

Contradições do progresso e ambiguidades da educação: uma discussão a partir da obra *Dialética do esclarecimento*

6

Contradictions of progress and ambiguities of education: a discussion from Dialectics of enlightenment
Contradicciones del progreso y ambiguidades de la educación: una discusión desde la Dialéctica de la iluminación

DOI: 10.18226/21784612.v22.n3.6

Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto*
Sinésio Ferraz Bueno**

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir implicações da dialética do esclarecimento, discutida na obra homônima de Adorno e Horkheimer, para a educação. Para tanto, volta-se ao questionamento central da obra acerca da permanência da barbárie mesmo nas sociedades com pretensões democráticas e apesar do desenrolar do processo civilizatório e do notório progresso técnico-científico que caracteriza o nosso tempo. Os argumentos fundamentais da obra citada são retomados, relacionando-a ao contexto de sua produção. Elementos como as contradições que são iminentes à cultura, a necessária autorreflexão do pensamento, a luta com o medo e com outros afetos decorrentes do não cumprimento da promessa emancipatória da cultura, a matematização da ciência e a expurgação do incomensurável e do subjetivo são pensados como implicações significativas da *dialética do esclarecimento* para o campo educativo. Discute-se que a educação, ainda que precariamente, é, por excelência, o âmbito tanto de formação

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Marília, na linha de pesquisa “História e Filosofia da Educação no Brasil”. Professora no curso de Psicologia da Fundação Educacional de Penápolis. *E-mail:* jessicaraquelpsi@yahoo.com.br

** Professor e Doutor no Departamento de Filosofia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – Marília. *E-mail:* sinesioferraz@yahoo.com.br

das novas gerações como de produção de saberes, o que a torna rica em possibilidades tanto de fomentar os aspectos emancipatórios da cultura como de reproduzir e aprofundar as mazelas de nosso tempo, o que indica a importância desta reflexão. Procura-se, em alguma medida e com o intuito de aprofundar o escopo argumentativo, referenciar tanto outras obras dos autores frankfurtianos da primeira geração como obras de pesquisadores que se dedicam à atualização da produção teórica nesse campo de saber. À guisa de conclusão, são apontadas tarefas da educação, bem como aporias que precisam seguir sendo pensadas quando se concorda com a finalidade intrinsecamente emancipatória da formação.

Palavras-chave: Teoria crítica da sociedade. Educação. Dialética do esclarecimento. Autorreflexão do pensamento.

Abstract: The present work aims to discuss implications of the dialectic of enlightenment, discussed in the homonymous work of Adorno and Horkheimer, for education. To do so, we turn to the central questioning of the work about the permanence of barbarism even in societies with democratic pretensions and despite the unfolding of the civilizing process and the notorious technical and scientific progress that characterizes our time. The fundamental arguments of the work cited are taken up again in relation to its context of production. Elements such as the contradictions that are immanent to culture, the necessary self-reflection of thought, dealing with fear and with other affections resulting from non-fulfillment of the emancipatory promise of culture, the mathematization of science and the expulsion of the immeasurable and the subjective are thought of as implications of the dialectics of enlightenment for the educational field. It is argued that education, although precariously, is par excellence the scope both for the formation of new generations and the production of knowledge, which makes it rich in possibilities both to foster the emancipatory aspects of culture and to reproduce and deepen the our time disasters, which indicates the importance of this reflection. It is sought, to some extent and in order to deepen the argumentative scope, to refer other works of first-generation Frankfurtians as well as works by researchers who are engaged in updating theoretical production in this field of knowledge. As a conclusion, the tasks of education are pointed out, as well as aporias that need to be further thought when one agrees with the intrinsically emancipatory purpose of formation.

Keywords: Critical theory of society. Education. Dialectic of enlightenment. Self-reflection of thought.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar implicaciones de la dialéctica de la Ilustración, discutida en la obra homónima de Adorno y Horkheimer, para la educación. Por lo tanto, se vuelve a la pregunta central de la obra sobre la permanencia de la barbarie, incluso en sociedades con pretensiones democráticas y a pesar de los avances del proceso de la civilización y de el progreso técnico y científico notorio que caracteriza a nuestro tiempo. Los argumentos fundamentales de trabajo citados son tomados en relación con el contexto de su producción. Elementos como las contradicciones que son inherentes a la cultura, la auto-reflexión necesaria del pensamiento, la elaboración del miedo y de otras emociones que surgen de incumplimiento de la promesa emancipadora de la cultura, la matematización de la ciencia y la expulsión de lo inconmensurable y de lo subjetivo son apuntadas como implicaciones significativas de Dialéctica de la Ilustración en el campo educativo. Se argumenta que la educación, aunque precariamente, es por excelencia el alcance tanto de la formación de nuevas generaciones como de la producción de conocimiento, lo que hace que sea rica en posibilidades tanto para promover los aspectos emancipadores de la cultura, como para reproducir y profundizar males de nuestro tiempo, lo que indica la importancia de esta reflexión. Se busca en cierta medida y con el fin de profundizar en el ámbito argumentativo, se referir tanto a otras obras de los autores de la Escuela de Frankfurt de la primera generación como a obras de los investigadores que se dedican a la actualización de los trabajos teóricos en este campo del conocimiento. En conclusión, son indicadas tareas de la educación y aporías que necesitan seguir siendo consideradas cuando se está de acuerdo con el propósito intrínsecamente emancipador de la formación.

Palabras clave: Teoría crítica de la sociedad. Educación. Dialéctica de la ilustración. Auto-reflexión del pensamiento.

“[...] mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. (Horkheimer; Adorno).

O livro *Dialética do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno, publicado pela primeira vez em 1944, foi escrito durante o exílio dos autores nos Estados Unidos da América em razão do social-nacionalismo instalado na Alemanha, entre 1933 e 1945. Quando o livro foi publicado pela primeira

vez, já era possível vislumbrar o fim dos horrores da Segunda Guerra Mundial, e, ao mesmo tempo, tratava-se de encarar a possibilidade do horror como real, e esse como tendo sido calculadamente planejado e administrado. Tratava-se, assim, de elaborar o passado. (ADORNO, 1995a). Tal contexto de proximidade com a guerra torna algumas das passagens dessa obra, eventualmente, inadequadas à realidade atual. Segundo os autores, em nota sobre a edição alemã de 1969, que consta na edição brasileira (1985). “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”. (p. 9-10). No entanto, é evidente que o terror segue sendo perpetrado e renovado, mantido por um pensamento que tanto se recusa como carece de meios para se esclarecer, o que anuncia a atualidade das ideias centrais dessa obra: “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”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 10).

É concordando com a atualidade das reflexões críticas de Horkheimer e Adorno e com a necessidade de seguir com as problematizações apontadas que o presente trabalho objetiva discutir possíveis implicações da dialética do esclarecimento para o campo da educação, quando esse representa, ainda que precariamente, o espaço destinado à formação de sujeitos e ao desenvolvimento do pensamento. Para a realização desta proposta, a obra *Dialética do esclarecimento* (1985) será referência fundamental. Outras produções dos autores frankfurtianos que se debruçam sobre problemáticas afins, e obras que seguem atualizando o pensamento também serão referenciadas. Espera-se, desse modo, discutir elementos importantes para se pensar a educação apontando a encaminhamentos que vislumbrem possibilidades de ação e movimento crítico do pensamento.

Teoria crítica e a dialética do esclarecimento

Os autores da obra *Dialética do esclarecimento* tinham como proposta a investigação das contradições imanentes ao processo de desenvolvimento da cultura, mais especificamente, tratava do esforço de descobrir as razões da humanidade, ao invés de se emancipar e se pacificar-se como seria esperado com o desenrolar do esclarecimento e com a emergência das sociedades ditas democráticas, para se enredar em novas formas de barbárie. Contraditoriamente, o progresso técnico-científico que se desenvolve a

passos largos – e se Horkheimer e Adorno perceberam um progresso irrefreável em meados de 1940 – é preciso ter claro que tais aspectos se intensificaram em nosso tempo – convive com a irracionalidade, com desumanidades, com novas formas de misticismo e com atrocidades praticadas friamente. A barbárie contida no progresso também se mostra irrefreável.

Sobre o que é entendido por barbárie, Adorno é bastante claro quando afirma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995b, p. 155).

Apesar de ter sido escrito posteriormente, esse trecho esclarece acerca das preocupações que são centrais na obra *Dialética do esclarecimento*, ou seja, o esclarecimento que prometia a humanização das sociedades contém, em si mesmo, elementos de regressão e de autodestruição que não podem ser negligenciados, sob pena de colocar em risco a sobrevivência da humanidade e da cultura. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Tal aporia indica uma problemática que será central no desenrolar da teoria crítica frankfurtiana, e o caminho trilhado por essa escola do pensamento será o de *não* abandonar o esclarecimento, considerado-o ainda condição *sine qua non* à conquista da liberdade nas sociedades. Mas para que o esclarecimento não seja abandonado e entregue a um desenrolar cego, é preciso que o pensamento acolha as reflexões sobre os elementos regressivos que o constituem e germinam a olhos vistos, ou seja, o esclarecimento precisa ser capaz de se esclarecer, voltando-se contra si mesmo a favor de si mesmo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Essas contradições trazem, em seu bojo, preocupações relevantes ao campo da educação. Afinal, a cultura que outrora se pensou como intrinsecamente humanizadora e livre de contradições escancara o engano. É nesse caminho que as reflexões trazidas pela dialética do esclarecimento

trazem implicações à educação: por um lado, não se trata de abrir mão do esclarecimento, renegando o processo civilizatório que trouxe a humanidade até o estado atual das possibilidades e, desse modo, não se trata de desistir do processo educativo, diluindo-o e o deixando à mercê das novas gerações; de outro, a confiança no potencial autorreflexivo da razão traz tarefas importantes que não podem ser abdicadas se se pretende lidar com as regressões contidas no movimento do progresso.

A dialética do esclarecimento e a educação

A educação insurge como um campo fértil para se pensar nas implicações da dialética do processo de esclarecimento por, pelo menos, duas razões significativas: a educação é o campo de formação dos indivíduos; também é o campo que, ainda que precariamente, acolhe a tarefa intelectual e a construção do pensamento. Como não se trata de abdicar da tarefa educativa, é válido apontar ao que se entende aqui por educação, citando, primeiramente, Adorno:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. (ADORNO, 1995c, p. 141, grifos no original).

A produção de uma consciência verdadeira se relaciona com o viés emancipatório e o racional da educação sobre o qual Kant (2002) já anunciava preocupações: Afinal, como produzir liberdade tendo como via um processo que demanda submissão? Dalbosco (2015, p.19) sintetiza essa preocupação, resgatando o conceito de educação como “diálogo vivo entre gerações”, o que remete à tensão dialética entre o velho e o novo, mas também à responsabilidade que cabe às gerações mais velhas na formação das mais novas: “Educar tem a ver, neste sentido, com a relação entre gerações e o significado da educação depende muito do modo como o conflito inerente à relação entre o velho e o novo é concebido intelectualmente e enfrentado na práxis da vida diária”. (p. 19). Em Adorno, essa dialética é pensada a partir da ambiguidade do conceito de educação que abrange tanto adaptação como emancipação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995c, p. 143).

O ajuste de pessoas só faria sentido se a cultura vigente fosse emancipada e emancipatória em si mesma. Ajustá-las a um mundo administrado e potencialmente regressivo sem que se reforçassem as possibilidades de pensamento e crítica seria, no mínimo, perigoso. Além disso, num contexto em que o processo de adaptação é tão desmesuradamente forçado, impondo-se de modo tão dolorido, concorda-se, aqui, com Adorno quando ele entende que a tarefa educativa deve ater-se primordialmente aos aspectos de resistência e emancipação, realizando, desde a infância a crítica do hiper-realismo que se associa ao momento histórico de uma imensa pressão do existente. (ADORNO, 1995c). Nas palavras de Adorno, “a ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação”. (ADORNO, 1995a, p. 43). A educação que pretende trabalhar em direção à sua necessária tarefa de desbarbarização emerge, nesse contexto, como uma ameaça à possibilidade de adequação ao mundo.

A existência de potências regressivas, contra as quais é preciso se opor, no interior da cultura esclarecida, evidencia o que Adorno já explicitou: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. (1995d, p. 121). Essa parece ser uma urgente implicação da dialética do esclarecimento para a educação, pois remete à finalidade ética do ato educativo, apontada, categoricamente, por Adorno: que Auschwitz não se repita. Isso não significa, no entanto, deixar as novas gerações entregues às suas próprias descobertas condenando a responsabilidade educativa das gerações mais velhas como mera reprodução e adaptação ao existente. Trata-se de ter a autonomia como direção educativa, porém assumindo a responsabilidade de educar: “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação”. (ADORNO, 1995e, p. 177). É nesse sentido que o ato educativo, mesmo em sua tarefa de reforçar os aspectos de resistência, não deve abrir mão da necessária tensão dialética entre o velho e o novo, entre a autoridade e a autonomia, entre a adaptação e a resistência.

Tendo introduzido a proposta do livro *Dialética do esclarecimento* e realizado aproximações de algumas das ideias centrais com a educação, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a imanência da barbárie no processo de desenvolvimento da cultura e sobre as implicações que derivam dessa condição à tarefa educativa.

Medo, domínio da natureza e desencantamento do mundo

Horkheimer e Adorno (1985) lembram que os mitos já eram formas de esclarecimento, pois buscavam explicar, denominar e dizer qual é a origem dos fenômenos então desconhecidos. Tanto esses como o esclarecimento que busca expurgar os mitos condenando-os por irracionalidade, têm como objetivo maior poupar os homens do medo da natureza pavorosa e lhes proporcionar algum controle sobre aquilo que aterroriza. Livrar-se de tal pavor é um esforço que torna possível a criação da cultura:

O que o primitivo aí sente como algo de sobrenatural não é uma substância espiritual oposta à substância material, mas o emaranhado da natureza em face do elemento individual. O grito de terror com que é vivido o insólito torna-se o seu nome. Ele fixa a transcendência do desconhecido em face do conhecido e, assim, o horror como sacralidade. A duplicação da natureza como aparência e essência, ação e força que torna possível tanto o mito quanto a ciência, provém do medo do homem, cuja expressão se converte na explicação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 25).

Ao mesmo tempo que a explicação busca delimitar o conhecido instalando uma fronteira dentro da qual os homens se presumem livres do medo, ela é a expressão desse mesmo medo. Eliminar o desconhecido, o que fica de fora, o que é incomensurável será a tarefa da desmitologização do mundo, a qual sacralizará a unidade e o equivalente. Se a magia buscava aplacar o medo através da identidade, da *mimese* com o pavoroso, o esclarecimento, por sua vez, busca o afastamento do objeto e seu controle:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se

comporta com homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21).

Desse modo, o esclarecimento baseou-se na dominação da natureza sem se reconciliar com ela, mas a recusando. Isso implicou instalar a dominação no seio do próprio desenrolar do pensamento e do processo civilizatório: “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). Dominar a natureza significa dominar o mundo externo aos homens, mas se desdobra, também, na dominação que cada um compele a si mesmo e que, como conjunto de homens, impõe-se uns aos outros, afinal, se lembrar do vínculo com a natureza – ao mesmo tempo inescapável e impossível de retornar – segue atemorizando a humanidade. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Aquele pavor que o homem primitivo sentiu diante da percepção da força da natureza, é reeditado na contemporaneidade, mesmo com a pretensa expulsão desse desconhecido pela ciência.

No pretensioso processo de livrar-se do retorno ao mito, o esclarecimento busca refúgio e se assegura na confusão entre pensamento e equivalência. Como sistema, o esclarecimento faz-se totalitário, pois busca definir o processo de desenvolvimento da cultura de antemão, identificando, antecipadamente, a verdade e a matemática. Essa é tornada o ritual do pensamento e elimina a tarefa que seria essencial a este último: pensar-se a si mesmo. Mas é recusando a autorreflexão que o esclarecimento regride à mitologia: “Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 34). E, por sua vez, renuncia à sua realização: “Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização”. (p. 45). Em termos educativos, emergem a urgência e a insistência no processo de autorreflexão da razão, percebida pelos autores frankfurtianos como condição necessária para lidar com a inevitável contradição presente na civilização que se desdobra na inaptidão do pensamento de ser capaz de pensar-se.

A tarefa educativa não pode perder de vista que os documentos de cultura são também documentos de barbárie. (BENJAMIN, 2011). Em outras palavras: “O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação

social da natureza”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40). O saber que se sistematizou como ciência é fruto desse controle que seguiu cegamente seu caminho. O domínio da natureza indica a necessidade de reflexões acerca dessa dominação presente, estruturalmente, nos modos como concebemos o processo educativo. O controle dos corpos, dos afetos e de tudo aquilo que relembra a natureza e sugere o incomensurável é regra básica numa cultura repleta de marcas de uma “educação pela dureza” (ADORNO, 1995d; ZUIN, 2006) e para a frieza (ADORNO, 1995d). Individualmente repete-se a lógica de contenção, censurando e tolhendo aspectos que relembram aquilo que, afinal, não deixamos de ser. Romper com a natureza sem reconciliar-se a ela é uma condição que deve ser pensada pela Educação: “Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24). Tais implicações educativas indicam a necessária reflexão sobre a dominação de si, do *outro* e da natureza externa aos homens, para que essa possa ser reconhecida e pensada. Conforme Adorno,

o elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação [*baseada na severidade*] significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir (ADORNO, 1995d, p. 128).

Atuando no campo do incomensurável, a educação deve implicar-se no sentido de desbarbarizar o processo educativo: “Quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”. (ADORNO, 1995b, p. 165). Nesse sentido, o acolhimento do medo é necessário, pois é um afeto que atravessa o processo civilizatório, sendo violentamente recalcado e banido, ao mesmo tempo que inspira a progressiva dominação e matematização do mundo. O esclarecimento, como “radicalização da angústia mítica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 26) requer a compreensão de um mal-estar inerente à própria civilização (FREUD, 1978) que é sistematicamente recusado no processo educativo quando não é tornado individual e patologizado. Para Freud

o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. (FREUD, 1978, p. 141).

Aqui cabe a pergunta: O que o processo educativo realiza no sentido de, ao menos, reconhecer tais sofrimentos que são próprios da condição humana na civilização? Produzir uma “consciência verdadeira” implica lidar de modo vivo com aquilo que nos atemoriza e que a matematização dos saberes condena e expurga como irracionalidade. Nas palavras de Adorno,

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995d, p. 129).

Se o processo de esclarecimento recusa e reprime tais afetos cria-se uma possibilidade fértil para que tais forças retornem como raiva e ódio, os quais se direcionam aos agentes educacionais (ZUIN, 2006) e ao próprio processo civilizatório. (ADORNO, 1995b):

E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 1995b, p. 164).

A raiva redirecionada ao que poderia promover a humanização, ao invés de àquilo que segue impedindo a realização da promessa de cultura, traz implicações importantes à educação, pois culmina na manifestação de impedimentos, em insensibilidade e recusa aos aspectos emancipatórios da civilização que, contraditoriamente, permanecem na cultura mesmo diante

dos grotescos atos de barbárie. É a esses aspectos de regressão das potencialidades dos sujeitos e à manifestação de afetos que, reprimidos, retornam como recusa à cultura, que este trabalho se atém agora.

(Im)Possibilidades formativas: empobrecimento da experiência, semiformação e ressentimento

A separação entre intelecto e sensibilidade, decorrente da divisão do trabalho que possibilitou tanto o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades humanas quanto a dominação do sensório por uma racionalidade instrumentalizada, prejudica tanto as capacidades intelectuais como as possibilidades de experiência sensível: “A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 41). Essa forma de ofuscamento é herdeira da dialética do esclarecimento e aponta a aporias no campo formativo. Afinal e contraditoriamente, “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (*e até mesmo com sua ajuda*), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atua”. (ADORNO, 2010, p. 9, grifos nossos).

A semiformação como forma dominante de consciência foi compreendida por Adorno e Horkheimer (1985) já na discussão sobre o conceito de *esclarecimento*, pois ela é aparentada da regressão, a qual, apesar de engendrar-se no movimento próprio do progresso, é preciso se opor. Afirmam os autores: “A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento, bem como da experiência”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 41). Sendo o ato de pensar “o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995c, p. 151), ater-se à questão sobre a inaptidão à experiência emerge como problemática significativa para o campo educativo.

É no trabalho acerca da teoria da semiformação que Adorno elucida a experiência como sendo: “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, 2010, p. 33). Assim, a experiência tem relação íntima com o tempo, com a possibilidade de desenvolvimento temporal das ações humanas e também com a memória e a lida com o passado. Mas o grande golpe do progresso é justamente o alheamento dos

homens em relação ao tempo: a transformação de um desenrolar temporal enriquecido de experiências em um tempo vazio e homogêneo. (BENJAMIN, 2011). O avanço e a radicalização da técnica não libertaram o homem para o usufruto do tempo livre, mas, ao contrário, o condenaram à subserviência a essa mesma técnica, 24 horas por dia, sete dias por semana. (CRARY, 2014). A possibilidade de viver experiências e se dedicar a elas encontra inimigos de grande porte na sociedade atual:

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. (ADORNO, 1995a, p. 33).

Vista como permanência da consciência, a experiência tem uma dimensão que é “o pensar em relação à realidade, ao conteúdo”, que é própria à consciência. No entanto, essa é uma habilidade muito pouco cultivada numa sociedade que impõe a adaptação de forma violenta e que esquece, ou recusa, a tensão dialética entre a adaptação e a autonomia. Aquela é necessária, mas, se for exclusiva, produz apenas a reprodução impensada das contradições e da barbárie. Desse modo, realizar experiências e cultivar o pensamento perturbam a orientação dos sujeitos no mundo tal como ele se organiza, o que acarreta uma difícil tarefa ao âmbito formativo:

Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isso só dificulta sua orientação. (ADORNO, 1995c, p. 149).

Dissolver os mecanismos tanto de repressão da possibilidade de experienciar como de defesa do pensamento e da consciência é um nó que requer desatamento quando se pensa nas possibilidades de uma formação desbarbarizada. Para tanto, segue sendo necessária uma maior compreensão desses mecanismos e uma discussão mais aprofundada acerca do que o espaço disponível neste trabalho permite, sobre as possibilidades de

desconstrução dos escudos contra o pensamento, a reflexão, a autocrítica e a experiência. Nas palavras de Adorno: “Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam”. (ADORNO, 1995c, p. 150). Nada disso se dá de forma conscientemente bem-resolvida, mas são ações ambíguas que exigem um esforço do sujeito que se obriga a agir contra sua vontade; “rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade”. (p. 150). Isso indica que não é sem esforço que se recusa a possibilidade de pensar.

Em tempos de ódio e rancor contra aquilo que ainda almeja possibilitar o pensamento, o argumento, a teoria e até mesmo contra os ideais de liberdade, individualidade e autonomia, mesmo estando esses imersos em contradições, compreender como o processo de esclarecimento culminou num ressentimento em relação à cultura é essencial para que se pensem possibilidades educativas. Também é necessário considerar a asserção adorniana: “Seria má psicologia supor que aquilo de que se é excluído desperta tão-somente ódio e ressentimento; também desperta uma espécie de amor possessivo e intolerante”. (ADORNO, 1993, p. 45). Se, por um lado, os afetos parecem engendrar possibilidades de reconciliação com o incomensurável expulso da cultura, criando possibilidades de se afetar e se sensibilizar, na contramão da frieza que marca a sociedade burguesa, de outro, eles representam a agressividade irrefletida, a recusa e o impedimento à formação, à elaboração e à experiência. Apesar de serem eventualmente ambíguos e contraditórios, nesses dois pólos, é possível pensar o papel da educação.

Ao mesmo tempo que essa recusa à emancipação carrega marcas de um hiperrealismo que, anunciado e proclamado ubiquamente pelas redes de informação, permeia a sociedade hodierna, uma pressão social desmedida e real encaminha as pessoas à identificação com o existente, transformando em ameaça os aspectos emancipatórios da cultura. Aspectos sociais concretos que representam a radicalização do desenvolvimento da técnica e que se dedicam à manutenção do existente não podem ser desprezados pelo pensamento crítico. Ao mesmo tempo, tal condição reforça a importância de reconhecer as aporias nas quais a educação está envolvida e de não romper com a necessária tensão dialética entre adaptação e emancipação.

Considerações conclusivas

As implicações da dialética do esclarecimento para a educação abrangem diferentes aspectos do processo educativo e trazem uma que é central: a educação não promove, necessariamente, a emancipação e a humanização. Ainda que haja um potencial humanizador engendrado no processo de esclarecimento, é preciso ter em conta as contradições que mantêm a barbárie perpetrada ao longo desse mesmo processo. Nesse sentido, é importante refletir sobre as possibilidades e também os limites do processo educativo, reconhecendo que algumas tarefas são aporéticas – o que não diminui a necessidade de pensá-las aprofundando as contradições. A inexorabilidade do progresso aponta à urgência de uma reflexão sobre seus produtos e ações: é preciso pensar a técnica, pensar a ciência, pensar as produções culturais e os meios tecnológicos que nos colocam em relação com a cultura. Ao mesmo tempo, é preciso desconstruir insensibilidades, escudos e defesas contra o pensamento, a sensibilidade e a natureza em nós e no *outro*. Os afetos emergem como um campo ao qual é preciso dedicar-se para melhor compreensão; afinal, se esses foram condenados pelo processo de esclarecimento por sua irracionalidade e parentesco com a natureza, outros afetos parecem encenar o retorno daquilo que foi violentado e reprimido com tanto esforço.

Confiar no potencial humanizador do esclarecimento demanda um pensamento alerta em relação a si mesmo, às próprias contradições e àquelas inerentes à cultura – sabidamente não emancipatória por si mesma. Abrir mão do esclarecimento, ao contrário, significa recusar os aspectos racionais e potencialmente humanizadores, que trouxeram a humanidade até as possibilidades atuais de sobrevivência e aderir implacavelmente às irracionalidades. O desalento em pensar as contradições imanentes à civilização demonstra o grau de dificuldade da tarefa de seguir educando as novas gerações sem desistir de pensar sobre as contradições que pululam também no ato educativo. Em rigor, não há saída: é preciso exercitar a autorreflexão da razão. Sem ela, retornaremos a irracionalidades bárbaras. O movimento da razão de ser capaz de pensar-se a si mesma é o que temos de mais audacioso para fazer frente ao horror que segue se reinventando.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Minima moralia*. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Trad. de Newton Ramos de Oliveira. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

_____. O que significa elaborar o passado? In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 29-50.

_____. Educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 155-168.

_____. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 139-154.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 119-138.

_____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 169-186.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2011. p. 222-232. (Coleção Obras escolhidas, v. 1).

_____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Trad. de Celeste de Souza et al. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1986.

CRARY, J. *Capitalismo tardio e os fins do sono*. Trad. de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DALBOSCO, C. A. Formação humana na sociedade digital. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Teoria crítica da cultura digital*. São Paulo: Nankin, 2015.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 129-194. (Coleção Os pensadores).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. da Unimep, 2002.

Contradições do progresso e ambiguidades da educação:
uma discussão a partir da obra *Dialética do esclarecimento*

ZUIN, A. A. S. A vingança do fetiche: reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a04v27n94.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

*

Submetido em 23 de março de 2017.
Aprovado em 21 de maio de 2017.