

Educação burguesa e barbárie



Por **MICHEL AIRES DE SOUZA DIAS***

A crise da educação é o resultado inevitável da dinâmica atual do processo produtivo

No mundo contemporâneo, a crise da educação tem uma relação intrínseca com a crise da formação cultural. A educação e o processo pedagógico são condicionados pela realidade objetivada pela reificação: “Quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (Maar, 1995, p.11).

Para Theodor W. Adorno (1995d, p. 71), as condições sociais estão na origem, em relação a qual todos somos impotentes, elas “são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre”. A crise da educação, portanto, é o resultado inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A formação precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade (Maar, 1995). No mundo capitalista, o fato de a educação não visar uma formação cultural plena, não é algo ocasional, mas imposto pelas formas de domínio social, que transformam a escola em um veículo de reprodução ideológica das classes dominantes.

Adorno em suas reflexões não pensa a educação como um fenômeno isolado, uma vez que ela é parte do mundo social. Com isso, a educação só pode ser pensada pela categoria de totalidade. Os conceitos formulados abarcam a totalidade da sociedade, pois é a através dela que os fenômenos particulares estudados são constituídos. A análise do particular permite reconhecer, sempre, essa totalidade concreta. Desse modo, a educação é pensada dialeticamente em uma tensão constante com a realidade social: “[...] a presença da dialética entre o geral e o particular, entre o profundo e o superficial, entre o concreto e o subjetivo, entre o real e outra possibilidade, define, para a sociologia, segundo Adorno, as condições para o entendimento da realidade. Em cada fenômeno social e em cada relação social, é preciso desvendar esse campo de tensão entre o que aparenta e sua gênese, entre o ver e o revelado e a possibilidade imanente de sua mudança. Isso torna a sociologia de Adorno um meio de reconhecimento e de apreensão do que é verdadeiro no aparente” (Vilela, 2007, p.228).

Hoje, a formação educacional reproduz os valores, o imaginário e as condições sociais dominantes do sistema cultural. A escola tem como única finalidade adaptar os indivíduos às formas de domínio social existentes, desenvolvendo um conjunto de papéis sociais e de valores, cujo objetivo é a constituição de sujeitos adaptados à ordem social, econômica e política. O resultado disso é que ela cria as condições objetivas para a frieza e a barbárie presentes em nossa época. A partir desse diagnóstico, torna-se necessário resgatar a educação como um instrumento de conscientização e reflexão crítica da realidade, na luta contra essas forças que fazem da existência dos homens instrumento de violência e barbárie.

Educação e trabalho social

A educação como um fenômeno social é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e em grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Assim, a finalidade e os meios de educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinadas. Isso significa que os objetivos e os conteúdos do ensino e o trabalho

docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas (Libânio, 2006).

A sociedade capitalista é uma sociedade de classes, estratificada pelo poder do capital. As relações de forças entre os grupos e forças constitutivas dessa formação social colocam a classe burguesa em posição dominante. Contudo, a dominação não se impõe somente pelo monopólio do poder material, mas também pelo monopólio do poder espiritual: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa sociedade é também o poder espiritual dominante” (Marx, 1976, p 48). Por esta razão, a escola assume um papel fundamental para a reprodução das ideias, dos valores e das formas de comportamento da burguesia. Segundo Saviani (1987), a classe burguesa, detentora do capital financeiro e a determinante da cultura vigente, não tem interesses na transformação da escola. Desse modo, ela cria mecanismos que impedem essa transformação, fazendo com que a escola reproduza as formas de domínio social e a divisão em classes, para que tudo permaneça como está.

A educação, como Marx bem demonstrou, surge como reflexo da estrutura econômica, reproduzindo os valores, o imaginário e as condições sociais dominantes do sistema cultural. Se as condições materiais de existência dos homens são determinadas pelo trabalho, a escola torna-se o local privilegiado da hegemonia da classe burguesa, uma vez que ela é do âmbito da persuasão e do consentimento. É por meio da escola que a classe burguesa a persuade e naturaliza as condições de exploração, formando a mão de obra para a manutenção do capitalismo. A educação surge como o meio pelo qual o sistema de domínio social se constitui, se mantém e se perpetua.

Assim, o exercício da dominação se perpetua no nível da superestrutura jurídica, política e ideológica, a partir do predomínio que a classe burguesa detém da estrutura econômica. Nesse sentido, a escola no sistema capitalista reproduz as desigualdades sociais e as formas de pensamento da burguesia. É o que mostra Libânio (2006, p.20) nessa passagem: “A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização parcial. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia”.

Na sociedade capitalista, ao se analisar os fins da educação, nota-se que toda sua estrutura, toda a sua organização, os conteúdos disciplinares, os conhecimentos transmitidos e as expectativas em relação a ela estão voltadas ao mercado de trabalho. Desse modo, a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se a sociedade capitalista se constitui como a mais desigual de toda história e exige dos indivíduos que aceitem a dominação, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas (Sader, 2008).

Como bem avaliou Mészáros (2008), a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. A própria história teve que ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. Para a ordem social ser legitimada e estabelecida como ordem natural, a história teve que ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas.

Com o advento do capitalismo monopolista, a sociedade se tornou cada vez mais administrada, com isso as reformas na educação passaram a ser estabelecidos pelos interesses do grande empresariado. As necessidades mais do que nunca são criadas e o modo de produção calca-se na racionalidade tecnológica. O homem torna-se um apêndice da máquina e deve

ser formado como máquina para aumentar a sua eficiência. Para a reprodução dessa sociedade não é mais necessário a formação intelectual e cultural, mas aquela que dê conta da racionalidade técnica, que é o pensamento que relaciona meios e fins (Crochik, 2009).

Desse modo, não passou despercebido a Adorno o fato de que a instrução técnica tem sido ministrada no interesse das próprias classes dominantes a parcelas do operariado, de modo que trabalhadores, que de acordo com critérios tradicionais, seriam incultos, precisam há muito dominar um certo tipo de conhecimento ligado às ciências naturais para desempenhar seu trabalho. Esse fato demonstra uma tendência predominante na sociedade burguesa tardia: a supervalorização do conhecimento que possibilita a dominação da natureza e o menosprezo de tudo que se relaciona com o âmbito cultural, sendo que tudo é reduzido ao desempenho de tarefas técnicas (Duarte, 2003). O resultado disso é que a instrução técnica se desenvolve e é valorizada em detrimento da formação humana. A separação entre técnica e humanismo surge determinada por uma sociedade cindida e reificada, que se alienou de si mesmo.

No trecho abaixo, Adorno (2010, p.4) expressa de forma contundente essa ideia: “A concepção de uma cultura do espírito que se oculta da técnica nasce do desconhecimento da sociedade sobre sua própria essência. Todo espírito possui elementos técnicos e apenas quem somente observa o espírito, apenas quem o conhece como consumidor, deixa-se enganar com a ideias de que os produtos espirituais teriam caído do céu. Consequentemente, em virtude destas considerações, não se pode ignorar a antítese observada entre humanismo e técnica. Ela pertence a uma falsa consciência.

Na sociedade cindida, os diferentes setores não sabem o que são, assim como não sabem o que são os outros. A própria fratura entre técnica e o humanismo, tal como me parece de forma irremediável, é uma parte da aparência produzida socialmente”.

Em uma sociedade emancipada, que conciliasse os interesses universais com os interesses particulares, a técnica deveria estar entrelaçada com a cultura espiritual: “a técnica poderia se transformar naquela essência social que lhe é imanente, possibilitando, na sociedade, a interdependência da chamada cultura com os progressos técnico” (Adorno, 2010, p. 4). Contudo, historicamente, o desenvolvimento técnico tornou-se mais benéfico à produtividade do trabalho do que a emancipação dos homens, sendo apropriado pelos interesses de classes. O resultado disso foi que as carreiras técnicas surgiram no capitalismo a partir da necessidade de uma grande demanda de mão de obra qualificada.

A educação subordinada ao mundo do trabalho surge como consequências das exigências do mundo industrial capitalista. A sociedade industrial teve sua origem na Inglaterra no final do século XVIII e se estendeu até a primeira metade do século XX. Ela se caracterizou pela mecanização das forças produtivas e pelo advento do trabalho assalariado. Com o desenvolvimento de novas tecnologias e das maquinofaturas, o capitalismo manufatureiro começou a dar lugar ao capitalismo industrial. O trabalho manual, que era feito com o auxílio de ferramentas, foi substituído pela máquina, cujo movimento era determinado pela força hidráulica e, posteriormente, pela energia a vapor.

O trabalhador deixou de ser o produtor e passou a ser aquele que trabalha submetido ao movimento das máquinas. Em consequência disso, foi somente com a separação entre trabalho e capital que se começou a pensar uma escola para todos. Segundo Aranha (1990), a atenção dada à escola decorria dos interesses da burguesia nascente que rejeitava a escola medieval de inspiração religiosa e excessivamente contemplativa, para reivindicar uma escola realista e adaptada ao mundo em transformação. A partir disso, essa solicitação tornou-se mais aguda, uma vez que o trabalho na fábrica exigia que o operário saiba ler, escrever e contar. A partir daí, em meados do século XIX, surge a escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica.

Contudo, foi somente na segunda metade do século XX, com o advento da sociedade pós-industrial, que houve uma maior democratização do ensino para suprir as demandas do mercado de trabalho. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da microeletrônica. O setor de serviços (setor terciário), que compreende as atividades como telecomunicações, informática, educação, saúde, turismo e comércio, passou a superar a produção agrícola (setor primário) e o setor industrial (setor secundário).

A sociedade pós-industrial deu origem a era da informação e do conhecimento. O trabalho técnico especializado passou a ser mais valorizado que o trabalho manual. Isso exigiu do trabalhador uma sólida formação especializada, com conhecimentos e habilidades diversificadas, com uma visão mais ampla dos vários processos de trabalho. O resultado disso foi um avanço do ensino superior, que se tornou uma necessidade para a reprodução do capital.

O historiador Hobsbawm (2001), em seu livro *A era dos extremos: o breve século XX*, mostra-nos que antes da Segunda Guerra Mundial, mesmo os países mais desenvolvidos e instruídos, como Alemanha, França e Inglaterra, com uma população total de 150 milhões de habitantes, não tinham juntos 150 mil universitários, um décimo de 1% de suas populações somadas. Contudo, no fim da década de 80, os estudantes eram contados aos milhões na França, Alemanha, Itália, Espanha, URSS e EUA. Na Europa, entre as décadas de 60 e 80, o número de estudantes universitários se quadruplicou. Já em países como Alemanha Federal, Irlanda e Grécia o número de estudantes podia ser multiplicado por cinco. Em países como Finlândia, Islândia, Suécia e Itália o número de estudantes podia ser multiplicado por sete, e em países como Espanha e Noruega podia ser multiplicado por nove. Isso sem falar nos países subdesenvolvidos como Brasil, Índia, México e Filipinas onde o número de estudantes quadruplicou.

Educação e a produção de pessoas frias e tecnológicas

Nessa nova sociedade que fetichiza a técnica, a cultura do espírito e a educação humanista foram relegados a segundo plano. A educação se tornou cada vez mais especializada e tecnicista. O resultado disso, foi uma maior atomização do indivíduo, que se tornou incapaz de refletir sobre sua condição histórica e social, e sobre seus verdadeiros interesses. Seu pensamento foi reduzido ao mundo concreto das coisas, servindo apenas como cálculo, desempenho e eficiência para se adaptar de forma cada vez melhor aos padrões e modos de comportamento socialmente exigidos. Desprovidos de uma formação cultural e espiritual plena, sua mente foi preenchida com os entretenimentos, os valores e a visão de mundo impostas pela indústria cultural.

A esse respeito, Olgária Matos (2001, p.144) afirma: “O vazio deixado pela falência da educação humanista a que buscava formas a ‘excelência dos talentos e habilidade’ – vem a ser preenchido pelos valores da mídia e do mercado. A educação de massa não visa a formar o espírito, ao contrário, adapta o indivíduo aos valores empresariais do lucro, da competição e do sucesso, por um lado, as vicissitudes do mercado, de outro. A competição talvez possa melhorar as mercadorias, mas ‘necessariamente piora os homens’. Desaparecem os valores ligados ao indivíduo convertido ora em empresário ou consumidor”.

A generalização do ensino superior com uma maior valorização de carreiras técnicas, demonstra o fracasso da educação em nossa época. A educação abandonou a formação cultural ao reduzir toda atividade humana ao desempenho de tarefas mecânicas. Ao limitar o ensino a instrução técnica, a educação produz tipos de indivíduos que a sociedade necessita socialmente, pessoas tecnológicas, eficientes, com uma mente reificada. O “véu tecnológico” perpassa todas as coisas e reduz tudo a uma solução técnica. Com isso, desaparece o sujeito autônomo em um mundo no qual os homens se tornam previsíveis, intercambiáveis, isto é, supérfluos. É o mundo da indiferença e da frieza burguesa (Matos, 2001).

O advento da técnica também colaborou para a deterioração da memória na sociedade capitalista. Em seu artigo, *O que significa elaborar o passado*, Adorno detectou o desaparecimento da consciência da continuidade histórica. Lembrou que muitos jovens em sua época desconheciam Bismarck ou o imperador Guilherme I. Em seu ponto de vista, a sociedade burguesa está subordinada de um modo universal a lei da troca. Esta por sua própria natureza é atemporal, assim como o cálculo, as mercadorias e a produção industrial. Não existe tempo nas relações de troca, tal como não existe tempo na racionalidade técnica. Elas são determinadas por ciclos contínuos e pulsantes.

Com isso, “a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional” (Adorno, 1995a, p.33). Para o pensador frankfurtiano, a perda da memória é bastante útil na reprodução do capital, uma vez que tem a função de adaptar os indivíduos as formas de domínio social prevalentes: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação do existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento (Adorno, 1995a, p.33).

O que mais tem colaborado para a crise da educação em nossa atualidade, é que ela se tornou um negócio como outro qualquer. Esse fato pode ser notado no abandono do caráter formador da educação, que em nossos dias se transformou em uma mercadoria. Na educação escolar atual, a racionalidade técnica, que Adorno criticou, está presente no pensamento administrativo, que aproxima a escola de um empreendimento comercial, e no pensamento burocrático, que facilita a educação em massa (Crochík, 2009). Desse modo, a educação como um fenômeno social é um momento do falso, uma vez

que, em uma existência reificada, determinado pela forma universal da mercadoria, ela está subordinada a mesma lógica das relações de troca.

No Brasil, no final da década de 1960, em plena época do regime militar, “buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas de ensino” (Saviani, 1999, p. 29). Com isso, houve uma grande expansão do ensino técnico no âmbito da educação. A lei 5692/71 regulava as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A partir daí houve a regulação da pedagogia tecnicista, que se tornou oficialmente uma das políticas educacionais do Estado. Segundo Saviani (1987), a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional.

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno, posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

As reformas na época do regime militar também culminaram com uma maior escolarização e massificação do ensino superior. Marilena Chauí (2016, p. 267) chamou essas novas mudanças de “invenção da universidade funcional”. O objetivo era uma formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificadas para o mercado de trabalho. Essas reformas visaram adaptar a universidade às exigências do mercado (e ao milagre econômico), alterando currículos, programas e atividades para garantir, de um lado, a ascensão social e, de outro, a rápida inserção profissional. Com a escolarização, houve a perda da ideia de formação e pesquisa como atividade universitária, que exige tempo para o trabalho e para a investigação. Por sua vez, a massificação visava garantir o apoio das classes médias urbanas e seu desejo de ascensão social por meio do diploma universitário (Chauí, 2016).

Já na década de noventa a situação não se modificou, também tivemos a experiência de um extremo conservadorismo intensificado pela subida ao poder de governos neoliberais, como Collor, Itamar e Fernando Henrique. Desde aquela época, a educação se tornou um negócio lucrativo e voltou-se as novas demandas do mercado de trabalho. A derrocada do modo de produção fordista em todo o mundo, possibilitou uma nova organização do trabalho: o advento do modo de produção flexível. Essa nova forma de produção associava uso intensivo da tecnologia, terceirização e flexibilidade na produção. Os usos da automação, da informática, da microeletrônica e da inteligência artificial se intensificaram como exigência dessa nova mudança no mundo do trabalho. A partir disso, houve uma grande transformação na educação.

A esse respeito, Fogaça (2001) afirma que seria necessário priorizar reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional. Nesse sentido, essa nova mão de obra deveria ter uma alta formação técnica. A mobilização de conhecimentos, habilidades, saberes e atitudes tornaram-se exigências do novo perfil do trabalhador.

Em uma conferência radiofônica de 1965, *Educação Após Auschwitz*, que retoma as análises de Dialética do Esclarecimento, de 1944, Adorno observa que, se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, então Auschwitz não teria sido possível. Neste texto, ele mostra que há uma relação intrínseca entre a técnica e a frieza. As pessoas formadas em um ambiente onde a técnica torna-se um fim em si mesmo, onde ela é fetichizada, acabam por tornar-se personalidades reificadas. Elas são incapazes de amar, possuem uma consciência desconectada dos sentimentos e afetos humanos. Adorno (1995b, p. 133) avaliou esse fato nessa passagem: “Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade de amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale”.

Segundo os estudos de Adorno (1995b), há uma relação intrínseca entre uma mente reificada e a ausência de experiência.

Quando o indivíduo por meio da educação é talhado para fazer coisas (*doing things*), para manipular objetos, cultuando a eficiência, a organização e o controle; quando é educado para ser um sujeito ativo, produtivo e eficiente, ele perde a capacidade de levar a cabo experiências humanas diretas. Ele perde a capacidade de amar e adquire um caráter manipulador. Foram essas características que Adorno encontrou nos líderes nazistas.

A frieza é o princípio fundamental da subjetividade burguesa. A educação em nossa época, fundamentada na especialização técnica, na competição, na meritocracia e no individualismo é o apanágio de um mundo que incentiva a frieza e cria as condições objetivas para a barbárie. Ela se guia pelo princípio da competição como método pedagógico. Com isso, valoriza a disputa, o desempenho e o esforço pessoal, perpetuando a lei do mais forte, transformando os homens em inimigos uns dos outros.

Nessa perspectiva, ela reproduz as condições sociais de competição no sistema capitalista, propagando a frieza como o principal mandamento para a sobrevivência. Ao refletir sobre a educação em nossos dias, Chauí (2016, p. 276) aponta que a competição nas escolas foi naturalizada: “A maioria dos professores do ensino fundamental e médio pertence aos estratos inferiores da classe média urbana e, portanto, a maioria adere ao ideário dessa classe, em que a educação é transmissão de informação e adestramento para a conquista do diploma, de maneira que a prática pedagógica visa a reforçar e não a criticar a ideologia dominante, que é tomada como a verdade das coisas. Nessa perspectiva, a competição individual, o vencer a qualquer custo, a recusa do companheirismo e da solidariedade é vista como natural (e, no caso da maioria das escolas privadas, é estimulada), e a sociedade tal como é, é tida como deve ser.”

Adorno em sua época já possuía a consciência de que a educação tinha como princípio fundamental a competição e, que isso, era um dos elementos principais que incentivava a barbárie. Para ele, “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 1995e, p. 161). Em nossa atualidade, o que as instituições de ensino mais valorizam e tornam sua palavra de ordem é a competição. O que experimentamos hoje é a comoditização dos indivíduos. Cada um deve procurar superar o outro e se tornar melhor como mercadoria. Cada um deve buscar na educação as competências e qualificações necessárias para se dar bem no mundo competitivo do trabalho. Na sociedade estratificada pelo capital, as diferenças entre os indivíduos são determinadas pela posição que ocupam. Em consequência disso, existe uma competição acirrada por uma melhor posição social.

Algumas funções conferem prestígio, dinheiro, fama, glória e poder. Isso significa que cada um deve adquirir, por meio da educação, as competências, comportamentos, recursos e valores que são necessários a determinada posição social. A competição passa ser o princípio fundamental da educação, produzindo um individualismo exacerbado e deformando a função original da educação, que é a formação integral do homem. Para Adorno (1995e), a motivação desregrada da competitividade encerra algo de desumano. Por esta razão, torna-se imprescindível que a educação mude e desacostume as pessoas a se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão de barbárie.

A indústria cultural como âmbito privilegiado da formação cultural também colabora para a frieza dos indivíduos. A realidade aparece nos meios de comunicação de massa como uma promessa de felicidade, onde cada qual deve defender seus interesses na luta pela existência. Em uma sociedade competitiva, o mérito, a resiliência, o sacrifício e a perseverança aparecem como valores individuais indispensáveis para alcançar um lugar ao sol. Em filmes, novelas e propagandas se valoriza a competição, o desempenho e o esforço pessoal.

A consequência disso é a propagação da frieza entre os indivíduos como uma regra geral para se dar bem na vida: “É categórico a afirmativa de que a frieza é princípio fundamental da subjetividade burguesa, subjetividade essa que o senso comum – as novelas, os noticiários, enfim, a indústria cultural – mas também a escola, a igreja, os sindicatos, as políticas ajudam a construir, “sem violência”, progressiva e intensivamente, no dia a dia, em cada um de nós” (Pucci, 2012, p.10).

Uma das principais características da sociedade burguesa não é somente a crise da formação cultural, que foi substituída pela semiformação, produzida pelos entretenimentos padronizados da indústria cultural, mas é também, a perda da sensibilidade, ou seja, a frieza e insensibilidade do homem moderno. Somos herdeiros da apatia burguesa. O homem moderno vai ficando apático aos acontecimentos até se tornar completamente insensível. Desse modo, ele é convidado a nada mais que compartilhar da experiência pobre e uniforme da modernidade.

Educação, violência e barbárie na civilização

A partir do final da década de 1950, Adorno participou de vários debates, proferindo conferências sobre educação. Em um debate radiofônico em 1968, *Educação Contra a Barbárie*, com o Helmut Becker, famoso educador alemão, Adorno (1995e) procurou mostrar que existem elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação, uma vez que os momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. Com isso, há um descompasso entre o desenvolvimento tecnológico de nossa época e a formação dos indivíduos. Há um atraso das pessoas em relação a sua própria civilização, principalmente por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um impulso de destruição que se opõe ao mundo civilizado.

Adorno compreendeu a barbárie como um tipo de violência irracional, uma vez que é uma regressão primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade. Não se trata de um protesto violento de jovens em nome de demandas sociais racionalmente reivindicadas. Também não se trata de atos de violência da população nas ruas contra a polícia por causa da morte de um trabalhador inocente. É um tipo de violência vinculada a agressão física, de modo irracional e sem sentido.

No mundo moderno os indivíduos completamente socializados regrediriam a um estado anterior evolutivo da espécie humana. Esta condição regressiva é imanente a nossa sociedade, uma vez que as condições objetivas para a barbárie são produzidas pelo processo de socialização. O mundo capitalista transforma os indivíduos em objetos, em seres impotentes, enfraquecidos pelas condições sociais da realidade reificada. Todo indivíduo, sem exceção, é sujeitado como parte da maquinaria social, sendo impedidos de desenvolverem sua individualidade. É, portanto, por meio dessa grande repressão e opressão social que a agressividade e a violência surgem como partes da nossa cultura.

Para corroborar esse argumento, Adorno (1995e, p.164) se refere à teoria freudiana: “Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência a barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou a explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão. Tudo isto é muito procedente, tem uma ampla divulgação e poderia ser levado em conta pela educação na medida em que ela finalmente levar a sério as conclusões apontadas por Freud, em vez de substituí-las pela pseudoprofundidade de conhecimentos de terceira mão”.

Assim, a teoria freudiana surge da comparação entre civilização e barbárie. Ela desvela o antagonismo entre Eros (amor) – princípio de prazer, a distribuição justa dos bens necessários à vida e Thânatos (morte) – princípio de realidade, marcado pelas tendências destrutivas e antissociais que nascem dos sacrifícios impostos pelas instituições à organização pulsional dos sujeitos. Adorno contribui para esclarecer os determinantes da limitação da cooperação humana, da experiência do fracasso da humanização da civilização, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa do ser humano (Habowski; Conte; Flores, 2018).

No debate com Becker, Adorno (1995e) também sugeriu que a frieza e a violência são incentivadas por uma educação rígida, disciplinar, que valoriza a dor. Ele foi um grande crítico da educação autoritária em sua época. O ensino rígido, que submete as crianças a castigos e a um regime disciplinar, foi condenado por ele. “Nas relações educativas o autoritarismo conduz à reificação do outro, a coisificação da infância” (Habowski; Conte; Flores, 2018, p. 235).

Todas as ações disciplinares, os ritos de passagem e trotes na escola, que infligem dor física nos indivíduos, são experiências brutais que surgiram no seio da família e se tornaram costumes pela força do hábito na educação tradicional. É o tipo de educação que impede as crianças de desenvolverem experiências humanas afetivas, onde se valoriza a confiança e os projetos compartilhados. Todos aqueles que tiveram uma educação familiar severa, com pais autoritários, possuem grande probabilidade de se tornarem pessoas frias e indiferentes ao sofrimento humano. Adorno sugere que essa pode ser uma das razões que contribuíram para o desenvolvimento do Nazismo na Alemanha: “A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista” (Adorno, 1995b, p.128).

É comum em nossos dias a valorização de uma educação autoritária, fundamentada na severidade e disciplina. Essa ideia está disseminada no inconsciente coletivo, como resquício de uma educação disciplinar do regime militar, que vigorou por muitos anos no Brasil. É comum pais em conversas casuais afirmarem que uma boa chinelada, cintada ou palmada seria bom para a criança adquirir disciplina. Que o castigo é a melhor forma para se obter respeito. Que meninos devem ser

fortes, viris e não podem chorar.

A severidade tinha um papel fundamental na educação tradicional da Alemanha, na época de Weimar. Para Adorno (1995b), a severidade criava indivíduos sádicos. A prática educativa da severidade em que muitos acreditam é totalmente equivocada. A virilidade, entendida como a capacidade de suportar dor, tem como consequência o masoquismo, que se identifica facilmente com o sadismo. O objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir (Adorno, 1995b).

Adorno era totalmente contrário a uma educação que valorizava a capacidade de suportar a dor. A educação pela severidade obriga as crianças a reprimir seu medo e a suportar os mais severos sofrimentos. Com isso, para ele, a educação não deveria reprimir o medo. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então realmente por esta via desaparecerá grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (Adorno, 1995e).

O que Adorno diagnosticou em suas obras foi à falência da nossa cultura. Essa falência é o principal motivo da disseminação da barbárie. Em uma cultura que promete, mas não cumpre suas promessas, a frustração, o ressentimento e a agressividade surgem como consequência de um mundo que condena os homens à permanente insatisfação. A divisão da sociedade entre aqueles que pensam e aqueles que trabalham, entre os que comandam e aqueles que obedecem, entre aqueles que usufruem e aqueles que vivem em permanente carência, condena uma grande maioria à frustração.

Como Adorno (1995e, p. 164) mesmo aponta: “A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disso foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando de forma fatal de que essa promessa não deveria existir”.

Para Adorno, a educação tem um papel fundamental contra toda forma de barbárie e todas as formas de violência, uma vez que no sujeito está subjacente impulsos agressivos em decorrência do processo de coerção da vida em sociedade. O processo educativo surge como possibilidade de reeducação dessas agressões sofridas e sublimadas em direção à abertura ao outro. Torna-se necessário salientar ainda que a violência é parte do processo de civilização do ser humano e que pode ser exacerbada ou diminuída conforme a capacidade de consciência crítica construída pelos processos educativos (Habowski; Conte; Flores, 2018).

Seguindo as trilhas de Adorno, para a pensadora feminista Bell Hooks, a educação tem como finalidade fundamental o empoderamento, a libertação e a transcendência. É a possibilidade do indivíduo se encontrar e reivindicar a si mesmo, buscando seu lugar no mundo. Contudo, as práticas autoritárias, promovidas e encorajadas por muitas instituições de ensino, minam a educação democrática na escola. Ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a “magia” que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos (Hooks, 2019).

Hoje, no Brasil, o autoritarismo tem ganhado cada vez mais espaço no cenário político e vem conquistando espaço por meio de escolas militares. Contudo, esses movimentos têm sofrido cada vez mais resistência no interior da escola. Os “sistemas educacionais que, embora estruturados para manter a dominação, não são sistemas fechados e, por isso, têm no seu interior subculturas de resistência em que a educação como prática da liberdade ainda acontece” (Hooks, 2019, p. 206). Hoje, já é comum nas escolas se discutir a diversidade cultural e social. O debate sobre temas como gênero, racismo, desigualdade, feminismo e as causas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) tornaram-se assuntos comuns nas salas de aula. Esses temas apareceram primeiro nas faculdades de ciências humanas. O discurso acadêmico, tanto escrito quanto falado, sobre raça e racismo, sobre gênero e feminismo, significou uma grande intervenção, ligando as lutas por justiça fora da academia a modos de conhecimento no interior dela. Instituições educacionais que eram fundadas em princípios de exclusão começaram a considerar a realidade dos preconceitos e a discutir o valor da inclusão (HOOKS, 2019).

Considerações finais

Em uma época de integração das consciências e de regressão social, é imprescindível que a educação se torne um instrumento de resistência. Hoje, o grande desafio para a educação, à luz do pensamento de Adorno, é a crítica da semiformação, tal como se apresenta não só no contexto macrosocial, mas no espaço da própria sala de aula, buscando captar, de forma crítica, suas tendências intrínsecas. Somente por este caminho será possível fazer emergir uma formação cultural que venha a contribuir para a ampliação dos horizontes dos indivíduos, para a emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices da própria história (Bandeira e Oliveira, 2012).

A esse respeito Maar (2003, p. 473) afirma que, “a educação para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõe à vida no ‘plano’ de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação”. A educação como instrumento de emancipação é antes de tudo reflexão crítica da sociedade reificada, que deve conscientizar os indivíduos das contradições sociais e de sua produção e reprodução pelo espírito objetivo da semiformação. Como afirma Paulo Freire, a educação somente poderá se tornar uma “prática da liberdade”, quando o processo pedagógico fizer “da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p.17).

Assim, o processo pedagógico deve desenvolver a capacidade de informação e entendimento para uma análise e avaliação da sociedade em que vivemos. Ele deve preparar os indivíduos para a não aceitação, a manifestação, o afrontamento e a revolta, pois nos ensina a romper com as maneiras de ver, sentir e compreender as coisas. A partir disso, é necessário que todos aqueles que estão comprometidos com a emancipação usem todas as suas energias “para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 1995c, p. 183).

***Michel Aires de Souza Dias** é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Publicado originalmente na revista *Filosofia e educação*, vol. 13, nº 3.

Referências

ADORNO, Theodor. *Sobre técnica e humanismo*. São Carlos: UFSCAR, 2010.

ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

ADORNO, Theodor. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1990.

BANDEIRA, Belkis e OLIVEIRA, Avelino. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/agosto. 2012. Disponível em <

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11636/8028>> Acesso em maio 2021.

CHAUÍ, Marilena. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. Entrevista concedida a Homero Silveira Santiago, Paulo Henrique Fernandes Silveira. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.42 no.1, jan./mar. 2016.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. In: *Revista Educação: Biblioteca do Professor*, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

- DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55-68.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; FLORES, H. R. F. Educação e violência na Teoria Crítica de Adorno. *Fragmentos de Cultura*, v. 28, p. 231-245, 2018.
- HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (Org). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boi Tempo, 2019. p. 199-207.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. In: *Educação e Sociedade.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. Lisboa. Editorial Presença, 1976.
- MATOS, Olgária Chain Feres. Theodor Adorno, o filósofo do presente. *Psicologia & sociedade*, v.13, nº.2, jul/dez. 2001, p.142-146.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.
- PUCCL, Bruno. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. *Cadernos IHU ideias*, São Leopoldo, v. 10, nº 172, p. 3-16, 2012. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/172cadernosihuideias.pdf>>.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.45. p. 223-248, jun. 2007.