

FORMAÇÃO PARCIAL E INDIVÍDUO: A SEMIFORMAÇÃO DE THEODOR W. ADORNO

Etianne Ribeiro da Silva¹

RESUMO

Esse texto apresenta algumas notas a respeito das ideias de Theodor W. Adorno quanto ao papel da escola na reprodução daquilo que ele denominou de semiformação. Esta diria respeito às consequências, para a atividade cultural e formativa das massas, de uma formação social ancorada no fetiche da mercadoria e na mercantilização da cultura. Entre as consequências, estaria uma sujeição da maioria dos indivíduos da sociedade burguesa a uma formação cultural parcial, uma semiformação, produzindo uma submissão da consciência ao conformismo ideológico, contra as possibilidades da liberdade e da autonomia dos indivíduos.

Palavras-chave: Adorno. Educação. Semiformação.

ABSTRACT

This paper presents some notes about the ideas of Theodor W. Adorno on the role of schools in the reproduction of what he named semi-formation. Semi-formation concerns the consequences, for cultural activity and formation of the masses, a social formation anchored in the merchandise fetish and the merchandising of culture. Among these consequences would be a subjection of the majority of bourgeois society individuals to a partial cultural formation, a semi-formation, producing a submission of consciousness to ideological conformism, against the possibilities of freedom and autonomy of individuals.

Keywords: Adorno. Education Semi-formation.

1 A FORMAÇÃO CULTURAL DAS MASSAS NO CAPITALISMO

A escola, entendida como uma das instituições socializadoras presentes na sociedade, vive uma contradição: reitera as situações sociais externas a ela, colaborando para adequar os indivíduos aos anseios sociais, fortalecendo as divisões existentes e os princípios vigentes de competição, e também, por outro lado, tenta se organizar para que as condições reais de existência do homem sejam esclarecidas a ele e pensadas a partir de uma ótica diferente, contrária a da dominação.

¹ Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista BDS/Capes. Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina. E-mail: etianne.r@uol.com.br

Neste sentido, a escola não pode ser apresentada como algo alheio à sociedade na qual está inserida. Desde a abertura popular do acesso à escola, seus objetivos se misturavam entre alfabetizar o homem inserindo-o assim nos benefícios civis, formar o homem para o trabalho, criar uma cultura homogênea, erradicar doenças, entre outras tantas metas definidas a cada época e a cada necessidade social. Desta forma, não há como negar que os interesses políticos e econômicos sempre permearam os interesses de existência desta instituição, inclusive injetando investimentos nacionais e internacionais para a garantia do alcance destes. Assim sendo, a escola sofre influências diretas do modo de organização da sociedade, do modo de organização do trabalho, das expectativas sociais que lhe são impostas, como demonstra, por exemplo, Durkheim (1955) ao tratar da trajetória da demanda social expressada na escola:

A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (p. 27).

Adorno, em suas reflexões acerca do processo de civilização dos indivíduos, revela que, a cultura derivada de processos violentos para a manutenção e conservação da sociedade capitalista, tais como, a exclusão, competição, subordinação à hierarquização social, entre outros, utilizados como mecanismos de socialização, só poderá oferecer aos indivíduos uma formação parcializada, de acordo com os ideais hegemônicos. Essa, segundo ele, nem poderia ser chamada de formação², e sim, entendida como uma semiformação, ou

² Formação, nas palavras de Adorno (1996), “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 389). Porém a cultura atual convertida em valor, nos termos do capital, não é caracterizada como uma cultura humana natural, mas como uma semicultura. Esta, por sua vez, promove a semiformação que “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, que “adultera também a vida sensorial” (p. 400). Ainda, nos termos desse autor, “a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da 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

seja, a conservação da forma dominante da consciência vigente na sociedade, ou ainda, “[...] a decadência dos processos formadores da cultura em sua caricatura unidimensionalizada” (BUENO, 2007, p. 302). Nas palavras de Pucci (1995):

A classe dominante negou historicamente aos trabalhadores todos os pressupostos para sua formação cultural e lhe propiciou a semiformação. O resultado disso não foi a não-cultura, mas a semiformação cultural, a atrofia da consciência e da liberdade (p. 42).

A cultura se transforma em um valor cujos conteúdos apresentam caráter de mercadoria. Conforme orientam Antunes e Zuin (2008), essa semiformação

[...] substitui a verdadeira formação, impedindo-a ou ao menos dificultando sua possibilidade de existência. Sua característica marcante é a perda do momento emancipador da reflexão, desenvolvendo-se no âmbito da conservação do existente por meio de esquemas de pensamento utilizados pelo sujeito para interpretar a realidade (p. 40, nota 3).

O contexto dessa semiformação é o contexto da Indústria Cultural, no qual os homens estão “[...] culturalmente submetido[s] e incapaz[es] de realizar-se como indivíduo” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 37, acréscimos nossos). Esses autores acrescentam, ainda, que “[...] é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens, ou seja, sem barbarizá-los” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 38). A maior consequência da semiformação cultural é a decadência da consciência e da liberdade, conforme alerta Adorno (1986):

A importância da indústria cultural na economia psíquica das massas não dispensa a reflexão sobre sua legitimação objetiva, sobre seu ser em si, mas, ao contrário, a isso obriga – sobretudo quando se trata de uma ciência supostamente pragmática. Levar a sério a proporção de seu papel incontestado, significa levá-la criticamente a sério, e não se curvar diante de seu monopólio. [...] Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (p. 96- 97).

A Indústria Cultural concentra as formas de comunicação social para um único objetivo – formar a consciência de seus consumidores para integrá-los aos padrões

perdidas imagens e formas através da semiformação” (p. 399). Para MAAR (2003), “a formação no presente pauta-se pela adequação na continuidade do existente; é semiformação. É formação *determinada em sua forma* pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção” (p. 469).

comerciais. Segundo Adorno, essa crítica desvela a falsa face democrática dos meios de comunicação de massa, demonstrando que ao invés de democráticos, são propulsores de um modelo cultural para os homens. Estes são também parte do engenho da naturalização de valores unificados e da legitimação do estado de dominação e de subordinação. Os meios de comunicação de massa são responsáveis, por assim dizer, pela “[...] disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114). Ao mesmo tempo em que pretende atender as necessidades dos consumidores, a Indústria Cultural forma um “[...] círculo da manipulação e da necessidade retroativa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114), de tal maneira que o “[...] mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 118).

Com o objetivo de controlar a consciência individual, esta homogeneização dos costumes, dos gostos e dos valores, e esta harmonização da linguagem, da arte, da música, dos objetos de consumo, moldam a orientação popular para a adequação à produção, ocorrendo então que a sociedade abre-se para mecanismos de seleção, de classificação, hierarquização, modificando a própria necessidade popular em uma ilusão. A semiformação, portanto, contribui para a reprodução da decadência intelectual e para a manutenção da barbárie social.

O poderio da Indústria Cultural sobre os desejos e prazeres humanos, sobre o consumo, sobre a expectativa da aceitação social, sobre os prazeres que, por vezes, transformam-se em vícios, – como o caso do uso da internet, jogos, interação digital, etc. – sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas, proporciona um processo de educação e “formação do eu” danificadas, frágeis, que legitimam a violência.

Adorno ensina, segundo sua teoria de formação da identidade pessoal que, nos conflitos internos originados pela cultura e pela formação que recebemos, tentamos, inconscientemente, promover um certo equilíbrio entre os anseios individuais e as exortações sociais – nomeado por Adorno e Horkheimer (1985) de “reconciliação forçada” –, ao passo que este movimento se realiza, são naturalizados conflitos, desordens e revoltas geradas pela forma agressiva dessa moldação humana. Dessa forma,

[...] os fatores individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade neste ambiente, e os culturais, além de se referirem à sociedade que limita o desenvolvimento em uma direção específica, também se referem às condições objetivas da incidência dessa violência de uma pessoa para com a outra (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 36).

2 A ESCOLA E A SEMIFORMAÇÃO

5

Conforme viu-se anteriormente, a cultura está diretamente ligada à formação, logo, uma cultura da dominação que tem como principal adjetivo a violência, expressada de diversas formas para a socialização dos indivíduos, aparecerá também, certamente, na formação escolar dos homens, pois é este um dos meios fundamentais para formar os indivíduos nas sociedades contemporâneas.

O conceito de “educação pela dureza”, promulgado por Adorno (apud ZUIN, 2006) no auge da intitulada revolução técnico-científica dos anos de 1960, é produto de seus estudos acerca da relação das “[...] vidas tecnificadas com um processo psicossocial de contínua dessensibilização” (ZUIN, 2006, p. 74). Nos termos de Crochik (2008),

Além de propenso ao autoritarismo, o homem contemporâneo é dotado de frieza, quase não é mais capaz de identificação, de amar o outro, de ter experiências. Essas características são atribuídas pelo autor também à fragilidade da formação do eu, devida, por sua vez, quer à organização racional da sociedade que pode prescindir do pensamento individual, quer à ameaça existente de ser deixado de lado, caso não se siga o que todos seguem (p. 303).

A crítica é realizada nestes termos: a prática educacional deveria objetivar uma consciência verdadeira, ampla, quando na verdade auxilia para a conservação do cenário atual cuja formação promove uma consciência parcializada do real, coerente com a lógica da conservação da dominação. Deste modo, “[...] a crise da Educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232). A partir dessas considerações, é reiterado, portanto, que sob “[...] a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação cultural” (ADORNO, 1996, p. 406), presente, também, na instituição educacional, quando “[...] o campo de forças a que

chamamos formação se congela em categorias fixas cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalecendo a ideologia e [promovendo] uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390, acréscimo nosso).

Pode-se, assim, entender que a própria formação escolar ao impossibilitar a consciência da realidade, da verdadeira condição de existência do homem, não se materializa efetivamente por não contemplar suas características genuínas, tais como as que se observa abaixo:

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).

Em face destas afirmações a respeito da formação humana, algumas questões surgem no âmbito da escola: quais os desafios que precisamos enfrentar frente a naturalização da violência inerente à formação? A escola está servindo para o quê? Quais os fatores que promovem direta ou indiretamente a preservação da barbárie pela escola? O que é ensinado aos alunos? A escola continua formando o tipo “homem autoritário” (ADORNO, 2010)? Como constatar a lógica hegemônica do mercado e da dominação dentro desta instituição?

Alguns mecanismos, na escola, desvendam suas reais finalidades educacionais e sociais. Serão feitas, a partir de agora, algumas considerações com referência às relações de poder, de dominação e subordinação dentro da escola que são característicos da sociedade. Conforme comenta Tragtenberg (1985), as relações entre aqueles personagens que constituem o espaço da escola (professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores) “[...] reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade” (p. 40).

Quanto à questão da organização educacional, conforme Tragtenberg (1985), a “[...] escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar” (p. 41). Neste tipo de organização, por conseguinte, as regras hierárquicas estabelecidas favorecem ainda mais a classificação, a separação. As ações pedagógicas

punitivas aos indivíduos que não aceitam ou não se adequam a esse sistema são as reprovações ou retenções. Outro aspecto a ser considerado, neste momento, é a seleção das disciplinas escolares que tendem a possuir maior importância – mesmo não oficialmente – do que as outras. Com isso, é questionado: Quem é realmente considerado mais inteligente, aquele aluno que é bom em matemática ou em artes? Qual deles recebe maiores recompensas, mesmo que subjetivas, pela capacidade e facilidade na matéria? Qual deles, dentro do mercado de trabalho, terá maiores chances?

Continuando no tema da organização educacional, é observada na escola uma hierarquia institucional, tal como comenta Adorno (1995), que carrega consigo, mais que uma simples seleção, mas a representação da divisão das atividades manuais e intelectuais as quais tem sua origem no mundo do trabalho,

[...] a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desenvolvimento, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola (p. 111).

Quanto à uniformização dos saberes escolares, destaca-se que a existência, principalmente nas escolas públicas, de um limite de conhecimento para cada ano letivo inibe e desmotiva aqueles alunos que já alcançaram o estabelecido e precisariam de mais desafios para seu desenvolvimento. Assim, é mais constante o trabalho docente de acordo com o desempenho da “média” do que um trabalho diferenciado, respeitando cada nível de crescimento cognitivo dos alunos, de tal modo que os situados abaixo e acima da média estabelecida são “esquecidos”. Estes não possuem estrutura física nas escolas e profissionais capacitados para atendê-los.

Na tentativa de padronizar os saberes, com o estabelecimento do conhecimento médio que os alunos precisam apreender para a progressão nas séries, a mesma atitude é observada quanto à expectativa do conhecimento a priori dos educandos: O que se espera do aluno que ingressa na escola? Quais os conhecimentos culturais que são exigidos dele? O que leva o aluno ao fracasso escolar? Qual tipo de aluno fracassa? É levado em conta o saber

e o não-saber dele? Para estas indagações, Décio Saes (2004) propõe uma explicação: o padrão de normalidade que a escola pública adota, como base orientadora de seu trabalho pedagógico, é o perfil psicológico, social e cultural das crianças e jovens pertencentes à classe média. O autor acrescenta que “[...] essa orientação do processo de *normalização* é típica de sociedades, como a sociedade capitalista, governadas por uma minoria social, detentora do poder político” (p. 169, grifo do autor). Neste contexto, o aluno que se distancia do desempenho mínimo esperado, é considerado como desviante. Deste modo, adotando o perfil do aluno de classe média como o ideal, a escola “[...] parece querer consagrar e legitimar um padrão de comportamento médio, promovendo assim a identificação entre *norma* e *média*” (SAES, 2004, p. 169, grifos do autor), ou seja, a expectativa se transforma na exigência de um tipo de aluno ideal do qual poucos se aproximam, o qual é característico de um grupo social específico, distante do que é encontrado na grande maioria dos que frequentam a escola pública, principalmente. O desejo de alcançar este ideal acaba por tentar igualar os diferentes, visto que, para Adorno (1995), o “[...] processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento” (p. 110).

Ainda, a respeito dos mecanismos escolares, oficiais e não oficiais, que promovem a lógica da dominação, muitos educadores confundem educação com comportamentos adequados desprovidos de reflexão. Em certos casos, o aluno mais quieto é mais valorizado. É instalado, portanto, o princípio da passividade discente. São premiadas atitudes de obediência e de aceitação ao imposto, mesmo que não tenha sentido para o educando. Zuin (2006) comenta que,

Adorno criticou, no texto Educação após Auschwitz, o aceite de uma prática “pedagógica” que premiasse o comportamento do aluno capaz de não demonstrar quaisquer sinais de fraqueza, ou de hesitação, diante da palavra de ordem áspera de seus preceptores. Era necessário não se manifestar durante as chamadas atividades “pedagógicas”, pois o adolescente de caráter seria recompensado por ter conseguido suportar quaisquer tipos de sofrimentos físico e psicológico. [...] A exigência da ausência de reflexão, o elogio do fazer pelo fazer sem que haja qualquer hesitação, o reconhecimento dos “fortes” que não sentem medo e que ultrapassam todos os obstáculos para suas ações, reaparecem nos princípios “pedagógicos” da nova educação pela dureza (p. 83, grifos do autor).

A educação, tratada por Zuin, nos remete também às delimitações dos espaços, às formulações de regras coletivas autoritariamente impostas sem que haja a possibilidade de participação para sua elaboração. Por isto, sem a devida compreensão e colaboração por parte dos alunos na organização da convivência coletiva na instituição, estes poderão cometer atos de rebeldia, intolerância e atitudes caracterizadas pela violência.

Outro aspecto a ser examinado é o adestramento para as competências de produtividade. É preciso ser eficiente na realização das tarefas escolares. Na escola também aprendemos a divisão do tempo adequado às atividades que serão realizadas. Horários pré-estabelecidos são também determinados autoritariamente sem a compreensão e participação dos alunos. Nos termos de Tragtenberg (1985),

Não há dúvidas que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das **desigualdades** sociais em nível escolar (p. 42, grifo do autor).

Nesta discussão, interessa-nos saber também acerca da própria docência. Nas origens desta profissão, relatadas por Adorno (1995) em *Tabus acerca do magistério*, ele revela que o professor foi, entre outras características, associado com a função disciplinar. Essa especificidade, somada à vantagem do saber ampliado em relação aos seus alunos, promove atitudes de castigos físicos e/ou psicológicos por parte do professor. Aqui também é possível encontrar traços de uma violência quase que inerente à formação do educando. É então repetida na escola, conforme observou-se anteriormente, uma educação ajustada à formação social. Nas palavras de Adorno (1995), a criança

[...] na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social. O costume que os professores tinham antigamente de distribuir biscoitos entre os alunos no primeiro dia de aula revelaria um pressentimento: serviria para amainar o choque. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (p. 112).

No que diz respeito à avaliação educacional, efetuada por meio da exclusão, seleção e competição, existe o estabelecimento de aptidões que deverão ser priorizadas. Neste sentido, quais são as características que fazem com que os alunos progridam na escolarização? Existe a possibilidade efetiva de todos poderem alcançar esses padrões? A prova realmente reflete o saber do aluno? Daí o alerta de Vilela (2007),

[...] os rituais da escola, os exercícios e os mecanismos de avaliação, pautados pelos princípios de separar, ordenar e excluir, preparam sujeitos para um percurso de vida que nada se difere daquilo que foi a separação das pessoas entre aquelas que mereceriam e que deveriam ser encaminhadas para os campos de concentração (p. 242).

A avaliação escolar, nos termos ditos anteriormente, e mais algumas práticas de esportes, divulgam a competição entre os alunos. Segundo Adorno (1995), essa competição caminha na direção contrária à formação genuinamente humana. O autor expõe sua justificativa desta maneira:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição [...]. Isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie. [...] Isto levaria a um predomínio do aspecto lúdico no esporte frente ao chamado desempenho máximo. Considero esta uma inflexão particularmente humana inclusive neste âmbito dos exercícios físicos, a qual, segundo penso, parece ser estritamente contrária às concepções vigentes no mundo (p. 161).

E, para finalizar essa discussão acerca de algumas características escolares, é citada a punição, que não difere da competição em sua origem e expressão. Assim sendo, só “[...] é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar” (ADORNO, 1995, p. 107). A punição não educa, ela é apenas expressão de violência.

Nestas abordagens de alguns aspectos presentes na educação formal foi possível refletir um pouco acerca das justificativas e dos verdadeiros objetivos de tais mecanismos serem ainda utilizados. A educação se transforma na semiformação anunciada pela sociedade na qual, os indivíduos, segundo Zuin (2006), “[...] são ‘educados’ a se esforçar

para continuar a ser insetos, ao invés de usar a energia que poderia ser revertida para a afirmação da própria condição humana” (p.86).

A semiformação atinge a todos os envolvidos no processo educacional. Bueno (2007), por exemplo, chama a atenção para as condições de trabalho dos próprios pedagogos na escola atual, onde os “[...] profissionais da área de pedagogia são esvaziados de sua especificidade como possíveis agentes problematizadores das tensões sociais, e reduzidos exclusivamente à dimensão prática de seu ofício” (p. 304).

Aos professores e à sua possibilidade de atuação também não faltam resquícios da semiformação e da adequação à realidade social da sua profissão. A tentativa de fuga desse círculo de produção e reprodução da dominação e da violência se torna quase impossível, já que, conforme Adorno (1995), “[...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (p. 157). As práticas pedagógicas apresentam-se limitadas e por vezes equivocadas pela falta de formação efetiva dos educadores em geral.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

A esse respeito, as políticas públicas para a educação podem reforçar ou não as injustiças sociais e humanas já existentes.

Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente susceptível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressequido para acolher com avidez a charlatanice e a superstição. Assim como a proibição sempre abriu as portas para um produto mais tóxico ainda, assim também o cerceamento da imaginação teórica preparou o caminho para o desvario político. E, mesmo quando as pessoas ainda não sucumbiram a ele, elas se vêem privadas dos meios de resistência pelos mecanismos de censura, tanto os externos quanto os implantados dentro delas próprias (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 13).

3 CONCLUSÃO

A escola está repleta de contradições, a competitividade é acentuada ao mesmo tempo em que a colaboração é reconhecida e premiada; a lógica do individual e coletiva (ou social) atravessa a maioria das questões escolares, como delatadas nos escritos de Adorno.

Porém, tendo em vista que mesmo sabendo que estão diminuídas as capacidades individuais de autodeterminação por vivermos numa sociedade industrial capitalista, o grande desafio da educação contemporânea é, diante da naturalização da violência, ser efetivamente conscientizadora, promover reflexões acerca da realidade e das alternativas de se contrapor às desumanidades. Como indica Adorno (1995),

[...] a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão. Neste contexto parece-me permanecer totalmente procedente a proposição de Strindberg: “Como eu poderia amar o bem, se não odiasse o mal”. De resto, o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, com cujas reflexões acerca dessas questões ambos nos revelamos impressionados, encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, acerca dos quais inclusive ele manifestou concepções bastante diferentes durante sua vida, de maneira que justamente eles conduzam a tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (p. 158).

É preciso repensar a educação na perspectiva das análises pontuadas por Adorno. Diante disso, podem-se encontrar novas expectativas para a construção de uma prática pedagógica que, ao menos, se aproxime da emancipação dos alunos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.

_____. **Introdução à 'A personalidade autoritária [1950]'**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno24.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, Apr. 2008, p. 33-42.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007, p. 300-307.

CROCHIK, José Leon. T.W. Adorno e a psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, ago. 2008, p. 297-305.

DURKHEIM, Emile. A educação, sua natureza e função. in: DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. in: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, ago. 2003, p. 459-476.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. in: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes ; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995. p. 11-58.

SAES, Décio Azevedo Marques de; ALVES, Maria Leila. Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais. **Linhas Críticas**, Brasília: v. 10, n. 19, p. 165-182, jul./dez., 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano VII, n. 20, abr. 1985, p. 40-45.

VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007, p. 223-248.



ZUIN, Antonio Álvaro Soares. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006, p. 71-90.

Artigo aceito em dez./2014.