p, p. 217) e *in den Scheinrevolutionären*, nos pseudo-revolucionários (idem, p. 227). *Der Schein*, derivado do verbo *scheinen*, cuja tradução seria brilhar, parecer, aparecer, tem mais de uma acepção, sendo que um delas designa algo que não é aquilo, tal qual se apresenta na realidade, por exemplo, sua amizade era somente aparência (*Seine Freundlichkeit war nur Schein*), ou seja, não era amizade. Donde se pode extrair mais um reforço ao argumento de que “semi” é uma possibilidade mais acertada.

distinção entre os dois conceitos emerge do embate entre a *Kultur* alemã, a *civilisation* francesa e a *culture* inglesa. Essa distinção é bastante clara exatamente no uso de tais conceitos que a própria sociedade a que pertence faz; uso que seria difícil explicar a qualquer pessoa que não participasse daquela sociedade, a um estranho, nesse sentido. É por isso que tais conceitos dizem respeito à própria auto-imagem da identidade nacional (Cf. ELIAS, 1994, p. 24-26).

De acordo com Elias

“[esses conceitos] assumem a forma na base de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas. E permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e da mesma situação.” (idem, p. 26)

Há uma antítese entre *Kultur* e *Zivilisation*. França e Inglaterra, países expansionistas e colonizadores, possuíam fronteiras já muito bem demarcadas, seja em relação à própria identidade, seja geograficamente. A Alemanha, entretanto até muito tardiamente questionava-se a respeito de sua própria identidade. Assim explica Elias

“Enquanto o conceito de civilização inclui a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores, o conceito de *Kultur* reflete a consciência de si mesma de uma nação que teve de buscar e constituir incessante e novamente suas fronteiras, tanto no sentido político como espiritual, e repetidas vezes perguntar a si mesma: ‘Qual é, realmente, nossa identidade?’ A orientação do conceito alemão de cultura, com sua tendência à demarcação e ênfase em diferenças, e no seu detalhamento, entre grupos, corresponde a este processo histórico.” (idem, p. 25)

*Zivilisation* nesse sentido diz respeito a fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais e sociais. Já *Kultur* refere-se a fatos intelectuais, artísticos, religiosos, reportando-se a obras de arte, livros, música, compêndios filosóficos. *Kultur* marca a divisão entre esses fatos e os fatos políticos, econômicos e sociais, privilegiando as realizações culturais e não os comportamentos civilizados.

Adorno, ao avaliar sua experiência nos Estados Unidos e tentar elencar alguns elementos que poderiam justificar seu retorno, refere-se a esse complexo embate, dizendo que entre eles há uma “antítese fatal”.

“Segundo uma tradição hostil à civilização [*Zivilisationsfeindlichen*], mais velha que Spengler, acreditamo-nos superiores ao outro continente porque este só teria produzido geladeiras e automóveis, e a Alemanha, a Cultura espiritual [*Geisteskultur*]. No entanto, na medida em que se fixa, torna-se um fim em si mesma, ela também tem a tendência de desligar-se da humanidade real e de bastar-se a si mesma.” (ADORNO, 1995p, p. 131)

Adorno, formado na Alemanha, “lugar onde meu ser específico foi mediado até o mais íntimo” (idem, p. 130), expõe claramente o quanto *Kultur* e *Zivilisation* se opõem. E o quanto, dentro de seus próprios paradigmas, o primeiro seria mais valorizado na Europa de forma geral, e por ele mesmo, de forma particular, ainda que de maneira intencionalmente matizada, ao chamar atenção para o fato de que mesmo a cultura espiritual (*Kultur*) perde sua razão de ser, quando é cultuada, “[...] igualmente cega é a crença em uma cultura espiritual, a qual, em virtude de seu ideal de pureza auto-suficiente, renuncia à realização de seu conteúdo, abandonando a realidade ao poder e à cegueira” (idem, p. 130).

Ainda refletindo sobre isso, Adorno questiona

“se não terá envelhecido o conceito de cultura no qual crescemos, se – de acordo com a tendência geral – o que hoje ocorre com a cultura não será a resposta ao seu próprio fracasso, à culpa que adquiriu por haver-se encapsulado como esfera especial do espírito, sem realizar-se na organização da sociedade.” (idem, p. 176)

Destaca-se a que “a idéia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389). A sacralização da cultura a converte em valor<sup>49</sup>. Tida como um bem a ser inquestionavelmente venerado, impõe-se soberanamente sobre os homens – como já fazia a natureza, conforme haviam julgado os homens de outrora –, concretizando, tal qual o esclarecimento, seu retorno ao mitológico. Fixa e isolada, a cultura perde seu conteúdo de verdade, uma vez que não está mais em conexão com o todo social e com os homens, tornando-se um fim em si mesma: “a cultura deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada.” (ADORNO, 2002, p. 90).

“Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranqüilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação.” (ADORNO, 1996, p. 389-90)

Uma cultura que é somente admirada, que é tomada como patrimônio, é neutralizada, uma vez que não implica em compromisso algum. Neutralizada, a cultura realiza-se somente enquanto adaptação, ou seja, seu potencial não é inteiramente realizado. A adaptação não ultrapassa a sociedade, sua potência de, partindo da adaptação, alcançar a transformação, é desmentida. Assim, a cultura tomada como sagrada reforça o existente, uma vez que, ao

---

<sup>49</sup> Mesmo sem uma necessária análise pormenorizada, pode-se afirmar que a cultura é sentida como algo útil a ser trocado, tendo determinada utilidade para aquele que a possui. A cultura é consumida, e, assim como todos os outros produtos mercantis e não bens culturais, nela estão sedimentadas as relações sociais existentes para sua produção. Nos termos de Marx, “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas, essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. A própria mercadoria, como o ferro, o trigo, o diamante, etc., é, por isso, um valor-de-uso, um bem. Esse caráter da mercadoria não depende da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis. Ao se considerarem valores-de-uso, sempre se pressupõem quantidades definidas, como uma dúzia de relógios, um metro de linho, uma tonelada de ferro, etc. Os valores-de-uso fornecem material para uma disciplina específica, a merceologia [a ciência e a arte comerciais; conhecimento das mercadorias]. O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. Na forma de sociedade que vamos estudar, os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca.

O valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço.” (MARX, Karl. **O Capital**, crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant’anna. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980. p. 42-3).

neutralizar a tensão existente entre aqueles dois momentos – adaptação e sua superação – destaca desproporcionalmente o primeiro, não proporcionando nada além da semiformação. “Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas [...] cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390).

Percebe-se que para Adorno, tudo o que é definido de antemão é visto com suspeitas. O autor desconfia profundamente de tudo o que é pré-fixado, pois para ele tudo que é tido e dado como *a priori* se coloca como anterior ao processo mesmo de sua construção, e por esse motivo, aparece como definitivo, como ponto (pré) determinado ao qual se quer chegar, independentemente do percurso, e este, por sua vez, também já aparece como determinado: “ora, até que ponto podemos chamar de *real* um *processo* a priori determinado no seu início e no seu fim?”, questionaria Leopoldo e Silva (2003). Esse movimento é mecânico, doutrinário e ideológico, pois ao mesmo tempo em que insiste no existente, impossibilita a existência do diferente, do outro. A formação, bem como a cultura, bem como o homem, bem como a sociedade são todos integrantes do próprio processo histórico, e como tal, nenhum deles é natural, são todos construídos na e pela própria dinâmica social, como se enfatizou inúmeras vezes. Essa repetição, longe de ser enfadonha, deve explicitar que tal perspectiva não é óbvia.

Ao falar da semiformação o autor nos dá indícios de algumas características do que ele entende por formação. Assim, se o resultado da semiformação é o espírito alienado, da formação, resultaria o espírito consciente. Se, sob a égide da primeira, renuncia-se a autodeterminação, sob a égide da segunda, o indivíduo autodeterminado é uma das maiores ambições. Se para aquele há elementos culturais aprovados aos quais se ater, para este, nada existe como pré-definido e/ou pré- aprovado. Se, por fim, a destinação da semiformação, como já se pôde constatar, é a barbárie, da formação se poderia esperar a emancipação.

Da perspectiva de Adorno, “a intenção de finalmente escapar da barbárie” (ADORNO, 1996, p. 409), seria o objetivo para o qual deveriam rumar tanto a educação como a formação. Nesse sentido, elas poderiam ser tomadas como complementares, a educação apareceria como uma dimensão do processo formativo. Conforme constatado no capítulo anterior, a educação pode, entretanto andar na contramão desse processo não contribuindo para sua consecução. Além disso, ela pode até mesmo reforçar a semiformação, tratando a crise da formação como um problema exclusivamente pedagógico, ainda que com genuína vontade. Destaca-se assim, mais uma vez, o imenso perigo, enfatizado repetidamente pelo autor, do isolamento, seja de tomar motivos fragmentados, seja de analisar questões parciais,

seja de dissociar sentidos. A crise da formação não pode ser entendida estritamente como uma crise educacional, uma vez que seu colapso se faz presente por toda parte. Uma vez que a crise não está limitada a nenhuma área específica, mas diz respeito à realidade social uma teoria abrangente se faz necessária (Cf. ADORNO, 1996, p. 389).

Quando uma pessoa diz “eu sou assim”, o ser assim é resultado de uma construção, não é jamais um dado natural. Não existe, portanto a formação cultural, ela “não é uma invariante: é diferente de época para época por seu conteúdo e suas instituições, e não se dispõe a transferências” (idem, p. 391). A formação não é autônoma em relação ao todo social, ela está em conexão essencial com ele, como demonstra a própria coincidência dos conceitos formação e cultura, amalgamados em *Bildung*. A formação corresponde a determinado contexto, em relação ao qual ela adquire lugar e função.

“Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre.” (idem, p. 392)

Daí a insistência em manter-se o prefixo “semi”. A semiformação não é inteiramente falsa, ela também possui teor de verdade, uma vez que expressa o descompasso da cultura, seu desentendimento em relação a fins, ao invés de ultrapassar a sociedade, a acomoda por completo. A cultura, enquanto querer mais, se acorrenta a si própria em querer isso e sempre (só) isso. Ao corresponder a determinada situação, a semiformação não é contraditória. Semiformação, a dimensão subjetiva da Indústria Cultural.

“[...] a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* –, perpetua essa situação, explorando-a e se

assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra.” (ADORNO, 1996, p. 396)<sup>50</sup>

A formação por sua vez não diz respeito a um estado isolado, ideal e inalcançável que ocorreria ao acaso, “nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (idem, p. 403). Dentre esses pressupostos essenciais, pode-se citar tradição, autonomia, liberdade, dedicação, ócio, criatividade, curiosidade, espontaneidade, engenho, tempo. Não se pode não mencionar a importância da experiência, que é justamente o momento no qual esses elementos não somente coexistem, mas coexistem de forma ativa, interagindo e se inter-relacionando, é o momento que possibilita a formação<sup>51</sup>. A conclusão a que se chega é que a formação não se efetiva sem condições que a promovam. Ressalta-se, existem elementos que são constitutivos da formação, pressupostos e condições para que ela se efetive, o indivíduo não se forma a partir do vazio.

A tradição é um elemento fundamental para a formação, pois forneceria ao indivíduo condições, imagens, sentidos, significados e modelos em relação aos quais ele se colocaria. Assim, se a formação não ocorre, em relação à tradição, contata-se um “estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão incompatível com a formação” (idem, p. 397). A formação se nutre da tradição.

Depreende-se assim que a formação depende também da identificação. Da identificação a partir da qual, simultaneamente a superação da própria identificação é alcançada. É necessário que o indivíduo receba conteúdos em relação aos quais se identifique e na mediação entre ele e a própria cultura – a formação – através da identificação, o sujeito se forma. É, portanto em função da identificação, de identificar-se a si mesmo no e com o outro, o diferente, que o indivíduo se individualiza. O indivíduo parte da identificação, para, ao se individualizar, superar a identificação<sup>52</sup>. A identificação caminha a par com a adaptação, o indivíduo adapta-se ao identificar-se, e vice-versa. Uma vez que o sujeito ultrapassa a

---

<sup>50</sup> “Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre poder e impotência econômica – nem quanto aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia transformou-se de uma maneira muito mais radical. A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga, estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos 100 anos. O termo sociológico para isso se chama *integração*” (ADORNO, 1996, p. 394). Assim o autor explica o que fica por baixo dos panos daquela fantasia trajada pela semiformação, tal qual encoberta também pela consciência reificada, nesse sentido, derivada de semiformação.

<sup>51</sup> Dada sua envergadura, a experiência será analisada mais detidamente no capítulo seguinte.

<sup>52</sup> Em relação à formação e sua tensão entre autonomia e liberdade de um lado e configuração da realidade e adaptação de outro, assim afirma Pucci de modo inequívoco a idéia apresentada “Ser autônomo sem deixar de se submeter, submeter-se sem perder a autonomia” (1998, p. 90).



adaptação, ultrapassa na mesma medida a identificação. A identificação, nesse sentido, é justamente o que dá suporte à sua própria superação. A identificação é um pressuposto, e como tal, necessita de aporte no sujeito. A formação “é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à *má posse*” (ADORNO, 1996, p. 399). Dedicção, esforço, aprofundamento íntimo são também condições, para que, partindo-se da identificação, o indivíduo possa se formar (Cf. idem, p. 397).

Depreende-se também que a formação não é algo que se recebe, mas que se adquire, é do confronto ativo com o mundo, com o todo social que advém o indivíduo. “A formação cultural requeria proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização” (idem, p. 398). A formação é resultado de uma mediação, do contato com o não-idêntico. Da experiência efetiva com sujeitos, idéias, objetos não-idênticos nasce a possibilidade da formação. A semiformação, por sua vez, compõe

“um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída. O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. [...] a semiformação, como consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas.” (idem, p. 407)

Conforme descrito no primeiro capítulo, a formação teria dois patamares de contrários, o antônimo e o pólo oposto. De um lado está a formação, como seu antônimo a não-formação e no seu pólo oposto a semiformação. O antônimo significa a ausência de formação, não estar formado, já o pólo oposto significa estar semiformado. Para o primeiro se diz que a pessoa é inculta, para o segundo, deformada. Semiformação é pior do que ausência de formação, pois o primeiro impede a formação, enquanto o segundo ainda mantém a possibilidade de sua efetivação.

A semiformação não expressa ignorância ou incultura, e, conforme salientado, seria até melhor se assim o fosse, a ausência de formação se veste de características, se não mais inofensivas, certamente mais interessantes, como a curiosidade e a desconfiança, que poderiam verdadeiramente estimular a formação.

“A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não

inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural.” (ADORNO, 1996, p. 397)

A semiformação não somente não é formação, como atrofia no indivíduo aquelas capacidades que possibilitariam a formação. Parafraseando Adorno, muito dificilmente um sujeito semiformado, conformado ao existente, acostumado aos produtos culturais e à sua dinâmica, conseguirá depois se libertar e experimentar a cultura conscientemente (Cf. idem, p. 404) – com “penetração crítica e carente de ilusões no que existe” (idem, p. 409).

“No *não-saber* há uma predisposição do homem para a busca do *saber*. Sócrates colocava no auto-reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da *sabedoria*.” (PUCCI, 1998, p. 96)

A ignorância é uma condição para a formação. É ela quem garante a possibilidade da formação ocorrer, o que é negado pela semiformação. O indivíduo não passa de um estado de ignorância para um diferente, permanece não sabendo, mas afirmando o oposto. Semiformado.

Adorno chama atenção para elementos fundamentais que, não por acaso, aparecem como anacrônicos e que são, por este motivo, desqualificados. Um exemplo bastante explícito é a memorização.

“Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação.” (ADORNO, 1996, p. 398)

Constata-se mais um dos nutrientes do qual se alimenta a formação. Ela depende daquilo que já existe, para à partir do existente almejar alcançar o ainda não-existente. É do já arraigado que a formação obtém o adubo que semeará e fortificará novos e outros frutos. Não por acaso, afirma-se que a formação precisa ser cultivada. É a partir do que já é que se instala o porvir. Encarar o existente como aquilo que *ad aeternum* seguirá existindo é desqualificar o que já existe, que não pode ser nada além daquilo que já é; é encerrar toda e qualquer possibilidade de ser algo mais. Ao contrário, encarar o existente como ponto de partida, é dar-lhe valor, justamente porque é ele que propicia ser mais. Atendo-se ao existente, a formação

não existe, sequer como possibilidade, ela é somente semiformação, presa ao existente; ela não poderia ser mais do que isso, pois não parte de lugar algum, parte do vazio, permanece nele e o gera.

A semiformação (semi)forma indivíduos idênticos, portanto não individuados e, em conseqüência, conformados e em conformidade. A formação não se dá a partir do nada, a semiformação, ocorre precisamente pelo vácuo (Cf. ADORNO, 1996, p. 399). Vazio que significa justamente sem conteúdo específico, tudo e qualquer coisa. Formação é confronto. Semiformação é conforme. A ausência de conteúdos, ou, dito de outra forma, os conteúdos semiverdadeiros fazem com que o indivíduo permaneça perenemente num estado semiformado, a identificação que aparecia como múltiplas possibilidades, sendo todas elas amorfas, força uma identificação, que não é nem falsa nem verdadeira, mas semi. Não há indivíduo no sentido forte do termo.

“O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos da crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente [...]” (idem, p. 405)

Se a memorização já não faz mais sentido *hic et nunc*, que se recupere então sob outra forma (Cf. idem, p. 398), uma forma que a vincule ao atual todo social. O mesmo se diz da própria idéia de formação cultural, que no século XVIII era outra formação, em outro tempo e outro espaço, para outro homem e outra sociedade. Uma idéia de formação historicamente superada (Cf. idem, p. 402).

A formação cultural, ao mesmo tempo, neutralizada e desejada, não somente não ultrapassou a formação cultural tradicional, como perdeu sua atualidade. Assim sendo, a formação cultural tradicional adquire, nesse panorama, uma função de especial importância, funcionando exatamente como oposto a semiformação, sendo ela a última que poderia fazer às vezes de um processo oposto.

“No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades. [...] Potencialmente foram cortados os petrificados recursos com que o espírito podia escapar da formação cultural tradicional e sobrepassá-la.” (idem, p. 395)

A crítica tecida por Adorno poderia assim ser caracterizada como conservadora e reacionária, mas levantar automaticamente essa pecha é exatamente rebaixar suas possibilidades de autoconhecimento e tomá-la de fato, como dizem seus detratores, como um “borboletear-se superficial” (ADORNO, 1996, p. 405). Mas, tendo a formação se resumido a si mesma a aquisição de determinados produtos culturais, encontrando-se de tal forma desvinculada do todo social, de tal maneira imbricada na produção material, quando “a formação cultural controlável, que se transformou a si mesma em norma e em qualificações equivale à cultura geral que se degenera no palavrório dos vendedores” (idem, p. 399), quando, por fim, a formação não é mais formação, mas socializa-se como semiformação, “impõe-se nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural” (idem, p. 409): “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (idem. P. 410).

“O fato de que a cultura tenha fracassado *até os dias de hoje* não é uma justificativa para que se fomente seu fracasso” (ADORNO, 1993, p. 37, grifos meus). O aforismo de *Minima Moralia*, *A criança com a água do banho*, é elucidativo, tanto em relação à autoreflexão da cultura, quanto à conclusão de que existem momentos de verdade na semicultura, pois se a cultura, falsa e dissimulada, fosse totalmente erradicada, “extirparíamos também com o falso tudo o que é verdadeiro [...] e passaríamos imediatamente à barbárie, que se acusa a cultura de propiciar ” (ibidem), ou seja, identificar a cultura somente com a mentira é comprometer sua própria possibilidade de ser mais. Esse é um argumento forte para que Adorno teça críticas aos próprios críticos da cultura, que mal percebem, ou não reconhecem que são possuidores da cultura que criticam, ou mais “o próprio sujeito é mediado até a sua composição mais íntima pelo conceito ao qual se contrapõe como se fosse independente e soberano” (ADORNO, 2002, p. 81). Assim sendo, questionar a cultura é estar dentro dela, mas simultaneamente não limitado a ela: “o crítico dialético da cultura deve participar e não participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo” (idem, p. 109).

A não efetivação da formação evidencia a ausência de um todo social que a estimule e que dela necessite, ou seja, que esteja em conexão essencial com ela. Sob o contexto do capitalismo tardio, suas condições, estrutura e funcionamento, as exigências da formação não são demandadas, os pressupostos necessários para sua realização são desqualificados, as condições objetivas não fornecidas. Uma experiência autêntica na qual o indivíduo se apropriaria dos bens culturais na consciência, tornando-os significativos é bloqueada, uma vez que os momentos de diferenciação são inexistentes, massacrados pela identificação. A cultura,

enquanto permanente protesto conforma-se, a sociedade permanece sempre num estado eterno de manutenção, a “perene sociedade do *status*” (Cf. ADORNO, 1996, p. 400).

“A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção *negou* aos trabalhadores *todos os pressupostos para a formação*, e acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada ‘educação popular’ [...] nutriu-se da ilusão de que a formação, por *si mesmo e isolada*, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma *realidade socialmente constituída*.” (idem, p. 393, grifos meus)

Toda a análise empreendida por Adorno parte da sociedade – da forma social ora existente, buscando decifrar as determinações objetivas do social e as correlatas determinações subjetivas da subjetividade. Determinações essas que não só se revelam exatamente no âmbito da formação e da cultura, como também são responsáveis pela produção da sociedade e pela continuidade da então vigente (Cf. MAAR, 2002, p. 99). É, portanto, uma perspectiva materialista.

O sistema de produção capitalista apresenta-se como racional, “como a forma mais racional para organizar a satisfação das necessidades dos membros da sociedade a partir dos recursos disponíveis ou criáveis” (ZAMORA, 2008, p. 75). Enquanto expressão do esclarecimento, não pode prescindir da dominação, dominação da natureza e do homem, pelo próprio homem. Não pode, no entanto e na mesma medida, prescindir dos homens, sem os quais não se sustentaria. Os homens, por sua vez, se subordinam e (sobre) vivem, em busca de autoconservação, e sua vida é cada vez mais miserável. É uma forma de reprodução da vida que se manifesta como precarização da existência. As necessidades objetivas existem (e são “razoavelmente” supridas), na subjetividade do indivíduo, no entanto, elas ocupam um lugar desproporcional. A sociedade se reproduz cada vez e sempre mais por intermédio do sujeito.

“[...] na sociedade contemporânea, as instituições e tendências objetivas de desenvolvimento adquiriram tal predomínio sobre as pessoas individuais, que estas se transformaram, aliás em medida visivelmente crescente, em funcionários da tendência que se impõe sobre suas cabeças. Dependem cada vez menos da sua própria maneira de ser consciente e inconsciente, da sua vida íntima.” (ADORNO, 1995p, p. 160)

É com extrema dificuldade que se pode adjetivar o século XX. Contraditório. Trágico e miraculoso. Espetacular e hediondo. Contrastante. Uma “era de extremos”. O século XX expressou um complexo conjunto de paradoxos. A humanidade expressou-se em enigmas comportamentais, morais e em atitudes até então nunca imaginadas. A ciência, tradicional inimiga do misticismo e da religião, mostra-se tão obscura e dogmática quanto rotulava aquelas práticas. O progresso tão alardeado carrega em seu seio as sementes da barbárie. Os grandiosos avanços técnicos e tecnológicos não servem a interesses materiais dos mais imediatos. Pessoas morrem de fome enquanto botas custando milhares de dólares deixam sua marca na superfície da Lua. O homem constrói uma sociedade paradisíaca que somente se sustenta povoada de horrores dos mais gritantes e repugnantes.

Tais dicotomias não são uma invenção daquele centenário, no entanto, é neste período que se podem encontrar notáveis exemplos de tal fenômeno. O sujeito do século XX foi à guerra em busca de paz. O homem falou sobre harmonia e fraternidade global, armazenando armas de efeito irreversível. A II Guerra Mundial, “a guerra para acabar com as guerras” propiciou o aparecimento da bomba atômica, “a arma para acabar com as guerras”. E o século XXI segue seus passos. Somas incalculáveis de dinheiro permanecem sendo utilizadas para compra de armamentos, argumentando-se que determinados combates hão de trazer a tão sonhada paz duradoura. Ele continua falando sobre sustentabilidade, enquanto despeja rios de petróleo nas veias terrestres. Um buraco negro na economia consome-se para salvar exatamente essa mesma economia. E as guerras continuam...

Assim sendo, constata-se que a atual situação social objetiva – a dinâmica capitalista de produção, que é o panorama ao qual se faz referência – não requer formação. Uma vez que tanto a formação, quanto a cultura são partícipes de uma dada situação, e por isso, não podem ser tomadas como absolutas. Em não sendo absolutas, elas não se darão numa sociedade que não as exige objetivamente.

“A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente.” (LEO MAAR, 1995, p. 19)

A análise da mercadoria é essencial para compreender a sociedade contemporânea – sua forma, estrutura, articulação, produção e reprodução – a mercadoria não como uma faceta dentre tantas outras da sociedade, mas como “forma universal de conformação da sociedade”

(LUKÁCS, 2003, p. 196). “A troca de mercadorias e suas conseqüências estruturais são capazes de influenciar *toda* a vida exterior e interior da sociedade”, diria Lukács ao analisar a reificação (idem, p. 194-5). Isso quer dizer que a sociedade e os homens são essencialmente influenciados pela estrutura da troca mercantil, estrutura que, além de ocultar que sua relação é entre homens e não entre coisas, é determinante para todas as dimensões da vida dos homens e da sociedade (Cf. *ibidem*). Daí o necessário vínculo entre formação e fetichismo da mercadoria: “semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). Para Adorno, a consciência é (con) formada pela mercadoria, ela determina o indivíduo.

“As malhas do todo são atadas cada vez mais conforme o modelo do *ato de troca*. Este permite à consciência individual cada vez menos espaço de manobra, passa a formá-la de antemão, de um modo cada vez mais radical, *cortando-lhe a priori a possibilidade da diferença*, que se degrada em mera nuance no interior da homogeneidade da oferta.” (ADORNO, 2002, p. 85, grifos meus)

Inseparável da lógica do sistema capitalista de produção está a Indústria Cultural, que fabrica não somente os produtos a serem consumidos pelas massas, mas seu próprio gosto, determinando precisamente seu desejo: “o que elas [pessoas] mais querem lhes é mais uma vez imposto” (idem, p. 117)<sup>53</sup>. A Indústria Cultural, através dos meios de comunicação de massas (naquela época o cinema e o rádio eram os mais importantes, hoje se diria a televisão e, em menor escala, a internet), manipula os homens, “favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao *existente*” (LEO MAAR, 1995, p. 21, grifo meu). O mesmo pesquisador faz uma importante ressalva que não pode deixar de ser mencionada: a indústria cultural fornece aos indivíduos satisfações reais a necessidades objetivas.

“Os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação de interesses objetivos, assim como as mercadorias da sociedade consumista do capitalismo tardio têm valor de uso. Também em seu caráter afirmativo, a

---

<sup>53</sup> O trecho continua da seguinte forma: “por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades; as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas” (ADORNO, 2002, p. 117). Essa argumentação é de fundamental importância, advogando no sentido de demonstrar que o tempo livre e o entretenimento relacionam-se diretamente com a Indústria Cultural, não escapando, portanto à lógica da *mesmice*, do sempre-igual.

cultura corresponde a interesses sensíveis [...]. A indústria cultural tem bases objetivas, sem o que seria inexplicável.” (LEO MAAR, 1995, p. 21)

A indústria Cultural trabalha com estímulos, previamente planejados, isto é, os consumidores reagem frente a uma objetividade colocada. Mecanismos de propaganda, sugestão, aparatos, conotações objetivas dos meios, materiais e estruturas sociais condicionam as reações dos indivíduos (Cf. ADORNO, 1995e, p. 143 et. seq.), que coisificados permanecem maleáveis e manipuláveis. A Indústria Cultural semiforma indivíduos semi-individualizados, não somente cognitivamente, mas também agires e querer, sendo todos eles limitados. Tais indivíduos impõem obstáculos à reflexão e à experiência.

“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.” (ADORNO, 1996, p. 400)

Destilada como ela é, a pressão da Indústria Cultural faz penetrar no espírito – que não se dá conta da força tamanha que se exerce sobre ele – a adequação, a identificação e a adaptação. Assim o ideal dominante – que quer permanecer dominante – conquista o sujeito até as mais recônditas intimidades. E o comércio transforma-se na única cultura existente. E é justamente pela lógica comercial que a Indústria Cultural acorrenta os homens em seu círculo mórbido de repetição.

Ao narrar dois acontecimentos similares, Adorno aponta certamente para a relação entre cultura, adaptação e mercado, e/ou cultura, adaptação e consumo; o primeiro diz respeito à tradução de seu texto *Philosophie der neuen Musik (Filosofia da nova música)*. Foi o próprio autor quem propôs a tradução para o inglês, que foi considerada mal organizada por um editor que já conhecia o texto original em alemão; o segundo se refere a uma edição de outro texto, *Die revidierte Psychoanalyse (A psicanálise revisada; tradução minha)*, que havia sido totalmente editado, a ponto de se tornar irreconhecível.

“A adaptação, através da qual as criações espirituais e artísticas devem ajustar-se às necessidades de consumo, já manipuladas, amputa, talvez, aquilo que elas poderiam acrescentar de novo e produtivo. Aqui, na Alemanha, a exigência de adaptar o espírito ainda não é total.” (ADORNO, 1995p, p. 133)



Essa citação aponta também para a complexa ambigüidade da cultura, já mencionada em relação à educação, de, por um lado, cumprir o papel de adaptação, e, por outro, de superá-la, sendo que os lados coexistem simultaneamente. A adaptação só se completaria e se efetivaria quando não fosse mais mera adaptação.

“[...] é uma ilusão, criticada com força por Goethe e Hegel, que o processo de humanização e formação cultural se desenvolva sempre e necessariamente de dentro para fora. Realiza-se também, como dizia Hegel, precisamente mediante a alienação. Não nos tornamos homens livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível – senão na medida em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente deste modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como a uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidades omnilateralmente cultas.” (ADORNO, 1995p, p. 175)

Nesse contexto, há até uma demanda por semiformação, sendo que ela, disfarçada de acesso democrático à cultura, serve, de fato, tanto aos interesses daqueles que não são formados efetivamente, quanto aos interesses econômicos, sociais e políticos, por trás dessa configuração contraditória que nega a cultura ao oferecê-la<sup>54</sup>. Assim se mostra o quanto estão emaranhados os conceitos apresentados com o atual estado de coisas descrito.

“Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um.” (ADORNO, 1996, p. 396)

Assim se pode compreender como, por um lado a semiformação é tomada como sinônimo de identificação (Cf. *ibidem*) e, por outro a formação, como sinônimo de diferenciação (Cf. *idem*, p. 400).

---

<sup>54</sup> “Se se denomina realidade material o mundo do valor de troca, cultura, porém, aquilo que se recusa a aceitar a dominação do valor de troca, então semelhante recusa é decerto ilusória enquanto subsistir subsistente. Como, no entanto, a própria troca livre e justa é uma mentira, aquilo que a nega fala também em defesa da verdade: em face da mentira que é o mundo da mercadoria, e mentira que o denuncia torna-se um corretivo” (ADORNO, 1993, p. 37). Esse excerto demonstra com maior nitidez a perspectiva positiva da semiformação.

Os conteúdos da formação seriam objetivos, se um sujeito vivo se relacionasse vivamente com aquele conteúdo. Daí a expressão, “homem de espírito” (Cf. ADORNO, 1996, p. 398). Da perspectiva de Adorno, tanto o sujeito vivo, quanto os conteúdos, quanto a possibilidade de relações vivas são colocados em questão. Esses conteúdos são precários, uma vez sob a forma de mercadoria, são indiferentes e indiferenciados. Indiferentes a quem os consome e indiferenciados por serem equivalentes a qualquer outro produto cultural. O conteúdo, sob a forma de produto, passa a ser amorfo. Na medida em que o conteúdo de verdade expresso por aqueles produtos, mesmo não sendo plenamente inexistente, subsiste de modo ao menos deficiente, tão logo se constata que uma relação viva é igualmente problemática, e o sujeito dessa relação, coisificado. A cultura enquanto cultivo do espírito dá lugar a um espírito vazio.

“Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. *Neutralizados e petrificados*, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura [...]. Este processo é determinado objetivamente. [...]. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem *ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens*. Mas o fato de que os milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, nem mesmo do ponto de vista psicológico, talvez não seja ainda o mais grave. As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de *experiência* sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais.” (idem, p. 394, grifos meus)

Assim, conclui-se que a sociedade atual não exige sujeitos diferenciados, uma vez que não lhes provem estímulos objetivos à sua própria formação. Numa sociedade que não exige sujeitos formados, a formação não tem razão de ser.

“Se a época burguesa produziu, no passado, junto com a crescente demanda de assalariados livres, pessoas que correspondiam às exigências da nova forma de produção, ao mesmo tempo essas pessoas geradas pelo sistema

econômico-social foram mais tarde o fator adicional que contribuiu para a persistência das condições a cuja imagem foram criados os sujeitos.” (ADORNO, 1995p, p. 161)

A ausência de formas, modelos, ideais de existência, é justamente a condição da semiformação (Cf. ADORNO, 1996, p. 399).

“A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas através da semiformação.” (ibidem)

Nesse contexto não é de se estranhar que a autocrítica fosse (seja) desaprovada e o pensamento complexo responsabilizado pelo *status quo* – diagnóstico já salientado por Horkheimer em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, a acusação de ser o pensamento crítico exagerado e desnecessariamente crítico, como uma das estratégias do pensamento tradicional para desvalorizar as análises críticas (como interpretar uma situação complexa se não de modo complexo?).

“Por receio de qualquer negatividade, rotula-se como perda de tempo o esforço do sujeito para penetrar a suposta objetividade que se esconde atrás da fachada. Quem interpreta, em vez de simplesmente registrar e classificar, é estigmatizado como alguém que desorienta a inteligência para um devaneio impotente e implica onde não há nada para explicar.” (ADORNO, 2003n, p. 17)

O que torna a situação ainda mais grave, uma vez que mesmo aqueles que, de alguma forma poderiam contribuir, são desencorajados de se manifestar, a censura e o medo de retaliações são desestímulos objetivos. Afirma Adorno, “rapidamente, tal temor converte-se em uma instância interna de censura, a qual, por fim, não só impede a manifestação de pensamentos incômodos, como também a tais pensamentos em si mesmos” (ADORNO, 1995p, p. 125). Sob a perspectiva dessa constatação, Adorno valoriza ainda mais suas próprias

intenções e esforços de ir além do que é, de interferir nos rumos do que aparece, “de pensamentos ainda não estabelecidos, de pensamentos arrojados” (MAAR, 1995e, p. 14), justamente porque pensa que “[...] é no olhar desviante, no ódio à banalidade, na busca do que *ainda não está gasto*, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento.” (ADORNO, 1993, p. 58).

O autor também não deixa de mencionar que ele não desconhece o caráter, talvez generalizado, mas não incorreto de suas observações, a teoria da socialização da semiformação expressa uma tendência, que poderia caracterizar aquele (esse) tempo, mas não diz respeito à totalidade dos homens (Cf. ADORNO, 1996, p. 395). Nesse sentido, o autor fala de clima da semiformação, como a tendência que paira objetivamente sobre o espírito da época.

“Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muito boa vontade, como elites.” (ADORNO, 1996, p. 396)

Como dizia Adorno em relação à prova de filosofia que era aplicada aos candidatos à docência, o mesmo ocorre em relação à formação, “apenas não necessitam adquiri-la, nem possuí-la, aqueles que, a todos os títulos, já a possuem” (idem, p. 399). É por existirem condições objetivas que negam a formação que ela se socializa como semiformação, porque as condições assim a estimulam, a existência de indivíduos singulares que possam, por ventura se formar, não significa que a formação se dá ou não se dá em relação à vontade individual, como dito, ela é resultado de um esforço.

No pequeno excerto sobre o preconceito, dizem Adorno e Horkheimer que “as grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 173). Depreende-se novamente que não existe uma cultura pronta, tampouco uma formação definitiva.

De acordo com a análise do que seria formação tratada até aqui, para que ela se realizasse, seriam necessários pelo menos dois fatores, a relação efetiva com a cultura e um sujeito, que justamente experienciasse essa relação, formando-se com e nela. Já se pôde antever a complexidade dessa definição tomando-se, por um lado, os conceitos já mobilizados de cultura e formação e, por outro, o de experiência e de sujeito.

“A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair.” (ADORNO, 1996, p. 397)

A cultura, como dito, não é e não pode ser entendida como um conjunto predeterminado de elementos tidos como culturais, ela é construída e reconstruída socialmente, ou seja, dentro de um todo social, que, por sua vez, também é construído. Assim sendo, tal como a sociedade, a cultura, como parte e expressão dela, é também uma construção social e histórica. A formação não se dá por finalizada, ela é sempre uma construção e reconstrução, a cultura é permanentemente experimentada, a experiência, feita e refeita e o sujeito, formado e em formação. O sujeito, também social e histórico, forma-se ao tecer relações com a cultura; ele ainda não é sujeito antes dessa experiência, tornar-se-á a partir dela, mas, simultaneamente, é sujeito, na medida em que é exatamente ele quem se dá a essa experiência, que o formará. Ainda mais rigorosamente, o sujeito já experimentado, e por esse motivo, já formado, jamais é um ponto final, acabado e, nesse sentido, perfeito. Cultura, formação, sujeito e experiência, estão em formação. Estão se constituindo e, simultaneamente, perfazem-se. A tensão existente nos próprios conceitos que, por vezes são problemáticos e instáveis, bem como a relação na qual estão enredados não deve ser desfeita. É ela quem garante a necessidade de reflexão permanente e constante, e, portanto, impossibilitada de se fazer fixa, dogmática e ideológica. Cultura, experiência, formação e sujeito perfazem-se em relações tensas.

Em algumas fontes Adorno menciona o termo “clima cultural”, certas vezes, ele diz somente “clima”, certamente indicando clima cultural. Em *Sobre a pergunta: o que é alemão?*, refere-se à formação imperceptível que um clima que desaprova a autocrítica (Cf. ADORNO, 1995p, p. 125). Em *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, refere-se a isso em dois momentos, primeiramente a um clima cultural que poderia condicionar a reação dos indivíduos (Cf. idem, p. 146), no segundo, como um momento objetivo (Cf. idem, p. 163). Wolfgang Leo Maar (2003, p. 469) caracteriza “clima”, como a própria forma social, insistindo reiteradamente que essa forma é social e historicamente construída.

Essas indicações exemplificam o nexos que se quer aqui sugerir, autorizando que se reflita sobre a possibilidade de formação de um *clima cultural*, portanto, a formação de

ambientes, imagens e circunstâncias que aludem, incentivam, estimulam e cultivam a formação. Tal como “a separação de sujeito e objeto não é imediatamente revogável pela decisão autoritária do pensamento [...]” (ADORNO, 1995p, p. 210), assim também a formação não passará a existir por decreto ou um ato de vontade. A existência de um clima que, como forma social, condiciona o pensar, o agir e o ser, antecederia a formação propriamente dita, mas, simultaneamente, coincidiria com ela, ao gerar uma atmosfera que promova a formação e as condições objetivas e subjetivas para sua efetivação. Formação é *clima de formação*. A formação da cultura é a cultura da formação<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Vale a pena salientar uma inquietude da própria autora. Pela linha argumentativa de Adorno, pode-se supor que o indivíduo particular tem um papel de destaque na sua própria formação, mesmo se os estímulos objetivos que Adorno sublinha como necessários forem levados em conta, a formação depende em grande parte do próprio sujeito, de sua vontade, intuição, erro, esforço, abertura ao contato com o outro, dentre outros elementos, que já foram ou serão detalhados. Assim sendo, é possível se pensar que a formação, que Adorno tomaria por autêntica, sempre se deu e continuará se dando para determinados sujeitos (o mesmo ocorreria em relação à experiência, que está obstruída em escala social, mas não absolutamente inexistente). Se for assim, qual é a validade social da Teoria Crítica, pensando que seu alcance não é social, mas individual, se ela levaria a uma transformação individual? A esse incômodo se parece ter chegado a termo, talvez não somente na leitura desse capítulo, mas tomando as idéias da dissertação em seu conjunto.

## 5. EXPERIÊNCIA: NEBLINA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

*“A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero”*

(Benjamin, *Experiência*)

*“A humanidade que não é nada sem a individuação, é virtualmente revogada pela malcriada liquidação desta”*

(Adorno, *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*)

Entre *Auschwitz* e a experiência, Adorno estabelece uma relação. É porque os indivíduos são inaptos à experiência que o primeiro acontecimento foi possível (Cf. LEO MAAR, 1995, p. 23-4). Como “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (ADORNO, 1996, p. 405), a experiência pressupõe a existência e a relação de elementos complexos. Continuidade. Consciência. O ainda não existente. Exercício. Associação. Mesmo sem uma definição lapidar é possível se assentar que tais elementos são imprescindíveis para a experiência. A somatória deles, no entanto, não se encaminha necessariamente para uma bem sucedida experiência, mas a falta de um compromete sua efetivação.

Assim, a realização da experiência é condicionada à existência de duração, para que o ainda não existente possa persistir na consciência. Esse é o tempo do gerúndio, o não-idêntico não se passou, não se passa, não se passará na consciência, ele está se passando nela. Perdurando. A experiência pressupõe também interações recíprocas, relações abertas e vínculos vivos entre indivíduos, entre indivíduos e idéias, entre indivíduos e objetos. Os adjetivos que caracterizam interações, relações, vínculos, para não serem ilusórios, baseiam-se na não-identidade, ou seja, os indivíduos se entrelaçam entre si, com idéias e objetos, com os quais ele não se identifica. Eles interagem com aquilo que não conhecem e não reconhecem. Enredam-se com o diferente. O exercício e a associação dizem respeito ao esforço intencional do indivíduo para se apropriar conscientemente da articulação do processo. Compõe-se a experiência. Compõe-se o sujeito experimentado. Daí que

“A semiformação é uma *fraqueza em relação ao tempo*, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela *síntese da experiência* que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga.” (ADORNO, 1996, p. 406, grifos meus)

Ao defender o ensaio como a forma atual mais adequada para a expressão, confrontando-o a formas ditas tradicionais, Adorno descreve a experiência intelectual, fornecendo contornos mais nítidos desse processo.

“O ensaio exige [...] a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos. O pensador, na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la. Embora o pensamento tradicional também se alimente dos impulsos dessa experiência, ele acaba eliminando, em virtude de sua forma, a memória desse processo.” (ADORNO, 2003n, p. 29-30)

A experiência é o momento fundamental para a formação e para a educação, sem o qual, portanto, ambas se dão de modo precário, ou dito de forma mais radical, não se dão, embora não existam prescrições infalíveis, que satisfeitas, tenham como conseqüência o sujeito formado, educado, emancipado.

“A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.” (ADORNO, 1995e, p. 64)



Já de volta à Alemanha, Adorno escreve *Sobre a pergunta: o que é alemão?* e *Experiências científicas nos Estados Unidos*, em ambos ele pondera sobre sua própria experiência enquanto residia exilado naquele país. Partindo-se também desses escritos, serão levantados, discutidos, relacionados, outros elementos essenciais para essa central consideração.

No primeiro texto, o autor chama atenção para o fato de que o próprio conceito de experiência (*Erfahrung*) possui em alemão inúmeras ressonâncias que dificilmente podem ser transpostas para outro idioma (Cf. ADORNO, 1995p, p. 135). Ele constata também que a atual consciência não é apta à experiência. Tal constatação é reiterada em muitas outras fontes e repetida em diversas outras ocasiões. Por não possuir aptidão à experiência, essa consciência é caracterizada como coisificada (Cf. idem, p. 124). A consciência coisificada não é – por seu caráter de coisa, pelas deficiências que lhe são próprias – aberta à experiência efetiva.

A consciência coisificada é destituída da compreensão de que relações econômicas são relações entre pessoas e não entre mercadorias; para a consciência coisificada, o produto tem autonomia frente ao produtor, o objeto, frente ao sujeito. É uma consciência amputada, incapaz de operar tais distinções. A consciência coisificada poderia, por um lado ser modificada pela experiência, por outro, é precisamente ela que impede a efetivação da própria experiência. Disso se segue que a experiência desapareceu (Cf. ADORNO, 1993, p. 33).

No segundo texto, o autor tenta explicar, através de um exemplo cotidiano, o que entende por consciência coisificada, após ter afirmado, assim como no primeiro, mas de modo mais sutil, que tal consciência é *quase* incapaz de experiência. Ele conta sobre um evento, no qual uma senhora que foi colaboradora no *Princeton Radio Research Project*, lhe perguntou se ele era introvertido ou extrovertido (Cf. ADORNO, 1995p, p. 148). Eis o que ele conclui da pergunta, definindo a consciência coisificada.

“Foi como se ela, um ser vivente, pensasse de acordo com as perguntas triviais dos questionários. Ela era talvez capaz de se subsumir a si mesma sob tais categorias rígidas e apriorísticas, de modo semelhante a como se observa também na Alemanha, por exemplo, quando as pessoas se classificam pelos signos zodiacais em que nasceram: *Mulher de Sagitário, marido de Áries*. A consciência coisificada não é de modo algum patrimônio dos Estados Unidos, mas promovida pela tendência geral da sociedade.” (ibidem)

Em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, afirma Adorno

“o que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com *a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual*. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.” (ADORNO, 1995p, p. 203, grifos meus)

A “perda da experiência [é] causada pela racionalidade do sempre-igual”, isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que a inexistência da experiência confina a consciência ao sempre-igual, essa consciência impede uma relação espontânea e autêntica com pessoas, idéias, objetos que têm como marca o diferente, o não-idêntico. O sempre-igual, por sua vez, impede a existência, ou o reconhecimento da existência, do diferente. A experiência se dá assim somente nos limites do estereótipo, do já conhecido, do já existente, do constantemente o mesmo, que são tidos, exatamente por já serem conhecidos e reconhecidos, como bons. Além disso, em relação à temática da *práxis*, conforme discutido no primeiro capítulo, é justamente porque a experiência está bloqueada, que a *práxis* se dá de modo falso e ilusório, e exatamente por não existir se anseia tanto por ela. É porque ela não existe que é desejada com tamanha intensidade.

Perceber o mundo como o real, o dado, sempre o mesmo, dividido em categorias rígidas, impede qualquer experiência concreta e qualquer contato efetivo com o mundo, pessoas, idéias, “[a situação] dificilmente pode ser experimentada por aqueles que não estão individuados” (ibidem). Como é o indivíduo quem experimenta algo, alguém que não é individuado, indiferenciado não possui a capacidade de experimentar, simultaneamente, é propriamente a experiência que transforma o ente em indivíduo.

“A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a medição pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Nesse sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação.” (LEO MAAR, 1995, p. 24)

Ao invés da experiência, o que se passa é uma experiência substitutiva, que como o próprio nome indica, substitui precariamente aquela experiência, que “fica substituída por um

estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (ADORNO, 1996, p. 405). A efetiva experiência imporia ao sujeito uma fronteira, a partir da qual aquilo que ele experimenta não é mais ele. O sujeito se forma nesse confronto com o não conhecido, o não mensurável, o até então inexistente: o não-idêntico. Ao se deparar e se ter frente a frente com aquilo que não é o próprio eu, forma-se o eu. O sujeito se apropria desse momento, provando, mexendo e remexendo, o torna palpável, audível, e o articula na consciência, tornando-o seu. Aquilo faz parte da sua própria experiência e simultaneamente constrói alicerces para outras.

Experiência é encontrar o eu no não-eu e o não-eu no outro. A experiência substitutiva, ao contrário é totalmente flexível, maleável. Ela não tem uma forma própria, assumindo qualquer configuração, conforme o sujeito que a “experimenta”. Não somente não possui uma forma própria, como, dito mais profundamente, ela não tem forma alguma, qualquer coisa que se queira se conforma nela. Nela tudo caberia. É o que se passa com os produtos culturais, que oferecem todas as infinitas e possíveis possibilidades, e não um bem cultural, que, justamente por ser mais restrito, ofereceria um campo honesto de embate. É por isso, que se pode afirmar que a experiência não se dá, o que ocorre é uma identificação, repetição e reafirmação daquilo que já e desde sempre existe. Uma experiência efetiva seria justamente aquela que estaria livre das algemas dos estereótipos (Cf. ADORNO, 1995p, p. 124).

Ao afirmar que os estereótipos obstruem a experiência, o autor afirma também que os estereótipos não carecem totalmente de verdade (Cf. *idem*, p. 126). Não sendo os estereótipos integralmente falsos, se poderia pensar que a experiência substitutiva é, ao menos, parcialmente legitimada, uma vez que a não total falsidade dos estereótipos a caracterizaria como uma experiência válida, ainda que não totalmente verdadeira. Adicionam-se a isso as outras características já mencionadas e se teria assim, uma experiência ainda mais agradável ao indivíduo, que, além de facilmente (se) reconhecer e (se) identificar tudo aquilo que se lhe aparece, estaria também dispensado da interpretação, do embate de idéias, do pensamento e da autoreflexão. A linha divisória do argumento é bastante tênue. Ainda que os estereótipos guardem momentos de verdade, eles carregam o que já é conhecido, o que invalida a realização da experiência. Adorno, lúcido, não se engana sobre a distinção entre a experiência viva e a coisificada, e age conscientemente contra a formação de estereótipos (Cf. *idem*, p. 129).

A experiência não se coloca ao sujeito, mas é o indivíduo que determina aquilo como uma suposta experiência, mas que em realidade não é nada além do que o indivíduo já (se) reconhece, que ele, portanto define os contornos. O oposto também ocorre, ou seja, tal qual a experiência é flexível e maleável, assim também o é o indivíduo que nessa pretensa relação (não) se forma. É de se supor, portanto, que a formação teria como conseqüência um sujeito não tão flexível, não imutável, mas consciente de suas orientações, a ponto de recusar aquilo que fosse contrário às suas convicções.

Os sujeitos não experimentam nada além do que está dentro do círculo hermeticamente fechado da identidade, não experimentam o diferente, nesse sentido, aliás, o diferente nem pode existir. Nessa dinâmica, os modos vigentes são constantemente reproduzidos, os sujeitos somente experimentam sua condição já existente, a própria reprodução de sua subordinação frente a ele. “Confirmam o existente só porque ele existe” (ADORNO, 1995p, p. 128). Esse conformismo, por sua vez, neutraliza a própria experiência, que por fim, encontra-se obstruída.

Portanto, da perspectiva de Adorno, inexistente tanto um sujeito capaz de experimentar algo, como algo a ser experimentado. O todo por ser completamente homogêneo. O sujeito que nessa e por essa dinâmica, não se forma jamais como sujeito autônomo. Daí a constatação da inexistência da experiência, não há sujeito, nem nada que não tenha sido colonizado pelo homogêneo coercitivo e obrigatório, não há experiência possível.

A possibilidade da experiência é ainda mais espremida pela pressão da consciência científica e reificada que tem aversão à expressão subjetiva, a tudo aquilo que não pode ser enunciado por expressões puras, que não pode ser classificado, catalogado, separado, organizado sem qualquer mistura – consciência essa que tem a ordem repressiva gravada no seu mais íntimo; por conseguinte, a ordem social também exerce uma pressão esmagadora contra a experiência.

Ao remeter à obra de Proust, Adorno levanta mais um aspecto relevante sobre a experiência.

“O parâmetro da objetividade desses conhecimentos não é a verificação de teses já comprovadas por sucessivos testes, mas a *experiência humana individual* que se mantém coesa na esperança e na desilusão. Essa experiência *confere relevo* às observações proustianas [...]. [Proust], com o objetivo de salvar ou restabelecer aquilo que, nos dias do individualismo burguês, quando a consciência individual ainda confiava em si mesma e não

se intimidava diante da censura rigidamente classificatória, era valorizado como os conhecimentos de um homem experiente [...].” (ADORNO, 2003n, p. 23, grifos meus)

É o homem experiente e sua experiência que garantiriam a validade do conhecimento e não o método, a técnica e os testes científicos. Ainda mais, esse caso específico abordado por Adorno nem poderia ser tomado pela ciência, que, embora existam muitos outros casos indicando o mesmo, acredita que tudo pode ser convertido em dados, informações, fórmulas, e, conseqüentemente em ciência.

A experiência apareceria para essa consciência e essa ordem como algo somente subjetivo, como se, enquanto algo especulativo, espontâneo e intuitivo fosse necessariamente desvinculado de qualquer dado objetivo. O subjetivo é tido como prejudicial, e, portanto é descartável. Para Adorno, ao contrário, a experiência, longe de ter valor somente para o indivíduo particular que a experimenta é essencial, uma vez que é o sujeito experimentado, com sua carga de subjetividade o elemento fundamental para a interpretação, a compreensão e a explicação de relações sociais, históricas e do próprio homem (Cf. ADORNO, 2003n, p. 17-8; 22-3). Ademais, a mais simples indicação de que opiniões, comportamentos e pensamentos subjetivos expõem indiretamente objetividades sociais, levaria à constatação de que o subjetivo manifesta o objetivo.

Há ainda dois textos de Benjamin: *Experiência e Experiência e pobreza* que poderiam contribuir para essa discussão, jogando luz na complexa discussão sobre o conceito de experiência. O primeiro deles foi escrito em 1913, quando o ensaísta contava então com 20 anos. O segundo, em 1933. Logo no início do primeiro ensaio se encontra uma nota do editor que cita os dizeres de Benjamin sobre seu próprio escrito, as palavras foram ditas em 1929, passados mais de 15 anos, segundo afirma o editor.

“Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa.” (BENJAMIN, 2002, p. 21)

Apesar da pouca idade, Benjamin não julga ter sido ingênuo, e 20 anos mais tarde se dedica a outro texto com igual teor de importância. No primeiro ensaio, Benjamin constata a

existência de duas experiências bastante distintas, uma, a do adulto, que já se considera experimentado, outra, a do jovem, que trava uma luta justamente contra aquele adulto, ansiando e buscando pela experiência.

A experiência do adulto se assemelharia à experiência coisificada. Ela é caracterizada como uma máscara, o adulto a veste e a usa como proteção. Nada passa por ela. A máscara é sempre a mesma, e por isso os que agora são adultos julgam saber antecipadamente tudo o que se seguirá aos jovens, uma vez que eles também já o foram. Por isso, o adulto desvalorizaria e desqualificaria a experiência do jovem, pois, do seu ponto de vista, ela seria igual a que ele já teve. O adulto se considera superior por já ter passado por uma fase que viria antes da vida responsável e séria, essa sim, uma grande experiência (BENJAMIN, 2002, p. 21-2).

Benjamin afirma, no entanto, que tais adultos experimentaram somente “a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa” (idem, p. 22). Ele só conhece essa experiência e por não ter experimentado outra coisa, ele a toma como a única existente, a experiência do sempre-igual. Por isso a ela corresponderia um indivíduo de espírito vulgar e estreito. Sua experiência é “eternamente a mesma expressão da ausência de espírito” (idem, p. 24).

A experiência do jovem, semelhante à definição autêntica proposta por Adorno, diria respeito ao novo, ao futuro, ao que, portanto ainda não é conhecido, nem existente, que carrega a marca do não-idêntico. É também um processo móvel, não perfeito, um campo de embate, que exige esforço, vontade, participação daquele que o enfrenta, é sujeito ao erro e a novas tentativas. Na participação da construção de sua própria experiência, o sujeito se forma, não privado de espírito (Cf. idem, p. 23-4).

No segundo ensaio, o autor, assim como Adorno, parte da constatação de que a experiência foi perdida. Entretanto, levanta outra dimensão da experiência, a transmissão, e esta estaria em baixa, não porque não ocorreram experiências em absoluto, mas porque essas não são comunicáveis. A experiência estratégica da guerra, a experiência econômica da inflação, a experiência corporal da fome, a experiência moral dos governantes não são transmissíveis. Daí a pobreza de experiência, ela não somente perde seu valor quando não pode ser compartilhada, como não há experiência sem o outro (Cf. BENJAMIM, 1994, p. 114-5).

A obstrução da experiência já era consequência do esclarecimento, tal como descrito e analisado no segundo capítulo: o esclarecimento como abstração de diferenças e enquanto

triunfo da razão instrumental, que priva o homem de suas capacidades (auto) críticas, estando ele sob o domínio subjetivo do objeto e sua consciência sob domínio da coisificação. Soma-se à racionalidade esclarecida, que exerce controle sobre a natureza, o mundo social e os homens, uma de suas próprias facetas, a Indústria Cultural, que reforça poderosamente a identidade até os limites do impensável, tornando tudo e todos iguais, como a própria negação abstrata da diferença (Cf. SAFATLE, 2007)<sup>56</sup>. Uma vez que para a experiência efetiva, o não-idêntico é fundamental, Adorno, apesar da situação fatalmente adversa ainda indica que a experiência da sociedade da experiência bloqueada poderia ser tomada como uma experiência. A experiência da própria perda de experiência seria uma tentativa de (re) construção da experiência (Cf. ADORNO, 2003n, p. 50), uma vez que:

“A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas *corresponde a uma tendência objetiva da sociedade*, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma.” (LEO MAAR, 1995, p. 26, grifos meus)

## 5.1. Elaboração do passado e Memória

*“[...] o que é diferente não teme as afinidades eletivas com aquilo de que se afastou. O contemporâneo não seria o ‘agora’ intemporal, mas sim o ‘agora’ saturado com a força do ‘ontem’, que não precisaria, portanto, ser idolatrado”*

(Adorno, *Em Memória de Eichendorf*)

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

(Adorno, *Minima Moralia*)

---

<sup>56</sup> Ainda sobre a Indústria Cultural, vale destacar que para Leo Maar, Adorno via nela a “continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara da Auschwitz” (1995, p. 22).

Tal qual a experiência exige interações, também o seu conceito faz exigências.

“[...] a *continuidade* da consciência em que *perdura* o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma *tradição* no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo *instante* por outras informações. [...]A semiformação é uma *fraqueza* em relação ao *tempo*, à *memória*, única mediação que realiza na consciência aquela *síntese da experiência* que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua *má memória*, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga.” (ADORNO, 1996, p. 405-6, grifos meus)

A experiência passa pelo que Adorno chama de elaboração do passado. A questão da não repetição de *Auschwitz* também passa por isso, ou melhor, a não repetição de *Auschwitz*, passando pela experiência formativa, passa pela questão da elaboração do passado, e essa, por sua vez, passa pela questão da memória. O passado é potencialmente uma fonte inesgotável de experiências, o que por si só justificaria sua elaboração (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 231). Além disso, Adorno é categórico ao afirmar que a experiência pressupõe uma relação com o historicamente produzido.

“A relação com a experiência [...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica;” (ADORNO, 2003n, p. 26)

Conforme a pesquisa buscou desde o início sublinhar, análises, diagnósticos, reflexões de Adorno, levantam inúmeras outras questões e conceitos, que não são laterais, no sentido de menos importantes, e são mobilizados com extremo alcance por ele. Tais referências estão diluídas em muitas fontes. Daí talvez a sensação de estar mareado, sem um ponto fixo de apoio, o que, como se tem procurado demonstrar é extremamente frutífero, exatamente se essas dificuldades forem tomadas como possibilidade metalingüística de efetiva experiência de contradição, de resistência, e de formação.



Mencionar *Auschwitz* é já esbarrar na própria condição de possibilidade – o significado mesmo de crítica – de se poder explicar e compreender como isso foi possível e/ou de se poder falar e narrar sobre o que lá ocorreu.

“[...] todo pensamento teórico choca com barreiras insuperáveis ao tentar dar uma explicação racional para Auschwitz. Com a ajuda da crítica da economia política podem-se explicar e fundamentar as condições das possibilidades econômicas, sociais e políticas da tomada de poder pelos nacional-socialistas e assim mesmo a ‘necessidade’ desde o ponto de vista da política interna alemã de uma guerra ofensiva. Com a ajuda de uma psicanálise flanqueada por uma boa dose de teoria crítica da sociedade, pode-se explicar a capacidade de adaptação e submissão das massas, sua frialdade e indiferença frente ao destino das vítimas e seu entusiasmo por um sistema que de fato atuava contra elas e contra seus verdadeiros interesses. No entanto, a aniquilação de milhões de seres humanos, levada a cabo de modo industrial nos campos de concentração e de extermínio, está em contradição com toda razão econômica [...]. A aniquilação dos judeus não pode ser explicada de modo funcional a partir de tais ‘racionalidades’.”  
(ZAMORA, 2008, p. 36)

Muito embora Adorno tenha despendido esforço incansável nessa tentativa, valendo-se de inúmeros estudos, incontáveis pesquisas, detalhados questionários, hipóteses inovadoras, observações diretas e indiretas, associações inesperadas, dados quantitativos e qualitativos, etc., ele mais do que desconfiava dessa possibilidade, a considerava improvável, e pior do que isso, tentar fornecer uma explicação racional seria inaceitável. Era, conforme já foi salientado, um esforço para compreender o incompreensível. É por isso que se chegou a possibilidades de entendimento, mas não em conclusões irrefutáveis, jamais possíveis. Aquele esforço era e é extremamente necessário.

“Por detrás da catástrofe de Auschwitz existirá o prisma a partir do qual Adorno olha para a realidade social, a história, a cultura, o destino dos indivíduos, a vida cotidiana ou as tendências do sistema econômico. Tal evento faz carregar o pensamento com uma culpa difícil de explicar para quem se considera alheio ao ocorrido em Auschwitz, mas sustenta na convicção da cumplicidade existente entre tal pensamento e os processos históricos que o tornaram possível e que se alimenta da responsabilidade não

cancelável diante das vítimas, as do genocídio e todas as demais vítimas da história. O pensamento de Adorno é presidido, pois, por um sentimento de vergonha diante dessas vítimas – por um sentimento de luto irreparável e de esperança paradoxalmente exigida pelo luto, [...] por amor dos que carecem dela.” (ZAMORA, 2008, p. 13)

De igual teor é a tentativa dos sobreviventes de curar a “ferida aberta e talvez não cicatrizável” (idem, p. 22), de dar sentido àquilo que escapa à interpretação, de dar testemunho sobre a impossibilidade de testemunho. O desejo de querer compartilhar o incompartilhável, de narrar o inenarrável.

“A necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós [prisioneiros], antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com as outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa *necessidade* em primeiro lugar, portanto com a finalidade de libertação interior.” (LEVI, 1988, p. 7-8, grifos meus)

Cabe destacar que o autor dessas citações foi cativo em *Auschwitz* de 1944 a 1945. Dos 650 italianos com ele deportados, três sobreviveram. Esse relato foi escrito em 1947. Portanto, a necessidade primária de se fazer ouvir era, de fato, urgente. Por outro lado,

“Aqui [na enfermaria], longe (por enquanto) das blasfêmias e das pancadas, podemos retornar dentro de nós mesmos e refletir, e torna-se claro, então, *que voltaremos*. Viajamos até aqui nos vagões chumbados; vimos partir rumo ao nada nossas mulheres e nossas crianças; nós, feito escravos, marchamos cem vezes, ida e volta, para a nossa fadiga, apagados na alma antes que pela morte anônima. *Não voltaremos*. Ninguém deve sair daqui; poderia levar ao mundo, junto com a marca gravada na carne, a má nova daquilo que, em Auschwitz, o homem chegou a fazer do homem.” (idem, p. 54-5, grifos meus)

A narração expressa, por sua vez, que o desejo de fazer conhecido o que se passou era um querer e um não-querer simultâneos. Uma tentativa fadada ao fracasso, mas que nem por isso pode deixar de ser tentada.

“Desenha-se assim uma tarefa paradoxal de transmissão e de reconhecimento da irrepresentabilidade daquilo que, justamente, há de ser transmitido porque não pode ser esquecido. Um paradoxo [...] [perpassado] pela necessidade absoluta de testemunho e, simultaneamente, por sua impossibilidade lingüística e narrativa.” (GAGNEBIN, 2006, p. 79)<sup>57</sup>

É na relação passado-presente, ou melhor, no fim da relação de continuidade entre passado e presente, compartilhada e coletiva, que se constata o fim da experiência. A perda de sentido para uma geração que não se sente pertencente àquele tempo e àquele espaço. A sensação de não pertencimento deixa os indivíduos à deriva. Não se está perto do destino, tampouco longe da origem. Não se está em lugar nenhum. Benjamin pergunta “qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p. 115), questão que expõe a implicação entre cultura, passado, experiência e formação. Uma educação viva preserva a memória, abrindo portas para as infinitas possibilidades do porvir, saber do que ocorreu é intuir que tudo o mais ainda pode ocorrer. Não saber é ter certeza de que não fará nenhuma diferença, é manter tudo igual, é congelar, imobilizar.

Elaborar o passado não pode ser uma sacralização da memória, nem tampouco do passado já que isso esterilizaria as suas possibilidades. A memória deveria ser compreendida como uma faculdade tanto ativa quanto passiva. Passiva enquanto não participa voluntária e conscientemente. Ativa, enquanto esforço consciente de rememoração, enquanto atividade intelectual como resgate imprescindível do passado. Articular o passado não é descrevê-lo. Não é lembrar somente. Quem pensa demais no passado, não pensa o suficiente no presente. Mais do que dever de memória é dever de não-esquecimento. Não esquecer o que foi mal contado ou negligenciado, sofrimentos, injustiças. Não é celebração das vítimas e dos mortos,

---

<sup>57</sup> Ainda sobre os sobreviventes, sobre a possibilidade e obrigatoriedade de transmissão do que eles sofreram e sobre o esquecimento, a autora traz, em outro ensaio, a importante reflexão, que, com o perdão do trocadilho, não deveria ser esquecida: “Os sobreviventes, aqueles que ficaram e não se afogaram definitivamente, *não conseguiam esquecer-se nem que o desejassem*. É próprio da experiência traumática essa impossibilidade do esquecimento, essa insistência na repetição. Assim, seu primeiro esforço consistia em tentar dizer o indizível, numa tentativa de elaboração simbólica do trauma que lhes permitisse continuar a viver e, simultaneamente, numa atitude de testemunha de *algo que não podia nem devia ser apagado da memória e da consciência da humanidade*. Meio século depois, a situação mudou. Dito brutalmente: *consequimos muito bem, se quisermos, esquecermo-nos de Auschwitz*. Aliás, dadas a distância histórica e geográfica que separa o Brasil da Europa do pós-guerra, *muitas pessoas entre nós nem precisam esquecer*: simplesmente ignoram; ignoram, por exemplo, o que essa estranha palavra ‘Auschwitz’ representa [a autora cita uma reportagem do jornal *Folha de São Paulo* que constatou que a porcentagem de brasileiros que não sabiam o que era o Holocausto era altíssima]. E mesmo na velha Europa surge, muitas vezes, certa impaciência quando se insiste na rememoração da Shoah (sobretudo tendo em vista os conflitos presentes na Palestina)” (GAGNEBIN, 2006, p. 99, grifos meus).

é transformação. Na acepção adorniana elaborar o passado, não significa esquecê-lo, significa romper “seu encanto por meio de uma consciência clara” (ADORNO, 1995e, p. 29). Elaborar o passado é estabelecer uma relação com o passado oprimido, é cobrar dele as promessas não cumpridas. Elaborar o passado quer dizer

“mobilizar a lembrança solidária com as vítimas, a memória das esperanças não-cumpridas e as injustiças pendentes de ressarcimento contra tudo aquilo que segue produzindo dor e sofrimento, aniquilando os indivíduos. O novo imperativo que se impõe é um olhar aguçado para as catástrofes do presente, implacavelmente crítico com suas causas e solidariamente compassivo com suas vítimas.” (ZAMORA, 2008, p. 13)

Cabe mencionar que a própria relação que se estabelece com o passado é ela própria histórica. (Cf. GAGNEBIN, 2006, p. 41). A sociedade de produção capitalista associada e ao mesmo tempo produzida nos moldes da Indústria Cultural e da semiformação, é uma sociedade que não percebe o tempo como duração, falta o tempo da individuação, como adequação e superação, relação essa que seria construída *na* apreensão histórica, no movimento histórico da própria produção da sociedade. Essa reflexão, relação, embate requer duração no tempo, para os acontecimentos serem pensados. É fundamental que os fenômenos tenham tempo de interagir entre si. Essa ausência do tempo não provoca um conformismo, ela já é o próprio conformismo, uma vez que, permanecendo no passado, não se ousa enfrentar o presente, impossibilitado de refletir sobre o não-idêntico, o diferente, o algo outro, o que ainda não é.

Do mesmo modo que para a formação é essencial que se tenha tempo para experimentar, para tocar, para sentir, para errar, para trocar, para se concentrar, para refletir, para fazer tudo isso de novo, para repetir, para reexperimentar. Reexperimentar não é experimentar de novo, é uma nova experiência<sup>58</sup>. O indivíduo sequer experimenta a convicção

---

<sup>58</sup> Daí o caráter imanente da formação, a formação sempre em formação, excluindo-se o perigo de soar como formação continuada (reciclagem, cursos de atualização, outros títulos, etc.), que, principalmente por ser instrumental, não se relaciona de forma alguma com o que se está descrevendo. Sobre isso assim se expressa Leopoldo e Silva: “a formação se opõe à deformação não no sentido de que viria a triunfar sobre ela, mas unicamente porque o processo de formação é a negação constante da deformação, não como possibilidade ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por outro motivo que o movimento de auto-reflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência. Ambos devem ser vistos como movimento ou processo que se define pela ação mais do que pelos resultados dessa ação” (2003). O autor continua e define a experiência justamente como o “processo no qual a negação das condições objetivas de assujeitamento deve ser constantemente reiterada” (idem).

de sua impotência na própria reprodução da vida. A educação não é somente educação contra a barbárie, é educação contra a barbárie e para a memória.

“Devemos lembrar o passado, sim; mas não lembrar por lembrar, numa espécie de culto ao passado. [...] a exigência de não-esquecimento não é um apelo a comemorações solenes; é, muito mais, uma exigência de análise esclarecedora que deveria produzir – e isso é decisivo – instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente.” (GAGNEBIN, 2006, p. 103)

A barbárie é justamente o esquecimento do sofrimento que o modo de produção social produz. Esquecer das relações sociais ancoradas num determinado produto é um ato bárbaro. Daí a importância do “preenchimento” do tempo livre como entretenimento, neutralizando a ciência desses sofrimentos, anestesiando contra outros sofrimentos e mantendo os sujeitos produtivos. Donde se percebe também o vínculo entre tempo livre, cultura e entretenimento. Assim, essa diversão é também bárbara. A memória permite recuperar o sofrimento passado e instaura a distância que possibilitaria uma reflexão crítica acurada<sup>59</sup>. A distância, por sua vez, permite que o sujeito não se identifique imediatamente com o que se passou.

“A preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história [...] é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz” (LEO MAAR, 1995, p. 28): é um esforço constante e incansável de destruir permanentemente máscaras ilusórias que encobrem a realidade contraditória, egoísta, fria, catastrófica em que nos coube viver (Cf. ZAMORA, 2008, p. 12).

---

<sup>59</sup> Esse argumento vai contra a própria posição da maioria dos autores citados, que criticavam seu próprio tempo, sem, portanto possuir essa distância imparcial. Ao que se refere ao anti-semitismo essa posição é ainda mais gritante, uma vez que todos eles foram vítimas diretas do horror nazista. O medo, a tristeza, a angústia de ter vivido nesse tempo (sobreviver pode ser tomado como algo ainda pior), faria cogitar que seriam necessários muitos anos e algumas gerações para que alguém se julgasse capaz de falar e refletir criticamente sobre o assunto.

## CONCLUSÃO: ESPECULAÇÕES FINAIS

*“Ele [o ensaio] não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer”*

(Adorno, *O Ensaio como Forma*)

*“[...] é próprio dos estudos teóricos que não coincidam com os dados da pesquisa, que se exponham a isso, que avancem em excesso ou [...] que se inclinem para generalizações falsas. [...]. Sem aquele ousado exagero da especulação, sem o momento inevitável da ficção na teoria, isso nunca teria se tornado possível.”*

(Adorno, *Teoria da Semicultura*)

*“É melhor perecer buscando o impossível”<sup>60</sup>*

(Adorno, *O Artista como Representante*)

A pesquisa teórico-bibliográfica que se apresentou teve por objeto a posição filosófica de Adorno relacionada à possibilidade de uma educação emancipatória. De início, procurou-se contextualizar perspectivas fundamentais dentro das quais o estudo foi elaborado. Assim sendo, foram apresentados os perigos existentes com os quais uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico que tem Theodor W. Adorno como fonte de estudo se confronta, bem como foram apresentados os campos de atuação do autor, mostrando a peculiar apropriação que ele faz da questão entre forma e conteúdo e definindo sua principal tese – a (auto) crítica da razão. Além disso, foram demarcados elementos, tanto da vida privada quanto da vida pública de Adorno, insistindo-se no fato de que essas dimensões não são profundamente distanciadas. Assim também se buscou garantir que as principais fontes de análise – as

---

<sup>60</sup> Gur-Ze'ev discorre sobre o desenvolvimento da Teoria Crítica; na sua concepção, a Teoria Crítica amadurece para uma “teologia negativa judaica” e afirma que “a especificidade do judaísmo está em sua luta permanente por justiça, que emerge de uma esperança que não tem qualquer âncora histórica real” (2004, p. 33). Essa citação é uma provocação, pois no contexto atual, a esperança da formação, da educação e de outra *práxis*, da perspectiva aqui discutida, também emerge sem qualquer lastro histórico. Mas, ao contrário de levar a um pessimismo paralisante, essa esperança é um móvel contra a desistência.

emissões radiofônicas e o texto *Teoria da semiformação* – fossem interpretados com a máxima nitidez, uma vez que situadas.

Em seguida, os conceitos fundamentais que perpassaram todo o estudo – esclarecimento (*Aufklärung*), educação (*Erziehung*), emancipação (*Mündigkeit*), formação (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*) – foram não somente apresentados, mas já analisados e discutidos. Assim sendo, realizou-se também uma introdução ao próprio pensamento de Adorno, seus objetos, e objetivo – a efetivação da vida humana em todas as suas dimensões. Destacou-se de que modo o autor se coloca frente à polêmica questão entre teoria e prática, tendo como objetivos além de explicitar de que maneira a pesquisa compreende a prescrição de sugestões, também se opor à condenação de Adorno como um teórico sem mais.

A interpretação e análise da *Aufklärung* buscaram delinear de que maneira a atual conjuntura foi forjada, procurando na sua dialética as origens da racionalidade ocidental, caracterizada final e resumidamente como auto-empobrecida, uma vez que se demitiu de sua autoreflexão, assim chegando aos seus próprios limites – *Auschwitz* –, resultado de uma estrutura paranóica que considera como irracional, e por isso como merecedor de aniquilação tudo aquilo que não pode ser subsumido ao princípio de identidade, que não se submete à identificação coercitiva, reconhecido, portanto como diferente. Em *Limites da Aufklärung* procurou-se mostrar que *Auschwitz* foi resultado de tal estrutura e não um equívoco casual e passageiro.

“[...] as influências articuladas por meio de agitadores [...] de nenhum modo constituem os únicos momentos objetivos, nem tampouco, provavelmente, os mais decisivos, capazes de promover nas populações uma mentalidade propensa ao fascismo. As raízes *penetram fundo na estrutura mesma da sociedade*, e a mentalidade fascistóide é gerada por ela ainda antes que os demagogos venham voluntariamente a favorecê-la.” (ADORNO, 1995p, p. 170-1, grifos meus)

Ao recuperar de que modo a sociedade foi (é) produzida, buscou-se entender de que maneira ela se articula. Uma vez delineado o contexto geral e suas origens, inserem-se a educação e a formação, bem como a experiência formativa. Sem esse momento, os conceitos soariam como idealismo, pois não teriam necessário lastro com a realidade, algo que não

ocorre em Adorno. Para ele, tanto a educação, como a formação e a experiência têm seu lugar definido em relação ao contexto em que se inserem.

Assim se chega ao tema da educação, em seguida ao da formação e por fim ao da experiência, os três conceitos, de fundamental importância, foram, por esse motivo, divididos em três capítulos distintos. No terceiro capítulo focou-se a concepção adorniana de educação, que somente pode ser compreendida a partir do diagnóstico da sociedade que fora delineado anteriormente, de tal forma que a educação não é idealizadora, mas trata de contextos e estímulos objetivos.

A educação não tem uma função predeterminada, a qual seria alcançada seguindo uma linha de passos também previamente dados. Como partícipe de um processo histórico, a educação coloca-se diante de determinada situação, e tendo essa situação como lastro, à educação se abre um leque de possibilidades. Conforme a compreensão de Adorno, a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição, como acesso à verdade por trás da organização da sociedade, referindo-se, portanto à produção de uma consciência verdadeira.

Nesse sentido, a educação tem como objetivo desmascarar as condições e condicionamentos do indivíduo e da sociedade, de modo que um de seus principais objetivos é tornar consciente o inconsciente; assim, o indivíduo poderia ter ciência de seus próprios mecanismos, suas limitações, bem como suas potencialidades. Os móveis de suas ações também seriam desmascarados, ou seja, o indivíduo saberia identificar o motivo pelo qual agiu de determinada maneira e não de outra, algo que se reveste de importância ímpar quando se constata que os indivíduos podem agir contra sua própria necessidade e vontade, como no caso dos movimentos de massa. Mesmo que a menção a esses motivos não faça com que os indivíduos passem a agir de maneira imediatamente diversa, ainda assim a consciência adquirida é de grande valia, uma vez que os indivíduos poderiam perceber que traços possuem, e mais, que mesmo os traços mais destrutivos poderiam ser orientados para algo distinto da destruição.

Constatou-se que a racionalidade esclarecida reverteu-se em seu oposto, não tendo superado a mitológica, tendo em vista que ambas se situam ainda no campo da dominação, a educação teria também a possibilidade de refletir justamente acerca de uma nova possibilidade, de relacionar a racionalidade e a dominação, sem um nexo de subordinação, o que necessariamente implica em outra organização do sistema de produção, uma vez que a dinâmica capitalista é dependente da dominação.



E antes que se questionem os objetivos exagerados colocados à educação, argumentando-se contra seu papel salvador, é de especial interesse que se encare essas colocações como possibilidades, todas elas ancoradas na perspectiva adorniana e levantadas a partir de suas análises. A educação, assim como seus objetivos, não é um conceito ilusório, no sentido de elencar ideais, cuja efetivação é impossível. A educação pode e deve lidar com estímulos objetivos. Assim como Adorno, mesmo que receoso de colocar-se no rádio, com todo o acúmulo de críticas e experiência, a educação, pode se valer da televisão, explorando, por exemplo, pesquisas de recepção de acontecimentos superexpostos.

Sobre a mistificação integral operada pelos meios de comunicação, especialmente pela Indústria Cultural, Ramos-de-Oliveira (1998, p. 28-30) atribui também à educação dois principais papéis relacionados entre si. Uma vez que o pesquisador caracteriza a alfabetização como uma “prática social e cultural, um exercício de cidadania e de individuação” (idem, p. 28), e afirma que “a escrita e a leitura facilitam o exercício da reflexão crítica” (ibidem), à educação caberia, em primeiro lugar, lidar com a multiplicidade de signos e imagens nos quais os indivíduos estão mergulhados diariamente. É preciso que se aprenda a ler tais códigos e relacionada a essa leitura está, em segundo lugar, sua interpretação, ou seja, o exercício da crítica, para que essas imagens não sejam simples e imediatamente aceitas.

“Cabe à escola o ensino e a exploração dos novos meios de comunicação para que as gerações novas não fiquem, não permaneçam heteronomizadas pela mídia. Faz-se urgente examinar a televisão nas escolas [...]. À força e ao aliciamento da imagem temos que construir e reconstruir a crítica cultural.”  
(idem, p. 29,30)

Assim, a própria ambigüidade desse meio de difusão de massa, que, em muitas ocasiões se coloca como a própria realidade, poderia ser questionada. Perguntar de que maneira podem os homens se envolver tão intrínseca e essencialmente com e nos meios de comunicação de massa, tendo consciência de que fazem isso, conforme narra Adorno<sup>61</sup>, não é de pouca monta. Essa seria propriamente uma experiência de contradição que

“evita dissolver o problema, procurando dissolver a rigidez do objeto, revelando o conflito como contradição, possibilitando convertê-lo em base de uma experiência formativa. O núcleo desta experiência reside na

---

<sup>61</sup> Trata-se da análise do casamento da princesa Beatriz, da Holanda, com o diplomata alemão Claus Von Amsberg que será descrita a seguir.

compreensão do presente como *histórico* e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da *elaboração de um passado*, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas.” (LEO MAAR, 1995, p. 13, grifos meus)

Vale ainda destacar que a explicitação de uma contradição não leva necessariamente, nem tendencialmente, à sua dissolução. Saber que algo é contraditório não quer dizer que esse algo deixará de ser, automaticamente, contraditório. Quer dizer, somente, e esse “somente” não é marca sem importância, que a contradição é percebida como existente, não como marca de falsidade, mas como inerente ao próprio processo de produção. Tal experiência possibilitaria que a reflexividade pudesse existir mesmo num contexto que lhe é totalmente adverso, utilizando exatamente elementos desse próprio meio.

De tais ponderações, pode-se afirmar, por um lado, que a educação não é necessariamente formadora, e pode, até mesmo, ser um obstáculo à emancipação (Cf. LEOPOLDO E SILVA, 2003; LEO MAAR, 1995, p. 11), ou, como asseverou Ramos-de-Oliveira (1998, p. 26), a educação “será a permanência do homem em sua menoridade”, invertendo o objetivo do esclarecimento; por outro lado, no entanto, a educação, da perspectiva de Adorno, não se encerra num processo pedagógico, sendo uma dimensão da formação do indivíduo, intimamente relacionada à emancipação, e essa, por sua vez, à autonomia (Cf. LEOPOLDO E SILVA, 2003).

Para não andar na contramão da formação e da emancipação, caberia à educação reelaborar-se criticamente, através de um processo intenso, ininterrupto e infatigável de autorreflexão, consciente de que, no atual contexto, a educação filia-se às exigências do mundo da produção, não sendo emancipadora como prática real e concreta. A educação somente poderia cumprir sua função emancipadora, ainda pendente de realização, se confrontasse a realidade com suas contradições: “o caráter inconciliável das contradições objetivas e o aspecto antinômico da sociedade têm de estar criticamente presentes numa idéia de ação educacional formadora ou de educação emancipadora” (idem). Ciente de suas condições, ela se depararia com a possibilidade de ser diferente. Sendo assim, na situação histórico-social contemporânea essa concepção de educação relaciona-se com exigências políticas. “Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da *crítica* e da *resistência à sociedade vigente* responsável pela desumanização” (LEO MAAR, 1995, p. 27, grifos meus).

Conforme discutido, fatores tomados isoladamente não podem explicar, tampouco alterar determinada situação; em muitos casos, análises parciais, podem até mesmo agravá-la. É do entendimento conjunto de inúmeros aspectos, de suas inter-relações, bem como das relações que mantêm com a sociedade, que poderia emergir uma teoria significativa. À teoria caberia urgentemente analisar, compreender, criticar – abarcando inclusive suas próprias limitações, (auto) ciente, portanto de suas potencialidades – a situação, na qual a “semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 1996, p. 389), assim sendo, a socialização da semiformação não é de pouca monta, mas é justamente o que dá o tom da gravidade das circunstâncias.

A lapidar afirmação de Adorno “não há vida correta na falsa” é ainda positiva, pois na própria acepção do autor, o falso é ainda melhor que o semiverdadeiro. Uma vez que se constata o falso, a nitidez é poderosa arma para lutar contra, o que não ocorre numa situação que aparenta ser verdadeira, que encobre, portanto a visão. Daí a luta contra a semiformação, já que uma falsa formação não é formação.

“O conhecimento das potencialidades não se reduz à esfera da cognição das contingências vivenciadas por um ser, mas supera a si próprio, permitindo a experiencição das potencialidades que poderiam estar obstaculizadas pelo contato restrito à vivência imediata. A decorrência desse fato é o surgimento do próprio ideal de formação: possibilitar com que o homem se torne livre, identificando-se como sujeito autodeterminante.” (ZUIN, 1999, p. 31)

A cultura possuiria um caráter intrínseco, o perene protesto do que é pelo querer ser mais. Mas, uma vez metamorfoseada em Indústria Cultural, a cultura não somente perde esse sentido, como o inverte, em vez de querer mais, quer sempre o mesmo, ainda que em novas roupagens. Se a cultura é sacralizada, somente admirada e tomada como patrimônio, ela é neutralizada, uma vez que não implica em nenhuma obrigação, em nenhum compromisso. É válido salientar que o espaço não preenchido por uma cultura efetivamente apropriada é justamente preenchido pela Indústria Cultural, que reitera continuamente o mesmo e afirma renovadamente o existente.

Em *Tempo livre*, Adorno (2002, p. 125 et. seq.) descreve um estudo realizado por ocasião do casamento da princesa Beatriz, da Holanda com o diplomata alemão Claus Von Amsberg. O evento fora difundido maciçamente em todos os meios de comunicação, e o

acontecimento descrito com importância extraordinária. Os resultados da investigação levam ao diagnóstico nomeado de consciência duplicada.

“Por um lado, o acontecimento foi degustado como um *aqui e agora*, como algo que a vida geralmente nega às pessoas; devia ser único, segundo o clichê da moda na linguagem alemã de hoje. Até aqui, a reação dos espectadores encaixou-se no conhecido esquema que transforma em bem de consumo inclusive as notícias atuais e, quiçá, as políticas. Mas em nosso questionário, complementamos, para efeito de controle, as perguntas tendentes a conhecer as reações imediatas, com outras orientadas a averiguar que *significação* política atribuíam os interrogados ao tão alardeado acontecimento. Verificamos que muitos – a proporção não vem ao caso agora – inesperadamente se portavam de modo bem realista e avaliavam com sentido crítico a importância política e social de um acontecimento cuja singularidade bem propagada os havia mantido em suspenso ante a tela do televisor. Em consequência, se minha conclusão não é muito apressada, as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema. Talvez mais ainda: não se acredita inteiramente neles. É evidente que ainda não se alcançou inteiramente a integração da consciência e do tempo livre. Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão total. Isto coincidiria com o prognóstico social, segundo o qual, uma sociedade, cujas contradições fundamentais permanecem inalteradas, também não poderia ser totalmente integrada pela consciência.” (ADORNO, 2002, p. 126-7)

Constata-se novamente que, mesmo em relação à Indústria Cultural, mesmo em relação às máximas dificuldades inerentes a ela, residiria na consciência da contradição uma chance à emancipação.

“[...] uma formação bem-sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a idéia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições.” (idem, p. 107)

A discussão sobre o esclarecimento (*Aufklärung*) e sobre a exigência obrigatória da educação: a não repetição de *Auschwitz* conduz ao tema da formação e da cultura (*Bildung*), bem como da semiformação (*Halbbildung*) e, por fim, ao tema da experiência e da elaboração do passado. A experiência (*Erfahrung*) é tomada como um dos momentos fundamentais da formação, e a elaboração do passado, por sua vez, como um dos momentos fundamentais da experiência; procurou-se mostrar, então, em que medida tais momentos se relacionam com o processo educativo e formativo.

Voltando etimologicamente ao radical de *Erfahrung*, encontra-se o radical *Fahr* e o verbo *fahren*, cuja tradução seria conduzir. Ao receber o afixo *er*, *erfahren* passa a significar chegar a, saber, tornar-se perito em algo. Assim *Erfahrung* diferencia-se de vivência (*Erlebnis*), de ser espectador, de reagir a estímulos. Um indivíduo que possui experiência é

“alguém que exerce certo grau de reação consciente, pensada, refletida. Tem *Erfahrung* quem é capaz de extrair da vida uma experiência, uma compreensão; trata-se de alguém capaz de sentir e de expressar a si mesmo essa vivência; de alguém que extrai da experiência pessoal seu sumo à luz do legado cultural, que o enriquece e a ele enriquece. *Erfahrung* modifica, altera, ensina.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 31-2)

A ausência (ou o bloqueio) da experiência relaciona-se diretamente com o vácuo da elaboração do passado, conforme fundamentado nos dois últimos capítulos. Perdida a *Erfahrung*, perde-se também a *Eingedenken* (memoração). Derivada do verbo *denken* (pensar), a rememoração diz respeito a uma memória ativa, “ou detalhando melhor, há um mergulho no passado, um entrar, um penetrar, um fato de que me recordo porque na verdade, eu, na realidade, nunca o esqueço” (idem, p. 34), não uma lembrança no sentido fraco, dependente de algum elemento externo que a remeta ao passado.

“A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente* [...], pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.” (GANEBIN, 2006, p. 55)

Se *Auschwitz* – a catástrofe a partir da qual Adorno enxerga não somente o processo histórico, mas toda a realidade social – não passou por um processo de elaboração, constata-se uma fratura no sentido histórico, bem como na consciência histórica dos indivíduos (Cf.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 34-5). Sedimenta-se assim a possibilidade de sua repetição.

Como muitos gostariam de acreditar, aquelas catástrofes não são um passado encerrado. Aquelas catástrofes são as catástrofes ainda existentes. Aquelas são essas. Não se trata de evitar que *Auschwitz* aconteça, mas se repita. E continue se repetindo cotidianamente. Se a educação deveria ser uma educação que prevenisse a repetição daquela calamidade, a consciência crítica de como isso pôde acontecer seria a tarefa mais urgente. Tarefa que calçaria profundamente as bases da convicção de que a barbárie é fruto do progresso.

A experiência coloca-se em oposição à consciência reificada, que repete incessantemente a mesmice, incapaz, portanto, de relacionar-se com o diferente e limitada àquela apática adaptação. A consciência capaz de experiência permite outras possibilidades, consciente inclusive da diferença entre experimentar e não experimentar.

“A primeira [observação] é que a *educação* contra *Auschwitz*, se pretende prevenir a *repetição*, deve obrigatoriamente incluir a reflexão sobre a *deformação* e a desumanidade no escopo da *auto-reflexão crítica*. A compreensão reflexiva da deformação e da desumanidade – a gravidade da *barbárie* – é requisito indispensável de qualquer pretensão a que se possa, no futuro, negar algo como *Auschwitz*. A segunda observação é que a reflexão acerca da deformação e da desumanidade tem que *ultrapassar* os fatos nos quais elas se revelaram e considerar a ‘tendência social imperativa’ que gerou tais fatos, e que está referida ao que Adorno denomina de ‘rede densamente interconectada’ do mundo administrado. A negação dos pressupostos objetivos da barbárie vincula-se ao distanciamento reflexivo da objetividade presente configurada no imperativo social que levou a *Auschwitz*. Essas duas observações convergem para um aspecto óbvio: a educação é sempre educação política. Talvez a ligação mais evidente entre Teoria Crítica e educação esteja nessa inevitável qualificação da educação, que corresponde ao teor concreto da *formação* do indivíduo: sua integração real à coletividade e sua participação efetiva no jogo de forças que sustenta as formas de organização política.” (LEOPOLDO E SILVA, 2003, grifos meus)

Sem refazer todo percurso percorrido, o que seria redundante, pode-se constatar que os principais conceitos apresentados e mobilizados, tematizados em capítulos específicos –

esclarecimento (*Aufklärung*), educação (*Erziehung*), formação e cultura (*Bildung*), semiformação (*Halbbildung*), experiência (*Erfahrung*) e elaboração do passado (*Aufarbeitung der Vergangenheit*) –, estão essencialmente implicados. De carácter hipotético e especulativo, esta conclusão buscou fazer um apanhado geral de tais conceitos, relacionando-os às idéias discutidas e propostas, decorrentes da interpretação das fontes primárias e secundárias, refletindo também sobre o percurso realizado.

Logo que passei pelo longo, cansativo e disputado processo de seleção para a pós-graduação desta prestigiosa Universidade, respirei aliviada. Imaginava que seria um período de muito estudo e trabalho. Não imaginei que seria tanto. No início consolei a mim mesma, repetindo constantemente o quão precioso seria. E de fato foi. Foi muito mais do que poderia supor, mesmo nos mais exagerados devaneios. É preciso constatar que há algo de obcecado nesse fazer, e de exaustivo no resultado. Creio que esse sentimento não é inédito, muitos devem ter sentido a mesma sensação, o que, de forma nenhuma, diminui o poder dessa *experiência* intelectual, conforme caracterizaria Adorno e propriamente este trabalho.

O início, o meio e o fim do texto foram escritos inúmeras vezes. Cheguei a pensar que seriam infinitas (e poderiam ter sido não fossem os prazos). Tentativas e mais tentativas e mais tentativas, cada uma delas com um percurso imaginado e rascunhado. Por onde seria preciso passar? Quais as mediações necessárias a serem feitas? Quais passagens citar? Como explicar uma constelação de referências sem se ter total domínio dela? Preencher uma página em branco com conteúdo significativo é mais do que um desafio apavorante. E se confrontar diariamente com a dúvida de ter conseguido não é tarefa menor. Esse trabalho é uma intenção tateante. Uma “tentativa, na qual o ideal utópico de acertar na mosca se mescla à consciência da própria falibilidade e transitoriedade” (ADORNO, 2003n, p.35).

O que incentiva a aprofundar a reflexão cada vez mais, correndo todos os riscos (im) possíveis e (in) imagináveis, é saber que a própria formação é uma “tentativa e não um resultado fixo” (ADORNO, 1995e, p. 69) e que a especulação é, ao lado da reflexão, constitutiva da filosofia (Cf. ADORNO, 2003n, p. 58). Adorno não poderia escolher um caminho fácil para percorrer e a pesquisa não teria um fácil para explorar, porque, se o que se pretende é uma análise, por menos pretensiosa que seja, da razão, das formas de vida, da sociedade de forma geral, e da formação e da educação de modo particular, ele não existe.

Montaigne, excelente ensaísta, assim como Adorno, empresta suas sábias palavras no famoso ensaio *Da educação das crianças*, exatamente sobre o tema que move a pesquisa, para que se possa ponderar sobre a experiência desta etapa da pós-graduação<sup>62</sup>.

“Quanto às faculdades naturais que aqui ponho à prova, sinto-as vergar sob a carga. Minhas concepções e meus pensamentos só avançam às apalpadelas, cambaleantes, a escorregar entre tropeços; e por mais longe que vá, não fico satisfeito; vejo terras ainda além, mas turvas e enevoadas e não as posso distinguir. E, se me proponho falar à vontade de tudo o que se apresenta à minha fantasia, não empregando nisso senão os meus recursos naturais, acontece-me não raro encontrar por acaso nos bons autores os mesmos assuntos que procuro comentar, [...]; e ao reconhecer-me diante deles tão fraco e insignificante, tão pesado e sem vida, tenho piedade de mim mesmo, e desdém. Todavia sinto prazer em verificar que minhas opiniões têm a honra de ir ao encontro das deles, às vezes, e, embora de longe, sigo-lhes as pegadas. E também tenho esta vantagem que nem todos têm, que é conhecer a profunda diferença que há entre mim e eles. E, no entanto, deixo os meus pensamentos ocorrerem assim fracos e pequenos, como os concebi, sem rebocar nem tapar os buracos que a comparação me revelou. É preciso ter rins sólidos para andar em companhia dessa gente.” (MONTAIGNE, 1987, p.75)

Lembrando a contraposição que Adorno faz ao terceiro preceito cartesiano, é melhor assumir um comportamento que se detém nos problemas, que procura analisá-los, compreendê-los, desvendá-los, esmiuçá-los, mesmo que sejam os mais complexos<sup>63</sup>.

“A ingenuidade do estudante que não se contenta senão com o difícil e o formidável é mais sábia do que o pedantismo maduro, cujo dedo em riste adverte o pensamento de que seria melhor entender o mais simples antes de ousar enfrentar o mais complexo, a única coisa que o atrai. Essa postergação

---

<sup>62</sup> Com mais fôlego, essa aproximação poderia ser profundamente explorada, Gur-Ze'ev (Cf. GUR-ZE'EV, 2004, P.16) dá algumas pistas de por onde se poderia prosseguir. Além disso, há outras pistas também em escritos de Adorno, que, ao analisar a forma do ensaio, cita os “*Essais*” de Montaigne nas palavras de Lukács (Cf. ADORNO, 2003n, p. 25).

<sup>63</sup> “O terceiro [preceito], o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros” (DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 46).



do conhecimento serve apenas para impedi-lo.” (ADORNO, 2003n, p. 32-33)<sup>64</sup>

Há ainda muito a ser refletido, dito e feito. Lembremos do apelo de Adorno, “é preciso mais razão” (idem, p. 159). Ao constatar que a ausência de reflexão e de autoreflexão é por demais perversa e saber que sua destinação é quase tão concreta como uma necessidade, pois não se trata mais da questão de imaginar, conforme diria Adorno “se estivermos tomados pela maldição da fantasia exata” (ADORNO, 1995e, p. 68), então, percorrer esse caminho não é somente necessário, é uma questão de sobrevivência. Tal conclusão não é nem desesperadora, tampouco paralisadora, é um passo em direção à superação, é retirar do veneno o antídoto para suas mazelas.

---

<sup>64</sup> Somente esse trecho já seria suficiente para questionar a afirmação de que Adorno seria pessimista. Existem outros. Há um exemplar que seria interessante destacar, está presente no ensaio extensamente analisado no primeiro capítulo: “É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas conseqüências [...]” (Adorno, 1995e, p.73). Essa ressalva é de crucial importância, e não por acaso está presente no momento em que a dissertação se aproxima do fim. Ainda que diante dessa complexa situação, o cansaço, a frustração, a angústia e o medo não são maiores que o esforço e o interesse por outro mundo, verdadeiramente humano. Criticar não é recusar, é querer mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Obras de Theodor Wiesengrund-Adorno

HORKHEIMER, Max. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1947). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben (1951). **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução Luiz Eduardo Bicca, revisão Guido de Almeida. São Paulo: Ática, 1993.

Der Artist als Statthalter (1953). O artista como representante. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003n. p. 151-164.

Kulturkritik und Gesellschaft (1955). Crítica cultural e sociedade. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução Augustin Wernet; Jorge de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 81-111.

Satzzeichen (1956). Sinais de pontuação. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003n. p. 141-149.

HORKHEIMER, Max (orgs.). Soziologische Exkurse. Nach Vortragen und Diskussionen (1956). **Temas básicos de sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1973.

Der Essay Als Form (1958). O ensaio como forma. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003n. p. 15-45.

Über epische Naivität (1958). Sobre a ingenuidade épica. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003n. p. 47-54.

Zum Gedächtnis Eichendorffs (1958). Em memória de Eichendorff. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003n. p. 91-125.

Theorie der Halbbildung (1959). Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. Moura Abreu, revisão pelos autores, com colaboração de Paula Ramos-de-Oliveira. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: Papyrus, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

Résumé über Kulturindustrie (1967). A Indústria Cultural. In: Cohn, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. Tradução Flávio R. Kothe; Aldo Onesti; Amélia Cohn. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 92-99.

Die Philosophie ändert, indem sie Theorie bleibt. Gespräch mit Theodor W. Adorno (1969). A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. Tradução Gabriel Cohn. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo: Marco Zero, n. 60, p. 131-138, 2003f.

Fortschritt (1969). Progresso. Tradução Gabriel Cohn. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo: Marco Zero, n. 27, p. 217-236, 1992.

Freizeit (1969). Tempo livre. **Indústria cultural e sociedade**. Tradução Maria Helena Ruschel. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 112-127.

Auf dia Frage: was ist deutsch (1969). O quê é alemão?. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995p. p. 124-136.

Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika (1969). Experiências científicas nos Estados Unidos. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995p. p. 137-178.

Zu Subjekt und Objekt (1969). Sobre sujeito e objeto. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995p. p. 181-202.

Marginalien zu Theorie und Praxis (1969). Notas marginais sobre teoria e práxis. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995p. p. 202-229.

Cartas a Herbert Marcuse (1969). Correspondência Marcuse-Adorno: as últimas cartas. Tradução Isabel Maria Loureiro. **Revista Praga**, estudos marxistas, São Paulo: Editora Hucitec, n. 3, p. 7-17, 1997.

Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker (1970). **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

**Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.

Demais obras de referência

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. ed. edição Alfredo Bosi, revisão e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, Cláudia. **Introdução ao pensamento de T. W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea**. 1993. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida; Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENJAMIN, Walter. “Experiência”. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 21-25.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.114-119.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito da história. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

CARONE, Iray. Adorno, e a educação musical pelo rádio. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 24, n. 83, p. 477-493, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. **A personalidade autoritária: estudos frankfurtianos sobre o fascismo**. In: Debate “Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Infância e Juventude dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia Política e Pós-Graduação em Educação”, 2002.

\_\_\_\_\_. Facismo on the air: estudos frankfurtianos sobre o agitador fascista. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo: Marco Zero, n. 55-56, p. 195-217, 2002.

COHN, Gabriel. Adorno e a Teoria Crítica da sociedade. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-30.

COSTA, Belarmino César. Dialética do esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des)informação. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.) **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 175-189.

\_\_\_\_\_. Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 177-197.

DEINA, Wanderley José. **Filosofia no ensino médio e o problema da formação política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Rodrigo. Apuros do particular: uma leitura de Minima Moralia. In: \_\_\_\_\_. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 145-159.

ELIAS, Norbert. Da sociogênese dos conceitos de 'civilização' e 'cultura'. In: \_\_\_\_\_. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann, revisão Renato Janine Ribeiro. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 23-64.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Psicología de las masas y análisis del yo. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Tradução José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976. p. 63-136.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. "Após Auschwitz". In: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 59-81.

\_\_\_\_\_. Memória, história, testemunho. In: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. O que significa elaborar o passado?. In: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 97-105.

\_\_\_\_\_. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 107-118.

\_\_\_\_\_. Verdade e memória do passado. In: \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 39-47.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19.

GAY, Peter. **A cultura de Weimar**. Tradução Laura Lúcia da Costa Braga. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Sobre o filósofo como educador. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.) **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-115.

GUR-ZE'EV, Ilan. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não repressiva. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.) **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-40.

HEGEL, Georg. O iluminismo. In: \_\_\_\_\_. **Fenomenologia do espírito**. Tradução Paulo Menzes, colaboração Karl-Heinz Effen; José Nogueira Machado. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003. p. 372-401.

HORKHEIMER, Max. A presente situação da Filosofia Social e as Tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Isabel Maria Loureiro. **Revista Praga**, estudos marxistas, São Paulo: Editora Hucitec, n. 7, p. 121-132, 1999.

JAY, Martin. **As idéias de Adorno**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1988.

JIMENEZ, Marc. **Para ler Adorno**. Tradução Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**. Tradução Floriano de Souza Fernandes; Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-116.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Notas sobre a relação entre educação e negação**. In: Ciclo de debates “Adorno Hoje”. São Paulo, 2003.

LEVI, Primo. **É isto um homem?**. Tradução Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LUKÁCS, Georg. A reificação e a consciência do proletariado: o fenômeno da reificação. In: \_\_\_\_\_. **História e consciência de classe**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 193-240.

MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

\_\_\_\_\_. A indústria (des)educa(na)cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 139-150.

\_\_\_\_\_. A perspectiva dialética em Adorno e a controvérsia com Habermas. **Trans/Form/Ação**. Marília. v. 25, n. 1, p. 87-105, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 59-81.

\_\_\_\_\_. Educação e experiência em Adorno. PAIVA, Vanilda (org.), **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), n. 0, p. 63-74, set.1996.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade**. Tradução Wolfgang Leo Maar. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 89-136.

\_\_\_\_\_. Comentários para uma redefinição de cultura. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade**. Tradução Robespierre de Oliveira. vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 153-175.

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

\_\_\_\_\_. **Os Arcanos do inteiramente outro:** A Escola de Frankfurt, a melancolia a, a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Para que filosofia?. In: PAIVA, Vanilda (org.), **Contemporaneidade e Educação:** revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), n. 0, p. 22-26, set.1996.

MONTAIGNE, Michel. Da educação das crianças. In: \_\_\_\_\_. **Ensaaios.** Tradução Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987. p. 75-89.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer como educador. In: \_\_\_\_\_. **Obras Incompletas.** Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 79-89.

OLIVEIRA, Renata. **A retomada da educação formadora como projeto de reencantamento do mundo.** 2002. 80 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PRESTES, Nadja. A razão, a Teoria Crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 83-101.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antonio; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada:** contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1998. p. 89-115.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica e educação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Teoria Crítica e educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 11-58.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, Antonio; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada:** contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1998. p. 13-44.

RONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio; COSTA, Belarmino César; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, ética e educação.** Piracicaba: Editora UNIMEP; Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 217-225.

RUSCHEL, Maria Helena. Posfácio à edição brasileira. In: ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais:** modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 232-253.

SAFATLE, Vladimir. **Não existe vida correta na falsa.** In: Ciclo de palestras “Pensamento alemão no século XX”. São Paulo, 2007.

SOBREIRA, Henrique. Indústria cultural, semiformação e educação do educador. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.) **Ensaaios Frankfortianos.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 151-173.

SILVA, Tomaz Tadeu. Apresentação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 7-10.

TIBURI, Márcia. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma outra história da razão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. **Ensaio de filosofia ilustrada**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.) **Ensaio Frankfortiano**. São Paulo: Cortez, 2004. p.41-59.

WEBER, Wagner Luís. O mosquito na vidraça: a formação dos cidadãos à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: ZUIN, Antonio; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada: contribuições a teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1998. p. 139-158.

WIGGERHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Tradução Lilyane Deroche-Gurcel. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

ZAMORA, José Antonio. **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie**. Tradução Antônio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUIN, Antonio. A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, Antonio; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **A educação danificada: contribuições a teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1998. p. 117-137.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural globalizada e os prejuízos da formação. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio; COSTA, Belarmino César; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba: Editora UNIMEP; Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 183-192.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Seduções e simulacros – considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. São Paulo: Editora Vozes; São Carlos: Editora da UFScar, 1995. p. 151-176.



\_\_\_\_\_. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação & Sociedade:** revista quadrimestral de ciência da educação. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 24, n. 83, p. 417-427, ago. 2003.