

ilustre e batallhador, a quem a cultura e as ciências em Goiás tanto devem, meus agradecimentos pelo acolhimento imediato do projeto.

ALBERTO DA SILVA MOREIRA

EDUCAÇÃO DEPOIS DE AUSCHWITZ

JOSÉ ANTONIO ZAMORA

Sob este mesmo título formulava Adorno há quase quarenta anos uma versão pedagógica do imperativo intelectual e moral que coroa sua obra principal, a *Dialética Negativa*:

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas que se faz à educação. Ela precede tanto a qualquer outra, que não creio precisar fundamentá-la e nem o dever de fazê-lo. Não posso entender que até hoje as pessoas se tenham ocupado tão pouco com ela. Fundamentá-la teria algo de monstruoso, à vista da monstruosidade que ela levanta, tenha tão pouca consciência desta exigência e das questões que ela levanta, mostra que o monstruoso não chegou a penetrar nas pessoas: um sintoma de que a possibilidade de sua repetição, no que diz respeito ao estado de consciência e inconsciência dos seres humanos, se mantém... Falar-se da ameaçadora recada na barbárie. Mas ela não ameaça, pois Auschwitz já foi [a recada] (Adorno, 1977, p. 674)¹.

A primeira coisa que surpreende é a evidência que Adorno atribui a essa exigência. O que o faz estar tão seguro de que Auschwitz é uma referência para a tarefa de educar, e não qualquer referência, mas a primeira, que impõe à educação a finalidade de impedir sua repetição? Pode-se afinal falar de um referente universal, quando em realidade estamos falando de um acontecimento certamente monstruoso, mas singular, ocorrido em um momento histórico e num lugar concreto e que afetou especialmente aos judeus europeus? Talvez estejamos ten-

tados a pensar que Adorno formulou uma pretensão desmedida. O que pode ter este imperativo a ver com a tarefa de educar no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo que não foi afetada diretamente pela catástrofe de Auschwitz? Não estamos diante de um particularismo europeu que se apresenta de novo sob uma roupagem de universalidade? Ainda que nos sintamos inclinados a responder afirmativamente a estas perguntas, talvez seria aconselhável não se desfazer demasiado rápido do imperativo educativo de Adorno. Examinemos cuidadosamente sua proposta. Para isso há duas questões iniciais que convém distinguir, mesmo se estiverem entrelaçadas, como veremos. A primeira tem a ver com o significado de Auschwitz para a história da humanidade e para o projeto da modernidade em geral, projeto este, não nos esqueçamos, com pretensões de universalidade, e não apenas pretensões, mas também com efeitos – não importa como se os julguem – de dimensões universais. A segunda questão tem a ver com seu significado para o projeto educativo. A relação entre as duas questões vem dada pela inserção do projeto educativo no projeto da modernidade, mas vamos por partes.

AUSCHWITZ, ACONTECIMENTO EPOCAL

Na discussão sobre o que aconteceu em Auschwitz (Young, 1997)² e com esta palavra, queremos nos referir ao extermínio massivo de seres humanos, organizado burocraticamente, dirigido administrativamente e executado de modo industrial pelo nacional-socialista durante a segunda guerra mundial. Nesta discussão costuma-se criar duas frentes que aparentemente se excluem entre si. Uma frente é a que vincula o significado universal de Auschwitz à singularidade do acontecimento. Tal singularidade é o distintivo diferenciador de Auschwitz, que o converte em um acontecimento incomparável e por incomparável, em um referente universal do mal radical, da negatividade extrema, da quebra de tudo o que define o humano. Há um antes e um depois de Auschwitz para toda a humanidade, porque o que aconteceu em Auschwitz é um horror, um mal qualitativamente incomparável, um abismo sem fundo de desumanidade. Isto é o que expressa o conceito de crime contra a humanidade. Em Auschwitz se atentou não apenas contra seres humanos concretos, mas se intentou aniquilar neles a humanidade mesma. A outra frente vê em Auschwitz o ponto culminante e, se se preferir, o momento não superado de uma lógica de dominação e aniquilamento que

se encontra presente em toda a história da humanidade. O genocídio judeu é significativo para o conjunto da humanidade, porque possui um caráter exemplar, vinculado a outras tantas catástrofes que revelam o lado sombrio de uma dominação persistente.

Não posso entrar aqui a fundo nesta questão (Chaumont, 1997; Reyes, 2003; Traverso, 1997)³, mas gostaria de assinalar que convém evitar uma contraposição radical entre estas duas interpretações do significado universal de Auschwitz. É verdade que o aniquilamento de milhões de seres humanos levado a cabo de modo industrial nos campos de concentração e de extermínio está em contradição com toda razão econômica ou de interesses políticos. Uma compreensão da história que queira ser racional, e que, portanto, não pode aceitar o extermínio dos seres humanos como sua finalidade imanente sem negar-se a si mesma enquanto racional, se vê obrigada a entender o aniquilamento de vidas humanas como um meio para conseguir um objetivo econômico, político, bélico ou de outra natureza, por muito cruel que este seja. Mas Auschwitz resiste precisamente a esta interpretação, pois não serviu a nenhuma finalidade externa⁴. Assim, o aniquilamento dos judeus não pode ser explicado de modo funcional, a partir de possíveis "racionalidades"⁵. Além disso, a tentativa de dar uma explicação científica ao universo irracional dos campos de extermínio conduziria a uma racionalização inaceitável dos mesmos. Convém, pois, fazer justiça à singularidade histórica do genocídio judeu, singularidade que tem a ver em primeiro lugar com as vítimas do aniquilamento, mas também com as formas específicas que tal aniquilamento adota, com seus elementos de contingência indedutíveis de elementos previamente existentes – e não apenas ali onde se perpetrrou o assassinato massivo –, sua resistência singular a uma explicação exaustiva de caráter racional etc.

Contudo, tampouco convém passar ao largo dos traços estruturais comuns e das condições sociais de possibilidade que atravessam a fronteira temporal de sua suposta superação histórica. Se a busca de uma racionalidade econômica, demográfica, ideológica etc., para a perpetração do crime pode levar consigo uma certa racionalização do mesmo, que implicaria implicitamente em sua justificação, a recusa de toda vinculação entre as racionalidades dominantes no processo de modernização e o genocídio pode conduzir a uma espécie de vazio interpretativo que anula toda crítica da sociedade e da cultura que, no mínimo, fracassaram na hora de capacitar seus membros para resistir e confrontar-se com o crime massivo. O horror acontecido em Auschwitz foi possível graças a condições sociais, culturais,

políticas e definitivamente civilizatórias, que encontramos em outros muitos horrores da história, desde os horrores do processo colonizador, os custos humanos e sociais da industrialização, as guerras dos últimos séculos, as formas de embrutecimento que o capitalismo selvagem impõe aos indivíduos, os múltiplos genocídios da era moderna etc.

Auschwitz não pode ser considerado um mero acidente⁵, tem que ser visto como uma quebra do desenvolvimento civilizatório que se produziu no âmbito cultural de uma modernidade que reclama para si o progresso, o Esclarecimento e uma emancipação humana de repercussões históricas mundiais; tem que ser percebido como uma ruptura que obriga os meios convencionais de análise racional a questionar-se a si mesmos e a questionar a marcha histórica na qual se pode abrir um abismo tão insondável de dor e injustiça. Para Adorno e os demais pensadores da Teoria Crítica, Auschwitz rasgou definitivamente o véu de otimismo que ocultava as contradições do processo emancipatório moderno. As promessas de autonomia e de justiça que o Iluminismo fez à humanidade não foram frustradas pelo assalto de forças atávicas ou pela resistência recalcitrante de poderes pretéritos. Aceitar uma explicação assim não faria mais que aumentar a falta de defesa contra a barbárie presente. Auschwitz obriga a enfrentar-se com a dialética do Esclarecimento, com a imbricação de progresso e regressão, com a cumplicidade da razão moderna com o princípio de dominação. Esta obrigação tem sua origem na convicção de que é necessário dar cumprimento a tais promessas, mas também de que a maior catástrofe do século XX europeu revela uma constituição patológica da sociedade e dos indivíduos de tamanha profundidade, que exige uma crítica radical da racionalidade que lhe é subjacente. É preciso refazer pelas raízes as relações dos indivíduos com sua própria natureza interna, suas relações com a natureza externa que pretendem dominar e as relações que mantêm entre si.

MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO

Adorno não apenas formula um novo imperativo educativo em relação com a catástrofe, que, como vimos, comporta uma crítica racional e profunda do projeto ilustrado moderno. Ainda que à primeira vista possa parecer paradoxal, Adorno segue apelando à exigência de emancipação como uma exigência pedagógica de primeira ordem, como a exigência moderna originária. Kant havia assinalado a saída

da menoridade culpável como o objetivo que definia o Esclarecimento. Emancipar-se de toda tutela e servir-se autonomamente do próprio entendimento era para ele o sinal distintivo do moderno ante as ordens precedentes. Entretanto, o mesmo Kant (1978) já percebia que esta tarefa havia apenas começado. Sua época mesma não podia ser qualificada de esclarecida, mas no máximo como uma época de esclarecimento, ou seja, a caminho da emancipação. Isso convertia a relação pedagógica num instrumento privilegiado para a realização do projeto da modernidade. As novas formas de produção e de organização social, o saber científico e as pretensões de emancipação diante do passado respondiam às exigências da razão perante o ancestral domínio dos preconceitos e da autoridade externa; mas tais exigências eram irrealizáveis sem um conhecimento verificado do autonomamente e uma autodeterminação prática. Estes deveriam tornar-se os objetivos da tarefa pedagógica. Desse modo ficavam definitivamente conectados emancipação, razão e educação (Terrén, 1999).

Contudo, cabe perguntar se a capacidade para levar a cabo esta tarefa é uma capacidade inerente à própria razão humana ou se existem condições históricas e sociais que tornam possível a realização da crítica ilustrada. Neste caso, quer dizer, no caso de que o sujeito autônomo e auto-responsável que enfrenta a ordem estabelecida e as antigas dependências seja ele mesmo fruto de desenvolvimentos sociais e históricos, a crítica não poderia deixar fora de seu âmbito de aplicação tais condições de possibilidade de si mesma, sob pena de estar sancionando novas dependências e sujeições. Entretanto como realizar uma crítica das condições mesmas que a tornam possível? A busca de uma saída para este dilema pela via da natureza humana, ou de um estado natural anterior, ou por cima das mudanças sociais, que servisse de critério da crítica, revelaria imediatamente seu caráter fictício e de construção social, ou seja, ela mesma condicionada histórica e socialmente. Outra saída do mencionado dilema consistia em renunciar a todo critério material, renunciar a definir o conteúdo do humano, para formular critérios formais a partir dos quais se determinaria o racional, seja na forma do critério utilitarista da máxima utilidade para o máximo de pessoas possível, seja na forma do princípio de tornar universalizável a máxima racional, tal como formula o imperativo categórico kantiano.

No entanto, a saída formalista deixa abandonados à sua sorte os sujeitos empíricos, guiados por seus interesses particulares ou submetidos a dominações externas, já que tal manobra nunca pode oferecer

de emancipação trazidas pelo Esclarecimento, quer dizer, porque a humanidade, ao invés de alcançar um estado verdadeiramente humano, se afunda numa nova forma de barbárie. A argumentação da *Dialética do Esclarecimento* gira em torno da relação entre três aspectos ou dimensões da dominação, que para seus autores se encontram em estreita correlação e determinação mútua: a dominação da natureza, a dominação social e a dominação no sujeito. Adorno considera que o princípio de identidade é inerente tanto à racionalidade identificadora e dominadora da natureza, como à racionalidade da troca capitalista. Além disso, sem a rígida identidade do sujeito duramente conquistada contra a natureza externa e interna e que serve de modelo à identidade do difuso e múltiplo sob a unidade sintética do objeto, não teria sido possível dominar a natureza.

A rapidez com que atua o conceito identificador premido pela urgência que lhe impõe a necessidade de agir sobre o meio, impede o pensamento de abandonar-se ao concreto e singular, a demorar-se pausadamente nele. O conhecimento científico e a prática dominadora da natureza, uma vez que se encontram sob esta urgência, possuem uma tendência a ocultar o singular e individual sob a universalidade abstrata do conceito identificador, mesmo que esteja fora de dúvida que a vida das coisas não se esgota em sua fixação conceitual. Desta maneira, o pensamento identificador degenera em instrumento de dominação da natureza.

O princípio de troca capitalista também nivela e elimina a espontaneidade e as qualidades singulares dos indivíduos que constituem a sociedade e os reduz a um denominador comum: exige tendencialmente uma equivalência que funciona de forma abstrata e universal. O trabalho concreto, transformado em rendimento médio da força de trabalho, passa a ser uma abstração, pois a lógica da troca produz uma objetivação massificante que se comporta com indiferença diante da história vital das pessoas que tratam entre si no ato da troca. Além disso, a qualidade das coisas torna-se aparência fortuita do seu valor de troca. Os produtos do trabalho humano são identificados por meio de grandezas quantitativas e todos os produtos do trabalho abstrato são idênticos como personificação do valor de troca.

Adorno pensava que é necessário repropor pela raiz as relações dos indivíduos com sua própria natureza interna, suas relações com a natureza externa que pretendem dominar e as relações que mantêm entre si. Essas relações tem sido presididas pelo princípio de identifica-

de, que submete de forma coercitiva o diferente, singular e múltiplo, que exerce violência sobre seu outro, o não-idêntico. A identidade prepotente do eu contra a multiplicidade de impulsos instintivos, a equivalência igualadora do princípio de troca capitalista, a imposição conceitual que torna a natureza disponível para sua dominação, todas estas formas de identidade devem submeter-se a uma reflexão crítica que permita levar a cabo uma rememoração da natureza no sujeito, condição de possibilidade de uma reconciliação na qual o diferente conviva sem medo.

Adorno colocou todo seu empenho em realizar esta auto-crítica com a finalidade de iluminar um pensamento que não faça uma anexação dominadora do outro, o não-idêntico, e desta maneira, sirva para que os seres humanos encontrem o caminho para relações diferentes com a natureza, nas quais o princípio de autoconservação despuddorado não ponha em perigo as próprias bases naturais de reprodução da sociedade; para relações sociais novas, nas quais a diferença e a singularidade possam encontrar expressão cabal; nas quais o princípio de troca capitalista não se imponha imperativamente sobre os indivíduos singulares, convertendo-os em competidores, em dominadores e dominados; para relações do eu com seu substrato somático e seus impulsos libidinais que eliminem a repressão desnecessária, a repressão condicionada por um sistema que endurece e disciplina ou favorece a regressão narcisista, segundo a conveniência, para obter a conformidade daqueles que vivem abaixo de sua lógica.

O que Adorno persegue em sua crítica ao princípio de identidade é a tendência que este tem, em todas as suas formas, a estabelecer-se de modo absoluto. Nessa absolutização se perde a gênese, a história sedimentada e com ela, tudo o que não alcançou justiça em seu processo de constituição: o não-idêntico. Do trabalho de recordação dessa história depende que se prolongue ou se acabe a coação presente. Na experiência do sofrimento fica estabelecido o limite que o pensamento dominador pode reconhecer como seu próprio limite. Fundada sobre este limite, a crítica imanente quer desdobrar dialeticamente a diferença do singular a respeito do universal, que vem ditada pelo próprio universal. Seu ponto de partida é a realidade integrada pelo sistema. Ela está chamada a medir a identidade desde um ponto de vista estritamente imanente por sua própria pretensão e a demonstrar dessa maneira sua falsidade. Daí que seja necessária uma contínua rememoração do sofrimento esquecido e reprimido.

Uma relação com o passado concebida desta maneira, concebida como 'rememoração produtiva', pretende revogar seu caráter fechado e enclausurado, sem querer restabelecer por isso a imediatez com tal passado. Critica as evidências dominantes no presente e os critérios daqueles que se erigem em sujeitos da recordação, sem que o passado se lhes imponha de forma imperativa. Nem a autoridade da tradição deve ser aceita a todo custo, nem o sujeito pode comportar-se como o proprietário que dita sua vontade ao passado. O passado deve entrar em relação com o sujeito da recordação sem perder sua estranheza, de tal modo que este sujeito se torne estranho a si mesmo e participe da oportunidade de dissolver a coação repressiva de sua identidade. Por isso Adorno recorre ao conceito de 'lembrança involuntária'. O passado não intervem de forma transformadora no presente graças à sua própria perfeição, mas graças à sua não realização e à sua carência, que comungam com as exigências que nascem de um presente não conciliado. As exigências não cumpridas do passado abrem os olhos para as atuais e reclamam sua realização.

PENSAR E AGIR PARA QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA

Voltamos assim ao ponto de partida, mas compreendendo melhor porque Adorno converte Auschwitz na primeira referência da tarefa de educar. Para Adorno um pensamento indiferente diante do sofrimento alheio, um pensamento que não faça de sua expressão o critério por antonomásia da verdade e que não ponha a eliminação do sofrimento como sua meta, permanece reduzido a uma função a mais da engrenagem social e não é mais do que uma evasão compensadora da injustiça. Pensar e agir para que Auschwitz não se repita, assim reza o novo 'imperativo categórico' proposto por Adorno. Este imperativo, longe de nos transformar em estatuas de sal presos ao passado, quer antes mobilizar a lembrança solidária com as vítimas, a memória das esperanças não cumpridas e as injustiças ainda pendentes de ressarcimento, contra tudo aquilo que continua produzindo dor e sofrimento e aniquilando os indivíduos. O que o novo imperativo impõe é um olhar agudo para as catástrofes do presente, um olhar implacavelmente crítico de suas causas e solidariamente compassiva com suas vítimas. Já não há lugar nem para a inocência nem para o desconhecimento ante o horror da história. Por isso o imperativo adorniano se faz acompanhar de uma consciência insubornável da persistência das condições que tornaram possível Auschwitz (1977, p. 674): 'A barbarie persiste ao passo que

persistem substancialmente as condições que favoreceram aquela recaída.

A possibilidade de uma crítica moral da coação social que não entronize um princípio moral tão coativo e frio ante a natureza interna do sujeito como a coação social que crítica, depende de que a moral acolha em si a experiência do sofrimento produzido pela dominação e que tem um inextinguível substrato somático. No entanto, ao mesmo tempo, o sofrimento, em última instância somático, só pode significar mais do que um puro fato bruto, se ele for caracterizado moralmente como negatividade, quer dizer, se o espírito vier em seu auxílio. O impulso somático precisa encontrar expressão, ser reconhecido e nomeado para alcançar relevância moral. Isso é possível quando se reconhece que a eliminação do sofrimento é o interesse verdadeiramente universal, é o interesse de todos.

As diferentes filosofias de herança kantiana defendem contra Adorno que apenas o respeito à dignidade do ser humano como fim em si mesmo, ou o que seria equivalente, o respeito à lei moral em que se expressa essa dignidade do ser racional autônomo, é possível ter consciência de Auschwitz como algo que não deve se repetir. Contudo, Adorno articula em seu imperativo precisamente o contrário. Não é uma razão incondicionada, incondicionada e formal, capaz de formular princípios universais, a que oferece garantias contra a barbárie. De onde sabe a razão que o ser humano tem uma dignidade, que não pode ser maltratado, humilhado, aniquilado etc., se não da experiência acumulada do sofrimento e da reação somática frente a ele, elevada a consciência que se rebela contra suas causas? A destruição da experiência, o esquecimento da dor que povo a história, a perda de vínculos reais com a história de resistência contra a injustiça etc., ameaçam toda defesa da dignidade humana. Converter tal dignidade em princípio formal que deve reger a conduta, ao menos não serviu para evitar as catástrofes que conformam o reverso escuro da história. Se a necessidade da eliminação do sofrimento não fosse evidente, não seria absolutamente possível nenhuma moral, pois esta não é outra coisa que a resistência contra a inumanidade.

EDUCAR DEPOIS DE AUSCHWITZ

Se aceitamos com Adorno o caráter epocal de Auschwitz, a exigência derivada desse acontecimento, de dar conta da dinâmica auto-

destrutiva da racionalidade ocidental imbricada com os processos de modernização científico-técnicos, culturais e políticos e a necessidade de um pensamento crítico-anamético que nasce da intenção de dar a palavra ao sofrimento, de reclamar os direitos pendentes das vítimas, de fazer justiça ao singular diante de toda forma de domínio coativo, então teremos que aceitar também que a determinação de nossa situação atual com base na catástrofe de Auschwitz possui uma dimensão pedagógica inegável (Peukert, 1991). Entretanto, em que consiste tal significação?

Em primeiro lugar consiste em compreender que a tarefa educativa está imbricada com o processo de reprodução da sociedade e da cultura que tornaram Auschwitz possível. Educar depois desta catástrofe exige uma crítica radical da própria pedagogia. Já não é possível continuar praticando como evidentes as típicas ações educativas orientadas por aquela idéia de autonomia do sujeito racional e emancipado que lhe vem servindo de justificação no projeto da modernidade. É necessário levar em conta a imbricação das instituições e práticas pedagógicas com as estruturas sociais que impedem a emancipação. Estas estruturas submetem os indivíduos a uma pressão indescritível. Eles têm que curvar-se às suas exigências de adaptação para poder sobreviver e os sacrifícios que esta adaptação lhes impõe são reciclados pela indústria cultural e pelo entretenimento. Uma pedagogia que não reflere autocriticamente sobre seu lugar e função na reprodução destas estruturas, que não percebe como a organização social gera e mantém a heteronomia também mediante as instituições pedagógicas que deveriam combatê-la, não fará outra coisa que contribuir para a perpetuação da barbárie.

A promessa que acompanha a idéia de cultura e educação na modernidade não foi cumprida. Isso porque as relações sociais de dominação e a dominação da natureza exigem dos sujeitos individuais uma submissão disciplinada à lógica da dominação, mascarada de 'autode-terminação', seja na auto-affirmação soberana dos que participam na troca capitalista, seja no pensamento identificador. No cálculo racional da obtenção dos próprios interesses por mediação que impõe o sistema capitalista, as relações sociais e as relações com a natureza ficam sujeitas à utilidade e à exploração em vista de um aumento do poder e do lucro. O marco social que define o que é razoável para a sobrevivência e a consecução dos próprios fins, frustra a verdadeira autodeterminação, convertendo-a em uma auto-affirmação voltada contra os outros e contra a natureza, por meio da qual o sistema se reproduz. A educação parti-

cipa da mesma contradição quando formula seus objetivos em termos de contribuição à autonomia e emancipação dos indivíduos, mas ao mesmo tempo tem de possibilitar-lhes, por meio da formação, uma participação na sociedade sob as condições e regras de jogo que impõe o mencionado marco social. Este paradoxo leva Adorno (1972) a falar da 'eliminação do sujeito para assegurar sua autoconservação'.

Quando a cultura do espírito se identifica com os bens culturais ou com conteúdos educativos, ela se converte em puro meio de auto-affirmação social habitual dos sujeitos que competem entre si. A pseudocultura⁵ representa a apropriação de um capital cultural (Bourdieu, 1988) para estar informado, para possuir determinado grau de educação, títulos etc., que permitam obter vantagens na luta competitiva, alcançar determinadas posições sociais, lograr um nível econômico adequado etc. Para Adorno acaba tornando-se suspeito todo intento de concretização pragmática da emancipação, ou seja, todo intento de limitá-la em razão das exigências que estabelece a sociedade, as supostas necessidades dos educandos ou, inclusive, a coação que impõe a simplificação metodológica na transmissão dos conteúdos educativos. E a razão desta suspeita é bem clara: a pseudocultura socializada não oferece nenhuma resistência ante a barbárie. Ela mostra claramente o paradoxo que tanto surpreende aqueles que conhecem a realidade dos campos de extermínio nazistas: a coincidência do destruído de bens culturais do espírito com a disposição para a aniquilação massiva de seres humanos (Adorno, 1972). Tão rápido como a cultura do espírito se identifica com os bens culturais ou com os conteúdos educativos, tão rápido como seus produtos se convertem em algo sobre o que é necessário estar informado para poder intervir, em algo que se deve conhecer para parecer um indivíduo culto, preparado, à altura etc., nessa mesma velocidade eles perdem seu verdadeiro caráter.

Adorno está consciente do paradoxo que isso supõe. A esfera da cultura e da formação do espírito (*Bildung*) se estabelece na sociedade burguesa como um âmbito no qual é possível uma apropriação dos produtos do espírito, livre da coação das relações de dominação e dos objetivos da produção capitalista. Sua missão era possibilitar uma entrega livre e criativa às criações culturais humanas, para além de todo valor instrumental. Entretanto dessa maneira [a cultura e a formação] renunciavam a toda relevância prática para a conformação das circunstâncias vitais dos seres humanos. Uma vez neutralizadas a cultura e a educação como fatores transformadores da ordem dominante, a organização social realiza uma contraposição que termina sendo completamente funcional

para sua perpetuação: uma contraposição entre cultura e formação, entre confrontação não-instrumental com os produtos do espírito e preparação destinada a satisfazer determinadas expectativas sociais ou a desenvolver uma carreira profissional. Todavia, esta separação converte a cultura em pseudocultura e a educação em uma engrenagem a mais da reprodução social.

Torna-se imprescindível, portanto, abordar criticamente a discrepância entre as pretensões que inspiram a praxis pedagógica e a realidade mesma da pedagogia. Esta se vê confrontada permanentemente com o conflito entre a normatividade idealizada, que ela postula na socialização dos indivíduos, e a realidade social, que impõe a esses mesmos indivíduos condições de socialização que impossibilitam a realização desta normatividade. Seria necessário evitar tanto a idealização de uma praxis falsa, como reduzir contra essa idealização todas as expectativas referidas à praxis e aos limites que impõe a realidade social (Gruschka, 1995).

Um dos âmbitos em que isto se pode exemplificar é o da relação entre moral e educação. Não se trata aqui, por exemplo, de limitar-se a formular objetivos e expectativas morais para a ação pedagógica, confrontando-os com aqueles que efetivamente se realizam na socialização majoritária. A educação aparece aí como uma ação orientada a reparar os efeitos de tal socialização. É desta maneira que a reflexão pedagógica sucumbe àquilo que chamamos de idealização da praxis falsa. A ação educativa aparece definida fundamentalmente pelos objetivos bons, perseguidos intencionalmente, mas escassamente se reflete sobre sua mediação através da socialização escolar. A Pedagogia, apoiada em outras ciências humanas, aperfeiçoou com rigor científico as técnicas de (auto)disciplinamento exigidas para participar nas estruturas escolares de formação. Trabalha-se com uma imagem ideal do sujeito socializado, que estabelece a norma à qual o indivíduo deve adaptar-se, ou ante a qual deve perceber-se como deficitário. Assim, também a socialização pedagógica, e não apenas a socialização extra-escolar, pode estar contribuindo para frustrar a realização dos objetivos que postula. O sistema escolar postula algumas exigências e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de crianças e jovens numa forma que contradiz tais exigências (Gruschka, 1995, p. 109). 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 praxis educativa ao cumprimento dos protocolos educativos burocraticamente fixados. Estaríamos, pois, diante da fórmula denunciada por Adorno: 'a eliminação do sujeito para assegurar sua autoconservação'.

Neste contexto pode-se seguir colocando os objetivos de solidariedade, compatixão, sensibilidade diante do outro etc., mas esta moral postulada está em contradição com a praxis que as estruturas educativas estabelecem. Os postulados morais se convertem em ilusão enganosa, que consola e engana sobre o efeito real da praxis. Certamente a pedagogia mantém uma relação conflitiva com a socialização econômica, política e jurídica dos indivíduos. Diante de exigências que tal socialização estabelece, a pedagogia coloca seu objetivo numa individualização bem realizada. A universalização da educação aparece como meio sumamente apropriado para alcançar os objetivos de liberdade, igualdade e fraternidade para todo indivíduo. Entretanto a burocratização do sistema educativo, sua função de prover as estruturas produtivas existentes com indivíduos adaptáveis, a assunção dos princípios de competitividade, rendimento adaptado, recompensa do mérito etc., no ambiente educativo, torna a educação cúmplice da coação sistêmica contra a qual pretendia rebelar-se. Não é que desconheciam os efeitos da fixação burocrática da atividade educativa, mas este conhecimento permanece em grande medida sem efeito.

Adorno não oferece soluções para estas contradições, ele não foi um pedagogo. Contudo, suas reflexões sobre educação são um convite a uma autocrítica sem concessões, a uma exigência de máxima flexibilidade, consciente das contradições e aporias em que se encontra imersa a tarefa de educar. As resistências que a organização da sociedade oferece à realização do objetivo moderno da emancipação de todos os sujeitos, objetivo que a educação assumiu como seu, são imensas. Toda pedagogização da transformação das estruturas sociais que impedem tal emancipação é pura ilusão. A educação se encontra presa na mesma dialética responsável por sua frustração e só pode combatê-la como crítica de si mesma. Isto confere à pedagogia crítica uma figura negativa. Educar para a emancipação depois de Auschwitz é educar para a superação da barbárie.

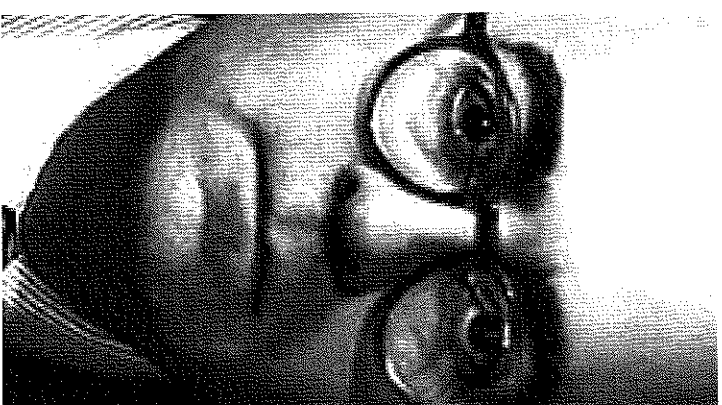
Notas

- 1 [Nota do Tradutor Os textos de Adorno foram traduzidos diretamente para o português, utilizando a edição dos *Gesammelte Schriften* de Theodor W. Adorno da Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1. ed. Frankfurt a.M., 1997, e sempre cotejando com a tradução para o espanhol utilizada pelo autor.]
- 2 O nome Auschwitz, utilizado como sinédoque para referir-se ao genocídio judeu, é preferível a outros termos como *Holocausto* (carregado de signifi- cação teológica), *Shoah* (caracterização como catástrofe incomparável den- tro da história do povo judeu) ou *Jurban* (continuidade do genocídio com outras catástrofes de tal história). Sobre o significado destes termos cf. Young, 1997, p. 139ss. (original inglês 1986).
- 3 “O extermínio dos judeus não apenas tinha que ser total, mas era além disso um fim em si mesmo – exterminar por exterminar -, um objetivo que exigia uma prioridade absoluta. Postone (1988, p. 243). Se quiséssemos determinar a singularidade de Auschwitz, haveria que buscá-la provavel- mente na decisão sem precedentes e respaldada por toda a autoridade de um Estado, de assassinar todo um grupo humano, inclusive idosos, mulhe- res e crianças, se possível sem deixar restos, e de liberar todos os meios estatais possíveis para a execução de tal decisão.
- 4 Finkelkraut (1990) refere aqui a definição do extermínio judeu como “cri- me gratuito, quer dizer, “sem relação com as necessidades e os horrores da empresa militar”, feita por E. Faure, promotor adjunto da França no Tribu- nal Internacional de Nuremberg.
- 5 Também traduzida por alguns como « semicultura » (Halbbildung). NT.

Referências

- ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969 (Org.) por Kadelbach, G. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970.
- ADORNO, T. W. *Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften* T. 8, Frankfurt a.m. 1972, p. 96.
- BOURDIEU, P. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, 1988. (orig. fra. 1979).
- CHAUMONT, J.-M. *La concurrence des factines. Génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte & Syros, 1997.

- FINKELKRAUT, A. *La memoria vana. Del crimen contra la humanidad*. Barcelona: Anagrama, 1990, p. 19.
- GRUSCHKA, A. Adornos Relevanz für die Pädagogik. In: SCHWEPPE- HÄUSER, G. (Org.) *Soziologie im Spätkapitalismus. Zur gesellschaftstheoretischen Theorie W. Adornos*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, p. 107ss.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialektik der Aufklärung*. In: ADORNO, T. W. *Gesammelte Schriften* v. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984, p. 11.
- HORKHEIMER, M.; *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1995, p. 382. v. 15.
- JÄCKEL, E. Die elende Praxis der Untersteller. Das Einmalige der national- sozialistischen Verbrechen läßt sich nicht leugnen. In: ———. *Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. München: Piper, 1987, p. 118.
- KANT, Immanuel. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: ———. *Theorie-Verkausgabe Immanuel Kant. Werke in zwölf Bänden*, v. XI. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1978, p. 53.
- PASTONE, M. Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: DINE, D. (Org.) *Zivilisationsbruch*. Denken nach Auschwitz. Frank- furt. A. M.: Suhrkamp, 1988.
- PEUKERT, H. Erziehung nach Auschwitz? - eine überholte Situationsdefini- tion? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaften: D. Hoffmann (ed.): *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1991, pp. 127-140.
- REYES, M. La singularidad del holocausto. In: ———. *Por los campos de extermi- nio*. Barcelona: Anthropos, 2003, p. 51-75.
- TERREN, E. *Educación y modernidad*. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona: Anthropos, 1999, p. 42ss.
- TRAVESSO, E. La Singularité Dauschwitz. Hypotèses, problèmes et dérives de la recherche historique. In: Coquiu, C. (Org.) *Parler des camps, penser les génocides*. Paris: Bibliothèque A. Michel, 1997, p. 128-140.
- YOUNG, J. E. *Beschreiben des holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, p. 139ss.



ADORNNO

EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

ALBERTO DA SILVA MOREIRA
BRUNO PUCCI
JOSÉ ANTONIO ZAMORA

ADORNNO: EDUCAÇÃO E RELIGIAO

ALBERTO DA SILVA MOREIRA • BRUNO PUCCI • JOSÉ ANTONIO ZAMORA



ALBERTO DA SILVA MOREIRA
BRUNO PUCCI
JOSÉ ANTONIO ZAMORA



Grão-Chanceler
Dom Washington Cruz, CP
Reitor
Prof. Wolnir Therezio Amado

Editora da UCG
Pró-Reitor da Prope
Presidente do Conselho Editorial
Prof. José Nicolau Heck
Coordenador Geral da Editora da UCG
Prof. Gil Barrero Ribeiro
Conselho Editorial

Membros
Profa. Dra. Regina Lúcia de Araújo
Prof. Dr. Aparecido Divino da Cruz
Profa. Dra. Elaine Ribeiro Peixoto
Profa. Dra. Heloisa Capel
Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante
Prof. Dr. Cristóvão Giovanni Burgarelli
Ms. Heloisa Helena de Campos Borges
Iuri Rincon Godinho
Maria Luisa Ribeiro
Ubirajara Galli

ADORNO: EDUCAÇÃO E RELIGIÃO



GOIÂNIA
2008

© 2008, Alberto da Silva Moreira

Editora da UCG
Rua Colônia, Qd. 240-C, Lt. 26 - 29
Chácara C2, Jardim Novo Mundo
CEP: 74.713-200 – Goiânia – Goiás – Brasil
Secretaria e Fax (62) 3946 1814 – Revistas (62) 3946 1815
Coordenação (62) 3946 1816 – Livraria (62) 3946 1080
www.uceg.br/editora

Comissão Técnica

Biblioteca Central da UCG
Normalização

Mary Teresinha da S. Machado
Preparação de Originais e Revisão

Célio Oracílio da Silva
Editoração Eletrônica e Arte-Final de Capa

Esta obra contém o conteúdo do
**CONSENSO SUPLENTORE EM TENDÊNCIAS
TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

MS38a Moreira, Alberto da Silva

Adorno – educação e religião / Alberto da Silva Moreira, Bruno
Pucci, José Antonio Zamora. – Goiânia: Ed. da UCG, 2008.
126 p.

ISBN 978-85-7103-494-5

1. Sociologia da Educação. 2. Sociologia da Religião. 3. Escola de
Frankfurt – tendência. I. Pucci, Bruno. II. Zamora, José Antonio. III.
Título.

CDU 316.257

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2008

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO
ALBERTO DA SILVA MOREIRA
- II EDUCAÇÃO DEPOIS DE AUSCHWITZ
JOSÉ ANTONIO ZAMORA
- 26 Referências
- 29 ADORNO E A RELIGIÃO
JOSÉ ANTONIO ZAMORA
- 56 Referências
- 61 TECNOLOGIA, CRISE DO INDIVÍDUO E FORMAÇÃO
BRUNO PUCCI
- 76 Referências
- 79 A ATUALIDADE DA FILOSOFIA EM THEODOR ADORNO
BRUNO PUCCI
- 90 Referências
- 91 CULTURA MIDIÁTICA E EDUCAÇÃO
ALBERTO DA SILVA MOREIRA
- 113 CONCLUSÃO