

Teoria Crítica e Educação em tempos de exceção: o sentido educativo no pensamento constelativo de Adorno

ALEX SANDER DA SILVA*

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA**

Resumo: Este ensaio pretende potencialmente refletir de maneira filosófica e educacional sobre os sentidos do “educar” (formar), na perspectiva das contribuições da Teoria Crítica em Theodor W. Adorno. Buscará estabelecer confluências entre o pensamento crítico e uma análise atual das condições do campo educacional brasileiro a partir daquilo que o pensador Giorgio Agamben chamou *Estado de Exceção* (2004). De modo particular, trata-se de desenvolver o exercício do pensamento crítico sobre esse nosso tempo social e, conseqüentemente, sobre as “novas” (velhas) configurações “protofascista” da educação brasileira. Desse modo, coloca-se uma questão: Como pensar a educação (particularmente a escola) numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de exceção como paradigma de governo? O objetivo central é analisar a educação (particularmente a escola) numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de exceção como paradigma de governo. Nesses termos, nos orientamos em algumas considerações do pensamento em *constelação* de Theodor W. Adorno, que em suas interpretações, entende a necessidade de uma crítica imanente da condição dos processos formativos contemporâneos.

Palavras-chave: Estado de Exceção; Constelação; Processos Formativos; Crítica imanente.

Critical Theory and Education in times of exception: the educative sense in constelative thinking of Adorno

Abstract: This essay potentially intends to reflect in a philosophical and educational way on the meanings of “educating” (forming), in the perspective of the contributions of Critical Theory in Theodor W. Adorno. It will seek to establish confluences between critical thinking and a current analysis of the conditions of the Brazilian educational field based on what the thinker Giorgio Agamben called *Estado de Exceção* (2004). In particular, it is a question of developing the exercise of critical thinking about our social time and, consequently, about the “new” (old) “protofascist” configurations of Brazilian education. Thus, a question arises here: How to think about education (particularly the school) from a critical perspective of society in times of exception as a government paradigm? The central objective here is to analyze education (particularly the school) from a critical perspective of society in times of exception as a paradigm of government. In these terms, we are guided by some considerations of thinking in constellation by Theodor W. Adorno, who in his interpretations, understands the need for an immanent criticism of the condition of contemporary formative processes.

Key words: Exception status; Constellation; Formative Process; Immanent Critical.



* **ALEX SANDER DA SILVA** é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com estágio Pós-doutoral na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).



** **MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Introdução

Em nosso tempo, a educação, a formação cultural e a sociedade se veem cercadas, por um lado, pela lógica da produção capitalista e, por outro lado, sofrem uma crise de fundamentos referenciais no que tange a formação humana na contemporaneidade. Sendo que a dispersão dos rumos dessa crise vem demonstrando suas fragilidades na (re)formulação das concepções educativas dos sistemas de ensino (o caso por exemplo do papel da escola, reformas na BNCC, etc.).

Este ensaio pretende potencialmente refletir de maneira filosófica e educacional sobre os sentidos do “educar” (formar), na perspectiva das contribuições da Teoria Crítica em Theodor W. Adorno. Buscará estabelecer confluências entre o pensamento crítico e uma análise atual das condições do campo educacional brasileiro a partir daquilo que o pensador Giorgio Agamben chamou *Estado de Exceção* (2004). De modo particular, trata-se de desenvolver o exercício do pensamento crítico sobre esse nosso tempo social e, conseqüentemente, sobre as “novas” (velhas) configurações “protofascista” da educação brasileira.

Desse modo, coloca-se uma questão: Como pensar a educação numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de exceção como paradigma de governo? O objetivo central é analisar a educação numa perspectiva crítica da sociedade em tempos de exceção como paradigma de governo. Nesses termos, nos orientamos em algumas considerações do pensamento em *constelação*¹ de Theodor W. Adorno, que em suas interpretações, entende a

necessidade de uma crítica imanente da condição dos processos formativos contemporâneos.

De modo particular, quer se pensar a partir dos processos educativos escolares, que ao invés de realizar seus potenciais emancipatórios, vem caminhando em direção contrária. Isto é, na atualidade a educação escolar vem sendo atacada por concepções que beiram a obscuridade (como por exemplo, *projeto Escola sem Partido*, possível fim das disciplinas de filosofia e sociologia, para citar algumas), dificultando os processos de formação humana integral.

Como ponto básico, pretende-se aqui apresentar o sentido desses conceitos para o âmbito da educação. Nossa hipótese inicial nos leva a dizer que isso significa possibilitar a capacidade de abertura para seu pensamento constelativo. Bem como significa mostrar a necessidade dessa abertura para podermos compreender as alterações e desafios do pensamento crítico, sobretudo compreendermos a problemática da formação humana nesse tempo de intensa obscuridade.

Num primeiro momento, pretende-se a partir do texto “*Educação para quê?*” de Theodor W. Adorno (1995, p. 139-154), a condição da educação, isto é, não seria discutir a que “fins consiste a educação”, mas para onde ela deve conduzir. Em seguida, apresento o sentido do pensamento constelativo em Adorno como dispositivo metodológico próprio para se constituir uma crítica imanente ao conceito educativo. Por fim, pretende-se indicar a necessidade de um pensamento em constelação para se pensar até que ponto a educação ainda

¹ Tomamos o termo “constelação” estritamente utilizado por Adorno na sua obra *Dialética Negativa* no momento que, ao tomar de empréstimo, de Walter Benjamin, nas suas

investigações que aparecem na obra *Origem do drama barroco alemão* (1963), toma o conceito de verdade nessa condição constelativa.

serve como recurso fundamental para se contrapor a uma consolidação do estado de exceção não só como paradigma de governo, com também como modelo (des)educativo.

A educação em tempos de exceção

Em seu livro *Estado de Exceção (Homo Sacer, II, I)*, Giorgio Agamben indica que “as escolhas terminológicas nunca podem ser neutras” (2004, p.15), principalmente, se tomadas em seu sentido literal, muitos termos indicam uma perigosa proximidade com o real. No caso, da expressão “estado de exceção” quer sugerir, justamente, aquilo que mais tememos nas relações sócio-políticas. Para Agamben, o estado de exceção “não é um direito especial (como o direito da guerra), mas, enquanto suspensão da própria ordem jurídica, define seu patamar ou seu conceito limite” (idem).

Tomaremos o sentido fraco do termo, mas não menos decisivo para se pensar a condição da política brasileira, sobretudo, na “era Bolsonaro”. Podemos dizer que a expressão “a exceção virou regra e norma” de Agamben como paradigma de governo nos parece um tanto atual. A forma bruta de manifestação do estado de exceção “à brasileira” que se dá, sobremaneira, pelos atos administrativos, pelos despachos de decretos e por declarações afoitas sem critério e projeto político. O juízo de valor razoável na política foi suspenso e a ordenação jurídica tornou-se refém da vontade privada.

...o estado de exceção tende cada vez mais a se apresentar como o paradigma de governo dominante na política contemporânea. Esse deslocamento de uma medida provisória e excepcional para uma técnica de governo ameaça transformar radicalmente – e, de fato, já transformou de modo muito

perceptível – a estrutura e o sentido da distinção tradicional entre os diversos tipos de constituição. O estado de exceção apresenta-se, nessa perspectiva, como um patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Diante do exposto por Agamben podemos presumir que a avalanche desastrosa imposta na política brasileira nos coloca esse dilema da “indeterminação entre a democracia e absolutismo”. No Brasil, vivemos sob a égide de um regime democrático, todavia, a exceção como forma de governabilidade tem sido a prática de muitos governos. Gomes e Matos (2017) em seu artigo “O estado de exceção no Brasil republicano” dizem que desde a república velha até os dias atuais vive-se num Brasil de repetidas práticas de exceção, sobretudo, por práticas do poder executivo atuando na forma de medidas provisórias.

Em uma perspectiva constitucionalista crítica, pode-se afirmar que vivemos em um país cujo poder legislativo quase não legisla sobre questões relevantes, pois a grande produção normativa emana do poder executivo sob a forma de medidas provisórias. A produção infralegal de normas pelos Ministérios e pelas autarquias (especiais ou não) também é excessiva, e raramente alguma dessas normas passa por controle de legalidade ou constitucionalidade, seja pelo legislativo, seja pelo judiciário (GOMES; MATOS, 2017, p. 1779).

Esse dispositivo constitucional da “predominância do executivo sobre o Congresso Nacional”, ou seja, “se for de interesse do chefe do executivo federal, este pode determinar urgência na apreciação do Projeto de Lei de sua iniciativa, estabelecendo um prazo de

quarenta e cinco dias para o Congresso Nacional” (GOMES; MATOS, 2017 p. 1780). E se acaso o Congresso não aprecie a matéria dentro do prazo estipulado, todos os demais projetos em tramitação permanecem trancados, o que evidencia a primazia das iniciativas presidenciais sobre as parlamentares. No Brasil quem está à frente do poder executivo se aproveita de uma “brecha” da Constituição atual que prevê o que é chamado de regime de urgência, para marcar sua característica autoritária.

Mas isso ainda não é o mais grave, no caso da política brasileira. Recentemente (após aprovação da PEC 06/2019 no primeiro turno na Câmara dos Deputados), o então presidente Jair Bolsonaro faz inúmeros ataques aos direitos e as liberdades democráticas. O seu ministro da Justiça Sergio Moro mediante a Portaria 666 institui a “expulsão de estrangeiros” do país, como uma evidente reação às denúncias feitas pelo jornalista Glenn Greenwald, do *The Intercept*, de graves irregularidades e corrupção no Poder Judiciário. Isso caracteriza a típica noção de ataque à democracia de um governo que flerta com a ditadura militar e que governa, sobretudo, por medidas provisórias.

Com a noção de *Homo sacer* de Agamben não se pode negar o caráter de questionamento e ataque à democracia. Para o filósofo Slavoj Žižek em sua obra *Bem-vindo ao deserto do real* essa noção de *Homo sacer* tem uma radicalidade necessária para nossos tempos de ataques à democracia que se engendram no interior dos próprios regimes democráticos. Em seu entendimento

a noção de *Homo sacer* não pode ser diluída como elemento de algum projeto radical-democrático cujo objetivo seja renegociar e redefinir os limites da inclusão e da exclusão, de forma que o campo simbólico seja cada vez mais aberto as vozes daqueles que forma excluídos pela configuração hegemônica do discurso público (ŽIŽEK, 2003, p. 118).

E a educação nesses tempos de exceção? O capitalismo atual, em sua versão neoliberal, se configura num produtor de “excluídos” e mostra-se cada vez mais em sua perversidade e seu totalitarismo sobre nossas vidas concretas e sobre nossas formas de organização educacional. A educação torna-se subproduto da vida social, que insiste na “produção do mesmo”, na sua forma de reproduzir *o capital*. E ao admitirmos a subprodução da vida social no capitalismo, tem-se conservado e/ou inventado formas educativas que, nas suas formas ideológicas, buscam a manutenção do sistema.

Os novos conceitos relacionados aos processos educativos pensados pelos atuais gestores públicos aparecem justamente com muito afinco na tentativa de reestruturação econômica, num contexto de crise do capitalismo mundial e de intenso cerceamento dos direitos sociais. Nesse sentido, ao fazermos análises dessas políticas, bem como dos “discursos vigentes”, é preciso se levar em conta essa agudização da crise global da economia mundial.²

As reformas educacionais, nessa sociedade de mercados capitalistas, não escapam aos critérios mercantis de exigências da eficiência e do

política. Ver in: BANNEL, Ralph Ings et all (orgs.) Filosofia da educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017 (pp. 34-48).

² A esse respeito indico o texto de Bruno Pucci “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a filosofia da educação” que faz uma belíssima análise do contexto atual sobre as diversas formas de desregulação econômica e

produtivismo. Nesse sentido, as propostas de reformas na educação brasileira, ao serem definidas por esses critérios, legitima-se uma definição das formas educativas próprias a dominação social vigente. Isto é, torna a educação como um grande filão de negócios, como um mote lucrativo. E uma das consequências disto está intimamente vinculada ao crescente interesse de mercantilização da educação, principalmente impulsionada, patrocinada e desenvolvida por órgãos econômicos mundiais³.

Os destinos da educação, a partir dessa ofensiva neoliberal, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, o sistema educacional brasileiro sofre pressões para construir ou consolidar escolas ditas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações. Obviamente, essas escolas têm um modelo a seguir, ou seja, sua versão empresarial e utilitarista do saber. E, para que esse modelo seja implementado, é preciso precarizar as escolas públicas e defender uma política de *privatização* da educação.

Os ditos “reformadores da educação” alegam preocupação quanto ao desempenho e eficiência da educação e propõem modelos que recomendam aos governos a transferência das responsabilidades do Estado, do poder

público, para as esferas privadas. Isso tem revelado o caráter privatista das ditas reformas educacionais, que impõe a lógica do mercado ao setor educativo. Desse modo, o discurso entoado de que nas universidades públicas “falta eficiência”, que ao invés de produzir conhecimento “promovem balbúrdia” não tem passado, atualmente, de uma retórica dos atuais agentes públicos, que se colocam como porta-vozes de programas ideológicos de grupos dominantes, em defesa do mercado educacional.

Por isso, a educação brasileira, ironicamente, segue como alvo de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos do capital financeiro. Nessa perspectiva, o cenário brasileiro no âmbito educacional se configura de modo obscurantista, sobretudo, pelos cortes de verbas, se transforma numa arena de conflitos ideológicos em que professores são caracterizados como “doutrinadores ideológicos” e com o interesse de redução drástica da formação humanista (com a possível retirada da filosofia e sociologia como disciplinas da educação básica) que entende o conhecimento hierarquizado por sua utilidade e identificado pelo vocabulário da prática.⁴

Em síntese, podemos dizer que a lógica de caráter neoliberal no campo da educação brasileira insufla a proeminência do seu caráter de estado de

³ É ilustrativo como a OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que se definiu nas reuniões do GATS – Acordo Geral de Serviços – (sigla em inglês). Isso significa que a educação não é mais tratada como direito social e sim como um serviço disponível no mercado a ser comprado, negociado. Ver artigo: SIQUEIRA, Angela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: *Rev. Bras. de Edu.* p. 144-185. n. 26, mai./jun./jul./ago. 2004.

⁴ Sobre essa tendência recomendamos a leitura do texto “Primado da prática e fragilidade da teoria: pontuações adornianas para a formação docente” de Amarildo Luiz Trevisan, Maiane Liana Hatschbach Ourique, André Luiz de Oliveira Fagundes e Eliana Regina Fritzen Pedroso, que está no livro em: MÜHL, Eldon Henrique; GOMES, Luiz Roberto; ZUIN, Antonio Alvaro Soares (orgs.). *Teoria Crítica, Filosofia e Educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: Editora UPF/ UEM, 2014. pp. 241-270.

exceção. Nesse sentido, corroboramos com a leitura que Žižek (2003) faz de *Homo sacer* quando analisa e faz a crítica a alguns intérpretes de Agamben. Para Žižek a apropriação errônea que fazem de Agamben não considera a própria radicalidade do conceito de democracia. Ou seja, para Agamben

não existe espaço para o projeto ‘democrático’ de ‘negociar’ o limite que separa o cidadão de pleno direito do *Homo sacer* ao permitir que, gradualmente, sua voz seja ouvida; sua posição, pelo contrário, é que, na ‘pós-política’ de hoje, o próprio espaço público democrático é uma máscara que esconde o fato de, em última análise, sermos todos *Homo sacer* (ŽIŽEK, 2003, p. 120).

O sentido do pensamento constelativo de Theodor W. Adorno

A originalidade e a perspicácia da obra adorniana coloca-o entre os principais pensadores do século XX, e sua obra ainda está longe de ser aproveitada em todo o seu potencial (PUCCI, 2008; SOUZA, 2004). Sua habilidade argumentativa e a sua elaboração reflexiva é antes um esforço de articulação de sentidos do pensamento crítico em seus limites e possibilidades, que ainda dizem respeito a problemas do nosso tempo.

Nossa hipótese nos leva a dizer que o pensamento constelativo em Adorno possibilita uma capacidade de abertura. Bem como, mostra que a necessidade dessa abertura nos auxilia a compreender as alterações e desafios do pensamento crítico contemporâneo, sobretudo, para compreendermos a problemática da sociedade sob a égide do capitalismo neoliberal. Mas, o que configura um pensamento em constelação propriamente dito em Adorno? Qual sua

potencialidade para crítica imanente do capitalismo atual? E o que isso significa no modo de compreendermos a educação e formação humana em tempos de exceção?

Pode-se detectar a presença desse pensamento em constelação em diversos seus textos, de modo particular, na *Dialética negativa*, de 1966, e na *Teoria estética*, publicada em 1970, um ano após sua morte. Podemos dizer que o pensamento constelativo de Adorno se constitui como uma crítica imanente ao próprio pensamento. O que isso significa? Inicialmente, pode-se dizer que um aspecto sobre o pensamento constelativo de Adorno aponta para o aprofundamento do sentido da dialética em sua negatividade, como elemento potencializador da autorreflexão crítica do conceito. De todo modo, seria uma autocritica do próprio conceito⁵

Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. O modelo para isso é o comportamento da linguagem. Ela não oferece nenhum mero sistema de signos para as funções do conhecimento. Onde ela se apresenta essencialmente enquanto linguagem e se torna apresentação, ela não define seus conceitos (ADORNO, 2009, p. 140-141).

O recurso ao pensamento constelativo adotado por Adorno representa a tentativa de refletir *desde a coisa* mesma. De acordo com Zamora (2008, p. 229), o pensamento em constelação procura fazer justiça à singularidade da coisa por meio de *diferenciações qualitativas*, em vez de subsumir os objetos singulares sob uma espécie superior de abstração. Nesse sentido, o pensamento

⁵ Ver detalhes em: Jay (1988a); Jimenez (1977); Zuin et al (2001); Souza (2004).

constelativo recusa a totalidade absoluta do conceito, relativiza-o a ponto de torná-lo incapaz de qualquer relação simbiótica (identitária) entre a ideia e sua representação.

O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica (ADORNO, 2009, p. 142).

O significado disto diz respeito à práxis materialista dessa “combinação numérica” da própria crítica, que diria respeito à mudança da sociedade. Adorno na sua dialética retoma a ideia de que o pensamento possibilite a conversão do especificamente materialista para a práxis que transforma as dores do mundo, de modo particular dos esquecidos.

Enquanto ainda houver um mendigo, ainda haverá mito: é por isso que a filosofia da identidade é, enquanto pensamento, mitologia. O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar (...). Por isso, o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis socialmente transformadora (ADORNO, 2009, p. 173).

E é na consciência desta “práxis” e de reconhecimento da “transformação” que se expressa o momento materialista da dialética. Esta, encarnada no sofrimento psíquico e corpóreo, e nas tendências objetivas da dominação irrestrita da natureza externa e interna. Somente na confiança em tal consciência da afinidade do sujeito com a dominação,

surgiria a possibilidade de uma libertação da mesma no momento negativo do pensamento.

Dessa forma, esse momento negativo residiria no reconhecimento, por parte do sujeito, de que a objetividade social é não-idêntica ao conceito. Se manifesta em sua multiplicidade constelativa. Para Adorno a tarefa de toda teoria crítica se configura na eliminação do sofrimento, destruindo as “falsas imagens”. Isto é, tudo que se cristaliza alienadamente e que se volta *fantasmagoricamente* contra nós mesmos.

Mas, isso não quer dizer o fim da imaginação. Ao contrário. Na sua cruzada contra o espírito absoluto, o materialismo foi sempre tributário do que existe:

A nostalgia materialista de conceber o objeto quer o contrário: só sem imagens seria possível pensar o objeto plenamente. Uma tal ausência de imagens converge com a interdição teológica as imagens. O materialismo a seculariza na medida em que não permite que se pinte a utopia positivamente; esse é o teor de sua negatividade (ADORNO, 2009, p. 176).

A ideia de um materialismo iconoclasta então seria “dialética negativa”, no sentido que almeja “estilhaçar” as imagens do real existente, que residem lá no fundo de nossa mente. Imagens ideologizadas, em sentido adorniano, pela indústria cultural em nosso modo de vida burguês, e que nos dão “falsa” segurança de que esta é a única forma de vida possível. Mas, para destruir isso, teríamos de colocar a imaginação num outro patamar, o da procura do possível no interior do existente; não para erigir mundos utópicos, mas para jogar luz sobre a realidade supostamente monolítica e sem alternativas.

Nesse ponto está posta a própria posição da dialética adorniana, no dever de pautar suas materialidades históricas contra qualquer idealismo, que toma o sofrimento como mero estágio da história. No pensamento de Adorno há uma desconstrução da noção da razão histórica que levaria necessariamente ao progresso. E o que isso implica? Implica na renúncia de uma história linear e absoluta contada pelos “pseudos” vencedores.

A habilidade argumentativa nos textos adornianos é antes uma articulação de conceitos, categorias e de sentidos que se relacionam entre si formando uma constelação.⁶ No seu entendimento, os elementos do pensamento que buscavam autonomia, desmitologização e emancipação do indivíduo tornaram-se mecanismos de poder e repressão. Assim, o pensamento em constelativo trata-se de um recurso analítico que, ao invés de reproduzir um sujeito tutelado, assujeitado pelos próprios mecanismos repressivos do conhecimento, pode proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas.

De qualquer modo, isso não se simplifica nessa mera explicação. Adorno vai mais fundo em sua crítica. Assim, somente uma crítica imanente à sociedade capitalista e aos seus dispositivos “pseudo-formativos” pode corroborar a perspectiva do pensamento constelativo adorniano. Todavia, estas reflexões não podem passar longe de uma percepção das formas de pensar a educação e a

formação cultural na sociedade contemporânea e aos desajustes forjados sob o domínio de uma racionalidade objetificada.

Teoria Crítica e Educação: um aprofundamento da crítica aos dilemas de nossa época

Na coletânea de textos *Educação e emancipação*,⁷ produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura do Estado de Hessen, apresentam elementos importantes para se entender as concepções sobre educação de Adorno. Embora, os textos reunidos pontualmente não podem ser considerados como uma teoria educacional do filósofo frankfurtiano (VILELA, 2007, p. 235), mas trazem horizontes de perspectivas para um aprofundamento da análise crítica dos dilemas educacionais de nossa época.

Os escritos, frutos de um conjunto de conferências proferidas nos anos de 1960, na Alemanha, assinalam a coerência epistemológica da teoria crítica adorniana no desvendamento do processo histórico de produção social com a dominação capitalista. Ao mesmo tempo, apontam para uma dimensão formativa a ser desenvolvida, de modo particular, pela educação formal. A questão que se coloca é: como poderemos, então, dialogar com Adorno para compreender a tensão presente entre as necessidades para uma educação formativa e as condições para efetivá-la? Entretanto, não se pode depreender, dos textos arrolados, uma proposta de

equívocos. Mesmo assim, a obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995. No dizer de Vilela, o correto, entretanto, seria: KADELBACH, Gerd. (Org.). *Theodor Adorno: educação para a emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Petrópolis: Vozes, 1995. (Original alemão de 1970). Cf.: VILELA, 2007.

⁶ Ver mais detalhes em: ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986; ADORNO, Theodor W. Parataxis. In: ADORNO, Theodor W. (1973).

⁷ De acordo com a professora Rita Amélia Teixeira Vilela (2007), o fato de não se ter sido destacado o editor da coletânea Gerd Kadelbach como autor do livro, é atribuído a Adorno a autoria do mesmo tem induzido a alguns

educação para a "maioridade" e um projeto de ação pedagógica efetiva. E, principalmente, perceber o compromisso do teórico de Frankfurt com a construção de uma outra sociedade, de um outro indivíduo, processo no qual caberia à educação uma tarefa social importante.

Nos seus ensaios, diretamente sobre educação, é possível pensar em Adorno alguns elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a educação na nossa atualidade. Adorno reconhece haver uma crescente preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas. O que não deixaria de ter importância, mas sendo necessário também perguntar acerca dos conteúdos, isto é, “do que é e do para que é a educação” (ADORNO, 1995, p.139).

Adorno sustenta que esta pergunta não consistiria em perguntar “para que fins a educação ainda é necessária?” o que colocaria numa relação de subserviência a lógica dominante de resultados. Mas, valeria perguntar “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139). Isto significaria que esta orientação já não seria mais evidente, pois não poderia ser derivada da tendência objetiva imediata, nem tampouco de uma totalidade cultural como o fora ao longo da tradição metafísica.

Adorno reconhece que seria comum o ressurgimento da exigência de restauração de “modelos ideais” para orientar as ações dos indivíduos. No entanto, estes modelos constituiriam uma forma de controle, um momento

autoritário, imposto a partir do exterior (ADORNO, 1995, p. 141). Não é à toa que Adorno, ao discutir o problema da formação cultural na Alemanha pós-guerra, reflete as perspectivas de constituição de uma educação para a maioria. A necessidade de uma educação para a maioria tinha uma relação com a aposta de que a atividade crítica e reflexiva deveria ser estendida a todas as pessoas.

Esta ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorniano estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade. Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”.⁸ Sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorniano, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica.

Esse tempo é muito mais do que a idade cronológica, como no caso da educação formal (séries, ciclos, níveis etc.). A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo. E isto é uma relação que implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A

vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica da realidade, capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação. Ver: GIROUX, Henri. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

⁸ Vale destacar os trabalhos de Henry Giroux, de modo particular, o livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Nele o autor, ao utilizar como referencial as contribuições da teoria crítica da “Escola de Frankfurt”, traz a perspectiva de construção de uma pedagogia radical. Giroux busca uma tal pedagogia que se

educação é relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

A pergunta educativa trata-se da expressão do sentido da própria relação pedagógica. Se existe uma maioria educativa, ela se encontra em questões fundamentais do existir pedagógico: o que vou aprender? Para que e como vou aprender? E a mais fundamental de todas: Por que vou aprender? Educar, desse modo, significaria constituir relações não com uma totalidade amorfa e impessoal, mas recriar o sentido das partes corroídas pelo pensamento que se fez totalizante. Adorno não discute o conceito de maioria como mera finalidade pedagógica. Sua indicação está na necessidade de liberação dos indivíduos do processo de dominação técnica da consciência. Inverter a educação de sua lógica meramente técnica pressupõe dar lugar para aquilo que fica à sombra da racionalidade instrumental. É tornar a educação cúmplice das experiências vitais da existência humana.

A referência principal para se entender a posição de Adorno a este respeito se dá na reflexão do filósofo sobre o sistema de ensino do seu tempo (na Alemanha). No nosso caso brasileiro, a isto corresponde numa crítica a uma política de *desregulamentação* do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento, particularmente, no que se refere mais especialmente à educação formal. As crianças e os alunos em geral estão submetidos a este mundo, carregando seus valores, reproduzindo uma consciência coisificada. Cabe perguntar: Como seria possível, então, uma "educação para a maioria"? A discussão sobre a educação para

maioria apresenta-se para Adorno como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da sociedade e as formas de resistências a ela.

A exigência de uma educação para maioria parece ser necessária, de modo particular, numa sociedade em que os processos pedagógicos são submetidos aos mecanismos empresariais de organização escolar. Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deva conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural (Bildung)*. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados. Adorno, mesmo não sendo um teórico da educação, oferece em suas reflexões condições fundamentais para uma educação autorreflexiva dos indivíduos. Pois, para ele, a "educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos processos de (de)formação do nosso tempo, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência para as relações danificadas.

Considerações finais

A necessidade de uma educação crítica e reflexiva precisa ser estendida a todas as pessoas. Essa ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho adorniano estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destaque os limites da própria sociedade marcada pela racionalidade técnica.

Adorno, ao explicitar o papel político da educação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”. A educação, enquanto processo formativo, tem a empreitada de “fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144); sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa que promovem o conformismo e a submissão servil do conhecimento. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender adorniano, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica, principalmente pelo indescritível empobrecimento do pensar, da linguagem e expressão humana.

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, uma vez que não há como desvencilhar-se da consciência verdadeira e do peso da experiência com uso de “receituários pedagógicos” organizados por uma inflexão decisiva da educação. O que é preciso entender é que a formação implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

Para Adorno, os fins da educação, no sentido de para onde ela deve conduzir, remete-nos aos conteúdos sociais da *formação cultural (Bildung)*. Trata-se, portanto, da necessidade de reflexão sobre os processos histórico-culturais, a fim de transcendê-los da condição em que estão colocados. Pois, para ele, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Isso significa que, mesmo inseridos nos

processos de (semi) formação de nosso tempo de exceção, podemos buscar um arcabouço substancial de resistência, possibilitando a capacidade de abertura para o pensamento constelativo e para a problemática da formação humana à luz das relações danificadas.

A busca por uma racionalidade crítica passa pelas tensões e fraturas da própria condição humana no capitalismo contemporâneo. Mas isso não quer dizer, necessariamente, que se tenha que abandonar a própria razão, para dispor de uma condição adequada da vida humana. E sim, tomá-la em suas circunstâncias constelativas. Isso consiste num aprofundamento do tema, de modo a exprimir a atualidade e o potencial do pensamento constelativo do filósofo para reflexão dos problemas educacionais e a formação cultural na sociedade contemporânea.

A intenção até aqui foi mostrar a atualidade da teoria crítica de Adorno, particularmente, sua perspectiva constelativa, a fim de se contrapor a persistência dos diversos modos de submissão da educação aos limites do que podemos chamar de *estado de exceção*. E o que isso significa? Significa compreender que a formação dos indivíduos, nesse modo, está ameaçada. A partir desse ponto, se faz necessário articular algumas formas de resistência crítica da educação, colocando em evidência a crítica dialética e o poder do pensamento constelativo.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova; Rev. Téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. Trad. Iraci D. Poleti. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

GOMES, Ana Suelen Tossigen; MATOS Andityas Soares de Moura Costa. O estado de exceção no Brasil republicano. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 08, N.3, 2017, p. 1760-1787.

JAY, Marin **Adorno**. Trad. Manuel Pascual Morales. 1. ed. Madrid: Século XXI Editores, 1988.

JIMENEZ. **Para ler Adorno**. Trad. Roberto Ventura. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO,

Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. Soares; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v. 1. 189 p.

SOUZA, Ricardo Timm. Adorno e a razão do não-idêntico. In: _____. **Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 93-126.

VILELA, Rita A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. In: **Educação em Revista**, n.45, Belo Horizonte, jun./2007.

ZAMORA, José A. **Th. W. Adorno: pensar contra barbárie**. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real: cinco ensaios sobre 11 de setembro e datas relacionadas**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Recebido em 2021-04-20
Publicado em 2021-07-01