

Título del trabajo: **Educação e formação em Theodor Adorno**

Apellidos y Nombres: Jorge Viana, Cynthia Maria

Pertenencia institucional: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás (FE/UFG/Goiânia-Brasil)

Direcciones de contacto del autor: [cynthia\\_viana@ufg.br](mailto:cynthia_viana@ufg.br) [cynthiaviana@gmail.com](mailto:cynthiaviana@gmail.com)

Mesa temática 14: Educação, sociedade e cultura: diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia

## **BREVES NOTAS INTRODUTÓRIAS**

A presente comunicação intitulada “Educação e formação em Theodor Adorno” vincula-se ao projeto de pesquisa “Educação e conhecimento: a constituição humana e a ‘consciência verdadeira’ em Theodor W. Adorno”<sup>1</sup>, desenvolvido na *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás* (FE/UFG/Goiânia-Brasil). Tal projeto de pesquisa configura-se como desdobramento e aprofundamento dos estudos realizados desde 2004<sup>2</sup> cujas temáticas trabalhadas condensam uma trajetória de estudos sobre os processos e fenômenos humanos e sociais, partindo das contribuições do filósofo alemão Theodor W. Adorno. Além disso, a tarefa e o papel da Psicologia como área do conhecimento e como campo de atuação profissional alimentaram inquietações que foram aguçadas, esclarecidas e obstaculizadas quanto mais o diálogo sobre os impedimentos subjetivos e objetivos à formação cultural e a uma vida justa e digna ia sendo substancializado no contato e no confronto da Psicologia com outras ciências e áreas do conhecimento.

No referido projeto as discussões de Theodor Adorno – filósofo alemão da chamada Teoria Crítica da Sociedade – sobre educação referem-se, principalmente, a textos, palestras e debates proferidos e publicados na década de 1950 e 1960. Mesmo não tendo se dedicado estritamente à educação, este autor contribuiu para pensar a respeito de temas que não se distanciam desta prática social. Para Adorno, especialmente nos textos reunidos no livro “Educação e Emancipação” (*Erziehung zur Mündigkeit*), a educação como instância formativa

---

<sup>1</sup> Este projeto de pesquisa, que está sendo realizado desde janeiro de 2019 com duração até dezembro de 2022, encontra-se vinculado às Linhas de Pesquisa *Subjetividade e Cultura e Psicologia e Educação*, do Grupo de Pesquisa *Psicologia, Educação e Cultura do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura* (NEPPEC). Tal Núcleo, constituído em 1993 e criado em 2001, compõe os núcleos de pesquisa da *Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás* (FE/UFG/Goiânia-Brasil).

<sup>2</sup> Estudos realizados na Graduação (2001-2007) e Mestrado em Psicologia (2008-2010) na *Universidade Federal de São João Del Rei* (UFSJ/São João Del Rei-Brasil) e no Doutorado em Educação (2011-2015) na *Universidade Federal de Goiás* (UFG/Goiânia-Brasil).

desvela os impedimentos à humanização e permite a compreensão dos enredamentos objetivos, subjetivos, lógicos e históricos que perpassam a constituição humana. Nesse sentido, no referido projeto e, também, na presente comunicação, reitera-se a pergunta adorniana sobre o sentido da educação a fim de vislumbrar elementos que elucidem a formação humana por meio do que Adorno nomeou de “consciência verdadeira”. Como fundamento de uma educação crítica e política, a produção desta consciência envolve a elaboração de um pensamento reflexivo que, como ação, torna-se um meio de apreensão da realidade e, potencialmente, de crítica a essa realidade.

Os pensadores da chamada Teoria Crítica da Sociedade estiveram reunidos no *Instituto de Pesquisa Social*, criado oficialmente em 3 de fevereiro de 1923, em Frankfurt, na Alemanha, razão pela qual esses pensadores são também nomeados de autores da Escola de Frankfurt. Tendo como influência a tríplice tradição de pensamento herdada de Immanuel Kant, Friedrich Hegel e Karl Marx – autores frente aos quais os frankfurtianos se posicionaram a favor e contra, em uma crítica que denunciava a noção de progresso e a violência na história –, destacam-se como expoentes da Teoria Crítica: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, entre outros. Como princípio da “escola do desencanto” está a crítica a um mundo racionalizado, cuja frieza e dominação se apresentam na base da relação entre homens e natureza e homens entre si.

É nesse contexto que se inscreve a produção intelectual de Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, nascido em 11 de setembro de 1903, um dos mais importantes representantes desse pensamento. Filósofo e sociólogo rigoroso, músico e compositor talentoso, Adorno se dedicou à investigação e análise de assuntos filosóficos acerca da sociedade, da cultura e da formação da subjetividade. Por vezes, sua obra é recebida de modo equivocado por aqueles que o acusam de ter traído seu próprio trabalho e se convertido em defensor da alta cultura. Porém, em leituras mais atentas, o que pode ser percebido é uma oposição a tal ideia: quando Adorno indica uma cisão entre a alta cultura e a cultura de massa, por exemplo, indica também as razões para tanto, além de revelar que a própria sociedade sustenta e compartilha cisões, sendo estas, portanto, da realidade. O fato de nomear as dicotomias que a sociedade apresenta em sua mais bárbara e cínica versão representa, em si, uma tentativa de superá-las e traz a possibilidade de pensar em uma sociedade emancipada.

No livro “As ideias de Adorno”, Jay (1984/1995) assume a tarefa de apresentar algumas facetas do pensamento do autor e o “estilo atonal” de escrever que ele imprime em

suas formulações sobre o movimento regressivo da dialética história. Entretanto, o próprio Jay afirma ser esta uma tarefa ousada, posto que Adorno já se sentiria, por princípio, incomodado e, certamente, teria feito objeções “[...] a toda e qualquer tentativa de tornar seu pensamento facilmente acessível ao grande público” (p. 13). Há de se concordar com Jay, pois não é tarefa fácil decifrar as entrelinhas e, por vezes, obscuras notas adornianas. O rigor diante do conhecimento é o requisito primordial para evitar o seu rebaixamento e fazer justiça à primazia do objeto.

A respeito do método em que se sustenta a produção intelectual de Adorno, Jay (1984/1995) apresenta duas metáforas para refletir sobre o pensamento do autor: a primeira é a de campo de forças e a segunda se refere à de constelação<sup>3</sup>. Segundo o autor, Adorno recorre a essas metáforas com o objetivo de analisar as relações entre a esfera objetiva e a subjetiva, a fim de sistematizar as questões que dizem da relação entre a estrutura social e a estrutura individual – ou pulsionalmente constituída e derivada da primeira estrutura. Vale salientar que o procedimento metodológico do qual derivam as metáforas explicitadas por Jay traz “[...] um modelo dialético de negações que construiu e desconstruiu, simultaneamente, padrões de uma realidade fluente” (p. 16). Esse procedimento tem como base o papel contundente do exagero que mantém as tensões entre um extremo e outro – campo de forças e constelação –, e revela o potencial produzido por uma incômoda tensão entre polos supostamente contraditórios.

Dentro dessa perspectiva, as forças ou estrelas – no caso da metáfora de campo de forças e da metáfora de constelação, respectivamente – que originam o pensamento de Adorno, reveladas por Jay (1984/1995), são: o marxismo, o modernismo estético, o conservadorismo cultural, a tradição judaica e o desconstrucionismo, e, entre essas energias iluminadoras, podem-se destacar outros vários componentes, inclusive o pensamento de Sigmund Freud, autor com cuja obra Adorno travou um fecundo diálogo. Assim, com o objetivo discutir sobre a mediação entre a esfera objetiva e a dimensão subjetiva, o caráter social e histórico que configura essa mediação e os paradoxos inerentes ao processo de constituição do indivíduo, retoma-se as discussões de Adorno sobre educação e formação partindo de suas contribuições e de autores que embasam sua teoria.

---

<sup>3</sup> Segundo Almeida (2007), constelação de conceitos pressupõe uma rede de significações na qual o sentido de cada conceito que a compõe depende dos demais, o que traz, necessariamente, o caráter histórico do conceito em questão.

## FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO HUMANA<sup>4</sup>

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. Subestimamos as dificuldades da exposição porque ainda tínhamos uma excessiva confiança na consciência do momento presente (HORKEIMER; ADORNO, 1944/1985, p. 11).

Os fundamentos de uma teoria crítica parecem estar muito menos em uma nomeação que faça referência a determinados autores, e mais no quanto essa teoria indica os limites e as possibilidades de realização do processo de humanização, ou seja, do processo de constituição do humano a partir das relações que possam ser estabelecidas entres os homens, a natureza e a cultura. Neste sentido, Karl Marx (1818-1888), Sigmund Freud (1856-1939), os próprios autores da chamada Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt e outros autores, elaboraram – cada um a seu modo e tomando por base os nexos históricos e lógicos das particularidades em que viveram –, elementos que substanciam uma teoria crítica sobre a constituição humana.

Com Marx (1972/1978; 1867/1988; 1932/1979) e Marx e Engels (1932/1987), os fundamentos para compreender a constituição do ser social como sujeito econômico podem ser apreendidos no movimento que aponte a necessidade urgente e incessante de luta contra uma realidade que se mostra em seu ocultamento. Seus escritos revelam-se como uma teoria que busca na realidade material a compreensão das mediações e dos nexos constitutivos desta realidade e as relações estabelecidas pelos homens que nela se constituem. Partir da materialidade é, enquanto um fazer científico, abdicar da sedução do entendimento que se faz na ideia e apelar para o movimento real de coisas reais, para a superação da materialidade no apontamento crítico e lógico a um pensamento abstrato. Isso se torna potencialmente revelador na medida em que se buscam os fundamentos de uma práxis que elucide e, ao mesmo tempo, recuse-se a compactuar com a repetição de uma falsa realidade que se mostra como verdade. Nisso reside a crítica à história e a história como crítica<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> As considerações teóricas aqui apresentadas foram reformuladas a partir da tese “A tessitura do ensaio em Theodor W. Adorno” (VIANA, 2015) e outros textos da autora ainda não publicados.

<sup>5</sup> Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels (1932/1987) escrevem: “Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção

Em Marx (1867/1988; 1932/1979) depreende-se que o modo de produção material é também o modo de produção da vida, o que significa afirmar também, que as contradições inerentes ao processo de produção econômico refletem contradições no modo de produzir a vida em sociedade. Quanto mais os indivíduos se alienam mais se consideram livres: o contrário também é verdadeiro. Alienar-se, nesse sentido, significa perda e não reconhecimento de si, dos outros e dos objetos. Significa conciliar-se com a realidade e, nisso, a contradição desaparece: em seu lugar tem-se uma realidade a-histórica, uma teoria a-crítica e uma epistemologia a-dialética.

Na apropriação e na distinção da natureza e, conseqüentemente, na transformação em seres sociais, os homens fundamentam a vida humana em processos de sociabilidade: convivência indissociável entre os homens e participação desses na comunidade; e, em processos de produção material: força de trabalho que transforma a natureza material em bens culturais e espirituais. Na constituição e produção de si e dos outros homens, têm-se o caráter universal e social do homem, sua existência como ser natural, portanto, como ser humano. Assim, “O significado *humano* da natureza só existe para o homem *social*, porque só neste caso é que a natureza surge como *laço* com o homem [...]: só aqui se revela como *fundamento* da própria experiência *humana*” (MARX, 1932/1979, p. 145; grifos no original). Daí a afirmação de que “O indivíduo é o ser social” (p. 146); sua vida individual e singular e a vida coletiva e genérica mutuamente se constituem e se determinam. Nessa totalidade, Marx (1932/1979) expressa a relação indivíduo e sociedade na afirmação de que a constituição dos sentidos como sentidos humanos se dá a partir da apropriação dos objetos materiais. Tornar-se humano é humanizar-se a si e criar objetos também humanizados; o ato humano que coloca o homem no seio da humanidade já um ato genérico e físico, humano e natural.

Nessa perspectiva, a sociedade que produz o homem é também produzida por ele: os homens produzem suas vidas a partir da relação com os outros homens e com os meios encontrados na natureza. Este é o primeiro pressuposto que diz respeito à relação dos homens entre si, à produção de sua vida material e à relação com a natureza, a qual se distinguem e se

---

distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela” (pp. 23-24). Já em “A sagrada família ou a crítica da crítica: contra Bruno Bauer e consortes”, sobre a história distorcida e tomada como ideologia, e na continuidade à crítica aos neo-hegelianos, os autores escrevem que para estes, “O homem existe para que a história exista, e a história existe para que exista a *prova das verdades*. Sob esta forma *criticamente* banalizada encontra-se a sabedoria especulativa segundo a qual o homem e a história existem para que a *verdade* possa atingir a *consciência de si*. A *história* converte-se assim, como a *verdade*, numa pessoa particular, num sujeito metafísico ao qual os indivíduos humanos reais servem de simples suportes” (MARX; ENGELS, 1845/s.d., p. 119; grifos no original).

conservam como um corpo biológico. Como um ser genérico, para além de uma consciência<sup>6</sup> que os possibilite pensar, o homem produz meios para a manutenção de sua própria vida. O modo como produzem esses meios determina suas vidas: modo de produção determinado e produzido por homens também determinados; esses, determinam, produzem e reproduzem as condições materiais que os constituem, além de estabelecerem relações sociais e políticas específicas que revelam a intrínseca relação entre o modo de produção e a estrutura social e política, e expõe uma vida também determinada pelo modo de organização da propriedade<sup>7</sup> (MARX; ENGELS, 1932/1987).

Por outro lado, constituindo-se também como uma teoria crítica – ou teoria que se faz como crítica –, semelhante a Marx, porém realçando outros aspectos da constituição humana, Freud (1905[04]/1974); 1927/1974; 1930[29]/1974) investiga a vida psíquica dos sujeitos a partir do estudo dos processos subjetivos que os constituem. Sua investigação sistemática e científica leva-o a revelar a significação social e objetiva contida nesses processos, além de permitir a Freud o desvelamento de uma teoria e um método capaz de trazer à tona os antagonismos entre a estrutura social e os impulsos internos do sujeito. Em momentos diferentes do desenvolvimento e consolidação do modo de produção capitalista, ambos, Marx e Freud, desvelam dimensões singulares e universais em condições particulares e históricas determinadas. Propõem, cada um a seu modo, o entendimento racional que se estabelece na

---

<sup>6</sup> “A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível *mais próximo* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente; é ao mesmo tempo consciência da natureza que, a princípio, aparece aos homens com um poder completamente estranho, onipotente, inexpugnável, com o qual os homens se relacionam de maneira puramente animal e perante o qual se deixam impressionar [...]” (MARX; ENGELS, 1932/1987, p. 43-44; grifo no original).

<sup>7</sup> A relação entre o homem e a natureza é mediada por uma categoria fundante em Marx (1867/1988; 1932/1979): o trabalho. Por meio dele, o homem se apropria da natureza, transforma-a em algo substancial à sua existência: produz e recria necessidades e meios para satisfazê-las, ao mesmo tempo em que produz formas específicas de relação de produção com a humanidade. O trabalho é uma dimensão ontológica da vida humana: no metabolismo entre o homem e a natureza, o trabalho constitui a objetivação da singularidade dentro de uma particularidade histórica. Porém, no desenvolvimento das forças de produção o trabalho, como trabalho alienado, transforma a vida humana em estranhamento: de si, dos objetos produzidos e dos outros homens. A relação entre os homens torna-se relações entre sujeitos de classe, na qual um compra a força vital da produção material do outro para produção de sua riqueza material individual. As próprias relações transformam-se em relações fetichizadas que escondem o trabalho estabelecido na mediação entre os homens. O trabalho alienado traz a negação do reconhecimento dessas relações como relações entre forças de trabalho que produzem mercadorias – que agregam, por meio do trabalho útil e produtivo, valor de uso, valor de permuta ou de troca, valor e, ao fim, fetiche –, além de ocultar o estabelecimento de duas classes: os capitalistas, possuidores de propriedade e dos meios de produção; e, os trabalhadores, aqueles que se vendem no mercado como força de trabalho. No processo de trabalho – seus objetos e meios – e de valorização do trabalho, por meio de um trabalho que agrega valor à mercadoria, o trabalho útil é o elemento que desperta o trabalho morto, cria valor e valoriza-se a si mesmo. Sem o trabalho, o trabalhador e o capitalista não sobrevivem enquanto sujeitos econômicos: ambos são seus reféns (MARX, 1867/1988).

relação entre indivíduo e sociedade. Tanto para Marx quanto para Freud, tais dimensões se constituem no confronto e conflito recíproco.

Nesse sentido, para Freud (1930[29]/1974) a cultura consiste na “[...] soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (p. 109). Para o cumprimento desses fins, a cultura se edifica sob determinados fundamentos:

Reconhecemos, então, que os países atingiram um alto nível de civilização quando descobrimos que neles tudo o que pode ajudar na exploração da Terra pelo homem e na sua proteção contra as forças da natureza – tudo, em suma, que é útil para ele – está disponível e é passível de ser conseguido. Nesses países, os rios que ameaçam inundar as terras são regulados em seu fluxo, e sua água é irrigada através de canais para lugares onde ela é escassa. O solo é cuidadosamente cultivado e plantado com a vegetação apropriada, e a riqueza mineral subterrânea é assiduamente trazida à superfície e modelada em implementos e utensílios indispensáveis. Os meios de comunicação são amplos, rápidos e dignos de confiança. Os animais selvagens e perigosos foram exterminados e a criação de animais domésticos floresce. Além dessas, porém, exigimos outras coisas da civilização, sendo digno de nota o fato de esperarmos encontrá-las realizadas nesses mesmos países. Como se estivéssemos procurando repudiar a primeira exigência que fizemos, reconhecemos, igualmente, como um sinal de civilização, verificar que as pessoas também orientam suas preocupações para aquilo que não possui qualquer valor prático, para o que não é lucrativo: por exemplo, os espaços verdes necessários a uma cidade, como playgrounds e reservatórios de ar fresco, são também ornados de jardins e as janelas das casas, decoradas com vasos de flores. De imediato, constatamos que essa coisa não lucrativa que esperamos que a civilização valorize, é a *beleza*. Exigimos que o homem civilizado reverencie a beleza, sempre que a perceba na natureza ou sempre que a crie nos objetos de seu trabalho manual, na medida em que é capaz disso. Mas isso está longe de exaurir nossas exigências quanto à civilização. Esperamos, ademais, ver sinais de *asseio* e de *ordem* (FREUD, 1930[29]/1974, p. 112; grifos da autora).

Beleza, limpeza e ordem são elementos civilizatórios. O contrário disso, ou seja, o contrário de civilizado pode ser considerado bárbaro. A barbárie, nesse sentido, é o que vai contra a ordenação e “limpeza” da civilização e ameaça a sua estabilidade. Para Freud (1927/1974), ao entender que civilização e barbárie caminham juntas, é necessário considerar uma “poderosa cota de agressividade” que impele os homens à defesa quando se sentem atacados. Nesse sentido, é necessário um esforço civilizatório<sup>8</sup> extremo – que passa a ser internalizado pelo sujeito e sustenta sua dinâmica psíquica – para que a vida em sociedade

---

<sup>8</sup> “A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. [...] Espera-se impedir os excessos mais grosseiros da violência brutal por si mesma, supondo-se o direito de usar a violência contra os criminosos; no entanto, a lei não é capaz de deitar a mão sobre as manifestações mais cautelosas e refinadas da agressividade humana” (FREUD, 1930[29]/1974, p. 134).

seja possível, já que “[...] todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal” (p. 16).

Sem desconsiderar as importantes formulações freudianas sobre o funcionamento psíquico, sobre a luta interna e constante entre as instâncias psicológicas e sobre o processo de constituição do Eu, cabe destacar que a agressividade como algo constitutivo da personalidade compõe a vida dos homens em sua formação como sujeitos. Para Freud (1930[29]/1974), os homens

[...] não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. [...] Quem quer que relembre as atrocidades cometidas durante as migrações raciais ou as invasões dos hunos, ou pelos povos conhecidos como mongóis sob a chefia de Gengis Khan e Tamerlão, ou na captura de Jerusalém pelos piedosos cruzados, ou mesmo, na verdade, os horrores da recente guerra mundial, quem quer que relembre tais coisas terá de se curvar humildemente ante a verdade dessa opinião. A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração (pp. 133-134).

Porém, é fundamental estabelecer certa distinção entre agressividade e violência. Ao considerar a violência como momento em que se finda a possibilidade de comunicação civilizada entre os homens, ou ainda, e mais que isso, como momento em que o humano revela a sua humanidade – demasiadamente desumana –, pode-se pensar a (ir)racionalidade que move todo esse processo. Em um projeto de sociedade que tem a violência como base, os processos de sociabilidade são atravessados pela lógica da identidade<sup>9</sup> e pela incapacidade de suportar a angústia no contato com os objetos; com o diferente; com o outro; com o humanamente familiar, e, ao mesmo tempo, insuportavelmente estranho. É nesse instante que a agressividade constitutiva – assim como a busca pela satisfação dos desejos – dá lugar à violência. Como consequência desse processo, o desejo e a agressividade reprimidos substanciam uma (ir)racionalidade que, por sua vez, têm como sustentáculos a violência e o preconceito.

---

<sup>9</sup> Lógica que parece ser regida por um princípio que iguala tudo ao mesmo e nada diferencia: os números que contabilizam frutas, objetos e pessoas são os mesmos que os indiferenciam. A razão como (des)razão não mostra a vida mutilada, *beschädigten*, *dañada*, obstaculizada. Ela arrasta como marca o impulso à dominação, à destruição e à integração.

Como leitor de Marx e Freud – e da tradição filosófica alemã – Adorno (1967/2011a) parte de algumas considerações desses autores para pensar, entre outros elementos, a formação cultural e sua relação com a barbárie e a educação. Na interpretação das principais teses freudianas, e em uma discussão mais específica sobre educação, em “Educação após Auschwitz” (*Erziehung nach Auschwitz*), o autor destaca a tarefa urgente da educação no estabelecimento de um clima cultural que não venha disseminar a repetição do horror, da violência e da desumanidade. Para ele, a educação tem um sentido específico: opor-se à barbárie. Ao autor parece ser inadmissível que assassinatos friamente calculados sejam pensados como um desvio no curso da história; antes, representam uma questão social que desintegra e mina a resistência individual e coletiva.

Ao reconhecer que, com o progresso técnico e instrumental, avançam também os elementos que promovem a frieza, a indiferença, a paralisia social e a falta de comunicação sensível entre os homens, o autor afirma: “[...] 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 *autorreflexão crítica*” (ADORNO, 1967/2011a, p. 121; grifo da autora). A autorreflexão potencializa a resistência diante de um clima cultural propenso ao terror e à dissolução. Refletir sobre si e sobre as condições materiais que constituem a vida parece ser algo revelador e capaz de des-opacizar o véu que encobre o entendimento das configurações objetivas e subjetivas que produzem um tipo de “consciência coisificada”. A indiferença à própria dor e à dor do outro resulta da “[...] incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado” (ADORNO, 1967/2011a, p. 129).

É por meio da educação que se desvelam os impedimentos à humanização; essa é uma aposta que o autor considera, já que a educação é uma esfera que contém algo de esclarecimento. Para Adorno (1967/2011a), “[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido” (p. 129). A elaboração do medo e a contenção da violência, sobre si e sobre o outro<sup>10</sup>, permitiriam a consideração pela universalidade do outro e a manutenção dos fins éticos da vida. Nesse sentido, o autor afirma: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a

---

<sup>10</sup> Em uma passagem, Adorno (1967/2011a), afirma: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cuja manifestações precisou ocultar e reprimir” (p. 128).

não-participação” (p. 125). O pensamento, nesse sentido, é condição universal e práxis social. No contato com outros campos do conhecimento, para Adorno (1967/2011a):

[...] o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só seria possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente (p. 137).

Um pouco mais propositivo do que em outros momentos de seus escritos, com a pergunta “[...] para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1967/2011b, p. 139)<sup>11</sup>, o autor responde que a educação é uma instância que pode compreender o motivo que leva, em particularidades históricas específicas, ao genocídio de inocentes, fruto do nacionalismo extremo<sup>12</sup>. Tal nacionalismo e seu redespertar foi e continua sendo uma ameaça à humanidade, com acontecimentos bárbaros não somente na Alemanha, como em muitos países, inclusive atualmente. Se “[...] as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial” (ADORNO, 1967/2011a, p. 121), nesse curso devem ser cultivadas forças contrárias ao individualismo e à adesão cega ao que não tem sentido – mas, ainda assim, mostra-se como algo racional.

A racionalidade que fomenta a individualização e a desconsideração pela humanidade do outro são engendradas na própria lógica da sociedade capitalista. Como ideologia – justificção e mascaramento de desigualdades e formalização do ordenamento dos homens (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973) –, a educação também adere ao que não tem sentido. Tanto mais se aproxima da possibilidade de provocar nos homens um pensamento como ação capaz de resistir aos ditames da cultura, mais corre o risco também de levá-los à adaptação irrestrita. Nesses termos, o potencial crítico da educação se reduz à preparação dos trabalhadores – e isso já desde crianças em escolas “especializadas” – para o mercado de trabalho. O suposto contato daqueles que na realidade não se tocam intimamente provoca a reprodução de discursos e atos de ódio contra o conhecido, o familiar, que é tomado como

---

<sup>11</sup> Em “Educação – para quê?” (*Erziehung – wozu?*), debate transmitido em 26 de setembro de 1966, pela *Rádio de Hessen* e publicado em *Neue Sammlung* (janeiro/fevereiro de 1967).

<sup>12</sup> Ao se referir ao nacionalismo e a Auschwitz, Adorno (1967/2011a) escreve: “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (p. 127). Em outra passagem, o autor salienta: “O clima – e quero enfatizar esta questão – mais favorável a um tal ressurgimento é o nacionalismo ressurgente. Ele é tão raivoso justamente porque nesta época de comunicações internacionais e de blocos supranacionais já não é mais convicto, obrigando-se ao exagero desmesurado para convencer a si e aos outros que ainda têm substância” (p. 136).

estranho e como algo a ser combatido. A meta, que deveria ser o encontro entre semelhantes diferenciados<sup>13</sup>, torna-se a eliminação violenta da diferença. A racionalidade que sustenta essa lógica é substanciada pela incapacidade de viver experiência.

Pensar um projeto educacional que, em sua forma e conteúdo, tenha como finalidade refletir acerca deste estado de coisas e de uma educação que atenda aos interesses racionais e sensíveis dos homens, constitui para Adorno, (1968/2011) um sentido para a educação. Para tanto, um dos recursos disponíveis no alcance desse projeto é a persistente e constante tentativa de dissolução de uma autoridade não reflexiva e violenta. É importante que o ato de educar desperte “[...] nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura” (p. 165), e a prática da violência. Nas condições atuais, ao menos sentir vergonha por exercer a violência já se mostra um caminho para o estreitamento dos vínculos afetivos. Desse modo, é imprescindível “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie” (p. 162). Isso constitui, acima de tudo, a regressão a um estado de violência já superado pela humanidade, mas que, como uma nuvem densa, paira todo momento sobre a cabeça dos homens.

Enquanto tais atos não forem superados, ainda será importante clamar pelo exercício da delicadeza refletiva e da civilidade. O importante é, segundo Adorno (1969/2011), que não se mantenham e se reproduzam no sistema educacional as desigualdades de classe, que os homens se sirvam de seu próprio entendimento – em alusão à prerrogativa kantiana – e que toda sua força esteja direcionada para uma educação que reconheça as contradições sociais e históricas.

## **FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO CONTRA BARBÁRIE**

O questionamento sobre a formação humana ou a pergunta sobre como o humano se constitui humano já foi respondida de diferentes modos por autores das ciências humanas – inclusive pelo próprio Adorno. Ainda assim, essa pergunta aciona novas questões que podem lançar luzes a novas investigações. A fim de vislumbrar elementos que elucidem a formação humana, acrescenta-se a isso a pergunta sobre o sentido da educação. Também aqui esbarra-se

---

<sup>13</sup> Esse encontro entre semelhantes se aproxima da definição de paz, em que Adorno (1969/1995) a define como: “Paz é um estado de diferenciação sem dominação, no qual o diferente é compartilhado” (p. 184).

com as já conhecidas e repetidas, inclusive as formulações adornianas, sobre o potencial e a urgente necessidade de uma educação contra a barbárie e como prática emancipadora.

Entretanto, há uma pista nos escritos de Adorno que sustenta o questionamento acima e diz respeito ao conceito de educação como possibilidade de “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1967/2011b, p. 141)<sup>14</sup>. Como possibilidade de um pensamento reflexivo sobre a realidade, o que estaria em jogo nesse pensar seria o desvelar, pela interpretação, de uma realidade enigmática e conflituosa. Partindo desta perspectiva, a constituição do humano em Adorno pode estar ligada à educação como esfera que produz uma consciência que, por sua vez, substancia uma educação que se configura como crítica. Para tanto, são necessários estudos sobre as bases epistemológicas e conceituais da constituição humana em Adorno, partindo, inclusive, de escritos de Marx, Freud e outros autores no que diz respeito a esses temas; estudos sobre os elementos sociais que reafirmam a recaída da humanidade na barbárie, tendo o irrefreável progresso econômico e social como indicativo do caráter regressivo da naturalização da reificação dos homens; e, estudos sobre como Adorno entende a educação, a formação humana e os elementos que constituem o que foi nomeado por Adorno de “consciência verdadeira” e sua relação com o pensamento, o conhecimento e o potencial emancipador e político da educação.

Para Adorno (1959/1996), a formação cultural, como apropriação subjetiva da cultura, deveria permitir um olhar para o mundo tal como ele se apresenta: organizado de modo (ir)racional e administrado, calcado na ideologia da sociedade industrial, que impede os homens de se reconhecerem como parte de uma estrutura que nega a subjetividade e afirma uma universalidade falsa e verdadeira. Com isso, a (im)possibilidade de esclarecimento e de resistência diante de uma cultura repressiva parece configurar-se como possibilidade de pensamento crítico e conhecimento da realidade. Para o autor, a consciência capaz de pensar criticamente a realidade deve se constituir como um dos imperativos da educação. Como mediação entre a cultura e os homens, a educação é a base para o questionamento de ideologias: é, também, constituição humana e condição de formação crítica ao que se subordina à ideologia e ratifica uma realidade social opressiva. A educação, como socialização e formação cultural, é uma contra força à violência e a sua banalização e naturalização.

---

<sup>14</sup> “[...] Herstellung eines richtigen Bewusstseins” (ADORNO, 1967/1972, p. 107).

Por meio da educação, é possível conhecer as determinações materiais e históricas que constituem os homens, o que permite a crítica aos ditames objetivos e subjetivos que cerceiam a cultura e obstaculizam o trabalho do próprio pensamento. Ao indicar os limites e as possibilidades que circundam a apropriação da cultura, a educação revela sua dimensão política. Tal dimensão circunscreve-se como uma ação que busca uma intervenção social específica, cujo foco esteja voltado para o entendimento racional dos obstáculos que impedem a superação da cultura em seus aspectos repressivos. Nesses termos, uma educação para reflexão é uma educação ética e política, cujo entendimento é possível por meio da tensão entre elementos que revelem uma realidade social, histórica e contraditória.

Assim, tomando por base as formulações adornianas, é possível afirmar que a sociedade se organiza em uma racionalidade meticulosamente arquitetada, a qual reforça a pseudoformação/semiformação, contrária a formação. O aprimoramento da tecnologia está na base dessa racionalidade, posto que a formação cultural, processo de apropriação da cultura que traz a possibilidade de pensar um estado de homens livres e iguais, vem sendo rebaixada a uma existência mecanizada. Sob os ditames da autoconservação e no impedimento da experiência, os indivíduos estão cada vez mais suscetíveis à dominação como modo de vida. A razão cede à lógica do equivalente, o qual, por sua vez, repõe aspectos ideológicos que acionam disposições psicológicas rebaixadas e adequadas para a manutenção e a propagação das formas necessárias à adesão ao sofrimento.

Em razão das configurações de uma sociedade mantida pelo ritmo do trabalho e legitimada pela barbárie, a possibilidade de formação cultural, de realização de uma vida justa e livre e de indivíduos autoconscientes e autônomos, nos dias atuais, está cada vez mais distante do alcance dos homens. Isso é indício de que a humanidade ainda não está livre da premência da autoconservação, e, portanto, de que está longe da esfera da liberdade e da felicidade, promessas da cultura. Nessa configuração, diante da ameaça e do medo, a energia que poderia ser empregada no entendimento do que não se justifica e na luta contra isso – a manutenção de condições (ir)racionais – volta-se para sustentar essas mesmas condições. Se os homens já teriam condições para caminharem rumo à liberdade e para felicidade e isso não acontece, na certa eles dirigem suas forças no fortalecimento da opressão. Mediante a ameaça, o que é traído volta como marca de uma existência aquém do que poderia estar; o medo, que paralisa o prazer, cada vez mais se torna o fundamento da formação. Os antagonismos sociais remetem a relações mediadas pelo temor de ser aniquilado, o que representa o mesmo que deixar de pertencer à organização social. Os indivíduos sucumbem à (ir)racionalidade de um

todo falso, que requer ajustamento e integração onde não há subsídios para relações que não sejam perpassadas pela frieza e pela falsa necessidade de dominação.

É nesse sentido que a exigência de Adorno (1967/2011a) ainda é algo urgente e necessário: que Auschwitz não se repita! Que esse seja um projeto da humanidade. Mais que um projeto: uma máxima, uma exigência, um imperativo, por meio do qual a educação, como formação, pode se orientar para fortalecer e erigir uma sociedade contrária à barbárie, contra si e contra o outro, e voltada à emancipação; mesmo que forças objetivas e subjetivas se oponham a esse intento.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Erziehung – wozu?*. In:\_\_\_\_\_. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1972 (Original publicado em 1967. Palestra proferida em 1966).
- \_\_\_\_\_. Sobre sujeito e objeto. In:\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 181-201 (Original publicado em 1969).
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira; Revisão Bruno Pucci e Antônio A. Soares Zuin. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, 1996 (Original publicado em 1959).
- \_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In:\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011a. p. 119-138 (Original publicado em 1967. Palestra proferida em 1965).
- \_\_\_\_\_. Educação para quê?. In:\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. p. 139-154 (Original publicado em 1967. Palestra proferida em 1966).
- \_\_\_\_\_. A educação contra a barbárie. In:\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 155-168 (Original publicado em 1968. Palestra proferida em 1968).
- \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In:\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 169-185 (Original publicado em 1969. Palestra proferida em 1969).
- ALMEIDA, Jorge Mattos Brito de. **Crítica dialética em Theodor Adorno: música e verdade nos anos vinte**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

- FREUD, Sigmund. Sobre a psicoterapia. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 07. p. 263-278. (Original publicado em 1905[04]).
- \_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21. p. 13-71 (Original publicado em 1927).
- \_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21. p. 73-171 (Original publicado em 1930[29]).
- JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1995. (Original publicado em 1984).
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Ideologia. In: \_\_\_\_\_. **Temas básicos da sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 184-205 (Original publicado em 1956).
- \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 (Original publicado em 1947. Prefácio de 1944).
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução José Carlos Bruni et. al.. Seleção de textos José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 101-132. (Os pensadores). (Original publicado em 1972).
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos**: economía y filosofía. Tradução, introdução e notas Francisco Rubio Llorente. 7. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1979 (Original publicado em 1932).
- \_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução Régis Barbosa; Flávio R. Kothe. 3. ed. v. 1. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Original publicado em 1867).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I – Feuerbach)**. Tradução José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987. (Original publicado em 1932).
- \_\_\_\_\_. **A sagrada família ou crítica da crítica crítica**: contra Bruno Bauer e Consortes. Tradução Fiama Hasse Pais Brandão; João Paulo Casquilho; José Bettencourt. 2. ed. Lisboa: Ed. Presença; São Paulo: Martins Fontes, s/d. (Original publicado em 1845).

VIANA, Cynthia M. J. **A tessitura do ensaio em Theodor W. Adorno**. 2015. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.