

O CARÁTER FORMATIVO DO NÃO-IDÊNTICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA *DIALÉTICA* *NEGATIVA* DE TH. W. ADORNO

*The Formative Nature of the Non-Identical.
Some thoughts regarding Th. W Adorno's Negative Dialectics*

ROSALVO SCHÜTZ*

rosalvoschutz@hotmail.com

Recebido em: 21 de agosto de 2014

Aprovado em: 9 de setembro de 2014

RESUMO

Defendemos que a valorização da educação repousa sobre esperanças legítimas de uma vida e de um mundo melhor. Sua redução a significados requeridos pelo mercado escamoteia os potenciais emancipatórios subjacentes a essa legitimidade. Através da noção de semiformação, desenvolvida por Th. W. Adorno, pretendemos contribuir para a compreensão deste mecanismo neutralizador do potencial educativo. Simultaneamente, com a ajuda do mesmo autor, assinalamos a importância e centralidade da valorização de aspectos não idênticos ao sistema enquanto constitutivos num processo de formação crítica e solidária. O não-idêntico pode manter viva a esperança que aponta para além das relações de domínio e exploração pressupostos pela sociedade atual.

Palavras-chave: educação; semiformação; não-idêntico; esperança.

ABSTRACT

The appreciation of education is based on legitimate hopes of a better life and a better world. Its reduction to the requirements of the market disguises the emancipatory potentials underlying this legitimacy. Through the notion of semiformation (*Halbbildung*), developed by Th. W. Adorno, we intend to contribute to the understanding of the neutralization of the educational potential. We also point out the importance of valuing non- identical aspects to the system fir they are essential for a critical, supportive formation process.

* Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

The non-identical can keep alive the hope that goes beyond the relations of domination and exploitation assumed by the current society.

Key words: Education; Semiformation; Non-identical; Hope.

1 INTRODUÇÃO

O discurso da valorização e da importância de educação tem se fortalecido enormemente, tanto aqui no Brasil quanto no mundo todo, nos períodos mais recentes. A sua referência ocupou um lugar comum em diversas instâncias e organizações, principalmente quando se trata da justificação de qualquer forma de política ou ação coletiva. Neste sentido, pode-se afirmar que, na sociedade atual, a educação tem sua importância reconhecida, senão como poderia servir enquanto referência de legitimidade e legitimação de discursos e ações tão diversas e até mesmo controversas como vem acontecendo? Simultaneamente, no entanto, sob muitos aspectos, parece estar havendo um progressivo estreitamento da concepção de educação. Em vez de ser concebida enquanto processo de formação cultural que estimula para o desenvolvimento integral, autônomo e crítico de cada indivíduo, ela parece antes ter se tornado um mecanismo que forma para a adaptação às estruturas externas e independentes da individualidade. Mesmo que implicitamente, a educação está sendo significada cada vez mais como um valioso recurso competitivo dentro da ordem econômica global. Cada vez mais é exigida uma educação que acompanhe o acelerado processo de concorrência global, marcando a educação como um processo de formação subjetiva em vista dos interesses do mercado. Progressivamente, ela vem sendo moldada e reduzida a um instrumento capaz de direcionar as habilidades e capacidades de desenvolvimento humano no contexto da luta concorrencial de todos contra todos, exigida pela lógica de “valorização do valor” da sociedade produtora de mercadorias.

Entender os pressupostos e visualizar perspectivas de superação desta tendência certamente é um desafio incontornável para uma educação que se pretenda emancipatória. A crença na educação e a legitimidade que ela conquistou na atualidade seguramente não são redutíveis ao que ela tendencialmente está se tornando. No imaginário social e mesmo na tradição humanista do ocidente, a educação vem também associada à formação cultural no sentido do fortalecimento da autonomia e emancipação individual e coletiva, da construção de relações mais adequadas consigo, com os outros e com a natureza, da construção de um mundo mais solidá-

rio, dentre outros aspectos. A legitimidade da educação no contexto atual, especialmente entre nós aqui no Brasil, certamente ainda repousa sobre este aspecto mais amplo da compreensão de educação e da promessa a ela inerente, embora esta dimensão muitas vezes lhe permaneça oculta e escamoteada. A sua valorização é, portanto, legítima também por traduzir e dialogar com o desejo de uma vida melhor e de superação de condições desumanas e miseráveis (em sentido material e cultural) atualmente existentes. Esta base de legitimação mais ampla é, muitas vezes, reduzida e instrumentalizada pela concepção atualmente hegemônica de educação, que busca legitimar-se¹ como representante daquela referência, embora sua realidade não dê conta dessas promessas. Nossa tese é que o desejo e a esperança depositados na educação são, apesar de legítimos, muitas vezes, aprisionados para dentro dos limites daquilo que nos é apresentado falaciosamente como sendo a única possibilidade de um processo emancipatório acontecer: o sistema produtor e consumidor de mercadorias. Em vez da emancipação, da reflexão crítica, da autonomia e da humanização do mundo, a educação foi sutilmente reduzida a um canal de acesso a informações úteis para um melhor posicionamento no interior da divisão social do trabalho instituída: ela tornou-se um instrumento de adaptação, mesmo que o discurso da sua legitimação ainda recorra a referenciais mais amplos. Basta atinar, por exemplo, para o fato de que, por detrás da ideia de qualificação, geralmente é contrabandeada toda a perspectiva do capital e sua base referencial constituída pela produção do valor de troca. Por isso, ela conduz principalmente à adaptação, à concorrência e à construção de ambientes sociais hostis à solidariedade e à vida, ou seja, o contrário do que, com razão, se espera dela. O ensejo emancipatório legítimo que dá sustentação ao discurso a favor da educação fica, assim, despotencializado no interior da regredida existente, passando, inclusive, a ser instrumentalizado para a justificação e reprodução das relações sociais existentes.

Seria preciso evidenciar/liberar novamente a base mais ampla de legitimidade da educação, visto que o pensamento de uma educação na perspectiva humanista foi forçado a posições bastante defensivas e seus principais referenciais e potenciais foram fortemente reprimidos, formatados e coisificados dentro da ordem existente. Para que isso se torne possível, no nosso modo de ver, algumas qualidades críticas dos conceitos emancipatórios da educação [que foram “esquecidos”] teriam de ser

¹ A respeito do significado da educação no contexto atual enquanto ferramenta de concorrência veja Rosalvo SCHÜTZ, “Educação, Movimentos Sociais Populares e Democracia”: *Cadernos de Educação*. Pelotas, v. 32, 2009, págs. 85-104, especialmente o item “Significado de educação nas relações sociais existentes”.

novamente liberados e potencializados. Pois muitos conceitos foram neutralizados por terem sido reduzidos a conceitos estáticos, recalçando as contradições e contextos sociais nos quais se constituíram. Eles foram coisificados e instrumentalizado por relações de poder, de modo que, de alguma forma, sua crítica já é simultaneamente uma crítica à dominação. O evidenciamento e a valorização dessas dimensões adquire, pois, na perspectiva de uma dialética negativa que valoriza aquilo que o sistema quer ver esquecido, um caráter esclarecedor/emancipatório. A utopia de tal postura seria a de conseguir transformar o não-idêntico do sistema existente em um referencial prático constante nos processos educacionais. Formar para além do sistema significa formar e ser formado desde o não-idêntico deste. Seria a liberação de potenciais atualmente aprisionados pela força identificadora/adaptadora do sistema. Talvez assim pudesse ser possível forjar uma prática educativa compatível com as esperanças e promessas que subjazem à sua legitimidade.

O que pretendemos nesse ensaio é contribuir, a partir de algumas reflexões de Th. W. Adorno, para a compreensão de alguns pressupostos que possibilitaram o estreitamento da concepção de educação no contexto atual, bem como o potencial que ainda lhe é latente enquanto força crítica capaz de fazer o enfrentamento e contribuir com a superação de relações de dominação. Para tanto, buscaremos compreender a interconexão existente entre semiformação, perda da capacidade de realizar experiências e indústria cultural. Esperamos, a partir daí, vislumbrar um horizonte emancipatório liberto dos limites da sociedade produtora de mercadorias e que aponte para a formação integral do ser humano. Um potencial que, no nosso modo de ver, já está latente em uma contradição fundamental da própria sociedade moderna, qual seja: ela precisa acumular conhecimento e informação de forma progressiva ao mesmo tempo em que precisa paralisar constantemente a consciência dos potenciais emancipatórios imanentes a esse processo. Ou seja, em certa medida, ela precisa neutralizar constantemente aquilo que potencialmente estimula.

2 INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO: O CARÁTER FETICHISTA DA MERCADORIA NA EDUCAÇÃO

“A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”².

Na redução dos seres humanos a agentes e portadores de valores de troca se escondem relações de dominação de uns seres humanos sobre outros. A anonimização das relações de dominação certamente se apoia nisso. Em vez de relações de dominação explícitas há uma pressão sobre todos (as) para que se mantenham constantemente submetidos e orientados pelas leis do valor. Constituídos socialmente, estes valores são internalizados pelos indivíduos e instrumentalizados pelo sistema que lhes empresta uma aparência de naturalidade. Ao indivíduo, portanto, as relações de dominação se apresentam como exigências da totalidade, como uma espécie de razão na realidade, à qual ele só com muita dificuldade poderia se contrapor. A liberdade do cliente torna-se o ícone da mesma, embora o cliente, como se sabe, é antes objeto do que rei. A indústria cultural se presta para reforçar subjetivamente o poder da totalidade sobre a individualidade, de modo que se acredite estar tomando decisões próprias e, assim, ela tem um papel fundamental na “neutralização e desativação dos potenciais de protesto e resistência frente ao sistema”³. Por diversos canais, ela manipula e deforma os indivíduos, impedindo sua formação autônoma, que é um dos pressupostos básicos para qualquer noção de sociedade realmente democrática. Nesta perspectiva, as relações de poder e dominação não são fatos sociais isolados, mas antes resultado de constelações conceituais e sociais amplamente articuladas. A educação, assim como todas as dimensões relativas aos processos de formação cultural, não podem ser colocada idealisticamente fora destes contextos nem ser totalmente imersa nos mesmos.

Na abordagem que estamos fazendo, a contraposição às petrificações conceituais e sociais apontadas, portanto, se constitui enquanto uma tarefa educativa. Evidentemente, a simples consciência da dominação, por si só, não transforma a

² Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, trad. Newton Ramos-de-Oliveira, in B. Pucci; A. A. S. Zuim; L. A. C. N. Lastória (Orgs.), *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, Campinas: Autores Associados, 2010, pág. 25.

³ José Antonio ZAMORA, *Th. W. Adorno. Pensar contra a barbárie*, trad. de A. Sidekum, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008, pág. 248.

realidade, mas, sem uma teoria capaz de desvendar tais relações, uma *práxis* que mereça tal nome não parece possível. A teoria se torna uma forma de *práxis*. Talvez seja o caso de voltar a interpretar e entender o porquê de processos de transformação e emancipação não terem se efetivado. Não ousar fazer esta reinterpretação nos expõe ao perigo de incorrer em uma *práxis* reduzida a ativismo, ou seja, uma falsa *práxis*. A formação de uma consciência crítica e solidária certamente terá de enfrentar teórica e praticamente esta questão. Nesse sentido, uma teoria crítica da educação se torna quase que sinônimo da resistência teórica e prática à coisificação do pensamento em curso. Os conteúdos de verdade da educação e de sua legitimidade atual, que certamente transcendem a sua instrumentalização para o encobrimento ideológico de relações sociais de dominação, precisa/pode ser liberado pelo exercício crítico.

Esta, no entanto, é uma tarefa que pode ser inserida no contexto da própria modernidade, onde, apesar das maravilhosas possibilidades técnicas e cooperativas, os seres humanos, em vez de lutar pela sua libertação, submetem-se a novas formas de dominação. Ou seja, as relações de poder e dominação só podem ser compreendidas de modo mais adequado nos contextos sociais, históricos e materiais nos quais estão inseridos e sua superação não pode se abstrair desses contextos, sob risco de se tornar um idealismo. Isto, por si só, já nos deixa precavidos contra a tentação de atribuir uma função emancipatória à educação sem levar em conta a sua inserção social. Sem isso somos levados a uma concepção abstrata e elitista de educação que certamente é tão conivente e incapaz de crítica frente ao *status quo* quanto aquela que se coloca diretamente a serviço deste. A educação é tampouco um fenômeno social isolado assim como o poder e a dominação também não o são. Ambas podem se apresentar ao indivíduo como dominação disfarçada, mas muito real, dentro das constelações valorativas, sociais e econômicas (para cuja internalização a educação certamente contribui), em que ele é forçado a se orientar: tudo em nome de certa “razão na história” ou do “poder da lógica das coisas” que se impõe sobre os indivíduos.

É claro que, para contrapor-se a esta tendência, a razão precisa ser capaz de realizar algo mais do que simplesmente reger instrumentalmente as relações entre meios e fins, ela precisa voltar a refletir sobre os próprios fins a serviço dos quais se encontra ou gostaria de estar. A construção de relações autenticamente humanas talvez possa, então, se apresentar como um fim soberano sobre os outros. A luta contra a mistificação de qualquer tipo de pensamento, instituição ou relação social

torna-se, assim, uma das mais urgentes tarefas formativas. A indústria cultural, enquanto pretensão de domínio e determinação total de tudo em vista da produção de valor —e que, nesse sentido, não admite diferença— é o grande referencial negativo de uma educação que pretenda ser mais do que adaptação, mas que também não quer se deixar deteriorar a um idealismo que busca “uma idealização a ser realizada”⁴. Reconhecer nos indivíduos, na sociedade e na natureza aspectos que possam fornecer subsídios para resistir a esta pretensão de identidade absoluta torna-se vital. Embora a função ativa do sujeito jamais possa ser eliminada, atribuir a potencialidade crítica unicamente à capacidade de reflexão crítica do sujeito seria ainda um tanto idealista. Certamente não é por um passe de mágica que alguém se torna capaz de realizar reflexões críticas e autônomas, assim como o esforço de apreensão subjetiva/intelectual também não é, por si só, suficiente. Somente quando consegue ir além do que lhe é apresentado enquanto realidade, mas partindo da própria realidade, é que a experiência formativa, imprescindível para a constituição subjetiva autônoma e crítica, parece tornar-se possível. É o que se poderia chamar, a partir de Adorno, de a força emancipatória do não-idêntico.

Não se trata de algo evidente à primeira vista, mas também não de algo que pode ser percebido sem levar em conta o que acontece. Até porque o feitiço/ilusão (*Bann*) gerado por essa situação e que se funda na identidade gerada pela submissão de tudo ao valor de troca (em detrimento a todas às relações qualitativas), e que alimenta e legitima o surgimento de novas formas míticas e irracionais de dominação, exige algo mais do que o simples fortalecimento racional/instrumental do sujeito. Segundo Adorno, (com clara referência argumentativa a Marx e a Feuerbach, quando estes tratam do fetichismo) o problema é que: “Aquilo que se faz por si mesmo torna-se um em si do qual o si próprio não consegue mais sair; na crença dominante nos fatos enquanto tais, na sua aceitação positiva, o sujeito inverte sua imagem refletida. Enquanto encanto⁵, a consciência reificada se tornou total”⁶. Mas é justamente na pretensão de domínio total que se revela uma contradição que pode apontar para a sua fraqueza. O caráter fetichista da mercadoria é verdadeiro e falso ao mesmo tempo: verdadeiro porque, de fato, estrutura a vida das

⁴ Wolfgang Leo MAAR, “Adorno, semiformação e educação”: *Revista educação e sociedade*. V. 24, no. 83, 2003, pág. 461.

⁵ No nosso entendimento, seria bom associar os termos *feitiço*, *ilusão* e *dominação* ao termo *encantamento* no momento da tradução do termo *Bann*, pois se trata justamente deste aprisionamento que vai além do puro encantamento (cujo termo alemão é *Bezauberung*).

⁶ Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, trad. M. A. Casanova, Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pág. 286.

pessoas (e sua simples negação subjetiva teria consequências desastrosas para a sobrevivência do sujeito), e falso na medida em que ele não abarca tudo, apesar de se apresentar enquanto tal e, por isso, não deixa de ser ideologia. Perceber os pontos de apoio desde onde o feitiço pode ser quebrado significa estar à procura do não-idêntico. No nosso contexto, parece-nos que isto significa estar à procura daquilo que está antes e depois da redução da educação à instrução, sem perder esta redução de vista.

No escrito intitulado *Theorie der Halbbildung*, traduzido tanto por *Teoria da Semiformação* quanto por *Teoria da Pseudocultura*, Adorno desenvolve aspectos em torno das críticas à técnica, à cultura e à racionalidade já iniciadas em conjunto com Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. Aqui, no entanto, trata-se de entender como o caráter fetichista da mercadoria, na forma de indústria cultural, se apropria do espírito, da cultura e da educação. Com a afirmação de que a “[...] semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”⁷, Adorno quer chamar a atenção para o fato de a educação, nesse contexto, antes de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e capazes de experiências substantivas de vida, pode contribuir para o seu atrofamento, para a sua degradação à simples adaptação ideológica. Isto acontece quando os produtos culturais e educacionais são reduzidos e validados por um caráter mercadológico como se esse fosse mais importante e estivesse acima da própria vida, da autonomia e da integridade dos seres humanos e da sociedade. Neste sentido, a *Halbbildung* não é uma simples educação deficitária, mas sim uma formação que deforma o indivíduo e, por isso, também uma espécie de degradação da formação cultural. É uma ação violenta sobre os sujeitos, de modo a fazer com que eles mesmos busquem e fortaleçam aquilo que os domina e atrofia, interiorizando a dominação. Ela visa a indivíduos perfeitamente adaptados ao mundo disponível. Essa adaptação pode ser vista por dois ângulos: na medida em que “uma determinada forma social de subjetividade social imposta por um determinado modo de produção social”⁸ molda a ação dos indivíduos e/ou na medida em que a cultura é despotencializada, passando a ser concebida apenas como uma esfera espiritual separada dos processos vitais, sociais e históricos das pessoas. Não perceber mais a relação vital entre cultura, formação e constituição subjetiva, segundo Adorno, já é o próprio processo de semiformação, pois ela inviabiliza qualquer forma de autonomia e/ou de intervenção na realidade.

⁷ Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 25.

⁸ Wolfgang Leo MAAR, “Adorno, semiformação e educação”, op. cit. pág. 462.

de. Nos dois pontos de vista, o indivíduo é formado apenas para a adaptação às relações/estruturas pré-existentes e, por mais que tenha de se esforçar pessoalmente para tal e por mais que seja culturalmente “formado”, não perceberá contradição entre sua (semi)formação cultural e as relações sociais de opressão. De uma ou de outra forma, a formação fica “pela metade”, enfraquecendo o indivíduo frente ao todo que se lhe contrapõe como inalterável.

Th. W. Adorno⁹ ressalta que a *Halbbildung* (*Halb* = meio/metade) não pode ser confundida com *Unbildung* (*Un* = não/sem)¹⁰. Quer dizer que a *Halbbildung* não é uma falta de formação. Ela é também formação, mas uma formação que deforma, que atrofia. Na medida em que ela elimina a tensão entre autonomia e adaptação, enfatizando apenas um dos lados, ela deforma o indivíduo de tal forma que, do ponto de vista emancipatório, talvez tivesse sido melhor não ter tido formação alguma¹¹. Embora em ambas (*Un-* e *Halbbildung*) o momento da autonomia esteja ausente, a *Unbildung* ainda pode “[...] permitir uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia —qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados—, podia elevá-los à consciência crítica”¹², ao passo que a *Halbbildung* bloqueia a possibilidade de experiências formativas, pois o “semiformado” já não se considera mais carente de algo, ele já tem uma explicação para tudo desde os conceitos pré-formados que lhe foram fornecidos/inculcados, e que acredita serem seus. Como os julgamentos são automatizados desde o ponto de vista previamente estabelecido, o confronto substantivo com a realidade e a tradição é prejudicado de tal modo que todo o potencial crítico imanente às contradições da realidade é simplesmente excluído da esfera da tematização. O indivíduo tende a não se deixar afetar por aquilo que não cabe nos parâmetros que a *Halbbildung* (enquanto instrumento educativo da indústria cultural) lhe forneceu.

⁹ Cf. Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit..

¹⁰ Adorno não emprega o termo *pseudo* neste contexto, [que também é usado em língua alemã (*Pseudo*) com o mesmo sentido que o nosso] apesar de utilizá-lo em outros, como por exemplo, ao se referir à pseudo-atividade (*Pseudo-Aktivität*) no texto sobre “Notas marginais sobre Teoria e Práxis” (Theodor W. ADORNO, “Notas marginais sobre teoria e práxis”. In: Theodor W. ADORNO, *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995). Parece-nos que o fato de Adorno ter preferido o termo *Halb* em vez de *Pseudo* não deveria nos passar despercebido.

¹¹ Jürgen LACHMANN, *Bildung als Kritik der Herrschaft. Zur Dialektik der Bildung bei Theodor W. Adorno*. Impreso: Kassel/Alemanha, s. d. pág. 45.

¹² Theodor W. ADORNO, “Teoria da Semiformação”, op. cit., pág. 21.

3 A TENSÃO NECESSÁRIA: ENTRE ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

“A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em conseqüência do que a situação existente se impõe no que tem de pior”¹³.

Uma das intenções historicamente subjacentes à noção de *Bildung*, segundo Adorno, objetiva, por um lado, a libertação da natureza em vistas à constituição/adaptação à sociedade, mas, por outro lado, também o fortalecimento da autonomia do indivíduo humano frente às restrições exigidas pela sociedade, através da formação da “sua natureza”. Ou seja, ela se constitui num campo tenso entre emancipação e adaptação. A absolutização de qualquer uma dessas dimensões tende a degradar em ideologia, em semiformação. O objetivo da *Bildung* originalmente foi a busca de uma possível pacificação entre geral e individual, sociedade e indivíduo, buscando conceber uma sociedade onde o indivíduo não precise abrir mão de suas reivindicações de autodeterminação e felicidade para fazer parte da mesma. Adorno sugere que, de certa forma, esta reconciliação, ironicamente, vem acontecendo na sociedade atual: no entanto, à custa do sacrifício do indivíduo, da sua adaptação. Ou seja, a identificação e integração do indivíduo na totalidade social é tão forte que ele não percebe mais a possibilidade de ser algo não compatível com ela. Desde seus desejos mais íntimos até sua forma de pensar e agir ele é tendencialmente formatado pela totalidade. A semiformação, por isso, se traduz principalmente pela incapacidade de pensar e ser para além do que está aí. É possível, pois, que mesmo douto, alguém possa ser totalmente adaptado ao sistema e, por isso, só aparente e ilusoriamente, livre e autônomo: douto ignorante.

O potencial formativo que tradicionalmente a noção de formação cultural (*Bildung*) tinha, advinha justamente desta tensão gerada por momentos contrapostos mas em constante interação. Na medida em que um destes momentos se torna uma categoria fixa, este potencial fica neutralizado. Quando a formação cultural não é mais compreendida a partir da origem e do contexto social na qual está inserida e a partir de onde é gerada, ela tende a se degradar em “autoengano elitista”. Neste sentido, ela não pode deixar de ser adaptação. Por outro lado, quando não

¹³ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, trad. W. L. Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pág. 143.

consegue mais estabelecer um distanciamento crítico no que concerne às relações sociais estabelecidas, colocando-se simplesmente a serviço de finalidades das mesmas, ela também abdica da autonomia. Ambos os caminhos levam a uma falsa reconciliação. É preciso, pois, que tanto as relações sociais existentes sejam levadas a sério, a fim de que não se recaia no absolutismo da vontade, mas, simultaneamente, estas relações não podem ser absolutizadas e, por isso, a liberdade e a possibilidade de escolha autônoma de fins também não podem ser sacrificadas. Assim se entende Adorno quando este afirma que a educação não pode abdicar nem do seu caráter de formação crítica nem da sua dimensão adaptadora, sob o preço de, em ambos os casos, se transformar em ideologia.

Obviamente, no contexto contemporâneo de crescente domínio da indústria cultural, o maior desafio parece estar no polo do fortalecimento da autonomia, visto que há uma tendência de a adaptação se tornar o momento dominante em vista de uma autoconservação no interior do sistema. É neste sentido que Adorno alerta que, em vez da emancipação do sujeito, há, na concepção de educação resultante desse processo, uma tendência de que a educação se degrade em eliminação do sujeito em função de sua autoconservação¹⁴. Uma questão intrigante e contraditória é que a dimensão da liberdade e da autonomia subjetiva não pode ser eliminada nem mesmo pela sociedade constituída, pois a própria ideia de sujeitos autônomos é constitutiva da sociedade burguesa e fundamental para a sustentação de suas referências de legitimidade. Nesse sentido, a sociedade constituída não pode abdicar da noção de autonomia e liberdade do sujeito, sob risco de pôr em questão sua própria justificação, pois isso inviabilizaria, por exemplo, as possibilidades de contratos entre sujeitos formalmente livres, sem os quais as relações de exploração se tornariam inviáveis. Ela precisa, por isso, alimentar constantemente a promessa de liberdade e autonomia, uma vez que elas lhe são constitutivas, sem, no entanto, permitir sua realização efetiva. Liberdade e autonomia estas que, por isso, precisam permanecer restritas aos âmbitos da liberdade formal e da autonomia subjetiva. Os

¹⁴ Concordamos com Zamora de que isto afeta tanto educandos quanto educadores. Cf. José Antonio ZAMORA, "Educação depois de Auschwitz", in J. A. Zamora; B. Pucci; A. da Silva Moreira, *Adorno: educação e religião*, Goiânia, Editora da UCG, 2008, págs. 24-25: "No entanto o que vale para os educandos, também deve ser refletido em relação aos educadores. Também eles se vêem submetidos às exigências coativas do sistema educativo e às crescentes dissonâncias que este produz nos educandos, o que provoca um clima escolar dificilmente suportável, ou apenas suportável reduzindo friamente a práxis educativa ao cumprimento dos protocolos educativos burocraticamente fixados. Estaríamos, pois, diante da fórmula denunciada por Adorno: a eliminação do sujeito para assegurar sua autoconservação".

fundamentos e os pressupostos sociais destas, portanto, já não podem ser tematizados. Percebe-se aí uma influência progressiva da ordem estabelecida na constituição dos limites emancipatórios do sujeito. A realidade da liberdade, por isso, parece se afastar cada vez mais da promessa, algo semelhante ao que acontece com a educação, conforme vimos acima¹⁵. Não cair na tentação de delegar apenas ao sujeito a sua situação de não liberdade, apontando para as contradições realmente existentes, deslumbra-se, assim, como uma tarefa educacional imprescindível. Simultaneamente, a subjetividade não pode ser eliminada, pois a consequência disso seria a total adaptação. “O problema, quase insolúvel, consiste aqui em não se deixar imbecilizar nem pelo poder dos outros nem pela impotência própria”¹⁶.

Evidentemente, o próprio significado de termos como educação, formação cultural, autonomia, dentre outros, na medida em que são conceitos historicamente construídos e, portanto, carregados dos fins para os quais foram constituídos dentro de uma sociedade regida pelo interesse de classes, não é isento de cargas ideológicas herdadas dos contextos nos quais esses termos foram formulados. Desta origem não se pode abstrair, sob risco de cair em um agir ingênuo e facilmente instrumentalizável. Por outro lado, estes conceitos também contêm conteúdos que transcendem [ou que podem transcender] as finalidades instrumentais que historicamente lhes foram atribuídas e, por isso, não se deixam reduzir a estes. Adorno insistentemente chama a atenção para o fato de que todo conceito contém pressupostos pré-reflexivos que foram escamoteados, que, embora ocultos, lhe permanecem latentes. Além disso, todo conceito pode sempre levar para além daquilo que normalmente lhe é atribuído. Nesse sentido, as contradições não são possíveis apenas entre conceitos, mas estão no próprio conceito. São justamente estes pressupostos que indicam para os potenciais que ultrapassam o significado a que foram restringidos¹⁷. A resignificação destes¹⁸, portanto, poderia significar a reabilitação

¹⁵ Também na relação teoria x prática esta tensão se faz presente: “Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto”. Theodor W. ADORNO, “Notas marginais sobre teoria e práxis”, op. cit. pág. 204.

¹⁶ Theodor W. ADORNO, *Mínima Moralia*, trad. L. E. Bica, ver. Guido de Almeida. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993, pág. 47.

¹⁷ A esse respeito, veja Rosalvo SCHÜTZ, “Refúgio da liberdade. Sobre a concepção de filosofia de Th. W. Adorno”: *Revista Veritas*, Porto Alegre, 2012, v. 57, págs. 32-52, especialmente o item “O pensamento filosófico enquanto subversão”.

de dimensões normalmente não perceptíveis. Trazer à tona o caráter não-idêntico destes conceitos, portanto, poderia ser concebido como um momento de autonomia em relação ao que os conceitos nos querem fazer pensar dentro das relações sociais constituídas. A crítica do conhecimento, desta forma, acaba se tornando, em grande medida, crítica social. “Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa”¹⁹. Desde onde a possibilidade crítica, no sentido apontado, seria possível? Um dos ingredientes indispensáveis é a experiência. Vejamos.

4 EXPERIÊNCIA FORMATIVA E A POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CULTURAL

“[...] a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação”²⁰.

O caráter fetichista da *Halbbildung* se funda, assim como o caráter fetichista da mercadoria, demonstrado por Marx, na autonomização, absolutização e mistificação de características humanas e, por isso, ele bloqueia a irrupção do qualitativamente novo na vida e na sociedade. A absolutização do valor de troca, traduzido nas relações abstratas da equivalência de valor, camufla os pressupostos substantivos (os valores de uso) e qualitativos entre os seres humanos e desses com a natureza. Desse modo, as experiências formativas, que não podem prescindir de relações qualitativas e da diferença/novidade, são inviabilizadas: a formação permanece restrita aos parâmetros da esfera da produção de equivalentes, onde tudo é tendencialmente reduzido a relações quantitativas. A dinâmica abstraidora²¹ sobre as relações qualitativas se impõe e condena o indivíduo a um não sujeito, apesar de sua firme crença em sua liberdade e autonomia. Também a natureza é reduzida a um material à disposição, que só adquire significado e valor na medida em que é inserido no processo de produção e valor. Um grande desafio do pensamento crítico diante dessa reali-

¹⁸ A metáfora mais utilizada por Adorno para aludir a esse desafio de buscar pelo pensamento aquilo que foi extirpado do pensamento é o das constelações conceituais. A esse respeito veja Bruno PUCCI, “A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em Educação: atualidades”. In: *Revista Ecurrículum*, São Paulo, v. 8, n.1, 2012 e Rosalvo SCHÜTZ, “Refúgio da liberdade”, op. cit.

¹⁹ Theodor W. ADORNO, “Sobre sujeito e objeto”. In: *Palavras e sinais. Modelos Críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pág. 198.

²⁰ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. p. 151.

²¹ Cf. Rosalvo SCHÜTZ, *Die abstrahierende Dynamik der modernen Gesellschaft. Konsequenzen für die Beziehungen der Menschen untereinander und mit der Natur*, Frankfurt a. M., Berlim, Viena, Bruxelas, Nova Iorque e Oxford: Peter Lang, 2007.

dade é não se deixar seduzir pela crença de que o real é apenas o que se apresenta como racional. É preciso ir além daquilo que o sistema apresenta como razão: “A prática também necessita, porém, de algo diverso, que não se esgota na consciência, algo corpóreo, mediado com respeito à razão e diverso dela qualitativamente”²². Resgatar a possibilidade de realizar experiências formativas substantivas surge, por isso, como um dos principais desafios de uma educação com pretensões emancipatórias. Sem ela, parece que dificilmente conseguiremos nos contrapor aos pressupostos que possibilitaram algo tão terrível quanto o nazismo e que “[...] continua presente nos homens bem como nas condições que o cercam”²³.

Diante do exposto, certamente pode-se afirmar que o conceito de experiência pode ser tomado como um conceito-chave de uma teoria crítica da educação. Evidentemente, não se trata do conceito de experiência tal como ele é tomado nas ciências. Trata-se de um conceito polarmente contrário ao processo de identificação e redução de tudo a mesmice/identidade. O processo de experiência é condição de possibilidade de existência da *Bildung*, pois ela é condição de possibilidade da constituição subjetiva e, por isso, da autonomia. A experiência exige o encontro produtivo com o diferente, com o não-idêntico. Exige tanto a abertura e a entrega não violenta ao objeto quanto a capacidade de constituição e localização constelar deste objeto a partir do sujeito: ela só é possível na medida em que nem o objeto/mundo nem o sujeito são negados e tampouco absolutizados. Ou seja, ela é oposta ao pensamento identificador na medida em que o sujeito, ao se confrontar com algo qualitativamente novo, consegue fortalecer a sua própria individualidade e liberdade sem “negar o outro”, sem degradar o diferente a conceitos e esquemas prévios. Com o fortalecimento da capacidade de fazer experiências, Adorno sugere uma equiparação com a capacidade de resistir à adaptação sem dobrar-se a uma noção de cultura “a-histórica”. Pode-se afirmar, portanto, que fazer experiência exige capacidade de pensar desde o não-idêntico, situando-se em contextos.

Em vez de preparar o espírito humano apenas para a abstração, a educação deveria preparar também para o encontro com o particular e o qualitativamente diferente, ou seja, possibilitar a superação da indiferença. Alguém totalmente indiferente certamente não seria capaz de fazer experiências, pois em certa medida, a experiência é a própria possibilidade de superação da indiferença e impotência a

²² Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, trad. M. A. Casanova, Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pág. 198.

²³ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 29.

que somos tendencialmente conduzidos pelo pensamento e pela sociedade instituídos. No seu escrito *Educação após Auschwitz*, Adorno²⁴ exemplifica de modo radical as possíveis consequências dessa tendência:

“[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] 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 sugere que aí nos indivíduos particulares se manifesta uma tendência social. Sugere uma relação bastante peculiar e altamente interessante: haveria uma relação íntima entre uma consciência coisificada, a incapacidade para a experiência, estruturas autoritárias do caráter e a falta de amor. De modo que a possibilidade de se perceber, desejar e buscar uma vida humana digna estariam bloqueadas por esse circuito. Dizer que um dos principais desafios da educação é evitar que Auschwitz se repita²⁵, significa, portanto, dizer que é preciso superar a indiferença, fortalecer a capacidade de amar e, assim, enfraquecer a possibilidade de instalação de fetiches. Adorno²⁶ diagnostica uma relação direta entre fetiche e incapacidade de amar, como pode ser percebido na sua reflexão sobre a fetichização da técnica:

“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 do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios.”

Na medida em que Adorno contrapõe o amor enquanto um contra-conceito “que de alguma maneira sobrevive” à frieza burguesa regida pelo primado dos interesses orientados pelo valor de troca, aponta para uma perspectiva formativa.

²⁴ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 132.

²⁵ Cf. Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 302: “Em seu Estado de não-liberdade, Hitler impôs aos homens um novo imperativo categórico: instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça”.

²⁶ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 132.

Através do exemplo do amor, Adorno chama a atenção para a necessidade da constituição de contra-conceitos, capazes de evidenciar e/ou manifestar o não-idêntico enquanto possibilidade de resistência, constituição subjetiva e autonomia. Ser sensível para o caráter não-idêntico é, pois, condição de esclarecimento. Este não é mais resultado da pura força do eu, embora também não seja possível sem o esforço e engajamento deste.

A degradação da educação a uma *Halbbildung*, por bloquear a experiência e, por isso, bloquear o que alimenta e instiga o pensamento (pois “pensar é ser perturbado por aquilo que o pensamento não é”!) permite que a entendamos como sinônimo de progressiva coisificação do pensamento. Se o “[...] que é verdadeiro no sujeito desdobra-se na relação com aquilo que ele mesmo não é, de maneira alguma por meio da afirmação peremptória de seu ser-assim”²⁷, então não pode existir pensamento autônomo sem experiência.

“Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.”²⁸

Não há esforço intelectual e racional, ou mesmo anos de frequência escolar e universitária, que possam substituir isso. É nesse contexto que Adorno sugere que se desenvolva uma concepção de *Bildung* que possa ser tomada como sinônimo de resistência à coisificação, ou seja, capaz de facilitar experiências formativas e, assim, contribuir para superar a indiferença. Talvez agora possamos ter uma noção do que significa a seguinte afirmação: “A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda a verdade”²⁹.

²⁷ Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 114.

²⁸ Theodor W. ADORNO, *Educação e Emancipação*, op. cit. pág. 151.

²⁹ Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 24.

5 OBSERVAÇÕES FINAIS

“[...] sem esperança não há nenhum bem”³⁰.

Ao inter-relacionar a capacidade de pensar com a capacidade de fazer experiências e, por isso, de superar a indiferença, percebemos o quanto o não-identico é constitutivo e formativo para Adorno. Interessante que esta constatação depõe contra uma impressão que a leitura apressada dos textos de Adorno pode causar: de que sua teoria seria uma teoria resignada, uma vez que indicaria para uma sociedade totalmente administrada, regida até suas entranhas mais íntimas pelo fetiche do valor de troca e cuja ideologia seria perpetuada pela indústria cultural. Como indica o próprio Adorno, “[...] quem não deixa atrofiar em si a capacidade do pensamento não resignou”³¹. Ora, somente quem não se deixou absorver totalmente pela identidade ainda pode reagir. Reagir e criticar significa não permanecer indiferente. Quem é indiferente nem mesmo se importa com as coisas: segue o protocolo previamente definido. O confronto crítico com a totalidade constituída (enquanto todo negativo) só é possível para quem não se deixa limitar por esta, mas também não a desconsidera. Somos condicionados, mas não determinados, e a consciência disso é imprescindível para a superação da indiferença. Quem pensa tem esperança, sem esperança não há pensamento, apenas indiferença. E quem pensa pode subverter.

A experiência que possibilita o pensamento, no entanto, só é possível desde o não-identico. A própria compreensão da identidade, inclusive das inerentes possibilidades de superação da mesma, só é possível para quem percebe os sinais de algo possível e melhor do que está aí. “A consciência não poderia de modo algum se desesperar quanto ao cinza se ela não cultivasse o conceito de uma cor diferente cujo traço errático não faltasse no todo negativo”³². Talvez a educação possa contribuir para subverter as referências ideológicas do *status quo* estabelecido, podendo, assim, “revelar um vestígio de esperança de que não liberdade, opressão e o mal [...] não têm a última palavra”³³. Parece-nos que é justamente esta a esperança que, de

³⁰ Idem, pág. 230.

³¹ Theodor W. ADORNO, “Resignation”, in *Kleine Schriften zur Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, pág. 150.

³² Theodor W. ADORNO, *Dialética negativa*, op. cit. pág. 313.

³³ Theodor W. ADORNO, “Wozu noch Philosophie?”, in *Eingriffe. Neue kritische Modelle*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970, pág. 18.

fato, subjaz à legitimidade do discurso em torno da educação no contexto atual. Seu evidenciamento, valorização e desbloqueio certamente poderão fornecer horizontes referenciais mais amplos e emancipatórios, capazes de contribuir para a superação dos limites estreitos a que o sistema intenta manter aprisionadas nossas concepções e práticas formativas. Toda a teoria crítica de Adorno pode ser compreendida enquanto contribuição a esta tarefa esperançosa. Mesmo assim, ela jamais poderá substituir nossa sensibilidade para o não-idêntico nas realidades históricas, sociais e formativas específicas em que vivemos.