



EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM ADORNO E MARCUSE

Anderson Alves Esteves

Professor do IFSP, Campus Registro
andersonesteves@ifsp.edu.br

Antonio José Romera Valverde

Professor do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
valverde@pucsp.br

Resumo: O artigo apresenta o pensamento de Adorno e de Marcuse acerca da emancipação e do campo da educação. Para tanto, *opera* em posição de diálogo entre os dois filósofos, espelhando as possibilidades e as dificuldades do horizonte de emancipação humana, balizadas pelo paradoxo e pela ambiguidade, desde o Esclarecimento. O vértice da conjugação – dos dois temas analisados – reverte-se para o caso brasileiro, de modo a favorecer a compreensão do problema da ação educacional no território nacional.

Palavras-Chave: Emancipação. Educação. Adorno. Marcuse. Indústria cultural. Semiformação. Barbárie.

EDUCATION AND EMANCIPATION IN ADORNO AND MARCUSE

Abstract: *The article is about Adorno and Marcuse's thoughts on the question of emancipation and on the fields of education. Therefore, it works as an instrument to be used to promote the two philosophers' dialogue and, thus, to reflect both possibilities and difficulties existent within the human emancipation biased by the paradox and by the ambiguity existent since the Enlightenment. The vertices of such conjugation – hence amongst both subjects analysed – points, into the Brazilian case, towards an easing of the comprehension to the problem Country's action towards educational practices.*

Keywords: *Emancipation. Education. Adorno. Marcuse. Cultural industry. Halbbildung¹. Formation and barbarism.*

* * *

¹ Dada a dificuldade de traduzir o termo “semiformação” para o inglês, opta-se pelo termo original em alemão: “Halbbindung”.

Paradoxo e ambiguidade da educação na Modernidade

O paradoxo sob o qual a educação vive encontra correspondente na própria situação ambígua que a caracteriza. *Paradoxo* porque, a despeito do avanço científico e tecnológico moderno, há concomitância de mazelas sociais, obscurantismo, intolerâncias de todos os tipos, esgotamento e degradação dos recursos naturais. Se a ciência e o aprendizado dela são, hoje, eficientes, de modo jamais visto anteriormente, por que tais problemas não são superados? *Ambiguidade* porque, a despeito da necessidade de socializar as pessoas para a vida em sociedade, de adaptá-las a ela e, assim, de contribuir para perpetuar a exploração ininterrupta do homem e da natureza, percebe-se que o discurso presente nos programas da educação formal procura respostas aos problemas sociais. Constituiria tarefa da educação formal apenas instrumentalizar as pessoas para a vida em sociedade ou seria desejável que contribuísse para edificar pessoas autônomas e críticas para pensarem a si mesmas e à sociedade em que vivem como potencializadoras das capacidades humanas? Tais ações seriam inconciliáveis ou ocorrem concomitantes uma à outra?

O paradoxo não é novidade. Já no Iluminismo, encontravam-se pensadores que mostravam o descompasso entre avanço científico e progresso moral, a despeito do próprio Iluminismo apresentar a razão como panaceia aos problemas da época. O movimento que propôs a razão como edificante da liberdade e da moral também apresentou um autor com voz dissonante e que mostrou o elo entre racionalização, perda da liberdade e formação de vícios na alma humana.

Rousseau, em o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, escreveu, no século XVIII, que existia regressão da moral conforme o progresso científico acelerava: em sua história linear da formação das corrupções na alma humana, o esclarecimento do espírito e as “revoluções” como a família e a propriedade, a metalurgia e a agricultura, a sociedade e as leis, subtraíram do homem suas características próprias ao “estado de natureza” e multiplicaram os vícios incessantemente. A hipótese rousseuniana versava que, nos inícios, o sentimento próprio e inato a cada um de nós era o da conservação: o homem conservava-se antes de qualquer coisa e, na iminência de um risco, recuava, tal como os outros animais. Conservador e vivendo em uma natureza hostil, que exigia grande dispêndio de energia, não possuía força nem agilidade: teve de lançar mão de artimanhas para se autoconservar e, por isso, fez instrumentos – foi assim que galhos de árvores e pedras tornaram-se armas. O sucesso foi tal que, além de sobreviver, o homem ainda obteve vantagem em relação à natureza: arco, flecha, linha, anzol, pele de animais vencidos que se tornou proteção contra o frio, domínio do fogo – uma série de novidades dotou-o de considerável poder. Sentiu-se *superior* em relação aos outros animais e, assim, tornou-se *orgulhoso*. Para Rousseau, o esclarecimento foi tamanho que novas indústrias se formaram: machados, cabanas, endurecimento do barro e da argila – o homem pôde, assim, fixar-se em um lugar e deixar a dispersão própria ao estado de natureza para viver, desde aquele momento, em cabana e em grupo. Eis a propriedade, a família e os sentimentos que decorreram de ambas, a saber, *amor conjugal* e *amor paternal*. E, com o amor vinculado à propriedade, o *ciúme*. A vida em habitações trouxe consigo vizinhos e a decorrente necessidade de *estima* pública: além do ciúme, formaram-se as ideias de *mérito*, *beleza* e *preferência*, os sentimentos de *discórdia*, *vaidade*, *desprezo*, *inveja* e *vergonha* – eis o preço da vida em grupo e da propriedade, das artes e das técnicas, da necessidade de *consideração*. Posteriormente, com a revolução da metalurgia e da agricultura,

houve a partilha da terra e o reconhecimento da propriedade de seus ocupantes – os mais ágeis, fortes e engenhosos acumularam, inicialmente, mais coisas que os despossuídos dessas qualidades. Estes, na procura de consideração, tiveram de *aparentar* possuí-las e formou-se a oposição *ser x parecer*. Ademais, os ocupantes das propriedades tornaram-se *concorrentes* e *rivals* uns dos outros e formaram a *tendência de prejudicarem-se mutuamente*. Os que venceram a concorrência tornaram-se *avaros*, uma vez que não mediam as usurpações que cometiam para acumular mais; os que perderam, *roubavam* os ricos ou dependiam de suas esmolas. A insegurança da situação redundou na contratação, por parte dos ricos, de um contingente – parte dos próprios pobres – para a segurança [os ricos de sua riqueza, os pobres de sua pobreza]. Um contrato foi firmado entre as partes e os governos instituídos.

O discurso de Rousseau não termina aqui, mas já é perceptível que o Século das Luzes, além de Voltaire e seu “ousai pensar por vós mesmo” (VOLTAIRE, 1973, p. 246), de Diderot e sua apologia das artes como edificantes da moral, também contou com Rousseau e sua advertência! O paradoxo, também contemplado na História da Filosofia, expressa que há algo com o conhecimento moderno que redundava em comodidades, mas também em conflitos, guerras, vícios e manutenção das contradições.

A ambiguidade também não é novidade. A educação pode ratificar a ordem que produz todos os problemas, instrumentalizando as pessoas para conviver com eles, ensinando procedimentos, fórmulas e sentenças que contribuam com a autoconservação. Para István Mészáros – e para pensadores de diversas correntes de pensamento, como Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Michel Foucault –, a educação formal funciona como agente de “internalização” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) dos grillhões que acorrentam as pessoas, uma vez que elas aprendem a reproduzir a ordem estabelecida, os princípios que a orientam, a aceitar a posição que ocupam na divisão do trabalho e a legitimá-la.

Concomitantemente, a educação pode resistir à degradação acima exposta. Foi o que, em âmbito brasileiro, Paulo Freire testemunhou ao argumentar que formar não é apenas “treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14), mas desempenhar experiências marcadas por uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996, p. 107) estimuladora de decisão, de responsabilidade e de liberdade, cujo resultado é a constituição de pessoas constituídas de uma reflexão crítica que pode funcionar como força catalisadora de melhoria e mudança das condições vigentes. Se fundada na solidariedade e no diálogo, a educação desempenharia impulso à autonomia e ensinaria as pessoas a serem os sujeitos de sua própria história, seria uma trincheira contra o neoliberalismo e contribuiria para a mudança social. Neste espírito, a aula de Filosofia contribuiria para a percepção de que existem outros caminhos a serem trilhados que não aqueles demarcados, ofertados de maneira padronizada e embargadores da reflexão crítica.

Enquanto Mészáros mostra a vertente adaptativa da educação [reprodutivismo] e argumenta que esta é agente de perpetuação do *status quo*, Paulo Freire ilustra a vertente pela qual a resistência à adaptação pode ser construída e argumenta que o processo educacional pode contribuir para catalisar forças de mudança social.

Para a reflexão acerca do paradoxo e da ambiguidade expostos, uma crítica imanente da Modernidade permite alcançar um sentido para uma aula de Filosofia sob ela, uma vez que saber o que se materializou, e o que não, em termos institucionais, na educação formal, permite desdobrar a questão para encontrar

causas do paradoxo presente na racionalidade moderna e posicionar-se diante da ambiguidade peculiar à educação. É preciso reconhecer a ambiguidade para não se enveredar unilateralmente pela bitola que leva a educação apenas ao reproduzimento do *status quo* ou pela bitola que leva apenas à dimensão voluntarista, cujo resultado é dar verniz messiânico e fetichizado à educação. Assim, como recurso metodológico, eis a seguir considerações oriundas da Teoria Crítica, uma vez que esta vislumbrou a ambiguidade peculiar à educação sem tratar as questões, candentes à sociedade estabelecida, de modo unilateral.

Barbárie e emancipação

Algumas palestras, conferências e debates da segunda metade do século XX que contaram com a participação de Theodor Adorno e de Herbert Marcuse, dois dos grandes nomes da Teoria Crítica, expressam os paradoxos e ambiguidades anteriormente expostos. São estas as intervenções de Adorno na Alemanha: quatro palestras, *O que significa elaborar o passado*, *A Filosofia e os professores*, *Tabus acerca do magistério*, *Educação após Auschwitz*; e quatro debates dos quais ele participou, *Televisão e formação*, *Educação – para quê?*, *A educação contra a barbárie* e *Educação e emancipação*. As intervenções de Marcuse ocorreram nos Estados Unidos e constituíram-se de duas conferências, uma para o Brooklyn College e outra para a Universidade de Berkeley.

Em 1968, participando de debate na Rádio de Hessen, cujo texto intitula-se *A educação contra a barbárie*, Adorno considerou que a *barbárie*, a despeito da civilização encontrar-se em alto estágio tecnológico, era o fenômeno caracterizado pelas pessoas ainda se encontrarem:

“[...] 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 que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 1995, p. 155).

Presente na cultura da sociedade abordada por Adorno, a barbárie manifesta-se em instituições e autoridades constituídas. Dentre elas, a *escola*: a presença do incentivo à competição nos sistemas de educação formal arraiga impulsos destrutivos, violências físicas e psicológicas e, de modo geral, inclina as pessoas a “se darem cotoveladas” (ADORNO, 1995, p. 162) em lugar de as formar para lidar com as coisas e com as pessoas. Trata-se de uma deseducação à medida que as pessoas são subtraídas da oferta de múltiplas relações e, dessa forma, de fazer melhores escolhas, uma vez que são adestradas pela competição e sua lógica binária “matar ou morrer” e da subserviência em relação ao predeterminado.

A escola também veicula a barbárie por dividir as turmas a partir de resultados que separam os educandos em altamente dotados, medianos e desprovidos de talento. Em *Educação e emancipação*, debate na Rádio de Hessen, em 1969, Adorno argumenta que tal procedimento apenas acentua a desigualdade e falha por acreditar que os talentos são inatos e não talhados ao longo da formação de cada um – talhar uns menos que outros significa dar vida à barbárie, empreender a minoridade e, assim, corromper a autonomia e, com ela, a democracia. Trata-se

de uma educação que, ao enfraquecer o Eu, não corresponde sequer ao modelo de indivíduo burguês que o programa kantiano, em particular, e iluminista, em geral, esmerou-se em edificar. Uma educação voltada à emancipação não coloca o Eu em erosão, mas oferece possibilidades de resistência e expõe as contradições sociais em lugar de escondê-las sob o véu tecnológico.

No mesmo debate e contrapondo-se à educação que veicula a barbárie, Adorno revisita o ensaio de Kant, *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?*, cujo programa pretendia eliminar a *menoridade* em pessoas que não usavam suficientemente seu entendimento para guiarem suas vidas conforme si mesmas e, por isso, *tutores* sobrepunham-se a elas e as guiavam por tribunais limitadores da autonomia. Portanto, sem uma formação *emancipatória* que incline as pessoas a orientarem-se pela própria razão, não há democracia, uma vez que sem a autonomia de cada membro que compõe a sociedade, não há eleição de representantes sem que ocorra manipulação da vontade deles.

A educação encontra-se, assim, entre a barbárie e a emancipação: trata-se de decidir entre adaptação à sociedade ou formação de pessoas constituídas de autonomia para edificarem suas vidas e seu mundo de modo a desenvolverem potencialidades de acordo com o que permite o estágio de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, além de instruí-las a lidarem com os instrumentos e instituições da sociedade estabelecida. Adverte-se que a escolha entre adaptação ou emancipação não é binária, uma vez que a crítica à escola meramente adaptativa e as ações que se diferenciam dela são feitas a partir e dentro da própria escola. A educação para a emancipação [*Mündigkeit*, falar pela própria boca (*Mund*)] é a que permite a cada um dizer por si mesmo - e supõe-se que se diga o que se pensa verdadeiramente e não sob qualquer forma de tutela. Em termos societários, a educação para a emancipação é fundamental porque a dinâmica da democracia tem sido justamente aquela que estabelece a materialização do confronto de sujeitos autônomos, com interesses distintos, em instituições políticas. Após o diálogo racional entre as partes, encaminham-se decisões e, dessa forma, a esfera pública espelharia esses sujeitos/cidadãos.

Contudo, uma educação meramente adaptativa tem tido outra característica. Ela toma a cultura atual como *a* e não como *uma* cultura e, assim, a-histórica e resignadamente, aprofunda a barbárie da cientificidade vigente que coloniza a experiência formativa pelos imperativos da manutenção da ordem. Trata-se da educação limitada à repetição do existente e que embarga a ampliação da reflexão crítica, que aprofunda a heteronomia e que não contribui com a democracia. Como se edificou tal tipo de educação? Adorno e Marcuse mostram que a educação adaptativa resulta de uma sociedade com mecanismos voltados para a reprodução da barbárie.

Em *O que significa elaborar o passado*, palestra ministrada para o Conselho de Coordenação para a Colaboração Cristã-Judaica, em 1959, Adorno considerou que a própria característica da sociedade inclina as pessoas à *adaptação*, ao subordiná-las à universalidade da lei da troca e da produção industrial, cujos procedimentos operam em ciclos idênticos e de mesma duração, cuja formalidade é idêntica à de cálculos exatos e atemporais que não deixam sobras. Com efeito, as pessoas são adaptadas a este *ethos*: suas memórias são liquidadas como se fossem um “resto irracional” (ADORNO, 1995, p. 33) de uma operação matemática e, assim, esquecem-se mais facilmente das mazelas da realidade objetiva, adaptando-se a ela; a aprendizagem e a aquisição de experiência são consideradas irracionalidades e restos de uma obsoleta atividade artesanal a serem eliminados

pela racionalização progressiva. Se o que se exige é a adaptação individual aos padrões sociais estabelecidos, pessoas adaptadas a eles aceitam mais facilmente a adaptação em âmbito geral e aderem a instituições também adaptativas, como escolas² e estados autoritários – eis a “tendência oculta pela fachada limpa do cotidiano” (ADORNO, 1995, p. 44).

Em *A Filosofia e os professores*, palestra ministrada para a Casa do Estudante de Frankfurt, em 1961, Adorno considerou – também argumentando que a lógica da sociedade inclina à adaptação – que a divisão do trabalho e a necessidade de profissionais especializados contribuem para a crença cega nos fatos, naturalizando-os, e para a subtração de qualquer racionalidade e procedimento que não se rendam a eles. A educação que apenas se adapta à realidade inclina o educando a se limitar, igualmente, aos fatos, uma vez que este introjeta o *modus operandi* de ciências dedicadas apenas a seus respectivos objetos e métodos formais, rompendo laços entre o objeto estudado e a consideração que o sujeito poderia e deveria fazer ao estudá-lo. O resultado são saberes constituídos como pesos mortos a serem carregados pelo educando e que aumentam sua “autoalienação” (ADORNO, 1995, p. 69), arraigam a heteronomia à medida que são substitutos da reflexão crítica.

Na conferência de Herbert Marcuse para o Brooklyn College, em 1968, uma crítica semelhante foi empreendida à medida que ele denunciou a objetividade e a neutralidade que se limitam aos fatos de – além de adaptativas – “espúrias” (MARCUSE, 2009 p. 36): elas ratificam a cultura estabelecida e reforçam a repressão por mistificarem a realidade à medida que operam com termos e recursos formais, sublimados de valores e supressores de dados e de resultados, com os recursos da indústria cultural, dos partidos políticos constituídos e, de modo geral, com a violência legitimada e institucionalizada. Ao procurar apresentar-se como neutra e objetiva, a educação adaptativa se contradiz, uma vez que toma partido da ordem vigente.

Em *Educação após Auschwitz*, palestra ministrada para a Rádio de Hessen, em 1965, Adorno expõe o ambiente tecnológico ao qual as pessoas estão submetidas e que repercute sobre suas condutas: trata-se da subtração, nas ações das pessoas, de tudo o que seja subjetivo; contudo, elas se esquecem de que a tecnologia, ela mesma, é instrumento de poder e fetiche – pessoas constroem ferrovias que conduzem a campos de concentração sem se preocuparem com a finalidade da rota, mas apenas com sua rapidez e fluência. Em *Na Colônia Penal*, Franz Kafka narra o encantamento de um oficial com um instrumento de tortura, e descreve a eficiência e a higiene deste, sem se importar com o torturado. Adorno denomina esse pensamento e conduta de “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, p. 133): aqueles que a portam são coisas e tratam aos demais também como tais – a frieza e a incapacidade das pessoas de formar e demonstrar afeto são

² Mauricio Tragtenberg fez a mesma leitura: “Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal, constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas”. TRAGTENBERG, Mauricio. “A escola como organização complexa” In: GARCIA, W. E. [Org.] *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976, pp. 15-16.

canalizadas para os instrumentos [meios], mecanismos sem os quais Auschwitz não teria sido possível.³

Sob tal conjuntura, em *Tabus acerca do magistério*, palestra ministrada para o Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em 1965, Adorno argumentou que a escola tem sido, *ela mesma*, veículo de adaptação à medida que nega o calor familiar pela gélida alienação inerente à sociedade e por nela existir a figura do professor como o “agente” (ADORNO, 1995, p. 112) da alienação, uma vez que é de seu ofício submeter crianças a atividades preestabelecidas e impor normas e privações. No mesmo texto, Adorno, ao seguir os conceitos da psicanálise freudiana, como a ideia de complexo de Édipo, considera que professores, comportando-se como se fossem pais, ralham com os educandos para discipliná-los em nome de valores universais e, assim, caem em contradição performativa, uma vez que os valores apregoados são vistos por seus alunos como incongruentes à atividade de ter de se adequar ao socialmente estabelecido. Embora o processo seja, do ponto de vista psicanalítico, de ruptura com a heteronomia e de formação da autonomia, a figura do professor representa a opressão: seguir os imperativos dele significa adaptar-se ao *status quo*.

Em *Educação – para quê?*, debate na Rádio de Hessen que contou com a participação de Adorno, em 1966, a crítica à educação como adaptação expõe o seu funcionamento com base em um modelo ideal, cujo pressuposto é a heteronomia e a imposição a partir do exterior: qual é o direito que alguém tem de decidir pela educação do outro? Tal empreendimento é contrário à autonomia e ao homem emancipado.

Portanto, de acordo com Adorno e Marcuse, historicamente se edificou um tipo de educação adaptativa para que a ordem bárbara se reproduzisse. Contudo, se o fenômeno é histórico, tal educação não é natural e nem imutável, o que significa que outro tipo de educação – e outra sociedade – possa existir. Trata-se de pensar a educação não apenas como e adaptação ao *status quo*, mas como emancipação e resistência à barbárie. A despeito de a escola veicular a ordem, Adorno argumenta que há, *nela mesma*, características que a fazem, também, agente de transformação social, de desbarbarização:

“A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de *resistir* a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se de tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao

³ “[...]. Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995, p. 134).

extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso *contrapor-se à barbárie principalmente na escola*” (ADORNO, 1995, p. 117).⁴

A mesma *ambiguidade* havia sido exposta por Adorno em *O que significa elaborar o passado*, ao comentar que, diante da barbárie, o papel de uma pedagogia democrática seria o esclarecimento de suas causas para evitar seu esquecimento e sua justificativa. Trata-se de constituir argumentos sólidos para embargar a repetição de barbáries como a de Auschwitz. Mas como? E se a educação tem uma característica adaptativa, por que também teria uma transformadora?

Acerca da segunda questão, é impossível, primeiramente, eliminar essa ambiguidade, conforme Adorno a expôs em *Educação – para quê?* De um lado, a educação precisa levar em conta a adaptação, a preparação dos homens para orientarem-se no mundo, a introjeção de fenômenos da realidade que, no limite, ensejam a identificação ao agressor; de outro lado, a educação não pode se limitar a isso – daí a “ambiguidade” (ADORNO, 1995, p. 144), uma vez que também é necessária a formação de uma resistência que equipe o indivíduo para a manutenção de suas qualidades pessoais, que torne o problema consciente para confrontá-lo à “consciência desleixada” (ADORNO, 1995, p. 154), que forme uma consciência que impeça a identificação imediata com o princípio de realidade e que não seja, apenas, a capacidade formal de pensar, mas também um pensar concernente à realidade e a seu conteúdo e, assim, de maior capacidade em empreender experiências intelectuais – pois “educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

Marcuse, na conferência em Berkeley, em 1975, argumenta que as próprias condições objetivas a que as pessoas estão submetidas inclinam-nas a pensarem, de dentro das instituições de ensino, em uma sociedade diferente: crises econômicas, conversão das forças produtivas em forças de destruição, agressão contínua e perdulária ao meio ambiente (MARCUSE, 2009, p. 40) e continuidade da repressão, ao mesmo tempo em que a sociedade não vive sob a escassez de antigamente, são fenômenos caracterizados por Marcuse como repressão adicional, “mais-repressão” (MARCUSE, 1978 A, p. 51), uma vez que o estágio de desenvolvimento das forças produtivas atual é maior que em tempos passados, mas inclinado a impulsionar interesses particulares. Tais problemas facilmente conduzem o pensamento a imaginar como a vida e a sociedade, se transformadas, seriam melhores. Trata-se da dimensão do pensamento caracterizada como transformadora – vale lembrar que um dos livros de Marcuse chama-se *Razão e revolução* – e que é extensiva à educação formal, tanto em virtude da característica da razão quanto do tempo escolar, mais elástico que o da indústria cultural, permitir o levantamento e a reflexão acerca dos problemas supracitados.

Acerca da primeira questão (como impedir as barbáries?), Adorno considera que a escola tem a potência de promover esclarecimento graças à elucidação das causas que levaram à barbárie. *Como tal esclarecimento seria possível?* Na conferência para o Brooklyn College, Marcuse considera que há um elemento “subversivo” na educação: o conhecimento, a inteligência e a razão catalisam a mudança social à medida que projetam tanto uma ordem melhor que a vigente como desmistificam tabus e ilusões (MARCUSE, 2009, pp. 33-34). Estes são fatores

⁴ Grifo dos Autores.

políticos constitutivos à “dinâmica interna” (MARCUSE, 2009, p. 35) da educação e que a fazem ir além da sala de aula, transcender os fatos e evidenciar potencialidades que melhorariam a vida humana, alcançando mais recursos e tornando-a livre.

É por isso que, mesmo dependendo do crescimento do sistema educacional para a intensificação da reprodução de capital, a sociedade vigente esforça-se em isolar os elementos “subversivos” da educação e circunscrevê-la aos interesses econômicos e políticos dominantes, contendo o alcance conceitual e universal da razão para que ela seja apenas instrumento de perpetuação da ordem. O resultado se expressa em fenômenos contemporâneos a Marcuse e descritos por ele: ênfase no profissional, treinamento vocacional, declínio das humanidades e do pensamento crítico e transcendente, estandarização do pensamento; de modo geral, subtração dos elementos emancipatórios e intumescimento dos elementos adaptativos/barbarizantes. Na conferência em Berkeley, Marcuse argumenta que, em virtude de a razão poder formar nas pessoas a necessidade de mudar a sociedade, o *establishment* contra-atacou gerenciando a mente com procedimentos que colonizaram o sistema educacional para traduzir problemas reais em não-problemas, sublimá-los e neutralizá-los com métodos, pesquisas e estatísticas que seguem o padrão das ciências naturais, deslocá-los da relação com a ética à medida que expulsa os termos morais do ambiente educacional, reduzi-los a uma falsa objetividade e subtraí-los da diferença entre certo e errado, entre verdadeiro e falso.

Adorno, a exemplo de Marcuse, para a questão de *como* fazer da escola um *locus* de resistência à barbárie, em *Educação após Auschwitz*, mostra o vínculo entre educação e política: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Trata-se de uma tarefa pedagógica, política, sociológica e psicanalítica, uma vez que duas décadas após Auschwitz, a estrutura da sociedade (capitalismo monopolista) era a mesma e, por isso, a reincidência era possível: Adorno argumenta que o assassinato planejado de pessoas existiu antes de Auschwitz, na Primeira Guerra, quando os turcos assassinaram um milhão de armênios, concomitantemente a Auschwitz, com a bomba atômica no Japão, e após o campo de concentração em questão, seja em guerras, seja na existência e na ação de grupos organizados de delinquência, de intolerância e de neonacionalismos ainda mais extremados que os de antigamente em virtude da obsolescência do Estado-nação exigir mais radicalidade para os grupos apregoarem algo de substancial. A estrutura social produtora de Auschwitz era a mesma nos três períodos.

Em *Educação – para quê?*, o mesmo programa é defendido: uma educação que apenas transmita conhecimentos assume característica de coisa morta. O que é preciso pensar e fazer é uma educação como “*produção de uma consciência verdadeira*” (ADORNO, 1995, p. 141), cuja implicação política seria grande: uma democracia que funcione e opere de acordo com seu conceito “demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 1995, p. 142) e seria uma verdadeira democracia.

Diante da necessidade de contrapor-se à barbárie, torna-se perceptível *como* engajar a educação formal nessa luta: no momento em que Adorno traçava este programa político-pedagógico, ele considerou que a única ação eficaz de contraposição a Auschwitz fosse subjetiva, uma vez que a mudança dos pressupostos objetivos (sociais e políticos) era algo bastante limitado de acordo com a correlação de forças da época.⁵ Contudo, mesmo com ênfase no âmbito subjetivo,

⁵ “[...], porém quero enfatizar com a maior intensidade que o retorno ou não retorno do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica. Refiro-me

seria ainda uma ação política, uma vez que pertencia ao programa de impedir o retorno da barbárie.⁶ A educação ganhou proeminência no programa adorno em razão da necessidade de edificar sujeitos autônomos, a “inflexão em direção ao sujeito” (ADORNO, 1995, p. 121) alcançaria o entendimento do que seria a barbárie e, assim educadas/esclarecidas, as pessoas estariam constituídas de consciência para escolherem a não-repetição de Auschwitz – o sentido da educação seria justamente alcançar a formação desta “autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

E como o caráter, de acordo com a psicanálise freudiana – recurso explorado por Adorno e Marcuse –, se forma em grande medida na primeira infância, desde lá a educação precisaria concentrar-se em dispositivos que evitassem novas barbáries, tal como o expurgo da violência nas escolas, uma vez que a criança agredida tende a tornar-se um adulto agressor. Contudo, para aqueles que já saíram da primeira infância, também seria preciso fazer algo; Adorno propôs um “esclarecimento geral” (ADORNO, 1995, p. 123) cujo resultado seria um “clima intelectual, cultural e social” (ADORNO, 1995, p. 123) que impediria a repetição de Auschwitz justamente porque sujeitos esclarecidos estariam cientes das causas e dos efeitos de tal barbárie e de sua repetição. Sujeitos constituídos com autonomia se autodeterminariam e, assim, não se identificariam cegamente com autoridades constituídas, não dependeriam de seus imperativos e normas, não se curvavam ao que se apresentasse simplesmente como mais forte e que ocupasse momentaneamente o poder. Para Adorno, são eles o “único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 125).

Efetivamente, o programa adorno para embargar a repetição da barbárie propunha, no encaixe do Esclarecimento, diminuir a diferença cultural entre campo e cidade, uma vez que o obscurantismo de certas regiões, não diminuído nem pelos poderosos meios de comunicação de massas,⁷ era uma das condições para a existência da barbárie (questão que não significa desconsiderar as tendências à barbárie nos grandes centros urbanos). A maioria dos alçózes dos campos de concentração era constituída de camponeses, algo que comprovaria que a *desbarbarização* do campo seria um dos mais importantes objetivos da educação a ser alcançado por ações empreendidas pelo sistema de escolarização, por programas educativos nos meios de comunicação de massa e por grupos de educadores que se dirigiam ao campo. O programa de Esclarecimento também propunha evitar a identificação cega com o coletivo e a manipulação das massas ao trazer à tona os sofrimentos que, sob o nazismo, redundaram dessa identificação

tanto ao lado psicológico somente porque os demais momentos, mais essenciais em grande medida, escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos”. (ADORNO, 1995, pp. 123-124).

⁶ Marcuse é mais crítico em relação à proposta de proeminência das ações subjetivas sobre as objetivas: na conferência em Berkeley ele também fez propostas de atividades políticas aos movimentos de oposição, propôs uma cooperação e uma frente única entre estudantes e trabalhadores e ainda argumentou que o recurso à interioridade foi um dos erros dos movimentos estudantis oposicionistas na década de 1960, da Psicologia que procurou tornar as pessoas saudáveis em um todo doente. Marcuse ainda argumentou que se cada um introjeta o exterior em si mesmo passa, também, a ser um veículo de perpetuação do *status quo*. Contudo, Marcuse sabia que era preciso devolver o Eu que foi perdido pelas pessoas no capitalismo monopolista do século XX: em *Algumas implicações sociais sobre a tecnologia moderna*, em *Eros e Civilização* e em *O homem unidimensional* ele usou o termo “átomo social” para referir-se àqueles que perderam a individualidade e compunham as “massas” identificadas à ordem vigente.

⁷ “[...] É preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX”. (ADORNO, 1995, p. 126).

cega com o coletivo e da subserviência a ele e a suas instituições; propunha, outrossim, coibir rituais violentos de iniciação, como os trotes e a severidade característica de sistemas educacionais vinculados à força e à disciplina.⁸

Em *Educação e emancipação*, Adorno dirige-se à própria regência da aula e afirma que alguns conteúdos, ao serem trabalhados, desmistificam o véu ideológico que cobre a realidade:

“Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse mais visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas existentes nas rádios como se vivêssemos num ‘mundo feliz’, embora seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análise dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi*⁹ em âmbito planetário de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (ADORNO, 1995, p. 183).

À sua vez, Marcuse, nas conferências para o *Brooklyn College* e para a Universidade de Berkeley, fez propostas voltadas aos conteúdos a serem trabalhados na regência da sala de aula: para ajudar a educação a abrir os fechamentos vigentes, teria de se empreender um contra-ataque aos poderes opressivos e inclinar a educação para a vida e não para a morte, de se afastar as pesquisas dos esforços de guerra, das propagandas racistas e de intolerância, da pretensão à objetividade e neutralidade espúrias, da colonização dos saberes pelas forças armadas e pela ânsia industrial de acumulação de capital, de se reorientar o currículo para um reforço das Humanidades, de incentivar pesquisas de movimentos críticos e de reintroduzir questões éticas. A educação teria de optar pelo progresso humano a fim de reduzir as barreiras entre sala de aula e realidade e, assim, tornar-se agente da edificação de uma sociedade radicalmente democrática e tomar o partido desta, construindo outros conceitos e outras práticas de objetividade, outras

⁸ “Essa ideia educacional da severidade, que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação 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, 1995, p. 128).

⁹ “O mundo que se deseja enganado”.

interpretações dos fatos diferentes do modo de operar da sociedade estabelecida. Para Marcuse, emancipar a ciência da necessidade de exploração, de destruição e de dominação é contribuir para a atitude científica, aumentar seu alcance à medida que ela não precisa mais obscurecer e suprimir questões, que deseja saber mais e não menos, saber para reduzir a labuta e a dor, para vencer as doenças e contribuir para a preservação do meio ambiente – e mesmo que as propostas de Marcuse tenham sido feitas para o âmbito universitário, muitas destas questões conciliam-se com o ensino básico. Torna-se transparente, nesse sentido, o modo ambivalente como Marcuse pensa a tecnologia em grande parte de seus escritos (*Algumas implicações sociais da tecnologia moderna, Eros e civilização, O homem unidimensional, Ensaio sobre a libertação, Contrarrevolução e revolta*): por um lado, funcionando como razão instrumental e colonizada pelo capital, é projetada para funcionar veiculando a dominação; de outro, se libertada destes grilhões e reorientada para um programa de aumento das potencialidades humanas e embelezamento do mundo, em lugar de continuar a embrutecer, humanizaria o próprio homem.

Trata-se, portanto, com os argumentos de Adorno e de Marcuse, de evitar a identificação cega com o coletivo e de municiar as pessoas com uma consciência que as impeça de serem convertidas em mero material, em coisa, uma vez que não se autodeterminam. Coisificadas, elas também têm a disposição de tratar as outras pessoas como coisas, como uma massa objeto de manipulação e considerada com indiferença e com ausência de afeto, de agir independentemente dos conteúdos e das consequências.

Em *Educação contra a barbárie*, Adorno expõe que um dos resultados de uma educação voltada à emancipação, e não à barbárie, é o que produz vergonha, e não orgulho, em um educando que trata um conflito com violência. A consciência e o fortalecimento do Eu impedem a subserviência a autoridades irracionais e, de outro lado, possibilitam a aceitação da orientação racional de uma autoridade que não se impõe pela força, como a de um piloto que orienta os passageiros em um avião e a de um professor que dialoga com seus alunos para construir acordos de convivência entre todos. Em *Educação e emancipação*, Adorno considera a autoridade um conceito psicossocial e sabe que, para desenvolver a autonomia, não basta o protesto contra qualquer tipo de autoridade, uma vez que crianças comportadas e aparentemente conformistas também podem transformar-se em pessoas com opiniões próprias e autônomas e, ao contrário, crianças bastante contestadoras podem se transformar em adultos conservadores. Tais fenômenos, em Freud, são explicados pela identificação e interiorização da autoridade e, posteriormente, a verificação traumática de que ela não corresponde ao ideal introjetado resulta da libertação em relação àquela figura para se tornar uma pessoa “emancipada” (ADORNO, 1995, p. 177). Para a escola e a sociedade democráticas, tal fenômeno é importante: um bom professor é aquele que se torna supérfluo porque o aluno, ao construir sua autonomia, emancipa-se da autoridade e aprende a caminhar com as próprias pernas.

Educação e dificuldades adicionais para a emancipação

Não se trata, simplesmente, de aplicar o programa iluminista do século XVIII, tal como o kantiano, e, assim, alcançar a emancipação. Para a Teoria Crítica, o século XX, com o capitalismo fortemente monopolizado, dificultou ainda mais a questão à medida que não resolveu um problema presente em Kant e mesmo anterior a ele – a característica instrumental da razão – e, ainda, adicionou um novo

problema, a saber, a indústria cultural. Como tem se caracterizado a educação nesse contexto e o que ela pode fazer para contribuir com a emancipação?

Razão instrumental

Acerca da razão instrumental, é preciso considerar que, desde o capítulo XIII de *O Capital*, vol. I, de Marx, sabe-se que a racionalidade da grande indústria moderna mecanizou a exploração e reduziu os trabalhadores ao manuseio do maquinário, a “complementos” (MARX, 1994, p. 482) deste. Marcuse explorou, atualizou e aprofundou esse argumento em trabalhos como *Sobre os fundamentos filosóficos do conceito de trabalho na ciência moderna*, de 1933, *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*, de 1941, e *O homem unidimensional*, de 1964. Também Horkheimer e Adorno, em 1944, na *Dialética do Esclarecimento*, argumentaram sobre os mesmos fenômenos e os contemplaram dentro do conceito de *razão instrumental*, cujo alcance atinge formações sociais anteriores ao modo de produção capitalista.

Marcuse argumenta que as máquinas e, de modo geral, a tecnologia, apresentam-se diante do trabalhador como dominação coagulada, materializada: o trabalhador apenas obedece ao procedimento preestabelecido e, assim, torna-se subserviente à imanência das coisas que o circundam e é coisificado, destituído da antiga racionalidade autônoma da era liberal e vítima do controle das empresas monopolistas, cujo domínio se estende da extração de matéria-prima à distribuição das mercadorias, racional e tecnologicamente. Há, desse modo, uma *racionalidade tecnológica* cuja característica e procedimentos são o estabelecimento de “padrões de julgamento” e o fomento de “atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (MARCUSE, 1999, p. 77), da subordinação incondicional ao aparato produtivo e, assim, da *heteronomia* – a introjeção dessa racionalidade no trabalhador manifesta-se no disciplinamento de seu pensamento e de sua conduta.

Produzir e distribuir mercadorias segundo os ditames da racionalidade tecnológica, e submeter-se a esta, uma vez que é eficaz, expressa, para Marcuse, a vinculação entre a produção e o poder político. A máquina torna-se “o mais eficiente instrumento político” (MARCUSE, 2002, p. 6) ao suprimir qualquer individualidade: em Marx, embora o homem apareça como complemento da máquina, ele ainda é suficientemente autônomo para empreender o projeto emancipatório de mudança; em Marcuse, o homem encontra-se subtraído da base social que ainda preservava a autonomia em algum grau – o liberalismo –, é padronizado e disciplinado pela racionalidade tecnológica (dominação interiorizada) e, com efeito, o avanço tecnológico, além de não conduzir à emancipação, é interpretado como um bloqueio a ela. Sem autonomia, unidos e mobilizados pela produção e distribuição racionalmente padronizada e hipostasiada, os trabalhadores encontram ainda motivos para tolerar as contradições da ordem vigente graças à capacidade tecnológica de elevação do padrão de vida das pessoas, administrando-as, sem que pareça ser forma de controle social. Para Marcuse, não há projeto emancipatório que se efetive como, de fato, libertador, se a tecnologia não for redirecionada desde a fabricação das máquinas até o modo como operam; elas, e as instituições sociais, teriam de ter outros fins que não os vigentes, a saber, livrar as pessoas da labuta, da escassez material, não reprimir a energia erótica, os sentidos, a imaginação, não explorar perdulariamente os recursos naturais, em suma, contribuir com a “pacificação da existência” (MARCUSE, 2002, p. 18) e dar outro conteúdo para a ideia de “progresso” – eis a afinidade da ciência com a política de libertação e com a

arte, todas engajadas na melhoria da vida humana. Se há um “a priori” na tecnologia, e se, por isso, ela está entrelaçada com a política, é dever de um projeto político emancipatório cumprir tal desenlace.

Qual o procedimento que, diante da conjuntura não-livre, resta à educação? Se Kant proponha o Esclarecimento como meio para a emancipação, bastaria hoje, fazer o mesmo, se o quão mais avança a racionalidade mais as formas de controle social dominam os membros da sociedade, se a razão que edifica o mundo contemporâneo encontra-se divorciada da autonomia da qual Kant pensava poder resultar uma ordem, a partir do uso público da razão por parte de seus membros, livre, racional e moral (ESTEVEVES, 2009, p. 06)?

Reduzir as instituições escolares a adaptadoras da razão que opera na produção social é também torná-las veículos da barbárie, porque se trata de uma razão que possui um “a priori” (MARCUSE, 2002, p. 155) tecnológico que funde os conceitos da ciência pura com a prática e torna a dominação *tecnológica*, empreende uma tecnologia de dominação, transfigura a dominação em *administração* – maquinário e átomos sociais apresentam, em si mesmos, uma dominação sedimentada, coagulada, que impõe a “ordem objetiva das coisas” (MARCUSE, 2002, p. 147) (leis econômicas, mercadológicas, regulamento da corporação, ritmo de trabalho) como racional e diferente da antiga dominação pessoal que caracterizava a relação entre senhor e escravo ou entre senhor feudal e servo. A produção racionalizada tecnologicamente, o *pensamento* e o *comportamento* dos homens que a interiorizaram são meios pelos quais o aparato produtivo explora/arruína o meio-ambiente e os homens de maneira eficaz: “[...] A racionalidade e a manipulação técnico-científicas estão *fundidas em novas formas de controle social*” (MARCUSE, 2002, p. 149) e, por isso mesmo, aparentam neutralidade sem a possuem. Em verdade, o *a priori* tecnológico do qual trata Marcuse, além de não possuir neutralidade, predetermina a natureza como instrumento de controle e organização e, por isso, é também um *a priori* político: o denominador comum entre ambos é o tratamento dos objetos como passíveis de controle e organização.

Para os pensadores da Teoria Crítica, instituições escolares que apenas adaptam as pessoas à sociedade, “para o mercado”, como a cantilena do senso comum costuma apregoar como a centralidade da educação, apenas (de)formam seres humanos em heterônomos e os predispõe a controlar a natureza e outros homens, a tornarem-se objetos fungíveis, ensinam-nos a serem indiferentes às implicações éticas de suas ações e às causas finais, a guiarem-se por cálculos, regras, fórmulas e técnicas de controle e organização, a limitarem-se a repetir e a adaptarem-se ao existente, a conformarem-se com ele e, por isso, a subtraírem-se da própria individualidade à medida que são padronizadas – conforme mais a *razão instrumental* progride, mais a barbárie avança.

Em *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno argumentam que o simples avanço da ciência moderna não redundava imediatamente naquele Esclarecimento humanizador almejado pelo Iluminismo, mas em obscurecimento: é pela razão instrumental que a dominação se perpetua, que o homem – desde Odisseu – aprende a reprimir a gratificação e, ainda, que sequer se percebe dominado por acreditar que a racionalidade do mundo seja neutra.

Indústria cultural

A exemplo da razão instrumental, a indústria cultural também significou um contra-ataque à dimensão emancipatória do espírito e, dessa vez, a esfera da arte

foi objeto da administração pela sociedade, tornando-se, também, veículo da administração daqueles que a compõem. Marcuse, em *Sobre o caráter afirmativo da cultura*, e Walter Benjamin, em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, já haviam argumentado, na década de 1930, acerca do divórcio entre arte e posicionamento crítico em relação à realidade na era da industrialização dos bens culturais e da sua redução ao valor-de-troca. Horkheimer e Adorno levaram essas análises a cabo em *Indústria Cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas*, um dos ensaios da *Dialética do Esclarecimento*. Estes argumentam que a arte colonizada como mercadoria, sob o contexto da organização industrial – e não mais a religião, como em períodos anteriores –, alcança unidade e evita o caos cultural na sociedade. A cultura contemporânea torna tudo semelhante: cinema, rádio, revistas etc. integram a sociedade em um conjunto sistemático que oferta coerência. O cinema e o rádio não têm escrúpulos em se apresentarem como “negócio”¹⁰ e “indústria” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 114), não como arte. O caos cultural é, assim, evitado graças à emergência de um “sistema de cooptação ideológica” (DUARTE, 2007, P. 50), conforme afirmou Rodrigo Duarte, cuja consequência foi a padronização e a produção em série dos bens culturais, fundamentadas na economia, e que também padroniza o público em níveis (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 116) previstos segundo estatísticas com hierarquias de qualidades correspondentes a comportamento de grupos – e mesmo contribuindo para fabricar comportamentos e estilos de vida.

Seja sob um governo de formato liberal-democrático, seja sob um autoritário, o construto estético, reduzido à forma de mercadoria e distribuído em massa, alcança grande eficácia como veículo de controle social à medida que é esvaziado de conteúdos contestadores à ordem e, mesmo que ainda o possuam, perdem o poder de oposição por também serem mercadorias a circularem como outras quaisquer. Marcuse, em *O homem unidimensional*, mostra como o processo ocorre na literatura: unidimensionalizada ao caracterizar-se por personagens que afirmam a ordem estabelecida – “o vampiresco, o herói nacional, o *beatnik*, a dona de casa neurótica, o *gangster*, o astro, o magnata carismático” (MARCUSE, 2002, p. 62) – e não se opõem à realidade social, eles a afirmam em brochuras acessíveis e que circulam como equipamentos de enfeite e anúncios, misturadas a outros artigos que reconfortam e excitam. Mesmo os autores de oposição, do passado ou não, tem o efeito de suas críticas sublimado por serem reduzidos a “clássicos”¹¹ e, assim, até aquela imaginação de um mundo melhor, cara à arte, torna-se “funcional” (MARCUSE, 2002, p. 68), obras de arte tornam-se, como mercadorias, “dentes de engrenagem de uma máquina-cultura”.¹²

¹⁰ “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”. (HORKHEIMER, M.; ADORNO, 1985, p. 114).

¹¹ “As críticas neoconservadoras à crítica esquerdista da cultura de massa ridicularizam o protesto contra o uso de Bach como música de fundo na cozinha, contra Platão e Hegel, Schelley e Baudelaire, Marx e Freud na banca de jornais. Insistem os neoconservadores em que deve ser reconhecido o fato de os clássicos terem saído do mausoléu, voltado à vida, em que o povo está sendo mais educado. É verdade, mas voltando à vida como clássicos, eles voltam à vida diferentes de si mesmo; são privados de sua força antagônica, do alheamento que foi a própria dimensão de sua verdade. O intento e a dimensão dessas obras foram, assim, fundamentalmente modificados. Se antes estavam em contradição com o *status quo*, essa contradição se mostra hoje aplanada”. (MARCUSE, 2002, p. 67).

¹² Para Marcuse, em *O homem unidimensional*, uma resposta da literatura que luta para salvar a negatividade foi o distanciamento brechtiano: no teatro de Brecht, aprendizagem e divertimento não são opostos e, assim, se o teatro romper com a identificação, pode ensinar o que é o mundo à

Horkheimer e Adorno mostram como tais construtos estéticos inclinam à perda da capacidade de interpretação dos fatos em razão do esquematismo previamente organizado, cujo objetivo é a produção e a reprodução de capital, e da oferta da mesmice de produtos que, limitados ao rendimento econômico, repetem-se e são consumíveis sem esforço, inclinando o público também à limitação e ensinando-lhe a curvar-se e a resignar-se diante do todo. O comportamento das pessoas é padronizado à medida que o que se oferece a elas são coisas que, embora plurais, se equivalem, como carros de marcas diferentes que, muito parecidos, mantêm a “ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 116), reduzindo suas possibilidades a um *esquema* aprioristicamente oferecido que inculca no público a ideia de que a vida seja extensão do filme assistido e/ou da revista folheada, adestrando-o e impedindo-o de divagação – argumento de Benjamin em *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, quando caracterizou o efeito de choque peculiar ao cinema. Trata-se de ocupar os sentidos dos homens “da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 123), de *administrá-los* mediante objetos artísticos uniformemente estilizados e disponibilizados em massa: “Ao ratificar com refinada astúcia a demanda de porcarias, ele [o sistema] inaugura a harmonia total” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 125).

Se há uma indústria cultural, há também uma “indústria educacional”? Teria sido a escola também colonizada pela forma mercadoria? Seria ela igualmente um *locus* de unidade cultural para a sociedade contemporânea? Como uma indústria, a padronizaria e funcionaria em série? Esvaziaria os conteúdos contestadores à ordem ou, pelo menos, diminuiria seus efeitos? Reduziria a capacidade interpretativa do público que a frequenta e contribuiria para sua administração?

Semiformação e Escola

Em resposta à questão se há ou não uma “indústria educacional”, duas passagens da *Dialética do Esclarecimento* permitem pensar nessa existência: no “Prefácio”, Horkheimer e Adorno, consideram que o “sistema educacional” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 13) está, a exemplo da indústria do cinema e da edição de livros, subtraído da linguagem de oposição, sem autonomia e caracterizado por um funcionamento radicalmente positivista. Há a mesma crítica em *O conceito de Esclarecimento* quando os autores mostram que a razão instrumental própria aos meios de produção invadiu a escola e “ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (HORKHEIMER, M.; ADORNO, T., 1985, p. 42).

Ademais, “indústria educacional” (MAAR, W. L., 1994, p. 141) é, para Wolfgang Leo Maar, uma concepção fundamentada no conceito de indústria cultural – ela expressa as implicações da dinâmica de produção de capital para um tipo de formação (*Bildung*) específico, a saber, aquele descrito por Adorno como “semiformação” (*Halbbildung*) (ADORNO, 2006, p. 08): trata-se de um momento da história em que a distribuição dos bens culturais não significou edificação de um espírito livre, humanizador, mas aprendizagem de um modo de pensar e agir

medida que derruba o véu ideológico. Paul Valéry também tentou salvar a negação ao defender o papel dela na linguagem poética como meio de apresentar o ausente e fazendo viver, em nós, o inexistente, como meio de invadir a realidade estabelecida com coisas diferentes dela. Contudo, Marcuse considera que o esforço em reaver a Grande Recusa não significa que ela não seja, mesmo assim, absorvida pela sociedade tecnológica. (MARCUSE, 2002, p. 68 *et seq*).

coisificado, irrefletido, afirmativo, controlado, formal, objetivo e, portanto, incapacidade de analisar integralmente a realidade, de empreender uma crítica imanente a ela, de humanizá-la. Portanto, a semiformação, a formação compatível com a barbárie e que aborta o desenvolvimento da autonomia nas pessoas, foi um dos fatores para que diversos povos, ao longo do século XX, aceitassem governos autoritários e os conduzissem ao poder.

Por indústria educacional não se entende, contudo, apenas o sistema educacional escolar, mas a formação existente e propagada por todas as instituições, tais como os veículos de comunicação de massa. São eles que, operando segundo a lógica de reprodução de capital, empreendem pelo mesmo motivo uma *semiformação* que não é apenas produto, mas agente da administração social: as pessoas heterônomas e adaptadas à distribuição de bens culturais mais se deformam à medida que mais os consomem. Pueris e, portanto, heterônomas, em virtude do pouco tempo que tiveram para edificarem um Eu verdadeiramente individual, as pessoas já são consumidoras da indústria cultural e o resultado é a passagem de uma heteronomia à outra. O mesmo ocorre com adultos de regiões muito pobres que recebem a autoridade eletrônica veiculada pelas grandes mídias, notadamente as televisivas. Em crianças e em adultos, o denominador comum é o aborto da possibilidade da percepção autônoma da realidade.

Por isso, Wolfgang Leo Maar, explorando os conceitos de Horkheimer e de Adorno, acima comentados, e os de Roberto Schwarz, em *Cultura brasileira: nacionalismo por eliminação*, além de considerar que, sim, há uma indústria educacional, há uma “indústria (des)educa(na)cional” (MAAR, W. L., 1994, p. 142), que empreende a consolidação da estrutura de poder pela via de um projeto de hegemonia e que atribui à educação o papel de conservação da polarização social (dominantes e dominados), não o papel de veículo do projeto iluminista de liberdade.

Trata-se da colonização do processo educacional pelo mercado dentro e fora da rede escolar tradicional à medida que, para a análise limitar-se ao período posterior a 1964, no Brasil, também os meios de comunicação de massa (de)formam comportamentos de consumo, eleitoral, vindicativo. Paralelo ao sistema educacional escolar, que também veicula a conservação da dominação à medida que há uma escola para pobres e outra para ricos, há uma “escola eletrônica” (MAAR, W. L., 1994, p. 143) que alcança todos os grupos – programas infantis para uns, novelas para outros (e, com a internet, a virtualidade mediante a educação a distância e a quantidade gigantesca de *sites* que multiplicam as possibilidades de informação de maneira anteriormente impensável) – e deixa a educação escolar com um papel secundário, uma vez que a hegemonia cultural é socializada pela via da comunicação de massas e empreende uma “identidade nacional” de reprodução da ordem, a despeito de a simultaneidade existente entre fenômenos arcaicos e modernos, entre misérias e riquezas, entre violência urbana e opulência de bairros e condomínios de luxo, entre ilusão de higiene e agressão ao meio ambiente. Emissoras de televisão e agências de estímulo à produção de bens para entretenimento absorvem manifestações populares (inclusive as de oposição) e as subordinam, as integram e as fazem circular entre o público como mercadorias. Superar a polaridade não é, assim, a tarefa da indústria cultural, trata-se apenas de tematizá-la, de administrá-la e de legitimá-la pelo seu consumo, tal como a recente produção cinematográfica brasileira tem feito (*Terra estrangeira, Cidade de Deus, Carandiru, Tropa de elite, Última Parada – 174, Salve geral, Estômago, Tatuagem, Corpo, Luz nas trevas, O som ao redor, Uma história de amor e fúria*) ao integrar dominantes e dominados pelas bilheterias dos cinemas.

O que o sistema educacional formal pode fazer em tal contexto? Eis aqui a dimensão emancipatória da educação que o presente trabalho esforçou-se em expor nos primeiros itens: de um lado, há uma função adaptativa da educação; de outro, se ela se limitar a tal e não resistir ao obscurecimento peculiar à indústria cultural, operará apenas como mais um de seus veículos, como “indústria (des)educa(na)cional”.

O novo contexto coloca um verdadeiro desafio para a educação à medida que, enfim, existe democracia de acesso a ela no país e, por isso, grupos historicamente excluídos da escolarização também estão contemplados como seu público. Ademais, trata-se de elaborar um projeto político-pedagógico para contribuir com a constituição de um Eu no educando que o torne capaz de, em lugar de ser facilmente cooptado pelas indústrias cultural e educacional e pelas engrenagens da razão instrumental, resistir a todas. Resistir à heteronomia e, ao contrário, [i] alcançar o mais alto grau de autonomia possível, conforme Adorno propôs ao considerar que a educação, via inflexão ao Eu, não é apenas adaptação; [ii] não subtrair a razão daquele elemento subversivo do qual Marcuse tratou. Resistir e ser crítico é, para ambos, a recusa da identidade com o existente, a não-limitação da educação aos procedimentos instrumentais, a não-castração das experiências e a consequente contribuição para a produção de uma consciência capaz de ser crítica diante delas – a despeito de e contrária à experiência do trabalho mecanizado para a reprodução de capital, criticada desde Marx, como alienante e que inclina à adaptação.

A preocupação dos pensadores da Teoria Crítica é a de que a escola, mesmo com as vias de acesso democratizadas, seja mais uma instituição de deformação, uma vez que o sistema educacional aparenta tratamento de igualdade – como recentemente no Brasil –, mas continue conduzindo-se pela semiformação (Adorno) e pelo caráter afirmativo da cultura (Marcuse), não apresente qualidade de ensino igual para os diferentes estratos ou classes sociais, limite-se à dimensão adaptativa e renuncie à resistência de todas as formas de controle que operam no *status quo*, desrespeite a multiplicidade cultural, lance mão de rituais e instrumentos de avaliação fundamentados em princípios de segregação, repetindo o ambiente da divisão social do trabalho e mesmo dos campos de concentração, privilegie a concorrência ao invés da cooperação e incline as pessoas a se darem “cotoveladas”, regule a escola pela lógica da padronização industrial e reduza os espaços para as idiosincrasias de docentes e discentes. Em suma, a preocupação é que o currículo escolar não esteja contemplado com o compromisso da inclusão e da democracia.¹³ Formar cidadãos ou formar “para o mercado”? Mais uma vez a ambiguidade, uma vez que a escola, para levar adiante seu projeto transformador, depende de financiamento estatal ou de fundações, como observou Marcuse.

Por fim, a atenção à dimensão subjetiva, educacional, diferentemente das propostas de Marx e de Lukács, que primam por uma dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva, ocorre, na Teoria Crítica, em razão do grau de cooptação das consciências que o século XX alcançou e que atualmente persiste. Resistir à administração das mentes e lutar pela existência de um Eu em cada educando é uma tarefa emancipatória da qual um sistema educacional não pode abrir mão para que a democracia, ao menos a formal, não seja pulverizada e, assim, a barbárie intumescida.

¹³ VILELA, R. A. T. “Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo” In: *Educação em revista*. Belo Horizonte: n° 45, jun. de 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>. Acesso: 07-01-2016.

Nota-se a veemência da dificuldade: Paulo Freire considerou que a “prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (FREIRE, P., 1996, p. 69) e, fundamentando-se nessa dialética, indicou procedimentos pedagógicos que orientassem a atividade docente para a edificação da autonomia. Contudo, de acordo com o arcabouço teórico desenvolvido pela Teoria Crítica, a própria noção de sujeito – para o docente e para o discente – é questionável sob a conjuntura do século XX e da atual; assim, não há garantia de que a sala de aula esteja, verdadeiramente, produzindo a formação autônoma e democrática de brasileiros.

Com efeito, cresce a importância de investigar a razão instrumental e a indústria cultural, expor suas contradições e ganhar consciência para dissecar visceralmente o nexos entre dominação e racionalidade e, assim, construir alternativas (MAAR, W. L., 1994, p. 79) à medida que a crítica imanente ao *status quo* é desenvolvida. Somente com sujeitos autônomos – *a serem formados* –, programas revolucionários como os de Marx e Lukács encontrariam espaço na agenda política contemporânea. Ademais, e ainda para expor que o projeto da Teoria Crítica não é mero idealismo, é preciso levar em conta que a edificação da racionalidade autônoma é condição objetiva para embargar a barbárie e construir a emancipação – não se trata de proposta puramente pedagógica, mas político-pedagógica.

Se a escola foi colonizada pela necessidade de instruir as pessoas com informações em velocidade industrial e padronizada, trata-se de, a partir da própria escola, e sabendo que ela traz consigo a ambiguidade da adaptação e da resistência, questionar e refletir acerca desta colonização. A crítica imanente é um palco da resistência à semiformação e do déficit de racionalidade: à medida que a educação não se restringe ao ensino de instrumentos e técnicas enclausurados à reprodução dos bens materiais, ela amplia a aprendizagem para novas fronteiras, para o diferente, para a razão, para a democracia. Trata-se, a exemplo de Marcuse, de pensar a educação não a partir do legado da oposição entre razão e sentidos, mas de recuperar a dimensão e a educação estéticas para, assim, lançando mão do “impulso lúdico” (SCHILLER, F., 2011, p. 70), como pensara Schiller, quebrar o monopólio da razão instrumental;¹⁴ de não projetar a natureza como mero material de controle, mas de educar crianças e jovens para o respeito a ela e, assim, de educá-las sem a lógica da dominação social e científica sobre os homens e a natureza, não limitando a vida, mas ampliando-a; de não insistir no patriarcalismo, mas de ensinar a igualdade entre os gêneros e, assim, mobilizar para práticas de não-exploração.

Para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, este é um caminho para a sua própria realização à medida que, conforme explicamos alhures,¹⁵ não se limita à *técnica de ensino* para algum fim que a tutele, mas como um pensamento desagrilhoado e emancipatório que resiste à regressão da audição, da visão e dos sentidos de modo geral; que está na contracorrente em relação à desatenção generalizada diante da palavra, do ser, do conhecimento, da política e da desvinculação destes com a ética; que procura escapar dos tentáculos da indústria

¹⁴ Para mais detalhes acerca da relação entre Marcuse e Schiller, consultar PISANI, M. M.; KLEIN, S. “A educação estética como educação política em Herbert Marcuse” In: HUSSAK, P.; VIEIRA, V. [Orgs.] *Educação estética: de Schiller a Marcuse*. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011.

¹⁵ VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. “O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio” In: *Cognitio*. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, nº 02, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pragmatismo>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

cultural e da razão instrumental e elenca como objetivo formar, em lugar de semiformar; que, contra a pressa da vida social contemporânea, elenca um outro tempo, o da reflexão, e questiona a velocidade com a qual o mundo se acostumou; que, ao tentar desterrar a heteronomia nos cidadãos do país, contribui com a formação de consciências que pensem por si próprias e, assim, possam evitar a repetição de 1964 e as irracionalidades que continuam presentes na sociedade contemporânea.

* * *

Referências

ADORNO, T. **Theorie der Halbbildung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006.

_____. **Educação e emancipação**. 2º ed. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2º ed. Trad. de Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 1993.

BENJAMIN, W. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução” In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO; T.; HABERMAS; J. **Textos escolhidos** [Os Pensadores]. Trad. de José Lino Grünnewald, São Paulo: Abril Cultural, 1975.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

ESTEVES, A. A. “Liberdade e Esclarecimento: da esperança kantiana à aporia segundo Horkheimer e Adorno” In: **Intuitio**. Porto Alegre: PUC-RS, vol. 2, nº 3, 2009, pp. 30-55. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/5985/4545>>.

Acesso: 07 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. “A importância do ato de ler” In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 9ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, pp. 11-24. “Coleção Polêmicas do Nosso Tempo”, v. 4.

HORKHEIMER, M.; ADORNO; T. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MAAR, W. L., “Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt”, “A indústria [des]educa[na]cional: um ensaio de aplicação da Teoria Crítica no Brasil” In: PUCCL, B. [org.]. **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis/São Carlos: Vozes, Edufscar, 1994.

MARCUSE, H. **One-dimensional man**: studies in the ideology of advanced industrial society. 2º printing. London/New York: Routledge, 2002.

_____. “Lecture on education, Brooklyn College, 1968”, “Lecture on heigher education and politics, Berkeley, 1975” In: KELLNER, D.; LEWIS, T.; PIERCE, C.; CHO, D. K. **Marcuse’s challenge to education**. Maryland: Rowman & Littlefield, 2009.

_____. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7º ed. Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978 A.

_____. **Razão e Revolução**: Hegel e o Advento da Teoria Social. 2º ed. Trad. de Marília Barroso, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 B.

_____. **Cultura e Sociedade vol. 1**. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cultura e Sociedade vol. 1I**. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Trad. de Maria Cristina Vidal Borba, São Paulo: UNESP, 1999.

MARX, K. **O Capital**: o processo de produção do capital. Vol. I. 14º ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

NOBRE, M. [org.] **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

PISANI, M. M.; KLEIN, S. "A educação estética como educação política em Herbert Marcuse" In: HUSSAK, P.; VIEIRA, V. [Orgs.] **Educação estética**: de Schiller a Marcuse. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011.

PUCCI, B. [org.]. **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis/São Carlos: Vozes, Edufscar, 1994.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens**. Trad. de Lourdes Santos Machado, São Paulo: Abril Cultural, 1973 [Col. Os Pensadores].

_____. **Júlia ou a nova Heloísa**. Trad. de Fulvia M. L. Moretto, São Paulo/Campinas: Hucitec/UNICAMP, 1994.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki, São Paulo: Iluminuras, 2011.

TRAGTENBERG, M. **Ideologia e Burocracia**. S. Paulo, Ática, 1974.

_____. "A escola como organização complexa" In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

VALVERDE, A. J. R.; ESTEVES, A. A. "O movimento pendular da disciplina Filosofia no ensino médio" In: **Cognitio**. São Paulo: PUC-SP, vol. 12, nº 02, julho-dezembro de 2015, pp. 268-281. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pragmatismo>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

VILELA, R. A. T. "Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo" In: **Educação em revista**. Belo Horizonte: nº 45, jun. de 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>. Acesso: 07 de janeiro de 2016.

VOLTAIRE; DIDEROT. "Liberdade de pensamento" In: **Os pensadores**. Trad. de Marilena Chauí, São Paulo: Abril Cultural, 1973.