

Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas

*Essay about the dialectic of enlightenment:
reflections and educational provocations*

DOI: 10.18226/21784612.v24.e019036

Renata Peres Barbosa*

Resumo: Na obra *Educação e emancipação*, ao propor um novo imperativo categórico, “que Auschwitz não se repita”, Theodor W. Adorno (1995, p. 119), incita à reflexão sobre a cumplicidade entre Auschwitz e os processos históricos que o tornaram possível, e revela as contradições contidas nas promessas da modernidade. Adorno apresenta a vinculação do esclarecimento com o princípio de dominação, expondo o quanto está entrelaçado com progresso e regressão, o que resulta na constituição patológica da sociedade e dos indivíduos que acolhem as condições para que barbáries e catástrofes continuem sendo reproduzidas. Permite que sociedades, com desenvolvimento tecnológico em níveis avançados, permaneçam tuteladas em termos culturais. No presente artigo, temos como objetivo refletir sobre os processos formativos premidos por uma racionalidade instrumental e apresentar quais são as possibilidades de crítica educativa a partir da tese da *dialética do esclarecimento* de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para isso, propomos realizar uma crítica aos limites da razão e a reflexão sobre as implicações filosófico-educacionais, proposta por esses autores, a fim de refletir sobre a problemática educativa. A crítica da razão realizada pelos autores críticos incide diretamente sobre o tema da formação e sobre as possíveis implicações nas relações pedagógicas atuais. O horizonte que pretendemos apontar, por fim, é que a tarefa vital que se coloca para a educação é dotar os indivíduos da capacidade crítica para enfrentar a aparência do mundo administrado, que permita uma reflexão crítica sobre as condições objetivas, a consciência de que as condições que tornaram Auschwitz possível ainda permanecem. Trata-se de um estudo bibliográfico.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestra em Educação pela UNESP (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora-Adjunta no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Crítica e Educação; Teoria do Currículo; Política e Gestão Educacional. E-mail: re_pbarbosa@hotmail.com – Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-3545-2421>.

Palavras-chave: Dialética do esclarecimento. Razão instrumental. Educação e emancipação.

Abstract: In proposing a *Education and emancipation*, “Auschwitz does not repeat itself”, Theodor W. Adorno (1995, p. 119), began a reflection on the complicity between Auschwitz and the historical processes that made it possible, and reveals the contradictions contained in the promises of modernity. Adorno presents a linkage of enlightenment with the principle of domination, exposing how much is intertwined with progress and regression, which gives rise to the pathological constitution of society and individuals who welcome the conditions for barbarities and catastrophes to continue to be reproduced, and which the societies with the technological development in the last permanent layers protected in cultural terms. In this article, we aim to reflect on the formative processes of an instrumental rationality, and to present the possibilities of educational criticism from the *dialectic of enlightenment* by Theodor Adorno and Max Horkheimer. For this, we propose an evaluation of the arguments of reason and a reflection on the educational philosophical questions, proposed by these authors, a process of reflection on an educational problem. The critical of language held by authors care focuses straight on the theme of the formation and on the political implications in the present pedagogical relations. The horizon that aims to finally point out is a vital task that poses for education is the resource of critical ability to face a look of the administered world, which can be a critical critique on how the objective conditions, an awareness of what conditions which made possible the permanence. This is a bibliographic study.

Keywords: Dialectics of enlightenment. Instrumental reason. Education and emancipation.

1 Considerações iniciais

Na obra *Educação e emancipação*, ao propor um novo imperativo categórico, “que Auschwitz não se repita”, Theodor W. Adorno (1995, p. 119), incita à reflexão sobre a cumplicidade entre Auschwitz e os processos históricos que o tornaram possível, e revela as contradições contidas nas promessas da modernidade. Adorno apresenta a vinculação do esclarecimento com o princípio de dominação, expondo o quanto está entrelaçado com progresso e regressão, o que resulta na constituição patológica da sociedade e dos indivíduos que acolhem as condições para que barbáries e catástrofes continuem sendo reproduzidas. Permite que sociedades com desenvolvimento tecnológico em níveis avançados permaneçam tuteladas em termos culturais.

Tal condição é apresentada na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), em que Adorno e Horkheimer colocam a razão sob suspeita: buscam compreender quais são as justificativas das tendências regressivas no curso dos processos civilizatórios, por que a razão não cumpriu com a promessa de instauração de uma sociedade pautada pela liberdade e a justiça, e “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Nessa obra, Adorno e Horkheimer apresentam instrumentos teóricos para a compreensão do momento de crise da modernidade, que se insere numa lógica de dominação universal da natureza e do homem, a partir de uma crítica radical, na qual a razão entra em conflito consigo mesma. A razão se desenvolve moldada pelo espírito de dominação e escamoteia a crítica necessária para a plena realização da liberdade, da justiça e da emancipação, a qual se converte no domínio dos próprios sujeitos, um autodomínio empobrecido, presidido pelo princípio de identidade. A razão instrumental é acentuada como categoria universal do processo civilizatório e a barbárie inerente ao processo de modernização da sociedade, em termos sociais e psicológicos. A resposta a esse impasse é dada pela própria razão, pelo trabalho de autocrítica – a limitação da razão deve ser refletida, “o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). Por essa via, a

objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento. [...] Contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

No presente artigo, temos como objetivo refletir sobre os processos formativos premidos por uma racionalidade instrumental e apresentar quais são as possibilidades de crítica educativa a partir da tese da dialética do esclarecimento de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para isso, propomos realizar uma crítica aos limites da razão e sua relação com a educação, com

base na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), influente no século XX, publicada em 1947, que alicerça os fundamentos da crítica à civilização ocidental e na qual subjazem os elementos essenciais do pensamento desses filósofos.

O desenvolvimento do texto se divide em duas partes: na primeira parte, debatemos sobre os pressupostos da tese da dialética do esclarecimento: a busca incessante pelo domínio da natureza estabelece uma relação estreita entre o progresso e a racionalidade instrumental, relação, essa, que se solidifica em um quadro de comprometimento das experiências em que sucumbem as relações humanas, em que “o progresso converte-se em regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14), e “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (1985, p. 17), com danosas consequências às relações sociais e às práticas educativas. No segundo momento, buscando refletir sobre os mecanismos de fortalecimento da barbárie e de comprometimento das experiências, apresentamos, de maneira breve, a relação de tal racionalidade com o progresso técnico. Ao levar essa crítica ao limite, Adorno (1995) associa a razão instrumental ao fetichismo da técnica, que são acentuados com a influência da indústria cultural e se unem às condições psicológicas do caráter do ser humano moderno, na instrumentalização da vida e das relações sociais. Trata-se de um estudo bibliográfico.

2 O esclarecimento e o impulso à dominação: do mito à ciência

No capítulo inicial da *Dialética do esclarecimento* (1985), intitulado “O conceito de esclarecimento”, os autores irão delinear o processo de constituição da razão e apresentam o entrelaçamento entre o mito e a ciência na história da civilização ocidental, buscando elucidar os aspectos emancipatórios e regressivos desse percurso. A obra analisa o processo de esclarecimento: diz respeito às relações dos indivíduos ao enfrentar os medos diante da natureza e da ignorância, da explicação mítica do Iluminismo, expondo a relação com a natureza interna, a externa e a pretensão de dominação.

Vale ressaltar o sentido atribuído ao conceito de esclarecimento adotado na obra: em alemão *Aufklärung*¹ diz respeito ao processo de racionalização

¹ Em nota, o tradutor destaca alguns pontos importantes da escolha da tradução de *Aufklärung* por *esclarecimento* ao invés de *Iluminismo*, pois o conceito não se trata de um período histórico determinado, e sim, de processo de racionalização.

e de dominação da natureza, que ultrapassa o processo histórico-filosófico do Iluminismo do século XVIII. Como denominador comum do esclarecimento, os autores conferem à pretensão de dominação “o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (1985, p. 19), que comporta desde os rituais míticos até os novos experimentos científicos.

No cenário mítico, as narrativas buscam superar a angústia diante da situação de ameaça da natureza pelos rituais sagrados, na esfera da representação, através do encantamento da natureza. Diante das forças da natureza, projetam, nas divindades míticas, as forças naturais e buscam uma regularidade pela imitação e pela repetição, estabelecendo uma relação mimética com a natureza: “o sobrenatural, o espírito e os demônios seriam as imagens especulares dos homens que se deixam amedrontar pelo natural”. (1985, p. 19).

Já na modernidade, para vencer a condição de impotência, a relação com a natureza é invertida: a razão visa a desencantar a natureza e destruir os mitos, e o homem submete a natureza ao seu controle. Estabelece-se uma relação de senhorio: a intenção é a dominação pela calculabilidade e pelo registro dos fatos, endossados pelos avanços técnicos e, assim, modificar, manipular e secularizar o conhecimento, “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”. (1985, p. 17). O mito é substituído pelo saber racional-científico, pela razão que promete desmembrar as leis lógicas e racionais que regem a natureza,² amparado por uma mentalidade prática e por ferramentas tecnológicas, que resultam não só na dominação da natureza externa, mas também da natureza interna (o disciplinamento dos sentidos, pela repressão das forças libidinais e das pulsões), e na dominação social (a lógica da uniformização, o *mundo administrado*, como ao se assiste no capitalismo tardio).

A modernidade simbolizou o ápice da confiança do progresso das ciências e da sociedade e trouxe a promessa de novos tempos. Entre os pensadores modernos – de fundamentaram o sistema de pensamento que almejou libertar a humanidade das amarras míticas, e representou a nova autoconfiança da razão e do progresso da ciência, Francis Bacon, considerado o “Pai da Experimentação Científica” e René Descartes, filósofo

² As mudanças ocorreram, em especial, no campo da física e da astronomia, de maneira a afetar por completo a imagem sobre a natureza.

que fundamenta o método analítico e a matemática moderna, merecem atenção. O saber de Bacon, com base na observação e na experimentação, passíveis de comprovação empírica, visava ao domínio patriarcal da natureza, o conhecimento que deve servir ao homem, saber é poder: “O entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (*apud* ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), e “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos”. (1985, p. 18). Descartes aspirava a apresentar um método racional capaz de “unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, construindo um edifício plenamente iluminado pela verdade e, por isso mesmo, todo feito de certezas racionais” (DESCARTES, 1999, p. 5) e, assim, “inaugurar, desde os fundamentos, o luminoso reino da certeza”. (1999, p. 7).³ Para o pensador francês, a essência da natureza humana era o pensamento, o *cogito*, pressuposto que inaugura uma nova concepção de sujeito: o sujeito do conhecimento, pensante, detentor de uma estrutura racional que, apoiada em métodos adequados, poderia alcançar a verdade, com “clareza e distinção”, para superar a condição de ignorância.

Esse saber culminou na constituição da ciência moderna e do posterior pensamento positivista, que deposita, na ciência, o modo de compreensão objetiva dos fatos e concebe o método científico como a ferramenta capaz de universalizar o conhecimento. Amparado pelo formalismo lógico e pelo ideal de dominação, a unidade do método almeja o conhecimento completo e exato, obedecendo a alguns princípios e procedimentos para manipulação dos dados, tais como: a decomposição, a fragmentação, a racionalização e a matematização. Através do manuseio dos dados empíricos, prezou-se pela neutralidade e pelo rigor nos experimentos científicos, pois o

³ É possível encontrar, nas obras: o *Discurso do método e Meditações*, de Descartes, a anúncio da nova perspectiva investigativa, obras que inauguraram suas proposições sobre as formas de conhecer. Na primeira parte da obra *Discurso do método*, Descartes demonstra sua insatisfação com a abordagem do conhecimento, que, segundo ele, se baseava em “opiniões inseguras e sem nenhuma utilidade prática”. (1999, p. 12). No decorrer de seus escritos, acentuou como o conhecimento valorizado no período não transmitia nenhuma verdade, guiado pelo hábito e pela tradição. Nesse sentido, anunciou que “de todas as coisas que no passado considerei verdadeiras, não existe nenhuma da qual hoje não possa duvidar”. (DESCARTES, 1983, p. 254). Empenhou-se em buscar novos fundamentos para o conhecimento que conduziisse à verdade, “uma coisa que seja segura e incontestável”. (DESCARTES, 1983, p. 257).

positivismo extingue o conhecimento pautado pela incerteza e pela contradição e elimina as contaminações externas. O conhecimento científico se calça na esfera da exatidão, da ordem, daquilo que é mensurável, fixo e concreto, de modo que “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). O novo método de investigação “oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo”, ao passo que “aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão”. Assim, “o número se tornou o cânon do esclarecimento”. (p. 20).⁴ De modo imperativo, a lógica formal enaltece o método e reivindica a validade absoluta: passa a simbolizar o grande triunfo da humanidade.

A lógica representa a tentativa de integração e ordenação rígida do que originalmente é equívoco, isto é, um passo decisivo para a desmitologização. O princípio de contradição é uma espécie de tabu imposto ao difuso [...]. Enquanto “lei do pensamento” contém uma proibição: não penses distraidamente, não te deixes despistar pela natureza inarticulada, mantém como uma posse à unidade do considerado. (ADORNO *apud* ZAMORA, 2008, p. 191).

Como enfatizado por Adorno e Horkheimer (1985), “o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie”. (1985, p. 38). O espírito é reificado e se distancia das finalidades últimas “sob o domínio da mais profunda cegueira” (p. 14), e “o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência”. (p. 11).

Dito de outro modo: o esclarecimento converte-se em mitologia: recai no mito do positivismo, do domínio cego da natureza, nos dados como fatos, “mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade” (p. 34), e o “conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia”. (p. 34).

⁴ A sociedade também se torna objeto do conhecimento positivo, submetida a leis fixas e precisas, às mesmas premissas adotadas pelas ciências naturais. A física social, proposta por Auguste Comte, pressupõe a análise dos problemas sociais com base no método científico.

O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão somente a sabedoria fantástica que ela rejeita. (ZAMORA, 2008, p. 23).

O esclarecimento se volta à dominação que separa o homem da natureza, e, na medida em que a razão transforma a natureza em instrumento, ela também se instrumentaliza: a razão se automatiza, e o Iluminismo se limita à autoconservação. O desenvolvimento da razão evidencia sua estreita relação com o poder e com a dominação que, da herança mágica para a unidade conceitual, se reverte em ideologia.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de 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 os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Sob a égide da razão instrumental, o conhecimento se constitui a partir da semelhança e da identificação, é submetido à classificação e à categorização dos dados, que o limita ao factual, na reprodução controlada e precisa do existente, em que “nada mais pode ficar de fora, porque a simples ideia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). Assim, segue uma função opressora de classificar e subsumir os objetos a conceitos universais. O enquadramento lógico da razão reduz o conhecimento a esquemas já preconcebidos, decididos de antemão, faz com que “o novo apareça como algo predeterminado [...]. Quem fica privado de esperança não é a existência, mas o saber que no símbolo figurativo ou matemático se apropria da existência enquanto esquema e a perpetua como tal”. (1985, p. 35).

A lógica da razão instrumental, que impetuosamente adentrou na filosofia e na ciência, resulta em paradoxos que tornam a humanidade refém de seu próprio conhecimento. A questão problemática é que a explicação do mundo, sob a primazia da razão instrumental, revela o caráter coercitivo e autoritário do pensamento ordenador, a tal ponto que “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo”. (1985, p. 37).

O desencantamento do mundo, na pretensão de constituir um conhecimento a partir de fundamentos claros, universais e de conclusões evidentes, submete o pensamento a mecanismos de uniformização e integração e sufoca aquilo que escapa de seu domínio. A obediência rígida a tais princípios tem um preço: estabelece uma relação limitada, coercitiva e autoritária com o próprio pensamento e limita a complexidade das relações ao princípio de ajustamento, de controle social.

No processo de instrumentalização da razão, o pensamento se dilui e se torna instrumento indiferente aos fins, um *Eclipse da razão*. (HORKHEIMER, 2002). Na tentativa de normatizar e mensurar o pensamento, ocorre uma inevitável desumanização do pensamento, que se desvanece na cultura da autopreservação, do conformismo e da adaptação.

No aforismo *Contradições*, os autores elucidam o quanto a razão instrumental inibe a experiência com o pensamento ao negar a contradição e a negação. As relações pedagógicas pautadas por essa lógica, enquadram-se pelo ajustamento à realidade e limitam a complexidade das relações ao pensamento binário, do “ou isso, ou aquilo”, e elimina aquilo que não se enquadra nos polos opostos, estabelecidos de antemão.

Tal relação revela o caráter coercitivo e autoritário do pensamento ordenador, ao almejar a neutralidade, com um fim em si mesmo: “A doutrina só precisa ser geral, segura de si, universal e imperativa. O que é intolerável é a tentativa de escapar à disjuntiva ‘ou isso – ou aquilo’, a desconfiança do princípio abstracto, a firmeza sem doutrina”. (1985, p. 195-196). Ou seja, ser racional, nesses moldes, “significa não ser refratário, o que, por sua vez, conduz ao conformismo com a realidade tal como ela é. O princípio de ajustamento à realidade é dado como certo”. (HORKHEMER, 2002, p. 15).

A questão levantada pelos autores é que a dominação se estende para os próprios indivíduos, que se tornam reféns de si mesmos, na reificação das consciências: “Não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados, [...] as próprias relações dos homens foram

enfeitçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo”. (HORKHEIMER, 2002, p. 35). A crítica à razão, realizada pelos autores, incide diretamente sobre o tema da formação e das possíveis implicações nas relações pedagógicas, exercício reflexivo que ensaiamos no tópico a seguir.

3 Razão instrumental e barbárie: implicações educativas

Nos pressupostos empregados na obra de Adorno e Horkheimer, identificamos um potencial de compreensão do tempo presente que, sob a primazia da razão instrumental, o indivíduo torna-se produto da sociedade administrada, fragmentado e alienado. Tais apontamentos nos permitem refletir sobre os processos ideológicos que consentem com a barbárie, imbricados às relações pedagógicas atuais. Ante o diagnóstico de atrofia do pensamento e, por sua vez, da estreita relação do esclarecimento e dominação, o impasse se constitui em refletir sobre quais são as possibilidades da experiência formativa e do desenvolvimento do pensamento autônomo em meio a tais relações. Nesse tópico, propomos a reflexão sobre algumas dessas implicações.

Ao transpor a racionalidade instrumental como condutora do progresso, através de valores como o utilitarismo, a funcionalidade e a eficiência, o pensamento moderno teve sérias implicações éticas, políticas e sociais. Tais valores negligenciaram diversas dimensões humanas que não poderiam ser secundarizadas, aprisionando as condições de liberdade e os potenciais de emancipação. A racionalidade instrumental atingiu diversos setores da vida social, tornando o potencial de emancipação em aprisionamento das condições de liberdade, na dissolução do indivíduo autônomo. A autorreflexão foi suprimida e deixou de lado a exigência clássica de pensar o próprio pensamento.

Vejamos o exemplo da relação fetichizada dos indivíduos com a técnica, relação amplamente tematizada pelos filósofos críticos, como mecanismo de fortalecimento da barbárie. Para os frankfurtianos, o desenvolvimento técnico deve ser pensado dialeticamente: permite a produção de conhecimento e o aumento das riquezas e, ao mesmo tempo, gera as condições à produção da exploração e alienação. Assim, os avanços tecnológicos são acompanhados pela mercantilização dos próprios desejos e pelo embrutecimento dos sentidos, que se pulverizam no palco da indústria cultural.

Ao levar essa crítica ao limite, Adorno associa a influência do progresso técnico na reificação das consciências, que vai ao encontro da definição de barbárie. O fetichismo da técnica, essa relação exagerada e libidinal com aparatos técnicos, com máquinas e objetos, desperta uma frieza com relação ao *outro*, nas relações humanas, e reforça a incapacidade de estabelecer vínculos libidinais com pessoas. Ou seja, é possível associar a razão instrumental e aos fetichismo da técnica, que são acentuados com a influência da indústria cultural e se unem às condições psicológicas do caráter do ser humano moderno, na instrumentalização da vida e das relações sociais, de modo que “os avanços dos recursos técnicos de informação se acompanham de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem”. (HORKHEIMER, 2002, p. 7). Segundo Adorno,

na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995, p. 132-133).

Para Adorno, a fetichização da técnica e a coisificação da consciência resulta em um processo de desumanização e de reprodução de tendências anticivilizatórias, possibilitando barbáries e violências extremas e legitimadas, como fascismo, em que técnicos são capazes de projetar desde projetos humanitários a campos de concentração, câmeras de gás e “um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz”. (1995, p. 133). Entende por barbárie:

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. (1995, p. 155).

Para aproximar nossas reflexões ao campo educativo, recorreremos ao aforismo “Sobre a gênese da burrice”, publicada na secção “Notas e esboços da obra” *Dialética do esclarecimento*, em que os autores tensionam o momento de atrofia do pensamento e a perda da capacidade de se realizarem experiências. Nesse fragmento, os autores sustentam como a vida do pensamento é inibida desde a mais tenra idade, atrofiando os *músculos* que potencializariam a experiência que se conecta com a multiplicidade das representações. Com isso, a capacidade de sair do plano seguro se enrijece, e a experiência com o universo qualitativo e múltiplo é mutilada em nome da unidade, da uniformização e da integração, que não permitem nada novo, não permitem a experiência com o desconhecido, com o diferente.

Segundo os autores, cada inibição vai formando cicatrizes, cicatrizes, essas, que sedimentam o que é a verdade e delineiam quais são os caminhos que devem ser seguidos, ainda que tais caminhos ocultem a própria humanidade dos sujeitos. Quanto mais segura e convicta for a verdade, mais autoritária e menos humana será. O impulso de absolutizar a verdade, que concebe a pura consciência tomada como validade absoluta, impede que o sujeito acesse a dimensão formativa no processo de conhecimento.

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. 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 provocar 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 facto de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 210-211).

Tais ideias dispostas pelos filósofos da tradição crítica ajuda a compreender o quanto os processos educativos delineados pela primazia de uma razão instrumental reforçam o caráter adaptativo e privilegiam a dimensão conformadora dos percursos formativos, fragilizando os processos de emancipação, autonomia e diferenciação.

Visto que as práticas educativas vão ao encontro das práticas sociais, como práticas histórico-culturais, a escola passa a operar na mesma lógica da sociedade administrada, produzindo uma sociabilidade reprodutora dos mecanismos de dominação. Ao considerar que a lógica da sociedade capitalista, instituída pela lógica instrumental, orienta-se pelo planejamento e controle da vida social e dos processos de trabalho, localizamos tais formas de organização e de controle no trabalho pedagógico, que se estende para o interior das escolas. Assim, a escola passa a privilegiar o aspecto *adaptação dos indivíduos* à sociedade, e as potencialidades emancipatórias são ofuscadas pela dimensão técnica e conservadora. Nas práticas pedagógicas premidas por esta lógica, “os indivíduos, tanto cognitiva quanto afetivamente, são educados para subordinarem-se ao processo de semiformação que impinge a exaltação da adaptação e do conformismo, ou seja, das consciências felizes, em vez do discernimento e do inconformismo”. (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 5).

Dito de outro modo, os processos de mercantilização se estendem a todas as esferas sociais, produzindo indivíduos heterônomos, e a escola é subsumida a essa organização e a esse controle, que empobrece a maneira de olhar o entorno social que impede, obstaculiza a formação e consente com o pensamento padronizado.

A realidade escolar brasileira não fica à mercê dos aspectos operacionais nas relações pedagógicas e no enfraquecimento de seu potencial formativo. O viés pragmático da educação se faz presente nas reformas educativas nacionais, regidas pela ética de mercado, que reduz a formação a treinamento e desempenho de destrezas, estimulando o individualismo e a competitividade. A título de ilustração, observa-se o esvaziamento dos conteúdos escolares por meio de proposições como a nova Base Nacional Comum Curricular (LOPES, 2018), a tentativa de eliminação da discussão política do espaço escolar contida nas proposições do programa do movimento “Escola sem Partido”, revertido em projeto de lei (FRIGOTTO, 2017), ou ainda, a lógica do ranking das escolas pelas avaliações em larga escala. (BONAMINO; SOUSA, 2012). Trata-se de proposições oriundas de uma racionalidade, as quaia se sustentam em bases operacionais

e que negligenciam a realidade brasileira de profundo abismo social, reproduzindo as injustiças já cristalizadas. Em meio a práticas que reforçam o caráter pragmático da educação, não se estabelecem os vínculos necessários para se pensar sobre a crise da formação cultural com a realidade pedagógica.

Adorno insiste no papel da educação que é o de evitar a barbárie, devido ao fato de as condições objetivas que permitiram Auschwitz ainda permanecerem, uma vez que a educação legítima e incorpora tais mecanismos e se torna cúmplice da expansão das tendências regressivas da contemporaneidade. O conceito de razão instrumental que alimenta o pretense anseio de neutralidade na formação escolar, resulta em uma experiência formativa mutilada e desemboca no que Adorno (2010) denominou de “semiformação” e promove uma educação para a adaptação, de pessoas *bem-ajustadas*. Pressupostos, esses, que impedem que os indivíduos identifiquem os mecanismos que submetem a formação humana a práticas regressivas, no plano da não liberdade, da violência, da intolerância e da barbárie.

Na obra *Educação e emancipação*, Adorno (1995) expõe sua concepção de educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação. Para o filósofo alemão a educação tem como premissa impedir a barbárie, deve refletir sobre os processos e as condições que a tornam possível, “é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios” (ADORNO, 1995, p. 121), é preciso reconhecer a dialética presente no próprio esclarecimento e as limitações da própria razão. Assim, “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (ADORNO, 1995, p. 121). A teoria crítica pressupõe a possibilidade de reflexão sobre o próprio esclarecimento que recai em barbárie, sobre a dialética do esclarecimento, ou seja, a possibilidades de conscientização sobre os mecanismos subjetivos que levam à barbárie.

Tomando como base de análise a teoria crítica da sociedade, entendemos a escola como espaço social para que os indivíduos percebam as relações sociais historicamente construídas. Desse modo, retomar a concepção de educação em Adorno potencializa as possibilidades de se refletir sobre a realidade escolar e sobre as bases em que se sustentam as relações pedagógicas, sobre quais valores a escola tem se ancorado historicamente, sobre quais armadilhas se propagam ideologias que tanto

afetam a capacidade de autorreflexão crítica e negligenciam o imperativo categórico de Adorno para a educação de “que Auschwitz não se repita”.

Em outras palavras, o reconhecimento da relação entre educação e dominação se coloca como necessário, para compreensão e conscientização de como se articulam as contradições na preservação da heteronomia da organização social e das instâncias mediadoras e reforçadoras de tal configuração que, nesse bojo, legitimam a exclusão e o extermínio do *outro*.

Nesse exercício reflexivo, ressaltamos o quanto é importante preservar a consciência crítica sobre os processos ideológicos que permitiram e permitem a barbárie, na disposição, problematização e confrontação de conteúdos objetivo-históricos, como exercício reflexivo de enfrentamento da instrumentalidade técnica e irracional presente nas relações pedagógicas, a alargar a maneira de olhar para o mundo.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos a tese da dialética do esclarecimento como um modo de refletir sobre os processos formativos e sobre as relações pedagógicas premidas por uma racionalidade instrumental. Como vimos, a racionalidade instrumental atingiu diversos setores da vida social, tornando o potencial de emancipação em aprisionamento das condições de liberdade, na dissolução do indivíduo autônomo, que resultou no embrutecimento dos sentidos, na atrofia do pensamento e na reificação das relações formativas. Buscamos refletir sobre o sentido da educação a partir da contribuição de teóricos críticos, a fim de ampliar as reflexões sobre o universo educativo.

Diante do exposto, o horizonte que pretendemos apontar, por fim, é que a tarefa vital que se coloca para a educação é dotar os indivíduos de capacidade crítica para enfrentar a aparência do mundo administrado, que permita reflexão crítica sobre as condições objetivas, a consciência de que as condições que tornaram Auschwitz possível ainda permanecem.

Sabemos das deficiências intrínsecas aos processos formativos, na esteira da carência de recursos culturais. Enfrentar os mecanismos que ofuscam a compreensão da realidade é necessária para a compreensão da problemática educativa. A tarefa que nos cabe, como educadoras e educadores, é a de despertar a relevância da reflexão sobre os processos culturais para análise educacional, pensar sobre as implicações do pensamento filosófico-educacional na prática educativa. Com acuidade filosófica, os teóricos

frankfurtianos advertem para a postura vigilante necessária contra a barbárie, apresentando os elementos constitutivos à compreensão da dimensão formativa das práticas educativas em sua dialética. Que novos trilhos sejam descobertos, que subsidiem a problemática educacional a descortinar práticas que consintam com a dominação presente nesse universo.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- BONAMINO, A. ; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DESCARTES, R. *Meditações*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, UERJ; LPP, 2017.
- HORKHEIMER, M. *O eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.
- LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

Submetido em 16 de novembro de 2018.
Aprovado em 2 de abril de 2019.