

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO
E EDGAR MORIN.**

TÂNIA MARIA MASSARUTO DE QUINTAL

SÃO PAULO
2011

TÂNIA MARIA MASSARUTO DE QUINTAL

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO
E EDGAR MORIN.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho- linha de pesquisa em Educação e Complexidade- como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri.

SÃO PAULO

2011

FICHA CATALOGRAFICA

Quintal, Tânia Maria Massaruto de.

Educação e emancipação no pensamento de Theodor W. Adorno e Edgar Morin./ Tânia Maria Massaruto de Quintal. 2011.

143 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri.

1. Educação. 2. Emancipação. 3. Formação. 4. Racionalidade.
5. Complexidade.
- I. Lorieri, Marcos Antonio.

CDU 37

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO PENSAMENTO DE THEODOR W. ADORNO
E EDGAR MORIN.**

POR

TÂNIA MARIA MASSARUTO DE QUINTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de
Julho- linha de pesquisa em Educação e Complexidade-
como parte das exigências para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Professor Dr. Marcos Antonio Lorieri - Orientador — UNINOVE

Professor Dr. Bruno Pucci - UNIMEP

Professora Dra. Rosemary Roggero - UNINOVE

Professora Dra. Elaine Dal Mas Dias - UNINOVE (suplente)

São Paulo, 20 de Abril de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de viver plenamente, a vida prosaica e a vida poética, a alegria, a tristeza, a loucura e a lucidez, de poder amar, rir, sofrer, chorar, como ser humano complexo que sou, na dúvida, na certeza, na esperança...

Aos meus pais, Cida e Antonio, que me deram a vida e todas as demais oportunidades, sempre me acolhendo, me estruturando, me apoiando neste percurso, acreditando em minhas possibilidades, me dizendo para seguir em frente, me dando as mãos para que eu me levantasse em cada tropeço, me apontando a possibilidade de um futuro bonito, com sonhos realizados...

À oportunidade da vida de estudar... o privilégio de concluir e seguir meus estudos acadêmicos em uma sociedade de desigualdades, em que muitos sequer dominam a leitura da palavra como instrumento e possibilidade da leitura de mundo...

Ao professor Marcos Antonio Lorieri, exemplo de homem, intelectual, professor, mestre, amigo... as oportunidades que me ofereceu, os caminhos que me abriu, os livros que me deu, os conselhos, ensinamentos e orientações valiosas... a aposta neste projeto de pesquisa, o apoio nos momentos difíceis... levá-lo-ei comigo no coração, na lembrança, com gratidão... para sempre...

À minha querida irmã Simone que muito admiro e amo...

Ao meu avô Agostinho e à minha avó Ivonete que com muito carinho me acolhiam em dias de estudo e me alegravam...

À minha tia Daisy, sempre carinhosa, acolhedora, dedicada, prestativa e amiga...

À minha tia Ivone pelas conversas e abraços nos momentos difíceis....

Ao meu namorado Gregório, sem o qual minha vida seria um projeto incompleto e rascunhado... agradeço o apoio, o carinho, a alegria e o amor demonstrado em todos os momentos... e também durante os momentos de estudo... agradeço as flores e cartões que davam cor e alegria aos meus dias e me animavam para continuar este trabalho.... agradeço pela ajuda com o computador também!

Às professoras Izabel Petraglia, Terezinha Rios e Elaine pelo apoio, incentivo e pelos ensinamentos valiosos...

À professora Cleide e ao professor José Queiroz pelas contribuições durante os encontros do grupo de pesquisa...

Aos demais professores e colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade.

Ao corpo docente do Programa de Pós- graduação em Educação.

À Universidade Nove de Julho pela oportunidade e bolsa de estudos concedida.

À professora Rose pela ajuda valiosa, pela disponibilidade, atenção e delicadeza com as correções e sugestões para a confecção deste trabalho...

Ao professor Bruno Pucci pela atenção, sugestão e contribuição com este trabalho...

Aos amigos do mestrado que juntos vivemos “as mesmas incertezas da vida”... nos apoiando, estudando, construindo, aprendendo...

Aos professores e colegas de trabalho da Prefeitura de São Paulo...

Às minhas queridas amigas Alessandra, Dilma, Patrícia, Daniele, Lucy, Mirella Luiza, Cida Flores, Valéria e Luciane.

Às queridas amigas do curso de Pedagogia do Mackenzie.

Ao meu padrinho Wagner e minha madrinha Núbia, pelo carinho demonstrado sempre...

Aos meus familiares e amigos queridos!

À Janete, Nivaldo e Guilherme pelo incentivo e alegria sempre!

Aos que disporão do seu tempo para ler este trabalho, em busca de entendimentos sobre a educação humana, carregando consigo a esperança de que o mundo pode ser mais bonito, menos duro... acreditando que a educação se faz na perspectiva da liberdade e da humanização...

RESUMO

No contexto no qual se realizam os processos formativos, a educação, à mercê das determinações do conjunto social, se encontra pouco vigorosa para dar sua contribuição no processo de emancipação humana. Acreditamos que a educação assim como pode cumprir a tarefa de reprodução, pode e deve cumprir seu papel na transformação do modo de produção da existência vigente. Entendemos que as questões relativas à Emancipação e à Educação ainda precisam ser discutidas, por meio de um debate teórico que contemple os dilemas e perspectivas da formação na contemporaneidade. Nesta direção, a presente pesquisa tem como objeto a posição de Theodor W. Adorno e a de Edgar Morin, bem como as relações entre ambas, por aproximações e distanciamentos, a respeito da possibilidade da emancipação humana e o papel da educação nessa direção. Adorno, pensador da Teoria Crítica, produziu importantes reflexões acerca das possibilidades e entraves dos processos formativos na sociedade capitalista, denunciando a semiformação e a racionalidade instrumental que levam à barbárie e alertando sobre a necessidade de uma educação que possibilite uma racionalidade emancipatória. Edgar Morin, pensador da Teoria da Complexidade, preocupado com os dilemas da educação no mundo contemporâneo, no qual o conhecimento se encontra fragmentado nas disciplinas, nos alerta sobre a necessidade de uma educação para a lucidez, a favor de uma racionalidade aberta. Morin faz uma crítica ao distanciamento entre o saber fragmentado e a realidade cada vez mais multidimensional, identificando a discrepância que há entre ambos. A realidade complexa se torna invisível e desta forma leva o homem à sujeição e impede cada vez mais sua liberdade. O objetivo desta pesquisa foi o de identificar e apresentar como cada autor compreende a relação entre Educação e Emancipação considerando a singularidade e especificidade de cada um e respeitando as teorias que representam. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, que teve como opção procedimental a leitura, a análise, a interpretação e a discussão de obras desses dois autores com o intuito de contribuir para a Teoria Educacional, de modo a ampliar a compreensão das relações entre educação, sociedade e emancipação.

Palavras-chave: Educação; Emancipação; Formação; Racionalidade; Complexidade.

ABSTRACT

In the context in which the formative processes takes place, being the education at the mercy of the social environment determinations, it finds itself little vigorous to give to its contribution to the process of human emancipation. We believe that just as the education can fulfill the reproduction task, it can and it must fulfill its role in the transformation of the current way of production of the existence. We understand that the matter of Emancipation and Education still needs to be discussed through a theoretical debate that contemplates the quandaries and perspectives of the formation in the contemporaneity. In this sense, the object of the present research is the position of Theodor W. Adorno and of Edgar Morin regarding the possibility of human emancipation and the role of education in it, as well as the relation between both positions in terms of proximities and distances. Adorno, a thinker of the Critical Theory, produced important reflections concerning the possibilities and impediments of the formative processes in the capitalist society, denouncing the semiformalization and the instrumental rationality that lead to the barbarity and alerting on the necessity of an education that enables an emancipatory rationality. Edgar Morin, a thinker of the Theory of the Complexity, worried about the dilemmas of the education in the contemporary world in which the knowledge is fragmented in disciplines, alerts us on the necessity of an education for the lucidity, in favor of an open rationality. Morin criticizes the gap between fragmented knowledge and the each time more multidimensional reality, identifying the discrepancy between both. The complex reality becomes invisible and leading man to servitude and hindering his freedom. The objective of this research was to identify and to present how each author understands the relation between Education and Emancipation considering the singularity and specificity of each and respecting the theories that they represent. This is a theoretical-bibliographical research that chose reading, analyzing, interpreting and discussing the work of these two authors, aiming to contribute for the Educational Theory in order to extend the understanding of the relations between education, society and emancipation.

Keywords: Education; Emancipation; Training; Rationality; Complexity.

SUMÁRIO

Introdução	11
Apresentação dos capítulos.....	16
 Capítulo I	
As relações entre Educação e Emancipação	19
1. Emancipação: em busca de um conceito.....	19
2. Emancipação: algumas considerações a partir da Modernidade	21
3. As relações entre Emancipação e Educação: autonomia versus adaptação	25
 Capítulo II	
A possibilidade de emancipação humana e a educação em Theodor W. Adorno.....	32
1. A Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica e a Educação	32
2. Theodor W. Adorno: aspectos de sua vida e obra.....	34
3. Algumas peculiaridades no pensamento de Theodor W. Adorno	37
4. Sobre Dialektik der Aufklärung: o Esclarecimento e seus limites.....	43
5. Sobre Educação e Emancipação em Theodor W. Adorno	51
5.1. Auschwitz, desbarbarização e educação.....	51
5.2. A semi formação como denúncia, o resgate da experiência formativa como possibilidade.....	61
5.3. Por uma educação emancipatória	75

Capítulo III

Complexidade, educação e liberdade no pensamento de Edgar Morin: contribuições para a emancipação humana.....	80
1. Edgar Morin: alguns aspectos de sua vida e obra.....	80
2. Sobre a Teoria da Complexidade.....	83
3. Razão, racionalidade e racionalização.....	92
4. A autonomia-dependência e a liberdade.....	95
5. Educação, Reforma de Pensamento e Emancipação.....	108

Capítulo IV

Educação e emancipação humana: aproximações e distanciamentos no pensamento de Adorno e Morin	118
--	------------

Considerações Finais.....	134
----------------------------------	------------

Referências bibliográficas	138
---	------------

INTRODUÇÃO

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. (FREIRE, 1996, p. 79)

Meu interesse por educação e filosofia se inicia muito antes de chegar aos estudos acadêmicos através de “grandes obras” e “grandes pensadores”. Hoje, procurando resgatar da memória o que me trouxe à construção dessa pesquisa, encontro, lá atrás, o ponto impulsionador de todas as minhas dúvidas, interesses, indagações.

Começou quando ainda era uma jovem curiosa, cheia de desejos de entender o mundo e, muitas vezes, inconformada ao me defrontar com as injustiças sociais tão presentes em todos os espaços de nossa vida cotidiana. Mas com certeza, minhas indagações são alimentadas e fortalecidas durante meu curso de magistério, principalmente nas aulas de filosofia da educação. Antes de pensar em práticas, didáticas e métodos de ensino-aprendizagem, minhas reflexões e interesses sempre se voltavam para questões de “fundo”, relacionadas ao sentido da educação e seu papel na sociedade. Questionava-me se a escola, enquanto espaço de sistematização do saber e apropriação da cultura, tinha algum papel de mudança e de intervenção social. Refletia, neste sentido, sobre o papel do conhecimento na vida das pessoas.

Seguindo pelos caminhos que a educação me proporcionou cheguei à Educação Básica Pública. Com essa experiência e oportunidade de atuar como professora e hoje como coordenadora pedagógica, vejo-me envolvida com os dilemas da educação, suas possibilidades e limites: “Para que educar? Para quem? Afinal: o que é Educação? São perguntas que ainda hoje, mesmo depois de um percurso de formação, experiência e leituras, me trazem reflexões, pois fazem reavivar o sentido de nossa prática como educadores, o sentido de nossa prática como seres humanos antes de tudo, e procurar ter uma definição melhor, mais clara talvez, do significado e compromisso político da educação.

Vejo, contudo, que o que mais me inquietou e me levou a seguir este caminho de pesquisa, foi a preocupação com a função social da Educação, ou seja, pensá-la enquanto forma e possibilidade de transformação dos sujeitos, não só como um ideal, mas como uma possibilidade ancorada objetivamente, sem abandonar uma perspectiva crítica das demais determinações que também se apresentam na constituição dos mesmos. Tais reflexões levaram-me, durante meu curso de Graduação em Pedagogia, a investigar esta temática, por meio dos estudos que realizei na disciplina Filosofia da Educação, sobre Teoria Crítica e

Educação, mais especificamente sobre o pensamento de Theodor W. Adorno. Estes estudos me provocaram alguns indícios para refletir a educação na perspectiva da emancipação humana. Quando penso, a partir do referido filósofo¹, que acontecimentos como Auschwitz representam a negação de qualquer experiência humana, qualquer vir-a-ser, na medida em que o homem perde a capacidade de se autodeterminar e é dissolvido em uma coletividade que não reconhece a dor do outro, fica mais claro situar e justificar que as questões iniciais, sobre o sentido da Educação, ainda se fazem presentes e merecem ser discutidas.

Continuando minha formação, no curso de pós-graduação lato-sensu “Fundamentos de um Educação para o Pensar”, realizado na PUC-SP, conheci algumas reflexões de Edgar Morin acerca da educação e a presença de muitos aspectos em sua Teoria da Complexidade referentes às questões do conhecimento, do pensamento, da liberdade, da ética. Indagava-me, nesta época, como para este pensador, a perspectiva da emancipação humana poderia ser discutida em sua interface com a educação.

A decorrência destes interesses me levou à realização da presente pesquisa, que se preocupa, sobretudo, com a possibilidade da emancipação humana e os processos formativos, ou seja, educacionais, investigando as posições dos referidos pensadores supracitados. Assim, a pesquisa tem por objeto a posição de Theodor W. Adorno e a de Edgar Morin, bem como as relações entre ambas, a respeito da possibilidade de emancipação humana e do papel da educação como ajuda nesse processo.

O problema que guiou as investigações pode ser apresentado nestes termos: que possibilidades de emancipação, por meio da educação, Adorno e Morin apontam em suas obras? Quais convergências e divergências podem ser identificadas entre os dois pensadores no tocante ao papel da educação nos processos de emancipação humana? Este problema pode se desdobrar nas seguintes questões: O que entender por emancipação humana? Como cada pensador concebe Educação, Formação e Emancipação?

Para o desenvolvimento da pesquisa levantou-se a hipótese de que ambos os pensadores veem na educação possibilidades de contribuição nos processos de emancipação humana, mas que há aspectos que se aproximam e se distanciam na maneira de conceber Emancipação, Formação e Educação, principalmente devido à diversidade de origens de formação e de arcabouço teórico no pensamento de cada autor.

A pesquisa se justifica pela pertinência do objeto tratado no contexto educacional atual, marcado principalmente, pelo contexto social do neoliberalismo e da globalização.

¹ADORNO, T. W. “Educação após Auschwitz”. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

Neste sentido, a educação fica à mercê destas determinações sociais, políticas e econômicas, muitas vezes se encontrando “travada” para dar sua contribuição no processo de emancipação humana.

Entendemos ser duplo o papel da educação: o de reprodução e o de transformação social. A tensão entre esses dois momentos permeia as discussões deste trabalho. Há, por certo, dificuldades que envolvem o entendimento desses dois aspectos e principalmente a relação entre reprodução social e emancipação. Nesse espaço desencadeia a discussão a respeito do possível papel da educação na direção da emancipação. As ideias sobre emancipação e educação ainda precisam ser discutidas merecendo debates teóricos que contemplem os dilemas e perspectivas da formação na contemporaneidade. Tal discussão se torna importante para a área da Filosofia da Educação se considerarmos que representa um debate teórico sobre os fundamentos e princípios da educação: para que educação e a serviço de quem ela deve estar?!

Sabemos que no atual contexto social o que prevalece é o momento da adaptação e do conformismo:

... somos obrigados a respirar por todos os poros o fenômeno da globalização, que se apresenta visivelmente como o momento histórico em que as forças de dominação e de troca invadiram quase que integralmente as relações sociais, diluindo as manifestações do indivíduo no todo amorfo do coletivo; em que as mais aberrantes formas de barbárie e de irracionalidade destroçam povos, culturas, indivíduos, valores, sob olhares indefesos, horrorizados ou indiferentes de bilhões de telespectadores; em que o extraordinário desenvolvimento científico-tecnológico, econômico e político coloca sua maquiavélica potencialidade a serviço do controle social, da invasão da privacidade, da manipulação dos indivíduos; em que a fome, o desemprego, o sofrimento, o atraso social e cultural atinge mais da metade dos habitantes do planeta. (PUCCI, 2001, p. 16-17)

Pensando nestas questões, que fazem parte de nossa realidade, como compreender os processos formativos dos seres humanos para que possam exercer algum papel de mudança neste quadro? Como pensar nas possibilidades da emancipação humana?

Foi neste contexto que delimitamos o objeto de pesquisa buscando abordar a temática pela importância social da mesma e pela possibilidade de contribuir para a Teoria Educacional. Sabemos do desafio que nos propusemos enfrentar, tanto em relação à pertinência do problema (a necessidade da emancipação se torna real, concreta, em um mundo capaz de produzir Auschwitz), quanto pela delimitação do referencial teórico (dois pensadores com percursos intelectuais e referenciais teóricos distintos, mas ambos preocupados com

problemas e questões tão sérios da humanidade como: a educação, a emancipação, a barbárie, a possibilidade e as impossibilidades da liberdade).

A escolha do referencial nasce do próprio objeto de pesquisa e se justifica pela importância que as duas teorias - Teoria Crítica e Teoria da Complexidade- têm para a discussão aqui posta: a primeira por ter traçado uma discussão aberta sobre a busca de uma emancipação autêntica e sobre seus entraves e possibilidades em uma sociedade capitalista administrada; a segunda por se tratar de uma teoria preocupada com as questões da contemporaneidade no que concerne ao conhecimento, ao ser humano, à sua educação, à sociedade, à liberdade e ao fato da barbárie em seus múltiplos aspectos.

A pesquisa, longe de se constituir como uma amálgama, descaracterizando as fundamentações e pressupostos epistemológicos de cada pensador, busca em primeiro lugar respeitar suas características peculiares e se propõe a traçar um caminho aberto, no qual apresenta aproximações e distanciamentos, conforme o objeto é desvelado, acerca das posições de ambos os pensadores.

O objetivo da pesquisa foi, então, apontar as divergências e convergências entre as posições de Theodor W. Adorno e de Edgar Morin no tocante à possibilidade da emancipação e ao papel da educação na sua busca, de modo a ampliar a compreensão das relações entre educação e emancipação e neste sentido, oferecer contribuições para a Teoria Educacional.

Representante da primeira geração da denominada Escola de Frankfurt, Adorno é conhecido pela sua posição filosófica em relação às possibilidades e limites da emancipação humana. Em sua obra *Educação e Emancipação*, fruto de emissões radiofônicas na Alemanha, debate o referido tema traçando uma discussão política sobre os rumos da educação, principalmente no texto “Educação após Auschwitz”: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2003, p.119).

É na denúncia à barbárie dos campos de extermínio que o filósofo discute caminhos para se pensar nas possibilidades emancipatórias da educação, se esta se voltar a si mesma, como reflexão crítica ininterrupta. Auschwitz representa para Adorno o ápice da racionalidade instrumentalizada, a perda da experiência formativa. Auschwitz, como um acontecimento histórico, ilustra e representa a barbárie que ainda temos hoje, presente nas construções sociais e históricas e permeando nossas vidas.

Discutir sobre uma *Educação após Auschwitz* é para Adorno uma possibilidade de não perder completamente as esperanças no sonho iluminista de emancipação, mas sim, alertar, como fez em seu texto junto com Horkheimer –“Conceito de Esclarecimento” - em *Dialética do Esclarecimento*, que o progresso científico dado pelo domínio da natureza, através razão,

não se concretizou e o homem tornou-se objeto de sua própria dominação: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

É dentro deste contexto, de crítica à racionalidade instrumentalizada e do problema da formação cultural, na sociedade administrada, que discutimos a possibilidade de emancipação humana em sua interface com a educação, visto que ambos os problemas ainda se fazem presentes. A sociedade capitalista sofreu modificações, desde os escritos de Adorno até hoje, mas os dilemas do conhecimento, da racionalidade, da formação e da educação só se aprofundaram cada vez mais. É por isso que identificamos a necessidade e a importância de dialogar com Adorno um pensador e teórico contemporâneo preocupado com os dilemas de nosso tempo.

Edgar Morin nos pareceu uma importante contribuição, por sua preocupação com o problema da formação e do conhecimento na sociedade contemporânea, haja vista sua crítica à fragmentação do saber. Para ele, a disseminação e reiteração do conhecimento fragmentado, simplificador e reducionista, impossibilita os seres humanos de operarem com as relações parte-todo e todo-parte fundamentais para se apreender a realidade em sua totalidade e complexidade. Morin faz uma crítica ao saber fragmentado que não dá conta da realidade cada vez mais multidimensional, identificando a discrepância que há entre ambos. A realidade complexa se torna invisível, sua compreensão se torna míope e esse tipo de compreensão possibilita encaminhar o homem à sujeição e impede cada vez mais sua autonomia.

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2007d, p. 36, *itálico do autor*)

Coloca-se, então, a necessidade de religação, religação esta que não é só do conhecimento, mas uma religação de cunho ético, dos seres humanos entre si, com a sociedade e com o próprio planeta. Morin está preocupado com a condição humana que é biológica, social e terrena ou planetária. Sem todas estas ligações ou “religações” há uma perda da verdadeira condição humana. As pessoas ficam apequenadas, resumidas em partes ou como partes estanques ou ínfimas. Elas ficam diminuídas em sua humanidade. É necessário emancipá-las desta condição. A crítica de Morin ao conhecimento fragmentado nos abre muitos caminhos para dialogar com o pensamento de Adorno. É o problema da

superespecialização da ciência, que separando e desunindo o saber, separa e desune o homem e sua possibilidade de tornar-se um indivíduo livre.

A pesquisa por ser de cunho teórico-bibliográfico, teve como opção procedimental a leitura, a análise e a interpretação de fontes primárias que apresentam o pensamento dos autores, bem como o uso de fontes secundárias que apresentam estudos de comentadores dos referidos teóricos.

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo, sob título “As relações entre educação e emancipação”, objetivamos elucidar as relações presentes entre ambos os fenômenos, ou seja, os processos formativos e educacionais e suas possibilidades emancipatórias. Identificamos que a ideia de uma educação emancipatória é muito presente nos discursos educacionais ou pedagógicos, contudo nem sempre tais discursos apresentam claramente o que entendem por sujeitos emancipados em uma sociedade. Tendo este problema colocado, buscamos, primeiramente, apresentar definições acerca do conceito de emancipação, resgatando desde seu sentido etimológico até chegarmos ao sentido e significado dado no contexto da Modernidade, momento histórico marcado por ideais de emancipação, por meio da racionalidade.

Chegando neste entendimento, discutimos a Modernidade, como período mentor, no sentido ético e político da ideia de emancipação e suas relações com os processos formativos. Neste contexto, destacamos o pensamento kantiano, dentro do projeto iluminista, que estabeleceu as relações entre racionalidade, educação e formação do homem. A racionalidade é destacada como uma possibilidade emancipatória.

Ainda neste capítulo procuramos estabelecer as relações dos processos educacionais com os sociais discutindo dois papéis diversos que estes podem cumprir: a adaptação *versus* autonomia. Para isso resgatamos as ideias de Kant e Durkheim, de modo a contrapor a visão iluminista (que destaca a autonomia na formação do indivíduo) com a visão positivista (que destaca a adaptação e a formação que visa manter o todo social e cumpre seu papel enquanto reprodução).

O segundo capítulo, sob título “A possibilidade da emancipação humana e a educação em Theodor W. Adorno” tem como objetivo apresentar os principais conceitos de Adorno a respeito da emancipação humana e suas relações com a educação. Para isso, iniciamos o capítulo contextualizando seu pensamento no percurso histórico da criação da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica da Sociedade. Buscamos com isso elucidar os eixos temáticos

sobre os quais esta teoria se debruça, destacando as questões relativas à racionalidade, à cultura, aos meios de comunicação e aos fenômenos do totalitarismo, entre outros. São mencionadas algumas especificidades da vida e obra de Adorno que marcaram seus escritos e seu pensamento, procurando com isso elucidar algumas peculiaridades de sua trajetória intelectual e experiência de vida.

Neste capítulo é apresentada a crítica feita por Adorno junto com Horkheimer ao esclarecimento e à racionalidade dele decorrente, por meio do entendimento da *Aufklärung* (em sua relação dialética), seus limites (o antissemitismo) e suas possibilidades (uma racionalidade emancipatória). Daí decorre a discussão educacional, com o alerta feito por Adorno da necessidade de uma “Educação após Auschwitz”. Ainda são apresentados e analisados alguns conceitos e ideias julgadas importantes para os objetivos do trabalho como: a semicultura/semiformação; a necessidade de resgate da experiência formativa; a elaboração do passado e a autocrítica da razão. Procuramos com isso elucidar a apropriação conceitual que Adorno faz no que concerne uma educação emancipatória, destacando suas possibilidades e limites.

No terceiro capítulo, sob título “Complexidade, educação e liberdade no pensamento de Edgar Morin- contribuições para a emancipação humana” procuramos identificar e desenvolver os principais conceitos do autor que possam subsidiar uma compreensão das possíveis relações entre educação e emancipação em seu pensamento. É apresentada sinteticamente a trajetória intelectual de Morin e algumas peculiaridades de sua história de vida e de seu pensamento. A trajetória transdisciplinar de Morin o levou à crítica ao conhecimento fragmentado e à defesa de um pensamento complexo, bem como a necessidade de uma reforma do pensamento.

Partimos então para a discussão sobre a “Complexidade”, destacando as principais críticas de Morin ao conhecimento simplificador e a ciência disjuntiva e nesta direção apontamos e desenvolvemos os elementos de um pensamento complexo, por meio do entendimento do que ele denomina como operadores da complexidade: a dialogia, o holograma e a recursividade.

A crítica à ciência abre espaços para a problematização posta pelo autor em relação ao modo como a racionalidade se constitui em nossa sociedade, ou seja, enquanto racionalização, uma doença da razão, desvinculada de fins humanizadores. Conceitos como razão, racionalidade e racionalização são problematizados e discutidos. São discutidos ainda os conceitos de sujeito e subjetividade e a concepção de ser humano nas relações com as ideias de autonomia-dependência e liberdade. São analisadas as relações e fatores que impedem a

autonomia e a liberdade e aqueles que as favorecem e favorecem a emancipação, como o desenvolvimento do pensar complexo e da razão aberta e autocrítica. Dentre eles o fator educação, capaz de trabalhar pelo conhecimento pertinente, pela razão aberta e pela religação dos saberes. A reforma de pensamento, por meio da reforma do ensino é posta como um desafio que pode favorecer a autonomia dos sujeitos, por meio do desenvolvimento do pensar e da lucidez. A educação aparece como uma via regeneradora para a sociedade, capaz de auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da liberdade.

No quarto capítulo, com o título “Educação e emancipação humana: aproximações e distanciamentos no pensamento de Adorno e Morin” partimos das ideias e conceitos de cada autor expostos nos capítulos anteriores e buscamos apontar as relações de divergência e de convergência no pensamento de ambos os autores. O capítulo estrutura-se em um texto único articulando os conceitos pertinentes à temática do trabalho: o método; o papel da educação; a questão da racionalidade; a liberdade e a emancipação; as relações entre autonomia e adaptação para se pensar a educação; a questão da barbárie.

Nas relações entre tais conceitos, identificamos que muitos temas são tratados por ambos os autores como a crítica a racionalidade instrumental em Adorno e a razão fechada em Morin, ambas as críticas relacionadas ao problema do desenvolvimento científico descontrolado, que leva ao progresso desvinculado de fins humanizadores; a questão da barbárie e dos regimes totalitários impeditivos da liberdade; o papel da educação no jogo de tensões adaptação *versus* autonomia; o papel do pensar no processo de emancipação (em Adorno) e no auxílio à busca da liberdade (em Morin). Tais tópicos são desenvolvidos expondo as diferenças e semelhanças entre os pensadores.

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

1. Emancipação: em busca de um conceito.

A ideia “emancipação” tem sido muito recorrente nos discursos educacionais e políticos. Fala-se em “emancipar” cidadãos, alunos, jovens, mulheres, idosos, muitas vezes com o sentido de proporcionar autonomia, outras vezes como sinônimo de liberdade política, independência e cidadania ou como possibilidade e liberdade de escolha. Fala-se em construir práticas pedagógicas emancipatórias, bem como propostas educacionais voltadas para tal fim. Contudo, no trajeto percorrido pela presente pesquisa, pouco conseguimos identificar a respeito do sentido e significado do conceito “emancipação” em tais discursos. Isso nos mostra que muitas vezes tal termo é utilizado neste âmbito, como se guardasse um sentido comum e único a qualquer instância, esquecendo-se que ele pode abrigar dimensões diferenciadas, de acordo com o discurso, contexto histórico e intenção com o qual está vinculado.

No presente trabalho, o conceito “emancipação” ganha um sentido específico, a partir do objeto que o caracteriza, o qual será exposto no decorrer de nossas análises. Contudo, optamos para o início desta discussão em resgatar o sentido etimológico do termo “emancipação”, bem como contextualizá-lo, ainda que brevemente. Optamos também em relacioná-lo ao âmbito educacional para melhor compreender como a ideia de emancipação implica ou não nos processos formativos, ou seja, porque atribuir à educação a tarefa de auxiliar na constituição de uma sociedade com pessoas emancipadas.

Partindo de definições presentes em dicionários podemos identificar os seguintes significados: “*emancipar* [...] 1. Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. 2. Tornar(-se) independente; libertar(-se)”²; “*emancipar* [...] 1. Livrar(-se) do poder paterno ou de tutela. 2. Libertar(-se)”³.

Notamos a definição comum em ambas as fontes, vinculando o termo “emancipar” com a ideia de liberdade, de estar livre do jugo, ou poder de outrem.

Acrescentamos ainda mais uma definição⁴:

² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008, p. 337.

³ Melhoramentos dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos de São Paulo Livrarias, 2001, p. 223.

⁴ Grande Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1995, p. 2069.

Emancipação s.f. (Do lat. *emancipatio*⁵.) 1. Ato ou efeito de emancipar(se). 2. Alforria, libertação. Dir. Instituto jurídico, em virtude do qual se atribui a um menor a plenitude de capacidade jurídica. Fato jurídico pelo qual o menor de 21 anos e maior de 18 adquire capacidade civil, por força da lei ou em virtude de concessão. *Emancipação legal*, emancipação que decorre de imperativo da lei (verificada pelo casamento, pelo exercício de emprego público efetivo, pela colação de grau científico em curso de ensino superior, pelo estabelecimento civil ou comercial, com economia própria).

A palavra emancipação refere-se principalmente à libertação de uma situação de tutela, dependência ou sujeição.

Uma outra maneira de dizer emancipação é apresentada por Abbagnano (2007, p. 362-363):

Emancipação [...] 1. Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização. O ideal da E. caracteriza movimentos díspares como a iluminismo, o marxismo, o positivismo etc., e é típico da Modernidade e da sua idéia de *progresso* [...]
2. Marx [...] distingue E. *política*, que se limita a igualar formalmente os indivíduos diante da lei, de E. *humana*, que implica a superação das desigualdades reais, ou seja, a idéia de uma democracia substancial em que os homens sejam iguais não só no plano político (democracia formal) mas também no plano econômico (comunismo).
3. Para a escola de Frankfurt, o ideal “iluminista” de E. é parte integrante de uma dialética da razão destinada a gerar, em virtude dos seus próprios pressupostos, os horrores da desrazão... (itálico do autor)

Esta ideia de emancipação está ligada a um contexto histórico específico, marcado por situações culturais e políticas concretas que o viabilizaram. Este momento histórico é a Modernidade. Diferentes correntes do pensamento preocuparam-se a partir dela com a emancipação humana, como pode ser observado no pensamento iluminista kantiano em busca da maioria do homem pela razão; no pensamento marxista, o qual distingue emancipação política de emancipação humana indicando a segunda como a busca de uma emancipação autêntica; na Teoria Crítica que, influenciada pelos dois pensamentos anteriores (e também por Hegel e outros pensadores), denuncia o projeto de racionalização iluminista, que prometeu a libertação, mas transformou-se em seu contrário levando o homem à barbárie. Retomaremos, ainda que brevemente, algumas contribuições de tais correntes de pensamento.

⁵ No dicionário latim- português encontramos: “**Emancipatio**: emancipação”; “**Emancipatus**: Emancipado”; “**Emancipo** ou **emancupo**: emancipar; libertar; por fora de tutela” (Cf. TORRINHA, p. 1942, p. 286).

2. Emancipação: algumas considerações a partir da Modernidade.

Buscando o significado da emancipação humana pareceu-nos necessário recorrer ao marco histórico que demarca sua emergência. Nessa busca, a Modernidade e mais especificamente o Iluminismo⁶, aparecem como mentores, no sentido ético e político, da ideia de emancipação.

Para Luiz (2006) a emancipação é intrínseca à Modernidade, já que “... é nesta que se reinstituem historicamente as temáticas e valores humano-sociais, após longo período de dogmatismo religioso da vida social, cultural e política, justificando assim o seu destaque no mundo moderno” (LUIZ, 2006, p. 1). Sendo assim, é na Modernidade que se constitui uma demanda histórico-social pela emancipação.

A ruptura com o pensamento e modo de vida medieval impulsionada pelo Renascimento⁷, pelo Humanismo⁸ nele constituído, e posteriormente pelo Iluminismo formaram as bases para a defesa das liberdades humanas, da cultura laica e da aspiração por igualdade política. Tratava-se de romper com séculos de predominância de um modo de viver vinculado aos ditames da Igreja e da nobreza feudal, dos dogmatismos religiosos, das desigualdades políticas.

Durante o século XVII ainda predominavam dois poderes que marcaram o cenário histórico europeu: a Igreja e o Estado absolutista: “A Igreja se encarregava da paz interior da consciência enquanto o monarca absoluto, também representante de Deus na terra, agia como garantidor da paz social” (GOERGEN, 2007, p. 11).

Estes dois poderes entraram em crise: os pressupostos religiosos que habitavam a consciência dos homens são questionados pelo processo de laicização e o Estado Absolutista é

⁶ “... Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc. XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo dimensão literária, artística e política. No plano político, o Iluminismo defende as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso de poder. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso. O racionalismo e a teoria crítica no pensamento contemporâneo podem ser considerados herdeiros da tradição iluminista”(JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 137).

⁷ “Primeiro grande movimento cultural burguês dos tempos modernos, o Renascimento enfatizava uma cultura laica (não eclesiástica), racional e científica, sobretudo não feudal [...] Buscando subsídios na cultura greco-romana, o Renascimento foi a eclosão de manifestações artísticas, filosóficas e científicas do novo mundo urbano e burguês [...] o Renascimento caracterizou-se por ser essencialmente um movimento anticlerical e antiescolástico, pois a cultura leiga e humanista opunha-se à cultura eminentemente religiosa e teocêntrica do mundo medieval” (VICENTINO, 1997, p. 185).

⁸ “Movimento intelectual que surgiu no Renascimento. Lutando contra a esclerose da filosofia escolástica e aproveitando-se de um melhor conhecimento da civilização greco-latina, os *humanistas* [...] se esforçaram por mostrar a dignidade do espírito humano e inauguraram um movimento de confiança na razão e no espírito crítico [...] Numa palavra o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p. 132, *itálico dos autores*).

questionado pela crescente burguesia, que não o aceitava mais como representante de seus interesses. Assim, na Europa do século XVII e XVIII os modelos de política, moral, religião, racionalidade, sociedade são questionados e modificados, anunciando a superação destes modelos para um mundo novo (Cf. GOERGEN, 2007, p. 11).

Foi no âmbito da consciência subjetiva que o homem do século XVIII encontrou abrigo seguro para resistir à dominação moral e política e elaborar um ambicioso projeto crítico-libertário que, com base em novos conceitos histórico-filosóficos, haveria de permitir a fundação de uma nova sociedade, livre e autônoma. Desenhava-se um modelo de salvação, de realização individual e social, avalizado não mais pelo poder divino, mas pelo poder da razão [...] O próprio Kant acreditava piamente que o uso correto da razão haveria de assegurar um futuro melhor para o indivíduo e para a sociedade. (GOERGEN, 2007, p. 12)

O Iluminismo constituído no decorrer do processo histórico da Modernidade abrange um projeto ideológico e político preocupado com a razão e com o conhecimento científico, como possibilidades de liberdade e de emancipação humana, frente aos dogmas religiosos da Igreja e à sujeição política dada pelo Estado Absolutista da época. Representa o ideário da classe burguesa emergente, que desde o fim da Idade Média aumenta seu poder econômico e busca por espaço e reconhecimento político, procurando afirmar-se como classe e divulgar valores de liberdade, universalidade de direitos, igualdade e individualidade, o que culminou e ganhou significância na Revolução Francesa, que marca o fim da Modernidade e o início da Idade Contemporânea.

É neste contexto que surge a demanda pela formação de um novo homem, adequado a este tempo: o homem racional. Desenvolve-se um ideal de progresso guiado pela racionalidade. Uma das importantes estratégias para a realização de tal ideal também são delegadas à educação.

Por suas próprias características de época, a Modernidade levou a problemática educacional a um desenvolvimento novo e distinto, se o analisarmos em relação a épocas anteriores e às sociedades tradicionais. Ela soube elaborar o problema educacional como parte de um projeto social e político emancipatório e colocá-lo no centro de uma reflexão moral, na qual ele adquiriu toda a sua dimensão. A relação educação-emancipação proporcionava legitimidade à ação educacional sistematicamente planejada. (SGRÓ, 2007, p. 22)

Há no projeto Iluminista uma relação entre racionalidade, educação, formação do homem. O progresso social, o desenvolvimento dos indivíduos e a racionalidade estão atrelados: a razão subsidiará o progresso e a emancipação, viabilizando o homem autônomo. Tal relação é evidenciada no pensamento de Kant. Ele diz, por exemplo: “O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução” (KANT, 1996, p. 14). E mais adiante, na mesma obra: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1996, p. 15).

Ao responder a pergunta “O que é esclarecimento?”, Kant defende a necessidade do homem fazer uso público de sua razão, num processo de “emancipação intelectual”, por meio da superação da ignorância e do desenvolvimento de um pensar por conta própria, ou seja, criticando o pensamento que se faz pela inculcação:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, 2005, p. 63-64, itálico do autor)

Fazer uso público da razão é o que o homem faz enquanto sábio, falando em seu próprio nome, discordando, expondo seus pensamentos publicamente, em todos os espaços sociais, de forma autônoma. Para Kant, o uso público da razão é decorrente do esclarecimento e da racionalidade que libertam o homem de tudo que o prendia e o fazia ser menor. Um ser menor que, segundo Kant, está no homem mesmo, que por falta de coragem, torna-se incapaz de fazer uso deste esclarecimento em prol de sua emancipação. Ele vê no homem a responsabilidade de sua libertação na medida em que tem coragem de fazer uso da própria razão. A razão representa para o filósofo uma possibilidade de emancipação humana. É na possibilidade de pensar por si mesmo que reside a utopia kantiana e que nada mais é que a utopia iluminista: as luzes que a razão produz modificariam as perspectivas de vida e da sociedade para os homens.

A Modernidade e com ela o Iluminismo se configuram e avançam amparados na idéia de uma *racionalidade onipotente*, cujos alcances se manifestam produzindo novos saberes e conhecimentos, desmitificando os existentes tanto no campo do conhecimento científico quanto no campo da moral e da política. (SGRÓ, 2007, p. 34, *itálico nosso*)

Esta *racionalidade onipotente* será problematizada, vista com reservas e desconfianças pela Teoria Crítica (Escola de Frankfurt). A obra *Dialektik der Aufklärung*, de Adorno e Horkheimer retrata tal discussão. Retomaremos essa problemática no capítulo posterior.

O pensamento marxista⁹ também traz importantes contribuições para a discussão acerca da emancipação humana¹⁰.

Na perspectiva liberal clássica, a liberdade é vista como ausência de determinação, de interferência e de coerção. Ser livre é não estar impedido por outros de fazer o que se quer fazer (Cf. BOTTOMORE, 2001, p. 123). A concepção marxista de liberdade é mais ampla, tratando a questão como a ideia de autodeterminação coletiva, que tem sua origem em pensadores como Kant e Hegel, entre outros.

Marx e os marxistas tendem a *ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana*, isto é, *ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana*. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado [...] Para superar esses obstáculos, é necessária uma *tentativa coletiva*, e a *liberdade como autodeterminação* é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção [...] Tal domínio só se realizará completamente com a *substituição do modo de produção capitalista* por uma forma de associação... (BOTTOMORE, 2001, p. 123-124, *itálicos nossos*)

⁹ “Termo que designa tanto o pensamento de Karl Marx e de seu principal colaborador Friedrich Engels, como também as diferentes correntes que se desenvolveram a partir do pensamento de Marx [...] O pensamento filosófico de Marx desenvolve-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista. Considera que essa tradição, por manter suas análises no plano das idéias, do espírito, da consciência humana, não chegava a ser suficientemente crítica por não atingir a verdadeira origem das idéias- a qual estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém [...] Seria portanto necessário analisar o capitalismo- modo de produção da sociedade contemporânea para Marx- a fim de revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado, e desmascará-la. O pensamento de Marx, entretanto, não se restringe a uma análise teórica, mas busca formular os princípios de uma prática política voltada para a revolução que destruiria a sociedade capitalista para construir a socialismo, a sociedade sem classes, chegando ao fim do Estado [...] Um dos aspectos mais polêmicos da interpretação do pensamento de Marx diz respeito à sua atualidade, ou seja à validade da análise marxista, voltada para a realidade do surgimento do capitalismo no século XIX, em sua aplicação agora à sociedade contemporânea com o capitalismo avançado, que possui característica não-previstas pelo próprio Marx”(JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 175-176).

¹⁰ Pela abrangência da pesquisa não objetivamos nos deter com profundidade em tal corrente de pensamento, apenas retomar, ainda que com brevidade, alguma contribuição para a discussão da emancipação humana. Isso se deve também porque a Teoria Crítica tem um marco de influência no pensamento marxista, como será retomada no capítulo seguinte.

A emancipação humana é para a tradição marxista a possibilidade de concretização da liberdade, mas esta não é vista em termos individuais e sim coletivos, sociais. É preciso superar os obstáculos que se impõem à emancipação do homem, ou seja, possibilitar a realização da condição humana em suas múltiplas possibilidades. Para isso seria necessário eliminar a divisão econômica desigual, a desigualdade existente entre os detentores dos meios de produção e a força produtiva, que leva à concretização do trabalho alienado, à reprodução da injustiça social (poucos com muito e muitos com pouco) e dos trabalhadores sujeitos a precárias condições de trabalho, vida e conseqüentemente existência.

A superação de tais obstáculos para o marxismo seria a consolidação de uma nova forma de organização social, política e econômica, ou seja, a superação do modo de produção capitalista. O marxismo critica a liberdade posta na sociedade capitalista como uma liberdade que se limita à livre concorrência, à liberdade de acumulação de capital e ao domínio da propriedade privada.

Podemos identificar que o discurso de luta pela liberdade e emancipação foi uma construção marcada principalmente pelo processo histórico desde a Modernidade e presente ainda hoje, por isso merece ser discutido.

3. As relações entre Emancipação e Educação: autonomia versus adaptação.

O vínculo entre conhecimento e emancipação humana remonta ao ideal Iluminista. O lema da educação como meio de possibilitar a liberdade, através do esclarecimento racional e do saber, tem sua origem neste ideário. É a partir dele que durante a história a educação e, principalmente a educação escolar, ganha espaço. Sendo assim, lutas por sua democratização e laicização são travadas, estabelecendo com isso um vínculo político entre processos formativos e educacionais e suas funções sociais.

A educação, neste sentido, não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do todo social, das relações de poder, das aspirações de uma dada cultura sobre seus sujeitos a fim de perpetuar-se. A educação está engendrada nas relações maiores de uma sociedade numa dada época. Não há, portanto, nenhuma pedagogia isenta de pressuposto filosófico, político e epistemológico. A educação, no sentido mais abrangente, como uma concepção eivada por valores e finalidades relativas à formação, ao ser humano, à sociedade, à cultura, estabelece de acordo com seu aporte filosófico, um papel no conjunto social.

O Iluminismo marcou a história da humanidade estabelecendo um papel específico à formação humana. Racionalidade e educação configuraram-se como seu projeto

emancipatório, vinculando autonomia, emancipação e formação do homem, como já desenvolvemos no item anterior. A educação deveria desenvolver a razão, transformar a sociedade, consolidando a formação de cidadãos livres e responsáveis. Como diz Sgró (2007, p. 58): “Pela educação o sujeito pode converter-se em alguém capaz de se autodeterminar, ou seja, um sujeito capaz de usar o intelecto sem a direção imposta por outros”.

No marco do Iluminismo, no período histórico da chamada *Aufklärung* alemã, século XVIII, surge no vocabulário alemão o conceito de *Bildung*¹¹. Tal conceito aparece no discurso filosófico moderno alemão relacionado às ideias de formação e cultura. Suarez (2005, p. 193) buscando apresentar um estudo deste conceito, diz: “Termo de caráter bastante dinâmico, *Bildung* se impõe a partir da segunda metade do século XVIII, exprimindo, ao mesmo tempo, o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura”.

A *Bildung* aparece como conceito que abrange a formação, a cultura e o esclarecimento, no contexto da filosofia, literatura e música da Alemanha. Educação (*Erziehung*) e Formação (*Bildung*) eram conceitos diferentes, mas próximos no referido contexto: o primeiro relacionado a uma ação mais direcionada aos sujeitos, com objetivos definidos; o segundo como um processo de formação mais espontâneo do sujeito, em busca de uma cultura do espírito, de sua autonomia. Há uma dimensão emancipatória na ideia de *Bildung* alemã.¹²

Representante da *Aufklärung* alemã, Kant aparece como um pensador significativo que teceu elementos importantes sobre a educação, a cultura e os processos formativos, no contexto da criação da ideia de *Bildung*, neste momento histórico. No tratado filosófico no qual Kant escreve sobre Educação, denominado “Sobre a Pedagogia”, o filósofo discute seus entendimentos sobre a educação e a formação humana. Inicia seu texto dizendo: “O homem é única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p. 11).

O homem, para Kant, tem necessidade de desenvolver sua própria razão e precisa formar (por si mesmo) o projeto de sua conduta. Como não possui a capacidade imediata de tal realização, necessita de outros (Cf. KANT, 1996, p. 12). Uma geração educa a outra neste processo. A disciplina se torna significativa para a formação do homem, impedindo-o de desviar-se da sua humanidade (Cf. KANT, 1996, p. 12).

Nas palavras de Kant evidenciamos que o ser humano precisa de educação, pois é ela que viabiliza a constituição de sua humanidade. Percebemos que elementos como a

¹¹Tal termo é importante na construção desta pesquisa pois é retomado por Adorno para discutir a questão da formação e da cultura e da semiformação (*Halbbildung*), cerne de suas discussões sobre a educação.

¹² Cf. PUCCI, Bruno. “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno”, Piracicaba, SP, UNIMEP, sem data (texto apostilado).

autonomia para a razão e para a conduta humana, o papel do outro através da influência das gerações, a disciplina e a instrução, são constituintes dessa formação. Há aspectos de disciplinamento (adaptação) que evitariam levar o homem à selvageria, e aspectos de autonomia e racionalidade que conduzem à formação do homem: “... é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida” (KANT, 1996, p. 13-14).

A disciplina impede o homem de desviar-se de seu destino, sendo puramente negativa; já a instrução que é cultura, é a parte positiva da educação (Cf. KANT, 1996, p. 12): “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (Cf. KANT, 1996, p. 16). Disciplina e instrução (cultura) são dois aspectos fundamentais e constituintes da formação.

Kant defende ainda uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 1996, p. 19)

As disposições naturais dos homens não se desenvolvem por si mesmas, daí o papel da educação (Cf. KANT, 1996, p. 21). A arte da educação necessita ser raciocinada, devendo, pois desenvolver a natureza humana para que esta alcance seu destino (Cf. KANT, 1996, p. 22). Neste sentido têm-se como bases e finalidade não apenas o estado presente da espécie humana, mas um futuro melhor, enquanto destinação.

Para Kant (Cf. 1996, p. 26-27) o homem deve, por meio da educação: ser disciplinado (domar a selvageria, impedir que a animalidade prejudique a humanidade); tornar-se culto (possuir habilidades, instrução e conhecimentos); tornar-se prudente (ter civilidade, ou seja, modos corteses); cuidar da moralização (escolher apenas os bons fins). Destaca ainda que uma educação não é suficiente se baseada em treinar as crianças, pois estas devem aprender a pensar e a observar os princípios dos quais todas as ações derivam (Cf. KANT, 1996, p. 28).

Estes aspectos evidenciam que elementos de conservação e mudança coexistem no entendimento de Kant sobre o papel da educação na formação do homem e consequentemente

da sociedade. Em outra passagem desta obra, ao tratar do papel de uma geração na formação da nova, diz “... somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue” (KANT, 1996, p. 20).

Notamos que há um momento de transmissão e conservação de elementos culturais (conhecimentos e experiências de uma geração) no processo formativo. Mas há uma “destinação” a ser alcançada. Assim, se Kant defende a autonomia, o pensar por si mesmo, a racionalidade, a transformação, não desconsidera o papel transmissão da cultura de uma geração para a outra no processo de formação dos homens: “O primeiro período para a educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; o segundo é aquele em que lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras” (Cf. KANT, 1996, p. 31).

Kant ressalta, contudo, que um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão com o exercício da liberdade (Cf. KANT, 1996, p. 34). Declara que constrangimento (submissão) é necessário, para que a partir dele o homem conduza sua liberdade:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem esta condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (KANT, 1996, p. 34)

Kant coloca então regras para uma boa educação, que incluem: dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos, com a condição que não impeça a liberdade de outros; mostrar que ela pode conquistar seus propósitos, assim como os demais; provar que o constrangimento imposto à criança lhe é necessário para que aprenda a usar sua liberdade, e sendo livre um dia, dispense os cuidados de outros (Cf. KANT, 1996, p. 35).

A pedagogia, ou doutrina da educação, deverá ser *física* (cuidados com a vida corporal) e *prática* ou *moral* (tudo que se refere à liberdade, à cultura, à educação de um ser livre) (Cf. KANT, 1996, p. 36).¹³

¹³ Em sua obra, Kant desenvolve os elementos de cada uma, educação física e educação prática, que aqui não serão desenvolvidos em pormenores, porque escapa ao propósito da pesquisa.

“Quanto tempo deve durar a educação?” questiona Kant (1996, p. 33). “Até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo” (KANT, 1996, p. 33). Governar a si mesmo é um elemento da autodeterminação, da autonomia, requisito para a constituição de uma humanidade emancipada.

Se para Kant a formação humana é destacada, assumindo o papel de promover e desenvolver a razão, favorecendo a autonomia, em Durkheim ela cumpriria prioritariamente a função da adaptação. Trazer para a discussão o pensamento destes dois autores justifica-se porque representa uma dualidade da função social posta à educação: autonomia (emancipação) *versus* adaptação (reprodução). A partir da contraposição destas duas visões, Iluminismo e Positivismo, podemos discutir estes dois papéis sociais assumidos pela educação que determinarão sua atuação enquanto transformação ou manutenção do modo de existência vigente.

Para Durkheim a educação deverá formar os cidadãos para que a sociedade sobreviva, afinal “De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1979, p. 37). A educação deve assim reproduzir a sociedade, por meio da transmissão dos conhecimentos para as novas gerações: “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (DURKHEIM, 1979, p. 42).

Cabe a educação uma função de homogeneização, no sentido de manutenção de um dado conjunto social, de uma cultura e uma função a ela complementar de diferenciação, que se dá no interior desta mesma sociedade, entre classes e grupos sociais distintos. Trata-se de um ideal ao mesmo tempo uno e diverso que constitui a educação.

Durkheim entende educação como:

... a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1979, p. 42)

A sociedade, de acordo com seu tempo histórico, reclama por uma dada educação: “Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível...” (DURKHEIM, 1979, p. 38). A função homogeneizadora da educação, destacada por Durkheim, é aquela que garantirá a manutenção da sociedade, que

coloca em seus princípios elementos fundamentais que garantirão a coesão social e assim sua reprodução: “Não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deva inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (DURKHEIM, 1979, p. 41). Em outra passagem da mesma obra diz:

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações (DURKHEIM, 1979, p. 42).

Ao mesmo tempo, como destacado na citação anterior sem uma diferenciação, a manutenção da sociedade também estaria ameaçada, já que não “... podemos, nem nos devemos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe” (DURKHEIM, 1979, p. 35). Assim, tanto a função homogeneizadora, quanto a diferenciadora, procuram ratificar o modo de uma dada organização social e manter no sujeito um conjunto de ideias, hábitos, tradições, crenças, práticas morais, formas de ver e sentir a realidade, que exprimem o grupo social do qual faz parte, constituindo assim o ser social. A educação consiste neste sentido, numa socialização metódica das novas gerações (Cf. DURKHEIM, 1979, p. 43).

“A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo” (DURKHEIM, 1979, p. 43, *itálico do autor*). A educação, então, satisfaz às necessidades sociais, transmitindo de uma geração a outra o que é necessário para sua sobrevivência.

É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. (DURKHEIM, 1979, p. 46)

No pensamento de Durkheim, pois, a função da educação é prioritariamente de conservação ou manutenção da vida social: “Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo

deseja melhorar a si próprio” (DURKHEIM, 1979, p. 48). Há neste sentido uma forte determinação social sobre os sujeitos e limitadas possibilidades de favorecimento da autonomia e da emancipação.

As ideias e contribuições de Kant e Durkheim representam duas dimensões distintas do processo educativo e da formação, *Bildung*. Em Durkheim, os elementos de manutenção da sociedade são evidenciados em uma educação que visa à transmissão, à coesão social e à reprodução, permitindo poucas possibilidades de transformação. Prevalece o momento da adaptação. Em Kant a autonomia é evidenciada, mas não se desconsidera o papel importante da disciplina, instrução e cultura na formação dos sujeitos.

A tensão entre autonomia e adaptação é constituinte da formação. Esta, enquanto formação autêntica e não *semiformação* como diz Theodor W. Adorno bem como a tensão apontada, será objeto de análises neste trabalho, e também o será a relação dialógica autonomia-dependência, portanto tensa, em Edgar Morin. Em ambos os casos as análises pretendem encaminhar a busca da resposta sobre o papel possível da educação na busca da emancipação e das posições de Adorno e Morin.

CAPÍTULO II

A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO

1. A Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica e a Educação.

Uma teoria pode ser entendida como uma organização de representações que o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos, estes também construídos pelo homem. Dito de outra forma, teoria é um conjunto organizado de ideias ou de representações mentais sobre a realidade ou sobre algum aspecto dela ou algum fenômeno pertencente a ela.

No caso de teorias sociais, diferentes teorias apresentam concepções diversas de sociedade podendo, por exemplo, naturalizar a desigualdade social ou denunciá-la. Podem ver na escola ou nos processos formativos, meios de reprodução, redenção ou transformação social.

Com a Teoria Crítica não é diferente. Há uma preocupação com a denúncia à barbárie, traduzida pela sociedade da época, tanto em seu modo capitalista, que tem seu auge na sociedade consumista norte-americana, quanto pelo totalitarismo soviético e nazifascista. É nesse contexto que os frankfurtianos estabeleceram uma crítica aberta à crise da formação cultural na sociedade industrial, ao caráter contraditório da racionalidade e do progresso científico, à mercantilização da cultura e da arte e ao autoritarismo e totalitarismo que culminaram no genocídio da II Guerra Mundial.

A Escola de Frankfurt é [...] a etiqueta que serve para marcar um *acontecimento* (a criação do Instituto), um *projecto científico* (intitulado “filosofia social”), uma *atitude* (baptizada “Teoria Crítica”), enfim, uma *corrente* ou movimentação teórica, ao mesmo tempo contínua e diversa (constituída por individualidades pensantes). Sendo isso tudo, é mais do que isso: um fenômeno ideológico que produz curiosamente os seus próprios critérios de identificação através do seu processo criador: é pelo menos a validade desta *aposta crítica* que é preciso examinar. (ASSOUN, 1989, p.23, itálicos do autor)

A Escola de Frankfurt recebeu este nome para designar um grupo de pensadores alemães da cidade de Frankfurt, que integravam o Instituto de Pesquisas Sociais na década de 1930. Segundo Assoun (1989, p. 13) “... tratar-se-ia de uma Escola de ‘filosofia social’, nascida da reorganização do Instituto de Investigação Social por Horkheimer, em 1931 [...] À

sociologia substituir-se-ia um novo eixo, caracterizado por este termo ‘filosofia social’”. Como principais representantes da referida escola podemos citar: Max Horkheimer, Walter Benjamin, Hebert Marcuse, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas, entre outros.

Para Assoun (1989, p.15) “... a substância teórica da Escola de Frankfurt caberia na ‘Teoria Crítica’, nome de baptismo de uma tentativa teórica original, introduzida justamente por Max Horkheimer nos anos trinta, para designar, ou pelo menos conotar, essa forma posicional de objecto...”. O termo é cunhado por Max Horkheimer tendo como ponto de partida o marxismo (não ortodoxo) e a oposição ao que denomina “Teoria Tradicional”.

A Teoria Crítica considera o pensamento cartesiano como a forma por excelência da Teoria Tradicional. Por Teoria Tradicional, Horkheimer entende todo pensamento da identidade, da não contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana. (MATOS, 2005, p. 20)

Para Horkheimer, Teoria Tradicional se refere à concepção de ciência, remontando ao método cartesiano e ao princípio de identidade e de não-contradição, que culminou na construção de sistemas teóricos dedutivos, preocupados com o controle da natureza, com o desenvolvimento da técnica e vinculados à aplicabilidade utilitária, como por exemplo, o Positivismo e desvinculados das determinações e da gênese social em que estes se constituem: “No fundo, o que Horkheimer condena na ciência é sua incapacidade de refletir sobre si mesma” (RUZ, 1984, p. 11).

...a teoria crítica se definiu pelo duplo esforço de uma ruptura epistemológica com a estrutura da ciência e de uma ruptura epistemológica com o sistema racionalista metafísico. Ela se definiu também como um projeto de racionalização da sociedade ligado à idéia da emancipação; esta é sua vertente principal. (RUZ, 1984, p. 10)

A Teoria Crítica caracteriza-se como uma Teoria Crítica da Sociedade, a qual debate temas relativos a aspectos problemáticos da sociedade industrial como alienação, indústria cultural, racionalidade instrumental, estrutura e desenvolvimento do totalitarismo e da personalidade autoritária e proliferação da cultura de massas. O foco principal dos seus pensadores concentra-se no enfraquecimento e até mesmo desaparecimento das forças de resistência e críticas, de tudo que provoca a minoridade humana. Daí a relação com a

discussão educacional, se considerarmos as possibilidades formativas da educação capazes de resgatar as referidas forças de resistência.

Convém dizer, já de início, que não concordamos com o que dizem alguns críticos da Escola de Frankfurt quando afirmam que seus pensadores não ultrapassaram o momento da denúncia. Pelo contrário: assim como se preocuparam em denunciar e criticar a sociedade, também vislumbraram possibilidades para sua transformação, conforme afirma Pucci:

... os teóricos frankfurtianos tentaram tanto *interpretar a sociedade quanto transformá-la*. A preocupação desses pensadores foi a de ressaltar a dimensão dialética da história em sua plenitude. Embora privilegiem, inclusive a partir de um momento histórico próprio, a crítica da razão instrumental, o momento da negação, contudo, como pano de fundo, e em diversos momentos seus escritos fazem aparecer a negação da negação, ou seja, a reafirmação da Razão Emancipatória de Kant. (2003, p. 29, *italico do autor*).

Há, pois, indicações de possibilidades educativas a serem desenvolvidas a partir de suas reflexões e para fomentar reflexões e intervenções que constituam práticas formativas emancipatórias. No caso específico de Adorno, o rigor e a radicalidade de suas denúncias exprimem seu inconformismo com a ordem vigente e sua ânsia pela transformação, além de podermos identificar em seu pensamento propostas importantes para a educação.

2. Theodor W. Adorno: aspectos de sua vida e obra.

Em Frankfurt, 1903, nasceu Theodor Wiesengrund Adorno. Em sua infância, vive a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mas será a Segunda (1933-1945) que marcará sua trajetória pessoal e acadêmica. Isso devido a uma peculiaridade: Adorno é filho de pai judeu, Oscar Wiesegrund, um rico comerciante de vinhos. O que aparentemente poderia soar como um mero detalhe, ganha destaque nos escritos e pensamentos do autor: a denúncia ao horror do totalitarismo nazifascista será relacionada ao tipo de racionalidade que movimenta a sociedade capitalista e a educação terá espaço nesta discussão quando problematizada a partir de “Auschwitz”. Além disso, a guerra ganha destaque em sua vida, pois Adorno precisou deixar a Alemanha, com a tomada do poder pelos nazistas, e refugiar-se primeiramente na Inglaterra, em 1934, depois nos EUA em 1938, só retornando à Alemanha em 1950. Essa experiência vivida pelo filósofo nos EUA também influenciou muitos de seus escritos.

Filho de uma cantora, Maria Calvelli-Adorno della Piana, e sobrinho de uma pianista profissional, Agathe Calvelli-Adorno, desde muito cedo estabeleceu contato e interesse pela música, iniciando deste modo seus estudos de piano e teoria da composição musical. O interesse pela música determinou muito de sua trajetória intelectual, principalmente seus estudos sobre Estética.

Em 1921 Adorno conheceu Max Horkheimer, também estudante da Universidade de Frankfurt. Sua formação acadêmica foi em filosofia e defendeu sua tese de doutorado sobre Husserl em 1923 na mesma universidade (Cf. JIMENEZ, 1977, p. 19) e (Cf. COHN, 1986, p. 8).

Entre os contatos intelectuais que muito influenciaram Adorno alguns foram determinantes, como Walter Benjamin, Horkheimer, Lukács, Pollock, Marcuse e Kracauer. Devemos destacar também a importância de Kant, Hegel, Marx, Freud, Nietzsche, Weber e outros em seu pensamento.

Em 1925 Adorno seguiu para Viena. Neste período estudou composição musical com Alban Berg, um expoente da revolução musical do século XX, e piano com Steuermann, além de ser atraído pela música dodecafônica de Schönberg (Cf. MATOS, 2005, p. 67) e (Cf. WIGGERSHAUS, 2002, p. 104). Neste momento suas atenções foram voltadas para os problemas da música contemporânea, como indicam muitos trabalhos datados desta época (Cf. JIMENEZ, 1977, p. 19). Seu envolvimento com a música perseguirá toda sua vida¹⁴.

Adorno visivelmente mais talentoso como comentarista de música do que como compositor, não se sentiu bastante reconhecido por seu valor no círculo de Schönberg, descontente com uma Viena que ele acusava de ser economicamente atrasada e culturalmente insossa, e cheio de saudades de sua Frankfurt natal e de seu amigo Kracauer, voltou para sua cidade no verão de 1925 e, desde então, só passou temporadas esporádicas em Viena. Ele não abandonou ainda completamente seu projeto de tornar-se músico, mas cultivou cada vez mais a esperança de fazer uma carreira universitária em filosofia, provavelmente centrada na estética. Sua estada em Viena, contudo, tinha confirmado, definitivamente, o papel-chave da nova música de Viena para o pensamento estético e filosófico de Adorno. (WIGGERSHAUS, 2002, p. 112)

¹⁴Tal envolvimento persiste mesmo durante o período em que viveu nos EUA, como observa Cohn (1986, p. 8) “...vale lembrar que no exílio norte-americano, Adorno atuou como conselheiro musical de Thomas Mann na preparação do romance *Doutor Fausto*; e há passagens inteiras do romance em que também aparece como personagem, com nome Wiesengrund, nas quais sua marca é indisfarçável”.

Segundo Matos (2005, p. 67) Adorno voltou à Frankfurt e em 1929 redigiu sua tese de Habilitação¹⁵ sobre Kierkegaard, que defende em 1931 e publica em 1933. Em seguida, tornou-se livre-docente.

Foi somente a partir de 1938, quando partiu para os EUA que Adorno colaborou eficazmente com o Instituto de Pesquisas Sociais, reconstituído neste país na Universidade da Colúmbia. Em 1940 o Instituto de Pesquisa Social foi transferido para a Califórnia. De 1940 a 1947 Adorno dedicou-se junto a Horkheimer a elaboração da obra *Dialektik der Aufklärung*, publicada em 1947¹⁶.

Nos anos americanos Adorno dedicou-se ao Instituto de Pesquisa Social e também ao Radio Research Project de Princeton¹⁷.

Em 1950 volta à Alemanha junto com Horkheimer, ambos reconstituíram o Instituto. Adorno tornou-se diretor-adjunto do Instituto de Pesquisa Social e seu codiretor em 1955 (Cf. MATOS, 2005, p. 67)¹⁸.

Desta época até o final de sua vida Adorno publica trabalhos importantes como *Minima Moralia* (1951) e *Dialética Negativa* (1966), uma obra de destaque.

O exílio forçado numa sociedade profundamente diferente da pátria natal traz a Theodor W. Adorno a estranheza e a lucidez do excluído, do diverso. A sociedade democrática de massas norte-americana surpreende-o em suas linhas básicas e dessa surpresa resultarão múltiplas e potentes reflexões e estudos de caráter sociológico e filosófico, que constituirão e matéria-prima de sua vasta produção acadêmica. (ZUIN *et al*, 2001, p. 36)

A vivência nos EUA ofereceu a Adorno um solo estimulador de reflexões e estudos e uma nova visão da necessidade da pesquisa empírica relacionada a uma reflexão crítica que

¹⁵ *Habilitationsschrift* é um exame de habilitação que faz parte do sistema universitário alemão no qual o candidato tem a permissão de lecionar na Universidade com a supervisão de um professor mais antigo e titulado. O passo seguinte é o exame do que corresponderia a livre-docência, no qual o é autorizado a lecionar de forma independente (Cf. WIGGERSHAUS, 2002, p. 124).

¹⁶ Segundo Zuin et al (2001, p. 35-36) “*Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* é a negação crítica da visão racionalista, idealista e progressista da história que se firmava como teoria hegemônica da sociedade burguesa e da sociedade soviética. É desenvolvido o tema de que a racionalidade não conseguiu libertar os seres humanos de seu passado mítico e que o domínio do mundo natural havia extravasado a um domínio do mundo social”. Ainda neste capítulo trataremos de alguns aspectos desta obra.

¹⁷ No texto *Experiências científicas nos Estados Unidos* Adorno descreve sua experiência neste Projeto. Cf. ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos* 2. Petrópolis, Vozes, 1995b. A partir da leitura de Wiggershaus (2002, p. 263- 273) podemos perceber que foi a possibilidade de participar deste projeto que impulsionou e abriu portas, num primeiro momento, para Adorno viver nos EUA, inclusive com o incentivo do próprio Horkheimer. Neste sentido tal projeto ganhou papel importante na vida e produção intelectual de Adorno principalmente em seus escritos e pesquisas sobre música e meios de comunicação.

¹⁸ Segundo MATOS (2005, p. 67) Adorno foi diretor do Instituto em 1958 com a aposentadoria de Horkheimer. Já para ZUIN et al (2001, p. 42) Adorno assumiria a direção do Instituto em 1967 com a aposentadoria de Horkheimer.

“... selecione os aspectos positivos e exclua os fortes e paralisantes vínculos metodológicos positivistas” (ZUIN et al, 2001, p. 38).

Adorno tornou-se reitor da Universidade de Frankfurt em 1968 (Cf. MATOS, 2005, p. 67). Vivenciou as manifestações estudantis da época. Foi criticado pelos estudantes por ser representante da autoridade que era contestada e por discordar da radicalidade dos participantes: “Como artífice da Teoria Crítica da Sociedade, esperava-se dele o antiautoritarismo e a encarnação do anti-Estado, por isso o movimento estudantil acusou-o de estar do lado do poder” (MATOS, 2005, p. 67).

Adorno morreu subitamente em agosto de 1969 na Suíça, onde passava suas férias.

3. Algumas peculiaridades no pensamento de Theodor W. Adorno.

“Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza”.
(ADORNO, 1995a, p. 208)

“O cisco no teu olho é a melhor lente de aumento”.
(ADORNO, 2008, p. 46).

Adorno fez análises rigorosas da condição humana, da sociedade. A particularidade de tais análises está na forma como as empreendeu, na maneira de expor e problematizar suas ideias, sempre preocupado em não dogmatizá-las, mas dar-lhes movimento constante, próprio de seu pensamento dialético¹⁹. As contribuições de Adorno, além de suas inegáveis reflexões sobre a cultura, arte, música e sobre o que denominou como sociedade administrada²⁰, bem como a denúncia da defasagem e deformação do homem, constituinte e constituído deste

¹⁹“Praticada pelos sofistas difundida por Sócrates, divulgada por Platão no século V a.C., e recriada por Hegel no século XIX, a categoria “dialética”, enquanto instrumento de interpretação e de intervenção na realidade, expressa historicamente a presença de elementos contraditórios, que se negam num dos momentos do processo lógico, mas se compõem, enriquecidos pelo teor da pugna, no momento posterior. A *Aufhebung* hegeliana é a expressão da superação, da preservação, da conciliação dos contrários. Utiliza-se do elemento negativo a serviço de um resultado positivo. Este é o seu trajeto histórico. Adorno constrói a expressão ‘Dialética negativa’ e a propõe como método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio” (ZUIN et al 2001, p. 75-76). A dialética de Adorno se cumpre negativamente: “A dialética negativa não faz desaparecer a identidade e sim a muda qualitativamente. Nela, a identidade é o ponto de partida, enquanto a falsidade, é o ponto de chegada, enquanto possibilidade de verdade. Na negação radical da identidade primeira encontram-se as raízes da identidade última, pois na reprovação de que a coisa não é idêntica ao sujeito perdura a nostalgia de que oxalá chegue a sê-lo. A tem que ser o que A ainda não é. As idéias são signos negativos: elas vivem nos interstícios, entre o que as coisas pretendem ser e o que são...” (ZUIN et al, 2001, p. 79-80). Ao nosso entendimento, se a dialética de Hegel e Marx se constitui enquanto tese-antítese e síntese, em Adorno ela reforçaria o momento da antítese, porque o momento da negação tem o peso maior: “A dialética negativa diferencia-se também de sua antecessora, idealista, em sua recusa da equiparação da negação da negação com a positividade” (ZUIN et al, 2001, p. 81).

²⁰Segundo Matos (2005, p. 28): “Sociedade totalmente administrada, unidimensional, é a da “socialização radical”, sendo que “socialização radical significa alienação radical”. É uma sociedade sem oposição, no qual os conflitos e antagonismos foram dissimulados na identidade da sociedade consigo mesma”.

mundo, estão também em seu modo de pensar. Esse modo de pensar, talvez, seja uma de suas maiores contribuições para uma sociedade que tem se eximido de fazê-lo, numa existência reiteradamente danificada.

Esse modo de pensar característico de Adorno está relacionado ao pensamento dialético (com base na sua ideia de uma “dialética negativa”, que reforça o momento da antítese e com isso da negação o que proporciona uma reflexão mais crítica sobre os fenômenos). Outra característica em seu modo de pensar esta na relação estabelecida entre “forma” e “conteúdo”, que é discutida pelo autor com tenacidade em seu “Ensaio como forma” (1986a):

O ensaio não compartilha a regra do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais, como diz Spinoza, a ordem das coisas seria a mesma que a das idéias [...] *o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva*. Ele se revolta, em primeiro lugar, contra a doutrina arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável, o efêmero, não seria digno da filosofia; *revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório*, pela qual ele é mais uma vez condenado, no plano do conceito. *Ele retrocede espantado diante da violência do dogma...* (ADORNO, 1986a, p. 174, *itálicos nossos*)

É na denúncia ao fechamento, à dogmatização que a forma se relaciona ao conteúdo. A forma (Ensaio) a qual Adorno encontrou para expressar-se está correlata ao conteúdo. Ela é uma maneira adequada, própria de expressar o pensamento e não é uma mera opção estilística, mas exigência do próprio objeto.

A opção de Adorno por Ensaaios materializa a necessidade e preocupação em não fechar ou ditar conceitos, em não normatizá-los, para não endurecê-los e consequentemente “coisificá-los”:

Esta predileção pelo ensaio como forma, aliás, constitui uma marca de Adorno. Por esta via ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la. Assim a forma relaciona-se ao conteúdo no pensamento para Adorno. (MAAR, 2003b, p. 14).

Esta preocupação com os conceitos, concomitantemente com suas reservas em ditá-los (justamente para não dogmatizá-los e sendo assim perder o movimento e os antagonismos que os constituem) também é discutida em *O ensaio como forma*:

O ensaio, em contrapartida, assume em seu próprio proceder o impulso anti-sistemático e, sem cerimônias, introduz “imediatamente” conceitos tais como os recebe e concebe. Estes só são precisados através de suas relações mútuas. Pois é mera superstição da ciência propedêutica que os conceitos seriam em si indeterminados e que só seriam determinados através de sua definição. A ciência precisa da concepção do conceito como uma *tabula rasa* para consolidar a sua pretensão de dominar; a sua pretensão de ser o poder capaz de dispor sozinho de toda a mesa. Na verdade, todos os conceitos já estão implicitamente concretizados através da linguagem em que se encontram. (ADORNO, 1986a, p. 176, *itálico do autor*)

Adorno nos aponta que os conceitos são construídos nas e pelas suas relações. Apesar de suas advertências quando a defini-los, ele não nos incentiva a dispensá-los, muito menos utilizá-los arbitrariamente, mas ao contrário, defende um rigor sem igual. O ensaio, tornou-se para o autor, a forma mais condizente de expressar suas reflexões, afinal o *como* se diz, ou seja a *forma*, também diz.

O ensaio, por sua característica de descontinuidade, trata os objetos em suas relações complexas, mostra seus antagonismos inerentes, não os limita a um sistema dedutivo: “A unanimidade da ordem lógica engana quanto à essência antagônica daquilo que ela recobre. A descontinuidade é essencial ao ensaio; seu assunto é sempre um conflito suspenso” (ADORNO, 1986a, p. 180).

É na problematização constante do princípio da lógica identitária e linear que Adorno estabelecerá muitas de suas reflexões. Esta lógica nos levou aos campos de concentração. É contra o “sempre o mesmo”, despido de singularidade, que o autor abrirá muitos caminhos para discutir os princípios do antissemitismo, que se integram na racionalidade do equivalente. É a favor da alteridade, da abertura, do movimento que o autor dialoga com seus interlocutores: “Estejamos prontos, então, para penetrar no universo de um autor que respeita a inteligência do seu leitor e espera dele, antes de mais nada, a capacidade para perceber nuances” (COHN, 1986, p. 8).

Além da opção por Ensaaios, os Aforismos que compõem a obra de Adorno, *Minima Moralia*, também caracterizam o pensamento e a forma como elementos integrados. Nesta obra, Adorno reflete sobre a realidade partindo do particular para explicar algo que ocorre em âmbito universal, permitindo uma elucidação, problematização e reflexão sobre o funcionamento da sociedade e alguns de seus dilemas.

Sabem os escritores que quanto mais a expressão é precisa, cuidadosa, adequada ao objeto, tanto mais o resultado literário é tido como de difícil compreensão, ao passo que a formulação frouxa e irresponsável tem por recompensa um certo entendimento. [...] A lógica contemporânea, que tanto

se orgulha da sua clareza, ingenuamente incorporou essa perversão na categoria da linguagem cotidiana. A expressão vaga permite ao receptor uma representação aproximada daquilo que lhe agrada e que ele de todo modo já tem em mente. Rigorosa, ela obriga à compreensão inequívoca, ao esforço da inteligência do qual as pessoas são conscientemente desabitoadas, e exige delas aquilo a que veemente resistem: a suspensão dos juízos correntes perante todo conteúdo e ato isolado. Somente aquilo que não exige compreensão prévia lhes parece compreensível; só o verdadeiramente alienado, a palavra marcada pelo comércio, os toca como familiar. Pouca coisa contribui como isso para a desmoralização dos intelectuais. Quem quiser escapar-lhe deve considerar todo conselho a cuidar a comunicação como traição ao comunicado. (ADORNO, 2008, p. 97)

Na citação acima, extraído do aforismo *Moral e Estilo*, ficam evidenciadas duas exigências de Adorno: o rigor em relação ao texto, aos conceitos, à relação forma e conteúdo; e a recusa do discurso pronto, facilmente e falsamente apreendido. Adorno defende textos rigorosos que mantenham o vínculo íntimo entre forma e conteúdo não para dificultar sua apreensão pelo leitor, mas para que tal apreensão não se faça indevidamente, superficialmente, o que acaba por reiterar a consciência danificada tão presente em nossa sociedade.

Sendo assim o rigor da forma atrelada ao conteúdo é também caminho para denunciar e combater a semiformação²¹ e tudo que é captado sem a devida autenticidade exigida pela experiência formativa. A forma de expressão e o conteúdo nela expresso nos ensaios e aforismos de Adorno nos possibilitam ir além da linguagem fácil, vazia ou falsa. Isso não faz do autor um pensador inacessível, mas ao contrário, favorece a comprovação da coerência de seu pensamento e de seu compromisso com o conhecimento e com uma formação que se faça autêntica.

De fato, quem lê Adorno esperando definições fixas e acabadas jamais chegará ao seu texto. Pois ele nunca fixa o objeto para examiná-lo sob um olhar atento, como se fosse um colecionador. Ele o cerca, em busca da constelação de coisas e idéias com que tem afinidades, amolda-se a ele, acompanha sua trajetória, exercita sua crítica imanente. (COHN, 1986, p. 18)

Adorno não defende práticas e discursos prescritivos, pois estes cairiam no fechamento e dogmatização por ele denunciados. Tampouco crê em uma unidade imediata entre teoria e práxis²², em que ambas sejam confundidas, consideradas a mesma coisa.

²¹ Conceito presente na obra de Adorno que será desenvolvido no item 5 deste capítulo.

²² O Termo práxis no texto de Adorno, ao nosso entendimento, ora refere-se ao termo prática e ora remonta a ideia de práxis, na qual teoria e prática se encontram tão implicadas uma na outra, em uma determinação mútua,

Adorno em seu texto “*Notas marginais sobre teoria e práxis*” (1995a) discute a referida temática tratando de alguns dilemas que se põem referentes à relação teoria e prática. Nossa pretensão, neste momento, não é desenvolver em por menores, todas estas contribuições de Adorno (o que escaparia ao objeto de nossa pesquisa), mas, tratando-se de um momento no qual procuramos elucidar algumas peculiaridades de seu pensamento, apenas mostrar as relações por ele estabelecidas entre teoria e prática, que de algum modo, culminaram na sua própria atitude enquanto filósofo de se esquivar de discursos prescritivos e normativos. Ao fazê-lo Adorno não demonstrava aversão à prática ou descompromisso frente esta, mas ao contrário comprometia-se com ela sempre, por estar sempre comprometido com a construção teórica. Seguindo esta linha de pensamento um dos maiores entraves à prática e à própria experiência formativa é o esvaziamento teórico ou sua deformação. Procura-se assim demonstrar que o envolvimento do filósofo com a teoria foi sua forma singular de intervenção na realidade.

Para Adorno (1995a, p. 210) “Não há pensamento- desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica- que não tenha seu ‘telos’ prático”, afinal, como discute em outra passagem, “Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis [...] O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995a, p. 204-205). Isso não quer dizer que pensar e agir, teoria e prática se confundam, se dissolvam uma na outra ou que sejam uma mera transposição (da teoria para a prática ou da prática para a teoria).

Há no autor uma forte defesa da inseparabilidade da teoria e da prática: “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...” (ADORNO, 1995a, p. 204). Daí o necessário cuidado quanto ao primado da prática em relação à teoria e até mesmo do desprestígio desta última nos dias atuais:

A aversão à teoria característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado- tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. (ADORNO, 1995a, p. 211, *itálicos nossos*)

que seria difícil separá-las. Há um trecho no texto que parece contribuir para tal entendimento: “[...] Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis” (ADORNO, 1995a, p. 211).

Adorno nos alerta sobre o perigo de um agir imediato, que pode levar ao ativismo ingênuo, descompromissado e regressivo, na medida em que se desprende dos elementos conceituais, que só a teoria pode oferecer. Esse agir se torna frágil. Daí a necessária articulação com elementos da teoria.

A teoria se faz necessária, mas também não pode ser absolutizada. Neste sentido, por mais que a teoria tenha certa independência em relação à prática, uma não transcorre sem a outra, daí sua inseparabilidade (o que não significa que se confundam como já descrito).

Segundo Matos (1980, p. 90-91) Adorno não delega ao intelectual o papel de dar diretrizes à ação, nem o de favorecer a passagem da teoria para a prática. Isso porque para ele a teoria é uma forma genuína de prática e sua afirmação é de interesse da própria prática, para a constituição de uma práxis autêntica.

Se teoria e práxis não são imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda continua que conduza da práxis à teoria [...] nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela [...] se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria [...] Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo. A relação entre teoria e práxis, uma vez distanciadas uma da outra, é a da virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. (ADORNO, 1995a, p. 227-228, itálicos nossos)

A importância de tal discussão no presente trabalho auxilia-nos a compreender as contribuições do pensador para o debate educacional, que se dão numa discussão teórica sobre os fundamentos da educação, mas ao mesmo tempo, implicada na realidade, no contexto social e político. Havendo por isso implicações para a prática educativa.

Abordar a relação teoria e prática em Adorno neste trabalho se justifica por muitos motivos. A aversão à teoria, como identificamos em nosso tempo, remete à dificuldade hoje decorrente do exercício da reflexão e do discernimento, do tempo que deve ser empreendido e que é necessário para a consolidação de tal reflexão e para a constituição da própria formação e da experiência. O imediatismo presente, a desarticulação entre teoria e prática (que deixam de poder constituir-se enquanto práxis), tem consequências em um agir desqualificado, conformista, reproduzidor, não refletido, que só reitera as condições vigentes. A respeito de tal comportamento, no âmbito educacional, descreve Zuin:

Podemos observá-las nos educadores que, em nome de uma legítima, mas perigosa intenção proclamam a urgência de soluções dos problemas educacionais, subordinando a teoria à prática imediata. Também podemos notar certa aversão à teoria e ao exercício do pensamento reflexivo nos indivíduos que se consideram educados, já que são capazes de opinar um pouco sobre os mais variados assuntos. Sem qualquer tipo de aprofundamento consideram-se cultos. São extremamente participativos e, se não possuem o tempo necessário para o aprofundamento teórico, ‘conhecem de tudo um pouco’.

Assim, obnubila-se a evidência de que as formulações orgulhosamente elaboradas são, antes de mais nada, reverbações de opiniões já consagradas pelo gosto popular. Em ambas as situações destaca-se a ausência de tempo necessário para a realização da reflexão, a despeito das respectivas racionalizações, bem como falta de continuidade entre os conteúdos e valores assimilados, fornecendo a impressão de que as experiências originadas são independentes e completamente aistóricas[...]

Na verdade, esse modo de agir encontra-se ancorado em condições sociais que determinam tanto as justificativas da falta de tempo como a aversão à teoria. Atualmente o que interessa é o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo possível, mediante o consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas, bem como o atendimento dos nossos mais recônditos desejos. (ZUIN, 1998, p. 118)

Nota-se então que há, atualmente, uma relação entre desprivilegio do saber teórico, ausência de reflexão e de tempo necessário para a realização de experiências formativas, que culminam na reprodução da semiformação presente.

Neste percurso, percebemos que para apreender Adorno é preciso superar discursos prontos, normatizados; é preciso abandonar caminhos já consolidados, convencionais, que nos têm levado sempre aos mesmos resultados: o empobrecimento da condição humana e a aceitação desta como a única possível e desejável. Adorno nos dá a possibilidade de trilhar novos caminhos, sendo estes muitas vezes árduos, pois assim é o caminho do conhecimento. O desenvolvimento da consciência crítica, da autorreflexão crítica se faz por um caminho doloroso. É preciso estar disposto a percorrê-lo, mas antes é preciso ter consciência de tal necessidade. Necessidade inclusive para os processos de emancipação.

4. Sobre a *Dialektik der Aufklärung*: o Esclarecimento e seus limites.

“A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 41)

“O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 11)

As citações anteriores nos parecem o ponto de partida de Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*²³: como a humanidade que se diz esclarecida e com um avançado estágio de aparato técnico e científico pode, concomitantemente, conviver com tanta barbárie?! O progresso se realizou na barbárie e esta se ratificou nele?! Qual racionalidade viabilizou este progresso, que o fez voltar-se contra seus próprios fins?! De que modo esta racionalidade forjou o mundo contemporâneo?! Tal problemática também é colocada por Horkheimer no prefácio de sua obra *Eclipse da razão*:

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. *O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o próprio objetivo: a idéia de homem.* (HORKHEIMER, 2002, p. 7, itálicos nossos)

É sobre o conceito de esclarecimento e seus limites que trataremos neste momento da dissertação, procurando levantar tal problemática na acepção de Adorno e Horkheimer. O problema da racionalidade, que se converte em seu contrário, uma racionalidade que em seu ápice se torna irracional, e que tem seus limites no antissemitismo, bem como implicações nos processos formativos. Daí a necessidade dessa discussão para que se possa compreender a apropriação conceitual que Adorno faz à educação, à experiência e à formação.

²³ *Dialektik der Aufklärung* é o termo original no alemão. Há diferentes posições acerca da tradução *Aufklärung*, que não somente demonstram diferentes interpretações, mas também estão relacionadas à compreensão conceitual. Levantamos alguns dos principais tradutores e identificamos suas opções. Guido de Almeida traduz como *Esclarecimento*. Para ele: “... a expressão esclarecimento traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. [...] Em Adorno e Horkheimer, o termo é usado para designar o processo de “desencantamento do mundo”, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinadas, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência...” (Guido de Almeida, “Nota preliminar do tradutor” in: ADORNO, T. W e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*, 2006, p. 7-8). Gabriel Cohn (1986) opta pela tradução por *Iluminismo*, ressaltando, contudo, que tal termo: “... designa mais do que um momento da história do pensamento burguês. Refere-se ‘ao movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o ângulo das idéias corporificadas em suas instituições e pessoas’. Está em causa a racionalidade burguesa em sua acepção mais ampla: não só aquela produzida pela sociedade burguesa mas a que a reproduz” (COHN, 1986, p. 14). Em nosso trabalho optamos pela tradução do conceito por *Esclarecimento*, cientes da complexidade que o termo original abarca e das limitações e perdas que tal opção pode acarretar. Acreditamos, contudo, que tal opção ainda se faz mais fidedigna ao propósito dos autores. A principal justificativa para tal escolha foi por nos identificarmos com o entendimento de Guido de Almeida acerca do termo, além de utilizarmos a obra por ele traduzida. No entanto, no decorrer do texto, podem aparecer termos correlatos, utilizados de acordo com as citações dos autores e tradutores.

A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a *autodestruição do esclarecimento*. Não alimentamos dúvida nenhuma- e nisso reside nossa *petitio principii*- de que a *liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor*. Contudo, *acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento*, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, *contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte*. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a *reflexão sobre esse elemento regressivo*, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a *reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso*, o pensamento cegamente pragmatizado *perde seu caráter superador* e, por isso, *também sua relação com a verdade*. A disposição enigmática das *massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer*, sua afinidade autodestrutiva com a *paranóia racista*, todo esse absurdo incompreendido *manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual*. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 13, *itálicos nossos*)

O principal objeto investigado é a autodestruição do esclarecimento. Dele decorre todo o problema da racionalidade que se instrumentaliza ao longo da história. Trata-se, antes de tudo, de reconhecer a forma paradoxal que o esclarecimento assume: forjado para favorecer a liberdade humana, acaba por favorecer seu aprisionamento. É também uma crítica ao conhecimento científico, que impulsionado pelo esclarecimento e pelo processo de racionalização, culminou num saber meramente técnico, vinculado como instrumento de poder: “Poder e conhecimento são sinônimos” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 18).

Adorno e Horkheimer não duvidam da necessidade do pensamento esclarecido para a constituição da liberdade. Assim, não negam a ideia kantiana de uma razão que favoreça a autonomia e autodeterminação. Contudo denunciam que tal razão não efetivou suas promessas e é neste aspecto que se concentraram suas reflexões: esta racionalidade que poderia favorecer a humanidade contém o germe de sua regressão.

O pensamento europeu do século XVIII delegou todo poder à razão. As luzes da razão trariam o progresso no conhecimento; o aperfeiçoamento moral; libertariam o homem do jugo da opressão, da ignorância, emancipando-o, como descrevemos no capítulo I referente ao lema do Iluminismo na Modernidade. Tal razão, onipotente, não cumpriu seu compromisso: “Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza. Tal foi o rumo tomado pela civilização européia” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 24).

A Teoria Crítica, de um modo geral, interroga radicalmente a afirmação de que a marcha da história, que permitiu o controle crescente do homem sobre a natureza por meio do desenvolvimento das forças produtivas, caminha para a emancipação progressiva da

humanidade. Como afirma Matos (1980, p. 94) “... para ela [Teoria Crítica] a ruptura originária do homem com a natureza e o processo de dominação crescente sobre ela que segue não foram portadores de um progresso de emancipação humana”. A subordinação da natureza exterior culminou na dominação da natureza interior.

Adorno e Horkheimer procuram desvelar o porquê da incapacidade do esclarecimento em realizar efetivamente suas promessas, porque o projeto do iluminismo ou projeto do esclarecimento (referindo-se não somente ao século das luzes, mas a todo o processo de racionalização durante a história da humanidade) fracassou: “... o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores. *Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal*” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 17, *italico nosso*). A ideia de fracasso parte da barbárie materializada (como o antissemitismo, mas não só ele) sendo assim, da forma contraditória com a qual o esclarecimento se concretizou. Trata-se do elemento regressivo do esclarecimento. Daí o sentido de uma *dialética do esclarecimento*.

No texto “Conceito de Esclarecimento” em *Dialética do Esclarecimento* a tese primordial dos autores concentra-se na premissa de que “... o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 15). O mito já era esclarecimento, porque o mito e o esclarecimento têm os mesmos “fundamentos”: medo do desconhecido, da natureza desconhecida, que precisa ser “desencantada”, controlada, dominada. O mito cumpria este feito de forma diferente do esclarecimento, pois pretendia dominar as forças naturais por meio dos rituais.

Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento [...] O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina. (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 20)

O mito, ao relatar, denominar e dizer a origem queria, assim como o Esclarecimento, explicar o mundo. Neste sentido o mito já era uma forma de esclarecimento.

O esclarecimento, no entanto, é forjado para substituir o mito, buscando um controle total sobre a natureza: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 17). O entendimento deve vencer a superstição do mito e imperar sobre a natureza desencantada (Cf. ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 18). Desencantar a natureza e o mundo é destruir o animismo (Cf. ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p.18). O

objetivo do esclarecimento não é o conhecimento da natureza no que ela é (até porque é dela que se tem medo), mas sim na possibilidade de dominá-la. O homem crê estar livre do medo quando não há mais nada desconhecido, pois “É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado no inanimado, assim como o mito identifica o inanimado ao animado. *O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica*” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 26, *itálico nosso*).

Mas o esclarecimento tornou-se seu contrário, tornou-se o que pretendia destruir: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos à sua necessidade” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 17). O esclarecimento então, se converte em mitologia: “Do mesmo modo que os mitos já levam a cabo o esclarecimento, assim também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia. Todo conteúdo, ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 23).

Segundo Cohn (1986, p. 15) a tese básica de Adorno e Horkheimer é de que a razão burguesa, envolvida na produção e reprodução da sociedade burguesa, ao combater o mito irrefletidamente, buscando sucumbí-lo, acaba revertendo-se ela mesma em mito. O problema fundamental está no fato de que tal razão continua apresentando-se como razão, esclarecimento, verdade, sendo que não o é. Como o próprio Cohn (1986) diz, não se trata de uma crítica irracional, mas ao contrário a atenção e preocupação dos autores estão:

... na superação desse estado de coisas em que a razão, paralisada pelo temor de defrontar-se com a sua verdade- a de que o mito, que ela julgava ter destruído, já anteriormente a continha em germe e continua a habitá-la- envolver-se num momento regressivo e converte-se ela própria em mito. [...] A preocupação é com uma crítica interna do iluminismo, da razão burguesa, não para desqualificá-la, mas para cobrar dela a realização de seus princípios e promessas. (COHN, 1986, p. 15)

Ainda segundo Cohn (1986, p. 15):

... A paralisia da razão iluminista perante a verdade, que teme que o mito não foi aniquilado e ainda a habita, não é paralisia do movimento, mas da reflexão. À parada da reflexão corresponde o movimento desenfreado compulsivo, do progresso que arremete às cegas. Não se trata de detê-lo, mas de abrir-lhe os olhos para que faça justiça à sua pretensão iluminista. Porque é isso que o iluminismo antes de mais nada se propôs: combater o medo. E, no entanto, ele próprio é agora presa do medo, e do pior de todos, do medo da verdade, da sua verdade.

O esclarecimento teme a sua verdade, a de que foi incapaz de cumprir suas promessas. O medo, fruto da ignorância, seria combatido com o conhecimento dado pela ciência. Mas este conhecimento, avançando irrefletidamente, foi incapaz de conduzir-se para fins humanizadores. Sendo assim, a aceção de que o medo era o simples resultado da ignorância, do desconhecimento, e que sua subsunção seria a solução, é falsa. Neste sentido Adorno e Horkheimer não colocam a relação entre esclarecimento e mito equivalente à de conhecimento e ignorância. Afinal mito já era esclarecimento e esclarecimento está enredado no mito, como já descrevemos.

O esclarecimento, conduzido no seio da sociedade burguesa, foi tomado para suprir os fins dessa sociedade: por isso sua racionalidade é instrumentalizada, é conduzida por um fim exterior a ele. O que importa não é o saber, aquela satisfação no sentido da busca da verdade, mas o procedimento eficaz (Cf. ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 18).

A pretensão do esclarecimento ao buscar sucumbir às explicações irracionais dos mitos era substituí-las pelo saber, mas não qualquer tipo de saber: tratava-se do saber que poderia ser convertido em algo prático. Daí o vínculo entre saber e técnica. A essência desse saber seria então, a utilidade e a calculabilidade (Cf. ZUIN et al, 2001, p. 46). O que importa é a aplicação empírica desse conhecimento, a ideia do “procedimento eficaz”, como citado anteriormente.

As explicações sobrenaturais, tudo que escaparia à racionalidade, seria suprimido. A possibilidade de calculabilidade dada pela ciência traria certeza do conhecimento e consequentemente, certeza da dominação sobre a natureza externa e interna: “Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acreditava estar a salvo do retorno do mítico. Ele confunde o pensamento e a matemática” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 33). Tal premissa não foi somente configurada em relação ao conhecimento das ciências naturais, mas sociais também, haja vista o positivismo aplicado a tais ciências e seu desejo de construir um sistema lógico e dedutivo para explicar as relações sociais e organizá-las²⁴. Contudo, tal propósito não se concretizou, já que todo aparato técnico, todo desenvolvimento científico, dado por essa racionalidade e sua

²⁴ Em relação à crítica feita ao positivismo pela Teoria Crítica, destacamos Matos (1980, p. 96): “Traduzindo-se a proposta positivista em termos sociais, buscando-se a regularidade, a comensurabilidade, o observável e o contestável, reduzindo-se o social a fato, à coisa, a Ciência Social reifica a sociedade, apresentando-se como uma Ciência Social sem sociedade. Além disso há conexões que se operam no campo social entre a posição de Poder e de Saber, com a tese tácita de que o projeto do saber coincide com o do poder [...] Saber e Poder caminham lado a lado [...] as Ciências Sociais, inspiradas pelas Ciências Naturais, transformaram o *sujeito social*, histórico e consciente, em *objeto*, em fetiche, em *totalidade positiva*, em *falsa identidade*. Assim, o homem que se contrapõe vitoriosamente à natureza, é subjugado pelas ‘leis naturais da sociedade’” (itálicos da autora).

lógica, não foi capaz de criar uma sociedade justa. Tal racionalidade configurou-se para servir cada vez mais a dominação e a reprodução de si mesma.

A consequência do esclarecimento- enquanto objetivação de uma racionalidade pautada na técnica- que se configura enquanto racionalidade instrumental- tem seu ápice na consolidação da sociedade unidimensional ou administrada.

Na racionalidade instrumental, a racionalidade dos meios técnicos e da dominação se confundem (Cf. MATOS, 1980, p. 95). Segundo Pucci (2003, p.24) tal racionalidade:

... é a razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se; coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através da unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital. O velho sonho de usar a ciência para explorar racionalmente a natureza a serviço da humanidade continua sendo um sonho. Os homens devem aprender a dominar completamente a natureza e através dela dominar os homens.

O processo técnico advindo do esclarecimento está baseado no procedimento matemático como ritual do pensamento e na impossibilidade de “pensar o pensamento”; baseia-se em uma racionalidade vinculada à aparelhagem econômica, usada como instrumento universal para a fabricação dos demais instrumentos (Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33; 37). Neste sentido, a racionalidade dada pelo esclarecimento é a racionalidade pautada na lógica do equivalente, do sempre o mesmo, porque impede o desenvolvimento da negação, do estranhamento, necessárias para a constituição de uma consciência crítica e autônoma: “...o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 20).

Segundo Matos (1980, p. 92) “... no plano do pensamento, a Dominação se desenvolve como *Razão e princípio de identidade*, consistindo em sujeitar o individual ao universal, em submeter o que é diferente no Mesmo” (itálico da autora). O positivismo e a ciência procedem pela busca de fatos e dados, objetivos, padronizados e quantificáveis. Tal lógica de organização do conhecimento ganha sentido na organização da vida social e na constituição dos sujeitos. “O que domina o procedimento positivista é o fato de seu sistema ter como pedra angular o princípio da identidade” (MATOS, 1980, p. 95). Tal princípio pautará as relações no todo social que se darão pela exclusão do diferente, da contradição.

Esta sociedade terá então suas relações pautadas no valor de troca²⁵. A lógica da calculabilidade do mundo será parâmetro para todas as relações e instâncias sociais: “A lógica formal era a grande escola da unificação [...] o número tornou-se o cânon do esclarecimento. As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 20).

A indústria cultural é o resultado deste processo de racionalidade levado às últimas consequências à esfera da cultura, que perde seu valor de uso para configurar-se enquanto valor de troca, na medida em que entra na lógica da mercantilização, do consumo. Ela será espaço de reprodução de tal racionalidade.

Da mesma forma os limites do esclarecimento e de sua lógica identitária, culminam no antissemitismo. É a negação da alteridade, do não-idêntico, a necessidade da exclusão do diferente. É a dissolução do sujeito numa coletividade que o faz um número, perdendo sua subjetividade, sua singularidade. O genocídio é a integração absoluta, a homogeneização absoluta proporcionada pela sociedade administrada.

Tal discussão se torna imprescindível para entender como os limites do Esclarecimento estão em Auschwitz e em suas possibilidades reais (que aconteceram e podem voltar a acontecer, na medida em que suas bases ainda permanecem). O esclarecimento que viabilizou o progresso foi o mesmo que o concretizou em meio à barbárie: a morte de milhões de judeus se deu num estágio avançado do conhecimento e do desenvolvimento científico da humanidade. Na verdade tal conhecimento viabilizou a barbárie, criou uma maquinaria para concretizá-la. A morte dos judeus foi uma morte administrada, fruto da sociedade administrada. O mesmo ocorreu nas guerras posteriores.

Os campos de concentração, as guerras, o advento da bomba atômica não são recaídas da civilização na barbárie, mas ao contrário, constituem-se no cerne da civilização, que alcança seu potencial de autoaniquilamento. Tal possibilidade resulta da implementação incontida e irrefletida das conquistas advindas da ciência, da tecnologia. Sendo assim a mais eficaz subjugação e destruição do homem pelo homem se dá na civilização que prometeu a liberdade em suas realizações e avanços técnicos, materiais, espirituais, na “civilização iluminada e esclarecida”. Neste sentido o esclarecimento culmina em Auschwitz.

É nesta acepção que a discussão educacional em Adorno está atrelada à denúncia do esclarecimento que se faz regressivo e que necessita ter autoconsciência deste elemento se

²⁵ Segundo Matos (1980, p. 96) “... É a troca que representa o modelo social do princípio de identidade que sem ele não poderia existir, já que *a troca consiste exatamente em tornar comensurável e idêntico o que não é idêntico* [...] *O princípio de troca está na origem da contradição social*, reduzindo os homens “a agentes e suportes da troca de mercadorias” (itálicos nossos).

quiser sair de seu estágio de barbárie: “O esclarecimento, mesmo transformado em razão instrumental- em seu sinuoso percurso histórico e, por consequência, em promotor desenfreado de barbárie, contém em si mesmo o antídoto contra sua virulência, quando ele se volta frontalmente contra si mesmo” (PUCCI, 2008, p. 124).

As possibilidades concretas de Auschwitz são na verdade materializações da racionalidade instrumental e da determinação social posta à formação que tal racionalidade viabiliza: a semiformação. Auschwitz será o ponto de partida para a discussão educacional e para a reflexão acerca das possibilidades emancipatórias da educação em Adorno.

5. Sobre Educação e Emancipação em Theodor W. Adorno²⁶.

5.1. Auschwitz, desbarbarização e educação.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a Educação”. (ADORNO, 2003, p. 119)

Para discutirmos as possibilidades emancipatórias da educação²⁷, no pensamento de Adorno, é necessário resgatar o grande desafio que ele nos colocou: pensar em uma Educação após Auschwitz. Este é sem dúvida o ponto central das reflexões do pensador sobre a educação: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância

²⁶*Educação e emancipação* é o título da principal obra de referência deste momento do capítulo, na qual Adorno debate abertamente a temática da emancipação e suas relações com os processos formativos. Tal obra é fruto de debates, conferências e emissões radiofônicas de Adorno na Alemanha entre os anos de 1959 e 1969, incluindo conversas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach. W. L. Maar (2003b) opta por traduzir “Educação e Emancipação” ao invés de “Educação para a emancipação” (apesar do título original ser “*Erziehung zur Mündigkeit*” e “zu” em alemão corresponder à preposição “para” em português) (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 60, nota de rodapé 34). A escolha demonstra a compreensão conceitual de Maar acerca da educação e suas relações com a emancipação na teoria adorniana. Em outro texto, Maar (2003c, p. 459) nos dá indícios de tal compreensão, quando diz “A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva” (itálico do autor). Podemos inferir que a tradução por “e” ao invés de “para” teria uma afinidade maior com o sentido dado por Adorno, afinal não estaria atribuída à educação a tarefa, papel, possibilidade de emancipação humana, pois há múltiplas determinações e fatores para tal. Além disso, Adorno não descreve uma educação para a emancipação, num sentido prescritivo ou idealista, mas discute possibilidades e impossibilidades para tal frente à semiformação vigente. Entendemos com isso que a ideia de “educação e emancipação” faria mais jus a sua proposta do que “educação para a emancipação”.

²⁷É importante destacar que os processos educacionais, no sentido dado por Adorno, estão relacionados à formação e à cultura, não se dirigindo apenas às instituições formais de ensino, mas englobam principalmente a forma como os produtos simbólicos são disseminados, mercantilizados e com isso, determinam estes processos. A educação apareceria como uma dimensão do processo formativo: “A educação assume no texto o seu significado mais amplo, referindo-se a diversas instâncias da cultura: família, escola, meios de comunicação de massa. Como mediadora entre a cultura e o indivíduo, nela se encontram elementos que constituem a subjetividade...” (CROCHIK, 1992, p. 343)

frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 2003, p. 119)²⁸.

Por que falar em “Educação após Auschwitz”? Por que para Adorno o antissemitismo é a expressão mais nefasta da razão que não é autocrítica, da razão que se tornou instrumental e da perda da experiência formativa gerada pelos processos semiformativos²⁹ veiculados no seio da sociedade capitalista. Somente uma razão instrumentalizada seria capaz de planejar a morte de milhões de pessoas, de criar uma maquinaria para concretizá-la. A razão instrumentalizada e a formação danificada são os maiores empecilhos à emancipação humana, pois desfavorecem o pensar e o agir autônomo. A barbárie continuará existindo enquanto as condições que a tornaram possível ainda permanecerem, sendo estas, condições objetivas e subjetivas. É sobre esta problemática que Adorno busca nos alertar.

Em relação ao modo como Adorno compreende *barbárie* há alguns trechos importantes a serem destacados que esclarecem tal entendimento. No primeiro Adorno aponta:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2003, p. 155).

No segundo trecho destacado por nós, Adorno afirma:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 2003, p. 159-160).

²⁸ Segundo Pucci (2008, p. 119) “A presença da barbárie e a perspectiva de seu retorno faz parte do contexto sociocultural de Adorno; sobretudo da ascensão do nazi-fascismo em 1933 até sua morte em 1969. Seus textos são um depoimento contínuo e pungente dessa verdade”. Assim, conforme descrevemos na biografia de Adorno neste capítulo, a denúncia ao antissemitismo marca profundamente sua vida e seus escritos.

²⁹ O conceito de semiformação/semicultura será desenvolvido posteriormente no item 5.2.

Em outro trecho Adorno refere como barbárie “... o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 2003, p. 117). Assim para Adorno a barbárie está relacionada ao extremismo e às situações e atos de violência e preconceito dele decorrentes. Contudo, ressalta que um agir refletido politicamente não é barbárie (mesmo aparentemente agressivo) se estiver vinculado a fins humanizadores de justiça social, reflexões transparentes em sua finalidade humana: “A barbárie é sempre um ato de violência; mas nem todo ato de violência é barbárie” (PUCCI, 2008, p. 123). Afinal a luta contra a barbárie não significa pregar a mansidão e abandonar a resistência: “... esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 2003, p. 164).

Auschwitz representa mais do que o genocídio e o ápice do antissemitismo: é a materialização do problema da formação na sociedade capitalista. A discussão de uma *Educação após Auschwitz* significa, nestes termos, denunciar a crise da formação cultural e da racionalidade na sociedade contemporânea. Ela tem quatro sentidos ou vertentes a serem destacadas e que se implicam mutuamente: a relação entre educação e barbárie, ou seja, educação como meio de desbarbarização³⁰; a relação entre cultura e barbárie, pois a perda da experiência formativa tem como prole a semicultura, cabendo à educação o seu combate; a relação entre barbárie e elaboração do passado, pois os elementos que possibilitaram Auschwitz ainda permanecem (condições objetivas e subjetivas) e precisam ser elaborados e não esquecidos, por isso “... a memória da barbárie já é ilustração contra ela” (CROCHIK, 1992, p. 348); por fim a relação entre educação e a emancipação, fortalecendo uma formação autêntica que a permita. Discutiremos tais vertentes neste item e nos subsequentes deste capítulo, para no final, inferir uma a acepção de Adorno sobre à educação e sua possibilidade de contribuir para emancipação humana.

“Auschwitz deve ser entendido como símbolo máximo da sociedade capitalista, não como um acidente” (RONDON, 2001, p. 217). Entendemos com isso que o antissemitismo não foi um acaso, uma imperfeição do sistema capitalista devendo ser corrigida, mas sim um absurdo fruto deste sistema, de sua forma de organização da vida material, de sua constituição estrutural, da forma com que a racionalidade e a formação se dão para reproduzi-lo. Neste sentido é uma tendência da própria sociedade. Nas palavras de Adorno:

³⁰ O sentido da desbarbarização está para Adorno da seguinte forma “... desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 2003, p. 155).

Isto [referindo-se à Auschwitz] não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, *como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente*. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de *uma tendência social imperativa*. (ADORNO, 2003, p. 120, *itálicos nossos*)

A civilização esclarecida produziu Auschwitz, e ainda o produz em larga escala: “A barbárie não é filha do capitalismo tardio e sim geração permanente do interior no próprio processo civilizatório” (PUCCI, 2008, p. 119). Os tipos (indivíduos) de Auschwitz ainda se fazem presentes: “O que outrora era exemplificado apenas por alguns monstros nazistas pode ser constatado hoje a partir de casos numerosos, como delinqüentes juvenis, líderes de quadrilhas e tipos semelhantes, diariamente presentes no noticiário” (ADORNO, 2003, p. 129-130). É o que Maar (2003b, p. 28) denomina como “Auschwitz aqui e agora”. Daí a necessidade de sua compreensão.

Auschwitz, como decorrência de uma sociedade permeada pela barbárie, pela negação da alteridade, pela incapacidade de seus membros em realizar experiências humanizadoras, pela severidade e pela dissolução do indivíduo, enquanto ser autônomo, numa coletividade que o condiciona, nos coloca o desafio da sua não repetição, refletindo sobre os pressupostos objetivos e subjetivos³¹ que o geraram e que merecem tal elaboração para que não voltem a acontecer. No sentido dado por Adorno, significa identificar os pressupostos subjetivos devido à “... limitada possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos...” (ADORNO, 2003, p. 121). Com isso Adorno refere-se “... à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo” (ADORNO, 2003, p. 121). E para ele, atentar sobre estes pressupostos subjetivos, relaciona-se com a necessidade de “... reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos [...] revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, 2003, p. 121).

³¹ Entendemos tais pressupostos como aqueles relacionados à subjetividade (condições subjetivas que favorecem certos tipos de formação psíquica), que constituem o indivíduo e que levam-no a aderir a uma coletividade totalitária ou a cometer atos bárbaros, inclusive quando tal coletividade teria ações ou princípios que não corresponderiam aos interesses sociais ou materiais de tais indivíduos. Por pressupostos objetivos entendemos os fatores relacionados à organização da sociedade capitalista, os elementos materiais que a constituem e que para serem modificados, necessitam de uma transformação estrutural em tal modo de organização social, político, econômico. Neste aspecto é importante destacar que para Adorno o retorno ao antisemitismo está muito mais determinado por pressupostos objetivos do que por subjetivos, como descreve: “... quero enfatizar com a maior intensidade que o *retorno ou não retorno do fascismo constituem seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica*. Refiro-me tanto ao lado psicológico somente porque os demais momentos, mais essenciais, em grande medida escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos” (ADORNO, 2003, p. 123-124, *itálico nosso*).

Os indivíduos que aceitaram e contribuíram com Auschwitz resultam de um processo que privilegia a semiformação, pois “... o verdadeiro anti-semita é definido pela completa incapacidade de fazer experiências, por ser inteiramente inacessível” (ADORNO, 2003, p. 48); de um estado de consciência que se defende de qualquer vir-a-ser e com isso se coisifica³²: “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 2003, p. 130); de uma racionalidade que privilegia a técnica como fim em si mesma e por isso se torna instrumental: “Os meios - e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana - são fetichizados, porque os fins - uma vida humana digna - encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 2003, p. 132-133).

Auschwitz foi a negação da alteridade, a afirmação do sempre o mesmo. O outro diferente deveria ser excluído. Mais do que isso, tudo que significasse essa diferença não poderia ser concebido e aceito, e por isso era apontado para ser eliminado. Ontem foram os judeus, amanhã serão outros. O esclarecimento, pautado nessa racionalidade, se faz na identidade de tudo com tudo, na lógica identitária que não concebe a contradição. A identidade neste sentido anula o não-idêntico e impossibilita a percepção daquilo ou daquele que é diverso de si mesmo, gerando aversão ao diferente:

A identificação com o outro, particularmente, com aquele que é julgado mais fraco, ou então, que parece feliz, é um forte obstáculo à sua destruição; em outras palavras, se o carrasco se identificasse à vítima, não haveria o sacrifício, nem tampouco, carrasco e vítima. Mas essa identificação difere da identidade, que se forja na anulação do não-idêntico e que está presente na barbárie civilizada. Ela se refere à possibilidade de perceber o diverso de si mesmo e do outro como essência do homem. (CROCHIK, 1992, p. 345)

Tudo que é singular é dissolvido numa dimensão coletiva uniformizadora que, na verdade, consagra como absoluto, um modo determinado de ser: no caso, o modo de ser

³² A ideia de consciência coisificada, que no original em alemão é *Verdinglichung*, indica que Adorno atribui à conversão de uma relação humana em “coisa”. Tal termo tem estreita relação com o conceito de *reificação* dado por Lukács (Cf. MAAR. In: Educação e Emancipação, 2003, p. 130, nota do tradutor). Em relação ao conceito de coisificação, *Verdinglichung*, diz Ruschel (1995, p. 246): “Proveniente da análise marxiana da divisão do trabalho e da concentração dos meios e técnicas de produção na sociedade capitalista, o conceito significa no essencial, a autonomia dos objetos e dos conteúdos de representação (teorias) em relação às pessoas. Sob a lógica do lucro, as relações econômicas não são interpretadas como relações entre pessoas produtivas, mas como relações entre matérias, mercadorias e coisas ...”. O próprio Adorno (2003, p. 132) define como “... uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”.

nazista. A repressão do diferenciado em prol da uniformização tem suas consequências enquanto déficit e travamento da experiência, por isso culmina em Auschwitz.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. (ADORNO, 1996, p. 399)

O geral assim construído e determinante prevalece sobre o particular e nesse sentido os indivíduos perdem a dimensão autônoma e subjetiva de suas vidas, só esta capaz de lhes dar consciência e resistência frente a uma situação de dominação.

A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. (ADORNO, 2003, p. 122)

Para Adorno (2003, p. 127) “... aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo”. Essa identificação do sujeito a uma coletividade que o dilui enquanto ser autônomo e determina seu modo ser, pensar, agir, é um dos fatores que viabilizaram a barbárie: “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ADORNO, 2003, p. 129).

Por isso, para Adorno (Cf. 2003, p. 127) é necessário se ater a este aspecto, ou seja, ao problema da coletivização, contrapondo-se ao poder cego de todos os coletivos e fortalecendo a resistência frente a estes. Tal resistência pode dar-se por meio do esclarecimento crítico de seus mecanismos, da conscientização. Aqui caberia uma intervenção da educação. Por isso ela pode realizar-se no sentido de desbarbarização.

Para cumprir seu papel no processo de desbarbarização e assim combater os princípios de Auschwitz (que não estão somente no antissemitismo de ontem, mas nas diversas manifestações de brutalidade presentes em nossa sociedade hoje) a educação precisa também

contrapor-se à severidade, ou seja, a uma educação concebida e disseminada com base na força, dor, violência e disciplina.

Adorno (2003, p. 128) critica a educação tradicional alemã pautada na severidade, que premia a dor e a capacidade de suportá-la. Tal educação foi imprescindível para constituir os homens de Auschwitz, que se adequaram a ele e o tornaram possível. Esta educação pautada na severidade, força, disciplina rígida e na violência representa a desqualificação das relações humanas, sua conversão para estado de coisa, consequência da reificação. Pessoas que se tornaram “coisas” por meio de uma coletividade que as extirpou de autonomia, tornam os outros iguais a coisas também. A dor do outro se torna indiferente, porque a própria dor deve ser suportada. O outro não é visto em sua singularidade, diferença, subjetividade, porque se torna objeto descartável.

O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 2003, p. 128)

Tal sujeito severo, esse tipo de caráter manipulador, como descreve Adorno é caracterizado pela “... incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado” (ADORNO, 2003, p. 129). Adorno denomina tal sujeito como tipo de *consciência coisificada*, como já citamos anteriormente. Contudo, como bem descreve, este estado de consciência resulta de uma formação, de um modo determinado de formação, pois não é inato, mas determinado social, histórica e culturalmente: “Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser-assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação” (ADORNO, 2003, p. 132). Assim, fica claro o papel que a educação pode cumprir enquanto meio de combater tal estado coisificado de consciência, de modo a favorecer um estado de consciência em seu potencial autônomo, capaz de se modificar, se transformar, ou seja, “vir-a-ser”: “Esta já é uma tarefa da educação: mostrar como o homem se constitui e se transforma em relação ao seu mundo, ou seja, que ele não é imutável” (CROCHIK, 1992, p. 344).

Quanto a esta “consciência coisificada”, produto e produtora de Auschwitz, há ainda um aspecto a ser destacado que é sua relação com a técnica, podendo-se observar em tal relação “... algo de exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 2003, p. 132), pois “Os homens

inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo-se que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 2003, p. 132). Esta relação patogênica com a técnica, de supervalorização da mesma e esvaziamento de suas possibilidades humanizadoras, em que fins e meios se confundem, é a exemplaridade da racionalidade instrumental.

Não se sabe com certeza como se verifica a *fetichização da técnica* na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição *entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização*, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. (ADORNO, 2003, p. 133, *itálicos nossos*)

Esta racionalidade viabilizou a barbárie e por isso deve ser combatida, não com a irracionalidade, mas com uma racionalidade que se faça esclarecida: “Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes [...] ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo” (ADORNO, 2003, p. 136). Mais uma possibilidade para a educação dar a sua contribuição.

Quanto a este aspecto de indiferença frente ao outro, típico de consciências coisificadas e seres que perderam sua humanidade, podemos destacar algumas considerações de Adorno que aparecem no decorrer de seu texto e que vão ao encontro de tal ideia. Ao denunciar a consciência que se coisifica e que supervaloriza a técnica como fim em si mesmo, Adorno relata a perda da capacidade de amar dos sujeitos e tal perda resulta muitas vezes na aplicação de tal amor aos meios, máquinas, equipamentos, distanciando-se dos próprios homens. Adorno descreve então o problema da frieza. Com isso não pretende “pregar o amor” como ele mesmo alerta, até porque “O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar” (ADORNO, 2003, p. 135- 136). Seria, então, importante, “... ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (ADORNO, 2003, p. 136), uma forma de resgatar a “humanidade” dos homens, combatendo a indiferença frente ao destino do outro, cultivando a alteridade.

Adorno acredita na existência de uma razão objetiva para a barbárie que para ele está relacionada com o problema da falência da cultura (Cf. ADORNO, 2003, p. 164). Tal ideia pode ser inferida a partir de trabalhos como *Educação contra a barbárie*, quando diz “A

cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” (ADORNO, 2003, p. 164) e em *Tabus acerca do magistério*, ao afirmar “Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante” (ADORNO, 2003, p. 116-117).

A cultura prometeu uma formação que emanciparia, por meio do conhecimento e de seus conteúdos, mas foi incapaz de cumprir tal promessa devido à determinação social que a configurou na sociedade do capitalismo tardio. Neste sentido a barbárie é o contrário da formação cultural e a cultura que a viabiliza não é plena, autêntica, mas semicultura. Daí o necessário resgate da formação cultural que inviabilizaria a barbárie, por meio de uma educação que desbarbarize.

... a barbárie des-educa, de-forma e está profundamente presente nas relações sociais dominantes. É preciso re-educar. E o básico no atual processo de re-educação chama-se “*desbarbarização*”: restabelecer as condições de autonomia, de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito, do ambiente social. E a escola tem um papel fundamental nesse processo (PUCCI, 2003, p. 50, *itálico do autor*).

No tocante à educação contra a barbárie e à educação que resgate a dimensão formativa da cultura, privilegiando o cultivo da experiência³³ a questão da memória também ganha significativa importância, porque ela desemboca necessariamente na elaboração do passado. Esta tem relação estrita com uma educação contra a barbárie, na medida em que um dos problemas do seu retorno (“que Auschwitz não se repita”) está na sua presença existente, mas que ao ser negada (negligenciada) faz com que acreditemos que ela não existe mais, que é ausente. Nas palavras de Adorno (2003, p. 125): “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados”.

“Após Auschwitz é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (MAAR, 2003b, p. 11). Daí a necessidade da elaboração do passado, como requisito fundamental de combate a barbárie e a

³³ Nossa crescente reiteração em relação a uma “educação contra a barbárie” e ao “resgate da experiência formativa” se faz presente, porque compreendemos que na acepção de Adorno, ambas são constituintes de uma educação emancipatória, como retomaremos com maior detalhamento no item posterior.

tudo que a torna ainda possível. Por isso Adorno nos adverte em relação às disposições atuais em negar ou minimizar o ocorrido como demonstrações de barbárie: “Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo” (ADORNO, 2003, p. 136)

Para Adorno (Cf. 2003, p. 29) o passado do qual queremos escapar, riscar da memória, como um erro de percurso rumo ao progresso, ainda se faz vivo. A barbárie existe em nossa realidade sob formas múltiplas e muitas vezes nos dispomos despercebidos frente a tais manifestações. Neste sentido a barbárie não se limitou ao antissemitismo como marco da história, mas suas consequentes manifestações permanecem seja enquanto violência, preconceito, genocídio, seja enquanto privação ou negação da formação cultural que emancipa.

Notamos que há na compreensão de Adorno uma relação necessária e fundamental entre colapso da cultura (esta que é configurada a partir da indústria cultural e de sua racionalidade instrumental e que neste sentido se torna semiformação/semicultura) e Auschwitz. Este só se materializa pela ausência de aptidão à experiência formativa: “Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente” (MAAR, 2003b, p. 22). Discutir os caminhos da educação a partir deste acontecimento, como realizamos até o presente momento, é compreender a crise deste modelo de vida, que tem suas consequências numa formação, que socialmente se faz enquanto conservação da dominação (momento afirmativo e adaptativo da cultura) e do pensamento coisificado.

É na continuidade deste percurso e em decorrência de tal reflexão que podemos partir para a discussão da experiência formativa e suas implicações, para que, enquanto formação autêntica, ela se possa fazer emancipatória e evitar Auschwitz.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil; e além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2003, p. 123)

Educação após Auschwitz e Educação contra a barbárie devem ser preocupações primeiras da educação e para isso devem estar voltadas desde a educação das crianças. Além disso, devem favorecer o *esclarecimento*: “Em que sentido a formação (Bildung) e a educação

escolar podem se transformar, para Adorno, em um instrumento fundamental na luta contra a barbárie? Como esclarecimento, como auto-reflexão crítica” (PUCCI, 2008, p. 123).

Para Adorno o sentido de *esclarecimento* “... consistia essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica, e, em conseqüência, sua capacidade de pensar, de resistir” (PUCCI, 2008, p. 124). Daí a necessária relação entre a referida discussão com o desafio de combater semiformação, de educar para a autorreflexão crítica, de fortalecer uma racionalidade emancipatória (ideias que trataremos adiante).

5.2. A semiformação como denúncia, o resgate da experiência formativa como possibilidade.

“A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. (ADORNO, 1996, p. 400)

Ao denunciar a formação que se dá no seio da sociedade capitalista, enquanto *semiformação*, ressaltamos a necessidade de resgatar a experiência formativa, como experiência autêntica de formação. Tais termos podem parecer contraditórios num primeiro momento, mas só ganham sentido porque existe uma formação não autêntica, que é “semi”. Daí a necessidade de adjetivarmos “autêntica” à ideia de formação. Mesmo que tal adjetivação pudesse soar como uma redundância, pois tal ideia já corresponderia ao seu conceito, ela não o é se considerarmos sua ausência.

A opção, em nosso trabalho, pelo termo *semiformação/semicultura* ao invés de *pseudoformação* tem algumas justificativas que correspondem principalmente à compreensão conceitual que adotamos a partir dos tradutores e referenciais utilizados.

Semiformação, num primeiro momento, poderia inferir o entendimento de uma formação que se faz pela metade ou incompleta, dada pelo prefixo “semi”. Apesar do termo original em alemão ser *Halbbildung*, composto por *Halb*, traduzido por “meio/metade” e *Bildung*³⁴, entendido como “formação e cultura” (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 73), a ideia de

³⁴ Há uma descrição de Maar (2003d, p. 141) que clarifica e elucida o conceito de *Bildung*, enquanto formação e cultura: “Em alemão, a expressão [bildung] possui um sentido ‘educacional’. Refere-se, porém sobretudo conforme a tradição da filosofia hegeliana, ao processo dialético de formação do homem no mundo, em que aquele, ao se impor a este, adquire sua realidade, enquanto o mundo, simultaneamente, é humanizado pelo homem em interação com ele. Articulam-se deste modo o processo de formação do sujeito, e a constituição dos elementos humanos do mundo, que serão a ‘cultura objetiva’. O processo formativo constitui a base do movimento dialético e seu paradigma é o processo do trabalho social. O ideal formativo corresponderia, nestes termos, a um processo de trabalho social autônomo, permitindo a realização total das potencialidades de seu agente como sujeito emancipado da sociedade. Haveria uma unidade entre a formação como ‘processo formador’ e a formação como ‘resultado’ deste processo, que garantiria o formado a vinculação à história da experiência em cujo âmbito se forma. Experiência que estaria presente por ocasião da tomada de decisões pelo formado,

meia formação, uma formação pela metade, não corresponde ao sentido dado por Adorno (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 74). Por isso há autores que optam por pelo termo *pseudoformação*, designando uma formação falsa. Contudo, tal opção marcaria apenas o momento falso do conceito e a *semiformação/semicultura* não é totalmente falsa: “A verdade da *Halbbildung* está na sua falsidade” (ALMEIDA, 2009, p. 74).

Almeida (2009, p. 74) ainda afirma que no idioma original (alemão) pode-se encontrar o termo “pseudo” com o significado de “falso” e sendo assim Adorno poderia ter usado tal termo se objetivasse designar a uma formação falsa.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira também optam pelo termo *semiformação/semicultura* e justificam esse uso:

...a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural. O seu inimigo mortal. (ZUIN et al, 2001, p. 13-14, *itálicos nossos*)

A *semiformação* não é para o Adorno a meia formação, que de um “saber incompleto” chegaria e possibilitaria uma “formação plena” ou “saber completo”. A este respeito diz Pucci: “No *não-saber* há uma predisposição do homem para a busca do *saber*. Sócrates colocava no auto-reconhecimento da ignorância o início do filosofar. No *semi-saber* a pessoa se julga *sabedora* e se fecha às possibilidades da *sabedoria*” (1998, p. 96, *itálicos do autor*). Neste sentido a *semiformação* é a negação da experiência formativa que favorece a sua corrupção e deformação. Nas palavras de Adorno (1996, p. 402):

O entendido e experimentado medianamente- semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substância tóxicas [...] Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.

Assim fica claro que a *semiformação* não se caracteriza como um ainda-não (Cf. PUCCI, 1998, p. 97). Não é a possibilidade incompleta ou ainda por vir da formação, mas seu

garantindo assim a efetividade, o domínio deste. Neste sentido, a formação seria a base para a orientação da ação, garantindo-lhe um sentido próprio: assim o ideal formativo se vincularia à emancipação”.

impedimento, algo que inibe a formação. Tal impedimento também pode se dar pelo não reconhecimento desta condição. Neste sentido, temos também as contribuições de Maar:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional [...] Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. (MAAR, 2003b, p. 15)

Adorno denuncia a crise da formação cultural tendo em vista o momento do capitalismo que educa e forma através da negação dessa formação: “... a ‘semiformação’ se efetivaria de fato como uma ‘deformação’, uma socialização domesticadora” (MAAR, 2003d, p. 141). Adorno em seu texto *Teoria da Semicultura*³⁵ identifica a *semiformação* nesses termos:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie [...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p. 389, *itálicos nossos*)

O trecho de Adorno evidencia sua aceção do fenômeno da *semiformação*: a onipresença do espírito alienado, incapaz de se autodeterminar e que não é anterior à formação cultural, mas sucessor (o que significa mais uma vez o entendimento de que “semi” não seria metade ou inconclusão da formação, mas uma formação que ao ser realizada é deformada, danificada em suas bases). Assim, conseqüentemente, esta configuração da formação é disseminada, socializada, torna-se dominante, enquanto constituição da consciência das pessoas. Adorno ainda ressalva que mesmo diante da disseminação da informação e do “saber ilustrado” (referência mais uma vez ao projeto do esclarecimento) e inclusive a partir dele, a *semiformação* é o modo de formação socialmente dominante no capitalismo tardio. Mais uma vez há uma relação com o caráter contraditório do esclarecimento.

³⁵*Theorie der Halbbildung* é o título da obra original no alemão. Trata-se da principal obra de referência de Adorno para discutir os conceitos de semiformação/semicultura e formação cultural.

“... para Adorno, à socialização da semiformação corresponderia uma regressão da formação. A universalidade da semiformação substituiria a crise da universalidade da formação. A semiformação seria totalmente integradora, oposta à emancipação” (MAAR, 2003d, p. 141-142). Frente ao desafio da universalização do conhecimento, na qual todos teriam acesso ao saber, a humanidade não conquistou a democratização do mesmo, mas uma pseudodemocratização, pois esta universalidade não foi da formação, mas da *semiformação*: “A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação” (ADORNO, 1996, p. 402). Ainda sobre tal aspecto, diz Zuin:

... o processo de massificação da produção cultural não significa uma real democratização dessa mesma produção, ainda que a maioria possua alguma forma de acesso aos produtos culturais. *Na realidade, tal processo de massificação redunde na produção e reprodução da semicultura. Esse conceito significa que a apropriação cultural é feita de forma deturpada, pois a produção subsume-se, como qualquer mercadoria, à lógica da padronização e da funcionalidade em detrimento da emancipação e da objetivação de consciências críticas.* (1998, p. 122, *itálico nosso*)

Este processo está vinculado ao modo como a cultura e o conhecimento se disseminaram: como bens culturais, isso quer dizer produtos comercializáveis, servidos ao consumo das pessoas, mediante a indústria cultural: “As mercadorias culturais da indústria se orientam [...] segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada. Toda prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO, 1986b, p. 93).

O problema é que por sua característica de produto, os bens culturais vinculam-se mais ao valor de troca, do que ao seu valor de uso. Isso quer dizer que a lógica da mercantilização, base da economia capitalista, passa a reger a cultura, e tal entendimento a descaracteriza enquanto meio formador, pois esta começa a estar vinculada ao valor econômico do mercado, ou seja, ao interesse do capital. Assim, a socialização do acesso aos bens culturais não significou a efetivação do potencial libertador, conscientizador e humanizador da cultura, não contribuindo para a emancipação da humanidade, como seria sua promessa e compromisso: “Esta universalidade pelo mercado, a síntese social pelo valor de mercado, elimina, para Adorno, a possibilidade da formação, ao pressupor um sujeito identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, imposto” (MAAR, 2003d, p. 142).

Indústria cultural³⁶ é o termo utilizado por Adorno e Horkheimer para designar o problema da cultura de massa, “... a cultura totalmente convertida em mercadoria...” (MAAR, 2003b, p. 23). O primeiro termo (indústria cultural) substitui o segundo (cultura de massa), pois para os pensadores, não se trata de abordar uma cultura surgindo espontaneamente das massas (Cf. ADORNO, 1986b, p. 92).

Na indústria cultural “... há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura” (MAAR, 2003b, p. 21). A cultura que se constitui enquanto superestrutura firma-se como estrutura ao subordinar seu conteúdo ao modo de produção econômico e, assim, passa a ser regida, produzida, consumida por ditames do mercado. Neste sentido “A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias...” (MAAR, 2003b, p. 21).

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. *Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados [...]* A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhe o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. (ADORNO, 1996, p. 394, *itálicos nossos*)

Como observamos nas palavras de Adorno, sob os ditames do mercado, os conteúdos culturais são “petrificados”, perdem sua vivacidade, e com isso a possibilidade de oferecer às pessoas um processo formativo autêntico. Neste sentido se tornam indiferentes a quem os consome, que ao consumir, também se torna indiferenciado e por isso idêntico a tudo e a todos. A indústria cultural com isso contribui para a disseminação do sempre-o-mesmo e para a reprodução de pensamentos e forma de ser, existir, viver padronizadas e estereotipadas.

Com isso, estimula comportamentos conformistas e adaptativos das pessoas, que são vistas e tratadas enquanto massa. Ao negar uma apropriação viva da cultura, a semiformação dada pela indústria cultural nega a experiência formativa, que só pode ser dar com este requisito.

³⁶A *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* é um dos textos que compõe a obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer. No referido texto os autores tratam abertamente da indústria cultural, desenvolvendo o seu conceito e a tese de que ela se torna meio de tolher a consciência das pessoas e reproduzir o conformismo.

A semiformação viabiliza uma experiência não autêntica (de caráter afirmativo porque reproduz e reitera a situação social vigente) na medida em que produz uma satisfação objetiva nas pessoas, ao consumir os produtos oferecidos pela indústria cultural, mas tais produtos não contêm em si uma dimensão formadora, que conteste ou problematiza a realidade. Assim trata-se de “... uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa [...]” (MAAR. 2003b, p. 23), nas palavras de Adorno (1986b, p. 99): “A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia”.

No texto *Teoria da Semicultura* Adorno, ao tratar da *formação cultural* e de sua crise, resgata historicamente a ideia de formação, a partir da ascensão da burguesia enquanto classe no momento de queda do feudalismo, no qual se pregava uma sociedade livre, igual e racional. Descreve que “... na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração” (ADORNO, 1996, p. 392). O ideal burguês pautava-se nesta premissa: “Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre” (ADORNO, 1996, p. 392).

A burguesia ao conquistar o poder econômico estava não só economicamente mais desenvolvida que os nobres da época, mas também culturalmente (Cf. PUCCI, 1998, p. 93). A formação cultural por ela construída possibilitou-lhe emancipar-se e firmar-se enquanto classe dominante. Contudo, como descreve Pucci (1998, p. 91) “... a progressiva impotência da cultura burguesa em realizar a construção de uma sociedade de homens livres e iguais fez com que ela, historicamente, se satisfizesse de si mesma e se transformasse em um valor de mercado”.

As novas formas de organização sociais constituídas a partir deste momento e que culminaram no capitalismo monopolista do século XX, demonstraram a incapacidade da ordem burguesa em concretizar uma sociedade livre e igualitária, como era sua promessa original: “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio³⁷” (ADORNO, 1996, p. 393).

³⁷ A questão do ócio está diretamente relacionada à do tempo livre. Este último refere-se ao tempo do não-trabalho; tempo para restauração da força de trabalho; espaço para descontração e entretenimento destinado a fins não “objetivos” (Cf. RUSCHEL, 1995, p. 244). Em um texto denominado *Tempo Livre*, Adorno descreve melhor tal problemática, na qual “... o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma” (ADORNO, 1995c, p. 71). O tempo livre depende da situação social. Na atual forma de configuração do capitalismo as pessoas nem em seu trabalho, nem fora dele, dispõem de

Esta nova ordem social que foi se implantando privilegiou os produtos culturais como valores de troca no mercado, já discutido anteriormente. Com isso a formação cultural perdeu sua potencialidade crítica e se caracterizou por uma configuração à vida real que destaca unidimensionalmente o momento da adaptação (Cf. PUCCI, 1998, p. 91). Nas palavras de Adorno (1996, p. 391) “... a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva” e:

... não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta apenas foi atingida até certo ponto, pois já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade. *O fracasso dos movimentos revolucionários*, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, *provocou uma certa retração das idéias de tais movimentos* e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim [...] a *cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor [...] em tal espiritualização da cultura já está, ao mesmo tempo, virtualmente confirmada sua impotência e entregue a vida real dos homens às relações cegamente existentes e cegamente mutantes...* (ADORNO, 1996, p. 389, *itálicos nossos*)

Maar (2003a, p. 66-67) descreve o fenômeno da *semiformação* como travamento da experiência, desenvolvendo-se apenas o seu momento afirmativo, ou seja, a adaptação à realidade, o recebimento passivo de conteúdos culturais e não o momento de negatividade e de resistência.

Podemos nos questionar em que medida a *semiformação* se realiza como travamento da experiência. Para responder a este questionamento é importante retomarmos os dois momentos antagônicos constituidores da cultura: adaptação e autonomia. Trata-se de uma dimensão conservadora, por isso adaptativa e outra emancipadora, por isso da autonomia. Firmar-se apenas na primeira é travar a experiência formativa, o que ocorre na sociedade capitalista. Sendo assim, o momento da contradição, da crítica, da negação e da autonomia

liberdade. Como descreve Pucci (1998, p. 94) “O tempo livre deveria se contrapor ao trabalho, não como exclusão mas como complementação de seu desenvolvimento. Seria o tempo destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, mas sobretudo o tempo que o trabalhador deveria dispor para reorganizar seus momentos vitais (sua experiência), a partir de seus interesses e necessidades, em atividades que lhe dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos, gosto pela vida; momentos integrais de sua existência. No entanto, a burguesia, através da impotência econômica e da exclusão do ócio, manteve por muito tempo o proletariado pobre e ignorante. E quando os trabalhadores, após muitas lutas e revoltas, conseguiram diminuir progressivamente a jornada de trabalho, melhorar o salário e as condições de vida, a burguesia continuou o processo de exclusão dos trabalhadores da *Bildung* mediante a *Halbbildung* – exclusão da formação pela semiformação [...] O tempo livre, agora aparentemente liberado como uma reserva espiritual e experiencial, se transforma em prolongamento do trabalho, fazendo com que a realidade caminhe na direção contrária a seu próprio conceito. A indústria cultural se encarrega de preenchê-lo...”. Para Adorno (1995c, p. 70) “O tempo livre é acorrentado ao seu oposto” porque “[...] o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho [...] precisamente porque é um mero apêndice do trabalho...” (1995c, p. 73).

não se desenvolve, por isso é travado, e a educação cumpre o papel enquanto *semiformação*, reproduzindo o sistema social-político-econômico, e com isso, os motivos que levam à reprodução da barbárie e que, de uma certa forma, tornam Auschwitz possível:

Max Frisch observou que havia *peessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo*. Tal fato não apenas indica uma *consciência progressivamente dissociada*, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais- a humanidade e tudo o que lhe for inerente - enquanto sejam apenas bens, *com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas*. A *formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação*. (ADORNO, 1996, p. 389-390, *itálicos nossos*)

Na passagem anterior podemos estabelecer duas acepções de Adorno em relação à formação e à cultura. A primeira acepção é que a *semiformação* tem como prole o antissemitismo. A segunda acepção diz respeito à sacralização da cultura, que torna o horror possível mesmos nos meios mais “cultos”. Adorno acredita que “... a idéia de cultura não pode ser sagrada- o que a reforçaria como semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389). Uma cultura que se “cultua”, se “venera”, que se “idolatra”, pondo-se acima dos homens, perde sua verdade e se distancia deles e do todo social que a constituiu. Separada dos homens, acaba por reforçar a adaptação ao existente e por isso contribui para a disseminação da semiformação. Neste sentido, a crítica à disseminação de produtos semiculturais não significa a defesa de uma cultura que seja sacralizada, a ponto de distanciar-se de fins humanizadores.

Torna-se necessário então pensar no resgate da *formação cultural* enquanto *experiência autêntica de formação*: como a partir da *semiformação* generalizada é possível resgatar a *Bildung* e a tensão entre os momentos de adaptação-autonomia:

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura [...] O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação [...] *Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio*. Absolutizar um qualquer de seus pólos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade. (PUCCI, 1998, p. 90, *itálicos nossos*)

Por experiência autêntica entendemos a que possibilita a *formação* e não a *semiformação*, ou seja, a que o indivíduo se apropria dos bens culturais consciente e criticamente. A *formação* é para Adorno (1996, p. 389) “... a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Há uma relação íntima entre formação e cultura, pois a formação só se realiza pela e na cultura, assim como a cultura só se concretiza enquanto tal, se mantiver uma dimensão formadora. A cultura não pode ser vista como conjunto de elementos fechados, determinados, estáticos, mas está sempre em construção e em relação ao todo social que representa. Sendo assim a formação também não pode se dar por terminada num determinado ponto, mas ao contrário, é um processo contínuo, de construção e experiência. Neste sentido o conceito de *Bildung* abriga ambos os termos, formação e cultura simultaneamente. A formação autêntica deverá propiciar a apropriação subjetiva da cultura pelo sujeito, ou seja, uma relação efetiva deste com aquela, favorecendo a constituição de um espírito consciente, autônomo, humanizado. A *semiformação* é também uma apropriação subjetiva, mas gerada pela (e geradora da) indústria cultural. Por isso, em suas bases, está fadada à deformação da experiência, não podendo constituí-la em suas potencialidades.

Para Adorno (1996, p. 403) “Nada do que, de fato, se chama formação poderá ser apreendido sem pressupostos”. Tais pressupostos referem-se a elementos que constituem a formação, que lhe são fundamentais. Pucci (1998, p. 99-104) em um texto que discute minuciosamente a obra *Teoria da Semicultura* de Adorno, trata de tais pressupostos básicos da formação cultural e da negação das condições sociais para sua efetivação. A perda da tradição aparece como elemento central para o problema da negação da formação. Em Adorno tal premissa aparece:

Entre as condições sociais para a formação encontrava-se, entre outras, de um modo essencial, a tradição [...] No entanto, a perda da tradição, como efeito do *desencantamento do mundo*, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. (ADORNO, 1996, p. 397, *itálico do autor*).

Da perda da tradição outros elementos decorrem, como: a perda da autoridade; a secularização do guardar de cor (desprestígio da memória); o desaparecimento da filosofia (e do exercício do pensamento especulativo, crítico); a carência de imagens e formas de existência; a sabotagem da expressão pela difusão (Cf. PUCCI, 1998, p. 99-101). Neste sentido, tais elementos, tradição, autoridade, memória, pensamento crítico-especulativo,

conteúdo formativo (ou seja, o acesso ao conteúdo cultural, sua disseminação, não pode prejudicar sua dimensão formadora) são pressupostos fundamentais para a formação cultural.

Pucci (1998, p. 101-104) ainda discute as consequências da negação das condições sociais para a formação, sendo estas: a eliminação dos momentos de diferenciação (ou seja, a reprodução do sempre-o-mesmo, a exclusão do novo dada pelo princípio da equivalência); o atrofiamiento do espírito crítico (o que leva necessariamente ao conformismo); a atrofia da espontaneidade (porque o que prevalece é a repetição); a adulteração da vida sensorial (a indústria cultural favorece a padronização das percepções estéticas). Assim inferimos que a espontaneidade, a criatividade, o não-idêntico, o espírito crítico são também condições importantes para a formação cultural se concretizar.

A autonomia, a liberdade, a tradição, o ócio, a criatividade, a curiosidade, a espontaneidade, a dedicação, o tempo são alguns elementos da formação (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 80). A experiência é o momento no qual tais elementos convivem, interagem, viabilizando a formação. Sendo assim, pensar em resgatar a formação cultural é, necessariamente, pensar em experiência formativa. Experiência é requisito, momento fundamental da formação.

Sobre a experiência, Adorno também a entende por continuidade, que permite o ainda não existente:

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 405, itálicos nossos)

A experiência não pode limitar-se a um imediatismo do presente, a informações, dados, pontos factuais, rapidamente substituídos por novos e tão vazios quanto os primeiros. A absorção de produtos semiculturais impede a experiência formativa autêntica porque estes se caracterizam pela superficialidade, propagando a ilusão de que as pessoas se encontram “bem informadas”. Dada a rapidez do consumo de tais informações, facilmente descartáveis, não há consciência da própria debilidade de experiência formativa por eles fornecida e consequentemente não há reconhecimento da própria debilidade da vida que se constitui a partir daquela (Cf. ZUIN, 1998, p. 122).

Para que a experiência seja possível, as relações entre os sujeitos não podem ser coisificadas (lembramos que a consciência coisificada do antissemita é incapaz de realizar

experiências). Se a inaptidão a experiência coisifica os homens, é a própria experiência caminho de mudança, de transformação de tal estado de consciência. Isso porque a experiência supõe vínculos vivos, abertos, não endurecidos, entre os indivíduos e destes com o mundo³⁸. Decorre daqui a relação que faremos da experiência formativa ser resgatada, em uma educação que se vise emancipatória.

A continuidade, necessária a experiência, supõe um estado de mudança, superação, transformação constante. O conteúdo da experiência formativa “...implica uma transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade” (MAAR, 2003b, p. 25) que não condiz com um estado de conservação de si mesmo sem si mesmo, como acontece em indivíduos semicultos/semiformados (Cf. ADORNO, 1996, p. 405).

Ao denunciar que a semiformação “... é uma fraqueza em relação ao tempo, a memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 1996, p. 406), Adorno está chamando a atenção para elementos fundamentais à formação, mas que se encontram desprivilegiados e até mesmo desprezados pela estrutura social vigente. A memória é um exemplo bastante presente e pertinente³⁹.

Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; *porém se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação.* (ADORNO, 1996, p. 398, *itálico nosso*).

A memória é nutriente da formação. Isso porque a formação se realiza a partir do conteúdo existente, almejando o que pode ser construído posteriormente. A sociedade semiformada desqualifica a memória e se prende a tudo que é imediato. As informações são

³⁸ Há uma passagem de Adorno, *Entre sem bater*, na sua obra *Minima Moralia*, que nos parece elucidativa frente à questão da experiência: “A tecnificação torna entrementes os gestos precisos e rudes, e com isso os homens. Ela expulsa dos movimentos toda hesitação, toda ponderação, toda urbanidade. Decisivas são as exigências irreconciliáveis e como que a-históricas das coisas. Desaprende-se a fechar uma porta com suavidade e cuidado e mesmo assim com firmeza [...] Nos movimentos que as máquinas exigem dos seus operadores já está o violento, o brutal, o percussivamente interminável dos maus tratos fascistas. Entre os culpados pela morte da experiência encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que restringe a lida com elas à mera manipulação, sem um excedente seja de liberdade de conduta seja de tolerância pela independência da coisa, que sobreviva como germe de experiência por não ter sido consumido pelo instante da ação” (ADORNO, 2008, p. 36). O tema de tal aforismo relaciona-se ao embrutecimento dos gestos, que perdem sua espontaneidade, seu cuidado, devido à forma racionalizada da vida, dada pela técnica. A experiência também se torna assim embrutecida, endurecida, coisificada e perde-se até a dimensão de gestos corriqueiros como o modo de fechar uma porta, sem batê-la. Nos parece uma problematização da vida mecanizada que vivemos, e que nesta medida danifica nossa experiência.

³⁹ Sobre este aspecto é importante ressaltar a questão da elaboração do passado.

facilmente identificadas, e mais facilmente esquecidas. Cria-se um “semi” saber que é impeditivo ao conhecimento, um vazio no qual de nada se pode partir (porque não há conteúdo na memória) reiterando-se a semiformação.

“A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (ADORNO, 1996, p. 397). Adorno nos mostra que para haver a superação da adaptação, é necessário que ela ocorra, da mesma forma procede com o processo de identificação, ou seja, para que sua superação seja alcançada, é necessário que ele ocorra. Isso que dizer que a identificação do indivíduo em relação ao outro diferente é necessária, pois tal elemento é parte constituinte do sujeito, maneira deste se individualizar, diferenciar e se compor. Contudo tal processo não pode ser absoluto, ou seja, não pode haver uma “identificação total” que suprima do sujeito sua singularidade e identidade⁴⁰.

Assim, apesar da adaptação e da identificação constituírem duas dimensões do processo formativo, ele as ultrapassa. Neste sentido uma formação que faça jus ao seu conceito, não pode prender-se a dimensão adaptativa e identificadora. Em *Educação após Auschwitz* Adorno já nos alertava do perigo “... da identificação cega com o coletivo...” e da necessidade de “... contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos...” (ADORNO, 2003, p. 127). Se acomodarmos-nos na adaptação e na identificação, reproduziremos a sociedade da barbárie ao invés de transformá-la.

“A formação esquiva-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos *próprios punhos...*” (ADORNO, 1996, p. 399, *itálico nosso*). A formação é algo que se constrói, que se adquire, que se conquista “pelos próprios punhos”. Não é algo doado, que se recebe, até porque se assim o fosse, perderia sua dimensão de autonomia, necessária para caracterizá-la enquanto possibilidade de emancipação⁴¹.

⁴⁰ Lembremos que a sociedade administrada, filha da semiformação, é aquela da identificação total, de tudo com tudo. Nesse sentido não há relações de alteridade que substanciam as experiências vividas e os sujeitos constituem mais enquanto “massa”, homogênea, unidimensional, conformada do que enquanto sujeitos autênticos e não-idênticos. Tal afirmação pode ser percebida em vários aspectos da vida que constituem a sociedade contemporânea, como a padronização das formas de pensar, vestir, agir e dos próprios produtos que são oferecidos para o consumo, pelos vários agentes multiplicadores da indústria cultural. A semiformação é posta como identificação (Cf. ADORNO, 1996, p. 396) e a formação cultural equivale à diferenciação (Cf. ADORNO, 1996, p. 400). É na possibilidade da diferenciação que existe também, e concomitantemente, a possibilidade de formação, assim como é na reiteração da identificação, enquanto eliminação dos momentos de diferenciação, que existe a reprodução do processo semiformativo presente.

⁴¹ Daí a recusa de Adorno em “fechar ou ditar conceitos” e sua hostilidade frente a tudo que é tomado dogmaticamente, apreendido superficialmente, sem ser pensado, duvidado, experimentado, negado e refletido pelo sujeito. A ideia de formação se faz pelo sujeito, como um processo de confronto com o mundo.

... a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 2003, p. 64)

“A formação cultural sozinha não pode garantir a sociedade racional, contudo representa um momento necessário no processo de conscientização” (PUCCI, 1998, p.108). Daí a defesa do resgate da experiência formativa como necessidade de uma educação para a contradição, favorecendo a tensão entre momento de adaptação e de resistência da *Bildung*. Tal necessidade é reconhecida por Adorno quando acredita que a “... educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2003, p. 144), retomaremos tal dimensão mais adiante.

O que entender por “resgate da experiência formativa?”. Para responder tal questão (que se configura como central neste momento) retomamos o texto de Pucci (1998, p. 111):

Adorno tentou nos mostrar que a formação cultural é um longo processo histórico de mediação e de continuidade que visa a humanização dos homens na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico, material [...]
Adorno, influenciado por Benjamin e pela tradição germânica, reconhece o potencial formativo presente na categoria *experiência* (*Erfahrung*) em oposição à *vivência* (*Erlebnis*). A *Erfahrung* é um conhecimento obtido através de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador. O tempo e a continuidade vão sedimentando-a e gerando condições de sua ação e atualização. A *Erlebnis* é a vivência do indivíduo num processo contínuo, acelerado, fragmentado, onde a impressão forte e factual, a imediatez o deformam em sua capacidade de pensar, entender e sentir...

Resgatar a experiência formativa, nestes termos, é resgatar à *Erfahrung* em seu sentido pleno. Significa mais que reavivar a aptidão a experiência. Significa denunciar tudo (momentos, circunstâncias, realizações) que sejam impeditivos do homem em relação à possibilidade de viver plenamente a *Erfahrung*. Significa também lutar para transformar as condições materiais objetivas que são impeditivas da experiência autêntica (Cf. PUCCI, 1998, p. 112).

Por fim, destacamos um trecho elucidativo de Adorno:

Sem dúvida, tanto a tese da necrose da formação cultural como a da *socialização da semicultura ou semiformação*, de sua difusão nas massas, teriam que se chocar com os dados empíricos [...] Medida na situação aqui e agora, a asserção da universalidade da semicultura é indiferenciada e exagerada. *Não poderia subsumir, em absoluto, todos os homens e todas as camadas indiscriminadamente sob aquele conceito, mas delineia uma tendência, esboça a fisionomia de um espírito que também determinaria a marca da época* se tivéssemos que restringir quantitativa e qualitativamente o âmbito de sua validade. É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação. Porém, estas são tão fortes a partir da produção, seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e adequam-se tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística. No entanto, *é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada*, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades. (ADORNO, 1996, p. 395, *itálicos nossos*)

A situação social objetiva (modo de produção capitalista) não requer formação e na verdade impede que esta se desenvolva plenamente nos sujeitos. Isso quer dizer que as condições materiais objetivas estimulam a semiformação. Como percebemos na citação de Adorno há uma tendência de socialização da semiformação, mas o próprio autor coloca “ressalvas”, dizendo que tal concepção não diz respeito à totalidade dos homens. A formação, enquanto experiência autêntica, pode estar travada em escala social, mas não está totalmente abolida, inexistente. Neste sentido os homens não são vistos como meros indivíduos submetidos a um social que os anula, dissolve por completo, que os impossibilita de ser. Há alguns sujeitos singulares que ainda preservam as características da formação cultural. Há saídas para tal estado de coisas. Uma delas é o resgate da formação cultural, sendo esta uma possibilidade de antítese frente à semiformação.

Assim na negatividade de Adorno frente à realidade, o problema da semiformação presente, constata-se um modo de pensar característico de seu método, a negação enquanto possibilidade de superação constante. A negação não ganha sentido de impossibilidade, mas de denúncia que abre as portas para a mudança, para a transformação. Ele conclui *Teoria da Semicultura* da seguinte forma: “...a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.” (ADORNO, 1996, p. 410).

5.3. Por uma educação emancipatória.

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003, p. 121).

Como entender uma educação emancipatória na acepção de Adorno?! É este desafio que nos propomos a percorrer neste momento da pesquisa.

Em um texto denominado *“Educação- para quê?”* resultado do diálogo entre Adorno e Becker, os pensadores debatem sobre a questão do “para quê” a educação, no sentido de “para onde a educação deve conduzir?”, ou seja, o objetivo da educação em seu sentido fundamental (Cf. ADORNO, 2003, p. 139). Segundo o próprio Adorno, a educação deixa ser um conceito compreensível por si mesmo a partir da totalidade de uma cultura e de uma sociedade e passa a ser um conceito problemático, e sendo assim, seu sentido é questionado. Daí a necessária reflexão realizada pelos dois pensadores para tornar claro o que entender por educação e qual seu objetivo na sociedade atual. O entendimento sobre a educação e seu papel corresponde diretamente ao espaço que ocupa na sociedade e suas possibilidades de intervenção, transformação ou reprodução em relação à mesma.

Por educação, Adorno entende:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003, p. 141-142, itálicos nossos)

A partir deste entendimento, Educação para Adorno é, antes de tudo, a produção de uma consciência verdadeira, que seria exigência para a construção de uma sociedade democrática, emancipada. Assim, a educação cumpre um papel no todo social, uma papel de intervenção e transformação na medida em que não se fixa em reproduzir modelos e conteúdos, mas cumpre a tarefa de formar pessoas conscientes, autônomas, livres, que possam viver plenamente a democracia (para que esta funcione conforme seu conceito e não seja enganosa). A Educação tem este fim político.

Em relação ao entendimento de emancipação, Adorno em seu diálogo com Becker, diz: “... a idéia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 2003, p. 143). A ideia da emancipação é dialética no sentido de que supõe a relação adaptação-autonomia. Além disso, a ideia dialética da emancipação precisa ser pensada, inserida no fazer e pensar educacional para não tornar-se distante, ora mistificando-se, ora tornando-se um chavão acerca do homem emancipado (e com isso perdendo o seu sentido fundamental). Em outro texto, *Educação e Emancipação*, ainda dialogando com Becker, Adorno ressalta que na literatura pedagógica não se encontra uma posição decisiva sobre uma educação para a emancipação, ou seja, que tal questão não é tratada, abordada e discutida com o valor e atenção que deveria ser (Cf. ADORNO, 2003, p. 172).

Segundo Adorno em se tratando de emancipação há alguns problemas difíceis a serem superados. Primeiro relaciona-se à própria organização do mundo em que vivemos, que como ele diz “... exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2003, p. 143). Com isso Adorno esta se referindo ao obscurecimento da consciência dada pelo modo de existência vigente. O segundo problema crucial em se tratando da emancipação é a relação existente entre autonomia e adaptação. Para Adorno a educação não poderá ignorar o objetivo de adaptar e preparar as pessoas para viverem no mundo, mas ela não pode se limitar a esta adaptação, formando pessoas bem ajustadas (Cf. ADORNO, 2003, p. 143). Sendo assim, a principal tarefa de uma educação que vise à emancipação é conseguir dialogar autonomia e adaptação, favorecendo que a primeira seja incentivada.

Contudo como pensar em construir uma sociedade emancipada a partir da educação se o que vemos é a socialização da semiformação? Adorno reconhece os limites postos à educação na medida em que considera os condicionamentos dados pela formação social capitalista, mas também reconhece suas potencialidades, ao colocar a possibilidade de constituição de uma sociedade emancipada também pela contribuição da educação, não só por ela evidentemente.

A Educação neste sentido não pode ser vista de forma isolada, porque faz parte do todo social. Se esse todo social é o mundo administrado, da integração, do “sempre-o-mesmo” e da socialização total, há desafios a serem superados que a educação sozinha, não poderá realizar. Algumas mudanças estruturais seriam necessárias juntamente com a disposição da Educação. Contudo, isso não significa que a educação não tenha espaço de intervenção e papel de transformação. Apenas não podemos desconsiderar os seus limites. Afinal, a

educação sozinha não pode resolver as contradições sociais, pois ela é uma dimensão que faz parte do todo social e não está à parte dele. Ao mesmo tempo não podemos subestimar o papel da educação na transformação deste todo social. Assim, trata-se de conceber a relação dialética da educação: reprodução-transformação.

Como dimensão do todo social, uma educação voltada à emancipação cumprirá algumas exigências: a desbarbarização; a realização da experiência formativa em sentido pleno e a autocrítica da razão, por meio de uma racionalidade emancipatória.

Uma educação contra a barbárie é aquela que evita a repetição de Auschwitz e da racionalidade instrumental que o tornou possível: “A exemplaridade da experiência formativa prejudicada tornaria a educação contra a barbárie de Auschwitz em educação com sentido emancipatório” (MAAR, 2003b, p. 22). Neste sentido educação contra a barbárie e educação emancipatória caminham lado a lado, mantendo estreita relação com uma educação para a experiência autêntica, para a humanização das relações (e não para a coisificação) e para uma racionalidade esclarecida, crítica, não instrumental.

Em relação à realização da experiência formativa, trata-se de possibilitar a *Bildung* fortalecendo seu potencial de resistência frente ao de adaptação: “... colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 2003, p. 154).

Em relação ainda à aptidão à experiência, diz Adorno:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam. (ADORNO, 2003, p. 150)

“De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2003, p. 143). Emancipação está diretamente relacionada à racionalidade, ao pensamento e consciência crítica. Adorno alerta, contudo, sobre o entendimento de racionalidade e de consciência, que superariam a capacidade lógica formal de pensar:

Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar [...] 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 a emancipação. (ADORNO, 2003, p. 151, itálico nosso)

No trecho de Adorno, mais uma vez, fica evidenciada a relação estreita entre o pensar, a racionalidade, a consciência crítica, a experiência formativa. O pensar é colocado pelo autor como possibilidade de realizar experiências intelectuais. Tal entendimento remonta às discussões presentes no texto *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*, já mencionado anteriormente, no qual o autor coloca o pensar com uma atividade da experiência humana. Daí a necessária compreensão de uma educação que priorize o pensar e a experiência.

Para Pucci (1998, p. 89) “A utopia de Adorno e dos frankfurtianos é retomar radicalmente a proposta iluminista de Kant, duzentos anos depois, numa época em que a razão se transformou em suporte do progresso e da dominação”. Isso pode ser claramente identificado no texto “Educação e Emancipação” no qual Adorno retoma o ensaio de Kant “O que é o esclarecimento?”, defendendo a necessidade de uma emancipação nos termos descritos por Kant, como a saída da menoridade, por meio da razão esclarecida:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem [...] Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual [...] Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 2003, p. 169).

A crítica que Adorno faz à razão está em seu cunho instrumental e à determinação social que privilegia a *semiformação*, mas a saída dessa condição só pode acontecer por meio da razão e da formação plena, resgatando-as em seu potencial emancipatório.

A dimensão instrumental da razão significa a negação do refletir, da crítica, do pensamento que volta a si mesmo, que concebe o diferente e não-idêntico, que se constitui

pela alteridade e pela autonomia, que sai da lógica da mercadoria, do repetitivo, do sempre o mesmo e traz o novo, a crítica e a negatividade. A racionalidade esclarecida é a arma de luta contra a racionalidade instrumentalizada. A crítica se dirige à racionalidade, mas ela mesma é a possibilidade de mudança: “Ele não criticava a racionalidade, mas seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno do que a própria razão. Trata-se de advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma.” (MAAR, 2003b, p. 20).

Assim, para Adorno: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (2003, p.125). Trata-se então de reconhecer a dimensão instrumental razão, para resgatá-la enquanto razão crítica e autocrítica.

CAPÍTULO III

COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO E LIBERDADE NO PENSAMENTO DE EDGAR MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

1. Edgar Morin: alguns aspectos de sua vida e obra.

“Político engajado, intelectual lúcido, artista sensível, pensador crítico e criativo, poeta romântico e afetivo, Edgar Morin incorpora todos esses títulos e adjetivos em sua caminhada, integrando o sentir ao pensar e ao fazer, numa rede relacional, reflexiva e, acima de tudo, complexa”. (PENA-VEGA et al, 2001, p. 18).

Neste capítulo nos propomos a apresentar os entendimentos da Teoria da Complexidade, na perspectiva de Edgar Morin, relativos às relações entre a educação e a emancipação humana. Para isso acreditamos ser fundamental ter claro o “lugar” de onde ele fala, o espaço que ocupa, quem é, quais são as experiências que o marcam e que também marcam a sua maneira de pensar e conceber a ciência, o conhecimento, o homem, a sociedade, a educação, expondo a problemática em que está implicado e para a qual dirige todas as suas forças.

Morin⁴² nasceu em 8 de julho de 1921 em Paris. É descendente de judeus espanhóis (sefarditas). Sua descendência judaica o fez sentir-se diferente, solitário e vítima de preconceitos, em muitos momentos de sua infância. Antes de completar dez anos, sofre uma grande perda com a morte de sua mãe Luna, sendo que tal fato marcará toda sua vida, principalmente suas reflexões sobre a vida e a morte. Morin foi criado por sua tia e seu pai. Quando era jovem, Morin já demonstrava interesse pelas questões de seu tempo e indignação frente aos problemas sociais. A literatura, o teatro e o cinema o levaram a indagar-se sobre o mundo e a condição humana, marcando sua trajetória de vida e pensamento.

Seu interesse pelo cinema o leva a escrever posteriormente os livros “O cinema ou o homem imaginário” em 1956 e “As estrelas: mito e sedução no cinema” em 1957.

⁴² Seu nome é David- Salomon Nahun, mas seus pais optam por chamá-lo de “Edgar” (Cf. PENA-VEGA et al, 2001, p. 8). A partir de 1942, quando vive o conflito da clandestinidade, adota o pseudônimo “Morin” no lugar de Nahun. Depois legaliza o nome que marca sua identidade, sendo este “Edgar Morin” (Cf. PENA-VEGA et al, 2001, p. 11). Para mais informações sobre a vida e obra de Edgar Morin podem ser consultadas as seguintes obras: PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 10 ed. rev. amp. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2008; MORIN, Edgar. *Meu caminho: entrevistas com Déjane Kareh Tager*. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Posteriormente ainda produzirá junto com Jean Rouch o filme “Crônica de um verão”, em 1962, cuja característica é a de “cinema verdade”, no qual os protagonistas são pessoas comuns e não atores profissionais, retratando criticamente questões existenciais da condição humana no mundo contemporâneo.

Aos 20 anos filia-se ao Partido Comunista Francês e nele atua por dez anos. Torna-se combatente voluntário da Resistência Francesa de 1942 até 1944 (Cf. PENA-VEJA et al, 2001, p. 10). Tal experiência de vida é decisiva para a constituição de muitas ideias, pois Morin tem uma trajetória socialista de militância, acreditando nos ideais de igualdade e solidariedade, tendo-se distanciado, porém, do chamado socialismo real levado ao dogmatismo e fanatismo.

Em 1946 publica o primeiro livro, *O ano zero da Alemanha*, “... uma obra sociológica, de cunho jornalístico, que procurou retratar as verdades vividas e observadas durante o período de guerra na Alemanha, sem preocupar-se com a linha nacionalista empregada pelo Partido Comunista” (PETRAGLIA, 2008a, p. 21). Tais ideias acabam por criar polêmicas na França e no Partido Comunista (Cf. PENA-VEGA et al, 2001, p. 11), do qual é expulso em 1951, por críticas ao dogmatismo e divergências quanto ao modelo stalinista, mostrando-se contra qualquer tipo de ditadura.

Outra obra que lhe é cara, publicada nesta época é *O homem e a morte*, que segundo PENA-VEGA et al (2001, p. 11-12) “... reflete a condição antropológica do homem com seus ritos, mitos e crenças”. As reflexões neste livro levam-no à primeira possibilidade de perspectiva transdisciplinar, já que abarca reflexões da psicologia, antropologia, filosofia, biologia.

Segundo Petraglia (2008a, p. 21) Morin matriculou-se simultaneamente em cursos de História, Geografia, Direito e estudou também disciplinas como Sociologia e Filosofia, pois estava preocupado em ampliar seus conhecimentos nas Ciências Sociais. Tal formação transdisciplinar influenciará a construção de sua obra também transdisciplinar e a defesa por um conhecimento assim concebido e disseminado.

Em 1959 Morin inicia a publicação de uma trilogia em que apresenta e reflete sobre sua vida, participação no mundo cultural e histórico de seu tempo e sobre suas vivências (inclusive em relação à Segunda Guerra Mundial). Trata-se das obras “Autocrítica” de 1959; “Vidal e os seus” de 1989 e “Meus Demônios” de 1994 (Cf. PENA-VEGA et al, 2001, p. 13-14).

Volta também, suas atenções para o fenômeno social da cultura de massa, como mostra nas obras “Cultura de Massa no século XX: neurose” e “Cultura de Massa no século XX: o espírito do tempo 2: necrose”(Cf. PETRAGLIA, 2008a, p. 25, notas de rodapé 2 e 3).

Em 1967 Morin é convidado a fazer parte do “Grupo dos Dez”, o qual integra vários pesquisadores de diferentes áreas. É por intermédio dos estudos realizados neste grupo que Morin aprofunda seus conhecimentos na biologia e descobre o pensamento cibernético. As discussões resultantes deste grupo refletem-se na obra “O Paradigma Perdido: a natureza humana” de 1973. Tal obra é considerada o ponto de partida para obras posteriores que compõem *O Método* (uma coleção composta de seis volumes: Método 1 “A natureza da natureza”; Método 2 “A vida da vida”; Método 3 “O conhecimento do conhecimento”; Método 4 “As ideias”; Método 5 “A humanidade da humanidade”; Método 6 “Ética”).

O Método é a obra mais importante de Morin, na qual discute e desenvolve sua visão transdisciplinar, que parte de reflexões críticas sobre a cibernética e a teoria dos sistemas, englobando diferentes temas como: a ciência; a natureza; a ecologia; o conhecimento; o homem; a humanidade; a cultura; a economia; a história; a política; a ética, entre outros⁴³.

Outras obras valem ser destacadas porque retratam importantes discussões do autor e que estão relacionadas ao objeto de nossa pesquisa são: “Ciência com Consciência” de 1982, na qual “... tece críticas e desafios à ciência, destacando seus limites, possibilidades e responsabilidades sociais” (PENA-VEGA et al, 2001, p. 16); “Terra-Pátria” de 1993 (escrita com a colaboração da jornalista Anne Brigitte Kern), na qual “... propõe a reforma de pensamento para a ampliação da consciência de que há uma crise planetária, que só pode ser superada a partir da interdependência e da fraternidade entre povos e nações” (PENA-VEGA et al, 2001, p. 17); “A Cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” de 1997, fruto de discussões transdisciplinares sobre a educação, principalmente o ensino médio, organizadas por Morin a convite do ministro da educação da França Claude Allègre (Cf. PENA-VEGA et al, 2001, p. 19); “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de 2000, resposta a um pedido da Unesco na qual o autor reflete sobre as necessidades da educação do futuro, aprofundando sua visão transdisciplinar.

É em defesa da complexidade e por seu reconhecimento, que Morin percorrerá toda a sua trajetória intelectual, social, política.

⁴³A elaboração e publicação dos volumes que compõem o Método (considerada sua principal obra) foram produzidas concomitantemente com outras obras importantes que não serão citadas devido à abrangência de nossa pesquisa. A esse respeito fica a indicação de leitura da bibliografia de Morin em PETRAGLIA (2008a, p. 110-122).

O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Esta tensão animou toda a minha vida.

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambigüidade. (MORIN, 2007c, p. 7)

Um dos marcos destas aspirações e deste pensamento presente na vida do autor é sua trajetória transdisciplinar, e por isso, multideterminada, que reconhece a necessidade de entender os fenômenos perpassando por eles as diferentes disciplinas, áreas e conhecimentos. Morin procura ultrapassar a disciplinaridade reconhecendo a interdependência dos aspectos da realidade e instaurando uma nova atitude frente ao conhecimento.

A crítica à fragmentação do conhecimento leva Morin à discussão educacional, principalmente quando defende a necessidade de uma reforma do pensamento, tarefa da educação. Essa reforma proporcionaria uma nova atitude epistemológica e ética que implica abertura e diálogo.

2. Sobre a Teoria da Complexidade.

“Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”. (MORIN, 2007c, p. 8)

Morin aponta como um grave problema a disjunção dos saberes, a simplificação e a fragmentação do conhecimento que, com raízes sociais e históricas, produz também as mesmas características nas pessoas mutilando-as de certa forma na sua maneira de pensar e até de agir. Esse é um ponto fundamental de toda a sua discussão: o problema do conhecimento disjuntivo, simplificador, reducionista, incapaz por isso de conceber a realidade dos fenômenos e dos homens como realmente é, ou seja, multideterminada e complexa. Está preocupado, então, com o não entendimento da complexidade do real e desacredita que a forma simplificadora de conhecer possa dar conta desse real.

Assim, se a ciência moderna acreditou que o parcelamento e simplificação dos fenômenos seriam meios para conhecer a realidade, revelando uma ordem simples que eles obedecem⁴⁴, Morin vem questionar esta tradição, reiterando que uma realidade complexa só pode ser entendida de forma complexa, ou seja, de forma multidimensional⁴⁵, inter-relacionada, onde tudo é tecido junto. Isso não quer dizer que ele quer substituir a simplificação pela complexidade. Quer antes de tudo que se reconheça a complexidade do real, não a reduzindo em fragmentos, para que se possa construir um modo de pensar capaz de responder aos seus desafios. Nas palavras de Morin: “Não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. *A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução*” (MORIN, 2007c, p. 6, *itálico do autor*).

A complexidade comporta em seu seio a incerteza, a desordem, a convivência de contrários não excludentes. Rompe com a linearidade, com o pensamento apenas limitado a leis de causa-efeito que nem sempre traduzem o conhecimento dos fenômenos. A própria definição de complexidade já é em si um problema, pois essa definição não pode ser resumida em algumas palavras-chave, ideias simples ou leis. Isso porque a complexidade comporta em si a abertura, o novo, o incerto, o acaso, as múltiplas determinações e dimensões, que foge a definições fechadas, dogmáticas e reducionistas. Assim a elucidação de seu conceito, ou seja, o entendimento do que seria complexidade, comporta e abraça a problemática à qual vem responder.

Mas o que é a complexidade?

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2007c, p. 13).

Complexidade, portanto, para Morin, é nome dado ao conjunto da realidade, ou como ele diz ao conjunto daquilo que constitui nosso mundo fenomênico. Para ele a realidade é um grande tecido de coisas ou seres, de fenômenos ou eventos, de ações, de forças, de organização e de desorganização, tudo interligado ou tudo relacionado com tudo: “No fim das

⁴⁴ Segundo Morin “Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio de redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente” (MORIN, 2007d, p. 42).

⁴⁵ Entendido por Morin como “simultaneamente organizacional, lógica, ontológica, existencial” (MORIN apud DIAS, 2008, p. 105, nota de rodapé 6).

contas, tudo é solidário. Se você tem o senso da complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o senso do caráter multidimensional de toda a realidade.” (MORIN, 2007c, p.68).

Para se poder conceber essa tessitura do real, há necessidade do pensamento complexo que é “... capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE apud ALMEIDA *et al*, 2006, p. 11).

Para Morin, a Complexidade tem o sentido de desafio e não de resposta. Acredita que o primeiro mal entendido consiste em concebê-la como receita, ao invés de considerá-la como motivação para pensar (Cf. MORIN, 2010, p. 176).

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. (MORIN, 2007c, p. 102)

Outro mal-entendido, diz Morin, está em confundir complexidade com completude:

... o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento [...] o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. (MORIN, 2010, p. 176)

O pensamento complexo é, então, aquele que é capaz de lidar com o real abraçando os antagonismos, as tensões, as múltiplas determinações. É um pensamento que busca dar conta das articulações despedaçadas resultantes das disciplinas compartimentadas pela hiperespecialização⁴⁶, aspirando à multidimensionalidade e comportando o princípio da incompletude, da incerteza, da pluralidade, da desordem. A consciência da multidimensionalidade nos leva à ideia de que toda visão unidimensional, parcelada é pobre e limitada e é preciso que ela seja ligada a outras dimensões (Cf. MORIN, 2007c, p. 69). Isso, não quer dizer que a complexidade procura alcançar a completude, como já dito.

É necessário, ainda, não confundir complexidade com complicação (Cf. MORIN, 2007c, p. 69). Ambas não são a mesma coisa e também não são opostas. Diz Morin que a

⁴⁶ A hiperespecialização é “... a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2007d, p. 41, nota de rodapé “3”). Para Morin (MORIN, 2007d, p. 41) “... a hiperespecialização tanto impede a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve)”.

complicação, como emaranhado das inter-retroações, é um aspecto, um elemento constituinte da complexidade (Cf. MORIN, 2007c, p. 69).

A complexidade concebe juntas a unidade e a diversidade, a possibilidade da incerteza, do aleatório, do acaso, a relação entre ordem-desordem na constituição de tudo. Diferentemente do paradigma científico clássico (advindo da tradição cartesiana⁴⁷), não procura superar a incerteza por meio de uma verdade pronta e absoluta, mas aceita buscar verdades concebendo a possibilidade constante da incerteza.

Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semi-aleatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2007c, p. 35, *itálicos do autor*)

Outro aspecto importante a ser destacado é o questionamento do paradigma epistemológico simplificador, que orienta a busca de uma compreensão da realidade e de seus fenômenos, expulsando a desordem e o acaso. No paradigma simplificador, do qual a ciência clássica é herdeira, a ordem é um princípio que rege e norteia a forma de conceber os fenômenos da realidade⁴⁸. Neste paradigma, o uno e o múltiplo, por exemplo, não são concebidos ao mesmo tempo: “... o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade” (MORIN, 2007c, p. 12).

... o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação. (MORIN, 2007c, p. 77)

⁴⁷ Diz Morin: “... há uma ruptura com a grande idéia cartesiana de que a clareza e a distinção das idéias são um sinal de verdade; ou seja, que não pode haver uma verdade impossível de ser expressa de modo claro e nítido” (MORIN, 2010, p. 183)

⁴⁸ Diz Morin: “... o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2007c, p. 59).

A complexidade, portanto, concebe a unidade na diversidade e a diversidade na unidade. O homem, por exemplo, não é visto apenas como ser biológico ou cultural, mas ao contrário é biológico, cultural e social ao mesmo tempo. Neste sentido, a complexidade vem questionar e romper com a forma simplificadora e redutora que caracteriza o conhecimento da natureza, da sociedade e do próprio ser humano.

A intenção de Morin não é criar mandamentos da complexidade. Mas denunciar as carências da nossa forma de pensar e a partir dessa consciência, sensibilizar-nos para conceber uma nova forma de pensar, que se caracteriza como pensamento complexo.

Ainda estamos cegos ao problema da complexidade [...] Ora, esta cegueira faz parte de nossa barbárie. Precisamos compreender que continuamos na era bárbara das idéias. Estamos ainda na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento. (MORIN, 2007c, p. 15-16)

Morin ao denunciar a forma como o conhecimento vem sendo abordado pelo paradigma imperante da simplificação e redução faz uma reflexão sobre a função que esta maneira de conhecer desempenha em nossa sociedade e que pode levar à “inteligência cega”, ou seja, a uma maneira de pensar que “... destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente [...] As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas” (MORIN, 2007c, p. 12).

O conhecimento, então, é cada vez menos refletido e discutido pelas mentes humanas e cada vez mais produzido para ser memorizado, em memórias informacionais que são manipuladas por forças anônimas (Cf. MORIN, 2007c, p. 12). O ideal do conhecimento como favorecimento do humano e da sociedade é impedido por essa forma mutilada de produzir conhecimento, que se limita a explicações fragmentadas da realidade, não dando conta da sua multiplicidade de relações, problemas e necessidades. Isso repercute no entendimento dos fenômenos humanos e na maneira de lidar com eles.

... pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos. [...] A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema. Dizem-nos que a política “deve” ser simplificadora e maniqueísta. Sim, claro, em sua concepção manipuladora que utiliza as pulsões cegas. Mas a estratégia política requer o conhecimento complexo, porque ela se constrói na ação com e contra o

incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações. (MORIN, 2007c, p. 13)

As carências e fragilidades da nossa forma de pensar e do conhecimento dela resultante podem servir à manipulação e a ações mutilantes e fragmentadas. Daí a necessidade de tomarmos consciência da patologia contemporânea do pensamento (Cf. MORIN, 2007c, p. 15). Tal discussão tem laços estreitos com a discussão relativa à educação e sua relação com a emancipação e será retomada posteriormente.

Morin (2007c) aponta três princípios que, segundo ele, são os princípios que operam a complexidade da realidade: o princípio dialógico, o princípio recursivo e o princípio hologramático.

Diz ele (2010, p. 189): “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade...”. Assim, podemos dizer que o “... princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2007c, p. 74). Ele nos permite conceber um fenômeno por noções contrárias, sendo estas inseparáveis. Um exemplo a ser destacado é a ideia de homem, que só pode ser entendido enquanto *sapiens-demens*, ou seja, ser racional, do saber e ao mesmo tempo do delírio, da loucura. O homem é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*: dois termos contrários e concorrentes, porém complementares, pois constituem juntos os seres humanos. Há uma tensão permanente entre essas e outras polaridades nos seres humanos e esta tensão é que os constitui tal como são. Assim se dá em toda a realidade. Essa tensão contínua entre contrários complementares, Morin denomina de dialógica.

A dialógica não supõe uma síntese em que as dificuldades ou conflitos desaparecem. É neste aspecto que Morin diferencia dialógica de dialética:

A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real. (MORIN, 2010, p. 190)

Combater o real seria, no caso, tentar apagar as contradições ou indicar que elas são sempre superadas, conforme o diz a concepção dialética. Esta afirma que a realidade está sempre em devir, em movimento, o qual ocorre conflituosamente, numa constante luta de contrários que se opõem e que são superados gerando sínteses que são novas realidades ou

novos momentos no processo. Cada novo momento suscita novas lutas de contrários que resulta em novas sínteses e assim por diante. A maneira dialética de pensar propõe-se dar conta da compreensão desta realidade constantemente em movimento movido pela luta dos contrários. Aplica-se isso para o entendimento da maneira de produzir conhecimentos na qual há as conclusões de processos de entendimentos que são as teses que defendemos. Elas, por sua vez, suscitam teses opostas, ou seja, antíteses. Ocorre uma “luta” de teses contrárias e, nesse movimento conflituoso, pode-se chegar a teses novas que abranjam as teses anteriores depurando-as, por assim dizer, de suas insuficiências e permitindo produzir uma nova posição, ou tese, que as junte ou reúna em uma nova organização. Ter-se-á, então, uma nova síntese que é a superação da situação do antagonismo anterior.

Morin recebe influências desta maneira de pensar e mantém parte delas como, por exemplo, a afirmação do movimento ou do devir e a presença motora das contradições no mesmo. Mas, não vê a luta dos contrários se esgotar nas sínteses superadoras. Os contrários são partes integrantes da realidade e a constituem como aspectos contrários sim, mas ao mesmo tempo complementares. Necessariamente complementares. Seu movimento de antagonismo e de complementaridade não cessa nunca. Permanece num “diálogo” constante sem que haja superações definitivas. Daí ele denominar a essa orientação de pensar, o fato da presença concomitante e complementar dos contrários, de princípio dialógico. Deve-se pensar a realidade segundo este princípio, sob pena de não se entendê-la nesse seu processo complexo que abraça ao mesmo tempo o uno e o múltiplo, o sim e o não, o igual e o diferente, ou seja, o entrelaçamento tenso dos contrários que não se anulam, mas que se complementam.

Neste sentido descrito, na dialógica não há sínteses definitivas, e sim superações complexas provisórias, sempre em movimento. Elementos contrários coexistem e o sistema complexo da realidade necessita desta coexistência para sua subsistência.

O outro princípio é o hologramático, que diz respeito às relações parte-todo que constituem todos os fenômenos: “Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte [...] A idéia, pois, do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo” (MORIN 2007c, p. 74). Conceber que o indivíduo está na sociedade e que esta, por sua vez, está no indivíduo, é um princípio hologramático, pois a parte está no todo e o todo nas partes, considerando que o todo não é simplesmente a soma das partes.

Holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. Bom, nós temos esse tipo de organização nos nossos organismos biológicos; cada uma de nossas células,

até mesmo a mais modesta célula da epiderme, contém a informação genética do ser global. (MORIN, 2010, p. 181)

A complexidade não concebe o entendimento dos fenômenos privilegiando as partes ou o todo, ou ainda entendendo que para compreender o todo se deve partir somente das qualidades das partes. Isso quer dizer que “... abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, aonde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno” (MORIN, 2010, p. 182).

Morin entende que uma totalidade é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes: é mais porque o conjunto de uma totalidade envolve partes, relações das partes entre si neste todo, relações das partes com este todo e relações deste todo com estas partes relacionadas desta maneira. Há mais que a simples soma de partes. E há menos também, porque, ao se situarem nesta totalidade, com as relações aí dadas, as partes minimizam certas qualidades ou características que possuem tendo em vista a utilização apenas daquelas necessárias àquele todo. Em outras totalidades essas partes poderiam fazer emergir outras de suas características e minimizariam algumas delas. Isso leva à ideia de que as partes se impregnam de qualidades próprias daquela totalidade e podem desenvolver outras qualidades suas também com marcas dessa totalidade. Ou seja, as partes dizem da totalidade da qual participam e vice-versa.

As pessoas não estão diluídas no todo e nem estão acima ou desvinculadas do todo. Mas, elas têm dependências do todo da sociedade para serem como são, assim como o todo da sociedade também depende das características das pessoas para ser o todo desta forma. O todo social é importante, assim como as pessoas nesse todo. Nenhum dos polos da dialógica social pode ser minimizado.

Temos também o princípio recursivo, que segundo Morin é um princípio que nos permite compreender que o acontecer da realidade “... é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (2007c, p. 74).

Tal princípio rompe com o entendimento linear da relação causa-efeito. As mesmas causas podem não produzir sempre os mesmos efeitos, mas, além disso, não apenas as causas produzem os efeitos, mas estes também retroagem sobre as causas modificando-as. Afirmar o princípio recursivo é afirmar que na realidade há processos nos quais efeitos podem ser causadores de suas causas. Ou seja, há, na realidade, uma circularidade recursiva e não um determinismo linearmente fixo.

Morin exemplifica tal princípio por meio da ideia de relação entre indivíduo, sociedade e espécie: “A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz [...] os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos” (MORIN, 2007c, p. 74). As interações dos indivíduos produzem a sociedade. E a sociedade, por seu turno, produz os indivíduos marcando-os com certas características daquela sociedade. Assim, o processo social é um exemplo claro do princípio de organização recursiva, pois é um círculo produtivo contínuo e ininterrupto no qual os produtos são necessários à produção daquilo que os produz (Cf. MORIN, 2010, p. 182).

Os indivíduos produzem as sociedades nas interações e estas, à medida que surgem, produzem a humanidade desses indivíduos, provendo-lhes a cultura e a linguagem. Se não houvesse uma sociedade com uma cultura, uma linguagem, não nos constituiríamos enquanto indivíduos humanos. Pois assim é com a subjetividade humana: ela é, de certa forma, resultado de condições sociais, culturais e biológicas. Mas, ao se constituir, a subjetividade de cada pessoa retroage sobre a sociedade, sobre a cultura e até sobre a maneira biológica de ser.

Assim ocorre também na relação indivíduo e espécie: a existência de indivíduos depende da existência da espécie que, por sua vez, para se manter, depende da existência dos indivíduos. Assim como no processo social, aqui há outro exemplo do princípio de organização recursiva no qual há o mesmo círculo produtivo contínuo em que produtos são necessários para a produção do que os produz.

Morin diz desses princípios, salientando este último, e afirma não ser tarefa histórica fácil assumir os princípios da complexidade:

Junte a causa e o efeito, e o efeito voltar-se-á sobre a causa, por retroação, e o produto será também produtor. Você vai distinguir estas noções e juntá-las ao mesmo tempo. Você vai juntar o Uno e o Múltiplo, você vai uni-los, mas o uno não se dissolverá no Múltiplo e o Múltiplo fará ainda assim parte do Uno. O princípio da complexidade, de todo modo, se fundará sobre a predominância da conjunção complexa. Mas, ainda aí, creio profundamente que se trata de uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla. (MORIN, 2007c, p. 77)

É integrando e relacionando os três princípios mencionados que entendemos mais claramente como opera o pensamento complexo enquanto compreensão e apreensão da realidade e de seus fenômenos. Como ele diz, não é uma maneira de pensar fácil de ser assimilada. Há problemas presentes na maneira tradicional do trabalho da razão humana, ou seja, no paradigma da racionalidade na modernidade ocidental. Mas, é a razão, na forma como

ele a concebe, um caminho promissor para a produção da compreensão, ou seja, do pensamento capaz de pensar complexamente, isto é, compreensivamente tudo.

3. Razão, racionalidade e racionalização.

“Adquirimos conhecimentos inauditos sobre o mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. Na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica. As luzes da Razão parecem fazer refluir os mitos e trevas para as profundezas da mente. E, no entanto, por todo lado, erro, ignorância e cegueira progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos” (MORIN, 2007c, p. 9).

Morin teceu severas críticas ao modo como a racionalidade humana se constituiu, a partir da modernidade, forjando a realização de fins muitas vezes desumanizadores, mas principalmente focando seu trabalho no desenvolvimento de meios sem a consideração dos fins humanos. Ou, tendo como fim apenas a produtividade pela produtividade. A esse respeito ele diz:

... a humanidade dominou a Terra. Mas, inversamente, a despeito e por causa do progresso técnico retumbante, a loucura humana é mais mortífera do que nunca, com possibilidades de destruição e mesmo uma possibilidade de aniquilamento da humanidade nunca antes do século XX conhecida. Somente as energias nucleares liberadas pela razão científica e o desenvolvimento descontrolado da racionalidade técnica poderiam, paradoxalmente, levar a humanidade a desaparecer. (MORIN, 2007a, p. 128)

Morin desenvolve suas críticas a partir dos conceitos de “racionalidade” e “racionalização” com os quais identifica duas maneiras da razão trabalhar: a maneira aberta (racionalidade) e maneira fechada (racionalização). Em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2007d) ao tratar dos erros e ilusões do conhecimento os liga ao papel da razão. Ela, a razão, é fonte de acertos, por certo, mas é também fonte de erros e ilusões. Ele retoma a distinção entre racionalidade e racionalização apresentada em *O Método IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização* (2002) e diz ser esta razão aberta (a racionalidade) aquela que:

... elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as idéias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica:

tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização. (MORIN, 2007d, p. 23).

A razão aberta que é “não só crítica, mas autocrítica” (MORIN, 2007d, p. 23) é a que elabora a boa teoria, ou seja, os sistemas de ideias abertos. Sistemas de ideias com disposição permanente à crítica e à autocrítica e, por consequência a revisões ou à autocorreção. Somente este tipo de teoria é que pode servir às necessidades humanas. E é somente este tipo de teoria que vale ser tratado nos processos educacionais que exigem, por sua vez, o tratamento do próprio processo de produção das teorias. Esta teoria é aberta, pois ela é decorrente da verdadeira racionalidade, aberta por natureza, conforme ele diz:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é fruto do debate argumentado das idéias, e não propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. (MORIN, 2007d, p. 23).

Neste sentido deve haver um trabalho educativo que ajude a “...civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (MORIN, 2007d, p. 32).

O desenvolvimento científico é resultado do desenvolvimento do uso da razão ocorrido em certa direção na modernidade. Mas, esse uso gerou problemas pelo fato de a razão ter se transformado também numa razão instrumentalizada. Daí o fato de o desenvolvimento científico ser problematizado, quanto ao que com ele ocorre com frequência, o que tem gerado novas cegueiras devido ao uso não adequado e desregrado da razão (Cf. MORIN, 2007c, p. 9).

No início de *Ciência com Consciência* (2010) Morin afirma a importância do conhecimento científico para o progresso técnico. A ciência é elucidativa e enriquecedora, no sentido de que satisfaz certas necessidades sociais com suas descobertas e produções. Mas, ao mesmo tempo, a maneira como é utilizada tem trazido sérios problemas para a humanidade, como ele aponta.

A razão, no entendimento de Morin, corresponde, nos seres humanos, a “... uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo” (MORIN, 2007c, p. 70) e neste sentido, tem um aspecto predominantemente lógico de operar. Ela é “... um método de conhecimento baseado no cálculo e na lógica (na origem, *ratio* significa cálculo), empregado para resolver problemas postos ao espírito, em função dos dados que caracterizam uma situação ou um fenômeno” (MORIN, 2010, p. 157).

A razão, enquanto racionalidade, “... é o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva/explicativa) e uma realidade empírica” (MORIN, 2010, p. 157).

A racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real. Quando este mundo não está de acordo com nosso sistema lógico, é preciso admitir que nosso sistema lógico é insuficiente, que só encontra uma parte do real. A racionalidade, de todo modo, jamais tem a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste. (MORIN, 2007c, p. 70)

Há, contudo, a possibilidade da racionalidade se perverter em racionalização. Esta se crê racional porque constituída a partir de um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas em bases falsas, negando, desconsiderando ou rejeitando argumentos contrários, bem como a verificação empírica dos mesmos. Para Morin (2010, p. 157-158):

A *racionalização* é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações. A racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as conseqüências práticas.

Racionalidade e racionalização têm a mesma fonte, ou seja, a razão, a organização lógica, a necessidade de encontrar esquemas explicativos, coesão nos elementos e fenômenos do universo, contudo se caracterizam de formas diferentes, pois atendem a finalidades diversas.

A racionalização ao invés de dialogar com o real e o desvelar, ela o cega. Rígida e presa em suas premissas obedece a um modelo mecanicista e determinista, ignorando os seres humanos, sua subjetividade e sua afetividade. Daí o alerta que faz em relação ao uso da razão e da necessidade de sua constituição enquanto razão aberta e autocrítica para que não sirva a fins desumanizadores:

A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (MORIN, 2007d, p. 23)

Assim, se por um lado, a racionalidade pode ser um bom caminho para se evitar o erro, a ilusão, os enganos e para se garantir um saber seguro, como acreditaram os filósofos iluministas do século XVIII, devemos ter claro que a razão pode se converter em racionalização, perdendo seus fins iniciais. A partir dessas ideias Morin alerta para a necessidade de um trabalho crítico da própria razão em relação a si mesma. Ele deve ser autocrítica.

A confiança no homem racional, na justiça, na igualdade, permitiu a universalização de princípios de liberdade: “...esse racionalismo humanista apresentou-se como uma ideologia de emancipação e de progresso” (MORIN, 2010, p. 160). Contudo tal racionalidade perdeu seu fermento crítico, distanciou-se do homem, que deixou de ser concebido como indivíduo livre. Tal razão não cumpriu seus fins e desumanizou-se: “... a razão do século 18 aparece não só como força de emancipação universal, mas também como princípio justificando a subjugação operada por uma economia, uma sociedade, uma civilização sobre as outras” (MORIN, 2010, p. 165).

Daí a crítica à razão fechada, submissa à lógica dedutivo-identitária que leva ao delírio racionalizador, incapaz de compreender as necessidades humanas. Para ele é necessário uma razão aberta e autocrítica, capaz de reconhecer seus limites, de operar contra os erros e ilusões e ser, de fato, um instrumento de superação de todo tipo de dominação. Ela pode ser um meio de emancipação.

4. Autonomia-dependência e liberdade.

“O indivíduo só é eminentemente livre na medida em que é capaz de contestar a sociedade.” (MORIN, 2007a, p. 276)

Na quarta parte de *O Método V: a humanidade da humanidade- a identidade humana* Morin discute a ideia de liberdade. Começa problematizando: “Dispomos de liberdade? De liberdades?” (2007a, p. 267).

A liberdade é possível, responde, “... quando o ser humano dispõe das possibilidades mentais de fazer uma escolha e de tomar uma decisão e quando dispõe de possibilidades físicas ou materiais de agir segundo a sua escolha e a sua decisão” (MORIN, 2007a, p. 267). Ele aponta possibilidades de liberdade nos espaços das dependências sociais, biológicas e culturais nas quais todo ser humano está inserido. A liberdade está relacionada com a possibilidade de escolhas e com o dispor de habilidades mentais para realizá-las e de condições físicas e materiais para levá-las a cabo.

Para melhor compreensão da questão da liberdade é necessário relacioná-la à noção de autonomia do sujeito e, por consequência, resgatar a ideia de sujeito e a de subjetividade no pensamento de Morin. Assim fazendo pensamos ser possível estabelecer outra relação: a de liberdade com a de emancipação.

A noção de autonomia é antagônica e complementar à de dependência na concepção de ser humano de Morin. Para ele, os seres humanos são ao mesmo tempo dependentes de condições de sua constituição biológica e das condições socioculturais no seio das quais nascem e se desenvolvem, pois, não há seres humanos desvinculados dessas dependências. E, ao mesmo tempo, eles são seres que gozam de autonomia relativa para orientarem sua própria maneira de ser.

O homem é um ser constituído de múltiplas dimensões interligadas e complementares e, ao mesmo tempo em conflito entre si, como as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, mitológicas, econômicas, históricas. Ele é um ser não apenas *sapiens*, mas também *demens*.

O ser humano é razoável e não é, capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É um ser calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, extático, de gozo; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito e magia, mas também ciência e filosofia; possuído pelos deuses e pelas idéias, duvida dos deuses e critica as idéias. Alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e quimeras. Na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o *homo demens* submete o *homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros. (MORIN, 2007a, p. 127)

Esta é uma forma complexa de se conceber o humano, que remete ao ser que é individual, cultural, social, biológico e histórico ao mesmo tempo. Um ser que junta dialogicamente em si mesmo as dimensões poética, mítica, estética da vida e as dimensões prosaica, racional e científica. Daí Morin dizer:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:
sapiens e demens (sábio e louco)
faber e ludens (trabalhador e lúdico)
empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)
economicus e consumans (econômico e consumista)

prosaicus e poeticus (prosaico e poético). (MORIN, 2007d, p. 58)

Este é o ser humano complexo: um ser que carrega em si mesmo numa tensão contínua todos estes aspectos: “Se o *homo* é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus*” (MORIN, 2007a, p. 140).

Para Morin, pensar “quem somos” está necessariamente inseparável de pensar “de onde viemos” e “para onde vamos” (Cf. MORIN, 2007a, p. 25). Todos os seres humanos estão envolvidos no mesmo destino cósmico e planetário, pois habitam o mesmo planeta e compartilham as mesmas incertezas de vida e de morte. Eles se constituem, ou acontecem, no grande jogo ordem-desordem-interação-organização da realidade do universo, da qual a Terra faz parte e tudo o que nela está (Cf. MORIN, 2007a, p. 27). Todas as organizações nascem de encontros aleatórios, mas de acordo com alguns princípios que ligam os elementos num todo, como os princípios operadores da complexidade: o dialógico, o hologramático e o recursivo. Cada elemento está sempre em uma relação de complementaridade e antagonismo com os demais (Cf. MORIN, 2007a, p. 27). É nessa dialogicidade e nessa visão hologramática e ao mesmo tempo recursiva que Morin concebe o humano, desde sua constituição enquanto ser vivo (biológico), máquina físico-química, até suas demais características, psicológicas, sociais, históricas, culturais, individuais. E, além disso, ele o vê como um ser que existe de uma maneira própria neste amplo universo.

Trata-se de um hipervivo que desenvolveu, de maneira extraordinária, as potencialidades da vida. Exprime ao extremo as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, atinge os paroxismos da vida nos êxtases e na embriaguez, ferve de ardores orgiásticos e de orgasmos. É também hiperdinâmico, no sentido em que se desenvolve de maneira nova a criatividade viva. Com a humanidade, dá-se o deslocamento da faculdade criadora para o espírito.

O ser humano é um metavivo que, a partir das suas aptidões organizadoras e cognitivas, cria novas formas de vida, psíquicas, espirituais e sociais... (MORIN, 2007a, p. 29-30)

Há um processo de hominização que produz a cultura humana a qual, por sua vez, é produtora do humano. “... o *homo sapiens* só se realiza plenamente na e pela cultura. Não há cultura sem as aptidões do cérebro humano, mas não haveria palavra nem pensamento sem cultura” (MORIN, 2007a, p. 35). A cultura e a linguagem, além dos demais fatores já

mencionados, são constituintes necessárias do humano. O homem se faz na linguagem e na cultura e ao mesmo tempo as faz, num processo recursivo. Ele se faz coletivamente, nas diversas relações que estabelece com a natureza e com os demais seres humanos, mas, ao mesmo tempo, cada ser humano é único na sua singularidade, na sua subjetividade. Na nova maneira de conceber o ser humano, Morin propõe que se atente tanto para a sua inserção na totalidade de que faz parte e da qual é fator de constituição, quanto para a sua singularidade. É dentro dessa nova maneira de pensar o humano que se podem pensar os espaços de liberdade, absolutamente necessários e que não podem ser abafados por qualquer tipo de dominação contra o qual se pode e se deve lutar.

Sobre a subjetividade diz Morin: “Essa é uma noção ao mesmo tempo evidente e misteriosa” (2008, p. 117). Talvez, parte do mistério possa ser elucidada, se forem tomadas algumas ideias, como ele propõe. “Primeiramente, a idéia de autonomia inseparável da idéia de auto-organização” (MORIN, 2008, p. 118). Não uma autonomia que seja sinônima de liberdade absoluta, mas que depende de seu meio ambiente seja ele biológico, cultural ou social.

Um ser vivo é autônomo, não absolutamente, pois pode fazer por si mesmo muitas coisas, mas depende do meio ambiente para, por exemplo, abastecer-se de energia. O mesmo se dá conosco em relação ao meio cultural do qual dependemos para nossa expressão linguística, para nossos saberes e para tantas outras coisas. Mas, também temos autonomia para produzir modificações neste meio. Não para destruí-lo, sob pena de nos destruímos junto. É sempre uma autonomia relativa e relacional.

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (MORIN, 2008, p. 118)

O meio no qual se vive, portanto, não é constituído apenas de limitações e determinações, mas oferece espaços e possibilidades para o desenvolvimento de várias formas de autonomia. Ela, por sua vez, depende de condições externas, como as culturais e sociais, por exemplo. O sujeito necessita aprender uma língua, uma cultura, um saber, depende neste

sentido de uma educação, de uma sociedade, para poder realizar escolhas. Autonomia está sempre inter-relacionada com dependência, ambas dispostas dialogicamente, ou seja, no antagonismo e na complementaridade:

... a autonomia se fundamenta na dependência do meio ambiente e o conceito de autonomia passa a ser um conceito complementar ao da dependência, embora lhe seja, também, antagônico. Aliás, um sistema autônomo aberto deve ser ao mesmo tempo fechado, para preservar sua individualidade e sua originalidade. Ainda aqui, temos um problema conceitual de complexidade. No universo das coisas simples, é preciso “que a porta esteja aberta ou fechada”, mas, no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser autônomo. Obviamente, a proposição não é reversível e a prisão não dá liberdade!(MORIN, 2010, p. 184)

Há aqui a substituição da ideia de um determinismo absoluto por parte do meio (seja natural ou social) por uma ideia de que, para que haja autonomia de qualquer sujeito, são necessárias energias, informações e conhecimentos dados pelo meio. Trata-se de uma concepção de autonomia-dependente: “Todas as atividades humanas são cerebral, fisiológica e geneticamente dependentes. Mas é na dialógica dessas múltiplas dependências que emerge a autonomia mental do ser humano, capaz de fazer escolhas e elaborar estratégias” (MORIN, 2007a, p. 271).

O indivíduo está em uma relação de dupla dependência: em relação aos genes (patrimônio hereditário) e em relação ao meio (patrimônio cultural, social, histórico): “O fechamento genético do indivíduo impede que seja destruído pela invasão dos determinismos ou acasos externos; a sua abertura ao mundo permite-lhe constituir e desenvolver práticas autônomas” (MORIN, 2007a, p. 271-272). Assim o indivíduo se apropria de seus genes, sem deixar de depender deles, assim como se apropria dos dados fornecidos pela cultura, sem deixar de depender dela.

Somos então determinados, mas ao mesmo tempo autônomos. Assim, o meio não oferece somente limitações, mas dá condições para que a autonomia se faça: “O império do meio constitui também para o ser vivo não apenas as limitações, obstáculos e ameaças, mas igualmente as condições de sua autonomia” (MORIN, 2007a, p. 269).

É considerando a ideia de autonomia-dependência que podemos conceber as condições sociais e culturais da liberdade no pensamento de Edgar Morin, bem como o que pode obstruir os espaços de liberdade. Espaços de liberdade existem, assim como fatores de impedimento dela. Estes podem ser vistos como fatores de opressão contra os quais é possível

lutar. Trata-se de lutar pela emancipação humana em relação a toda forma de opressão, ou seja, contra os fatores impeditivos da liberdade, ainda que a sabendo relativa. Lutar de modo especial contra as formas de opressão criadas por outros seres humanos por conta de suas desmedidas não justificáveis, mas sempre possíveis.

Nos seres humanos, a liberdade supõe a capacidade cerebral ou intelectual de conceber e fazer escolhas e operar com estas no meio exterior. Esta possibilidade nos é subjetivamente evidente, pois experimentamos a nossa liberdade em cada ocasião em que temos de realizar uma escolha (Cf. MORIN, 2007a, p. 268). Ao mesmo tempo experimentamos cerceamentos à liberdade inclusive por parte de outros seres humanos que, muitas vezes, tentam e até conseguem limitá-la ou impedi-la. Diz Morin que qualquer sujeito pode ser submetido por alguma potência egocêntrica mais forte que se impõe sobre o seu espaço egocêntrico. O sujeito passa a ser totalmente ou predominantemente dependente de um outro. Um outro que pode ser uma pessoa, um grupo, um estado e até uma ideia (Cf. MORIN, 2007a, p. 79). Dá-se, nesses casos, a opressão da qual se deve emancipar.

Nesse quadro, ainda restam perguntas colocadas nos seguintes termos pelo próprio Morin (2007a, p. 268):

As nossas escolhas, as nossas decisões e as nossas ações são realmente livres? Não são determinadas sem que o percebamos, de modo que as possibilidades de escolha não passem de ilusões? Não somos agidos quando cremos agir? A liberdade não é nossa maior ilusão subjetiva?

Ele as responde afirmando que somos prisioneiros de nosso patrimônio genético, que determina nossa anatomia, nosso cérebro e assim nossa mente/espírito; estamos fechados em uma cultura e submetidos a uma sociedade; somos possuídos por nossas ideias (mitos/noosfera) e ilusões ideológicas; assim somos determinados ecológica, genética, social, cultural e intelectualmente (Cf. MORIN, 2007a, p. 268-269). Esta determinação se dá, de fato, mas no âmbito da relação autonomia-dependência já mencionada.

Morin aponta diversos exemplos de limitações e influências que os sujeitos sofrem advindas do meio social e cultural, como o *imprinting cultural*⁴⁹ e a *normalização*, nos quais normas, tabus, mitos, ideias, crenças estão aí inscritas. Além disso, os sujeitos estão submetidos a uma sociedade que impõe leis, costumes e interdições.

⁴⁹ Segundo Morin (2007a, p. 302, itálicos do autor) “O *imprinting* é a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta. O *imprinting* inscreve-se cerebralmente na primeira infância pela estabilização seletiva das sinapses, inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir”.

A cultura inscreve no indivíduo o seu *imprinting*, registro matricial quase sempre sem volta que marca desde a primeira infância o modo individual de conhecer e de comportar-se, que se aprofunda com a educação familiar e escolar. O *imprinting* fixa o prescrito e a interdição, o santificado e o maldito, implanta as crenças, idéias, doutrinas, que dispõem da força imperativa da verdade ou da evidência. Enraíza nas mentes os seus paradigmas, princípios iniciais que comandam os esquemas e modelos explicativos, a utilização da lógica e ordenam as teorias, pensamentos, discursos. O *imprinting* é seguido por uma normalização que cala qualquer dúvida ou contestação das normas, verdades e tabus. (MORIN, 2007a, p. 272-273)

Ao mesmo tempo, há elementos possíveis de contraposição às imposições culturais que se manifestam em cada indivíduo numa mescla de combinação e combate com a hereditariedade biológica. Ambas são complementares e antagônicas, estando dispostas dialogicamente. A cultura exerce seus efeitos sobre o funcionamento cerebral dos indivíduos por meio do sistema educacional, das normas, dos modelos de comportamento e assim interfere na formação dos indivíduos e nos seus modos de ser, pensar, se comportar num todo social. A dependência hereditária, por seu lado, pode permitir ao indivíduo não sofrer totalmente a influencia dos determinismos ecológicos e culturais, como diz:

... a autonomia inata, filha da hereditariedade biológica, permite resistir à ditadura do *imprinting* cultural. Inversamente, a autonomia adquirida pela apropriação de uma rica cultura permite vencer o peso de uma hereditariedade coercitiva. O jogo entre os caracteres individuais produzidos pela hereditariedade biológica e a formação da personalidade pelas normas culturais permite uma extrema diversidade de indivíduos; alguns, reticentes em relação ao aceito como evidente pela maioria, serão não conformistas, desviantes, mesmo rebeldes ao *imprinting*, justamente por disporem de uma forte autonomia mental. (MORIN, 2007a, p. 273)

Mesmo dispondo dessas possibilidades de resistência às determinações sociais, as pessoas podem ser submetidas a regimes sociais totalitários⁵⁰ os mais diversos, como foram os casos do nazismo e do stalinismo, ainda aponta Morin. São situações históricas reais e

⁵⁰Segundo Morin (2007a, p. 186): “Pode-se definir o totalitarismo antigo como um poder de aparelho de Estado sobre todas as dimensões da sociedade em razão do seu monopólio político, teológico, militar e policial. No totalitarismo moderno, o Estado que subjuga é também subjugado pelo aparelho de um partido único. Todo Poderoso dispondo de um poder, ao mesmo tempo, político, policial, militar e quase teológico, este assegurado pela onisciência dada aos dirigentes do partido pela posse da doutrina infalível, fonte de todas as verdades humanas e naturais; o partido ramifica-se em todos os alvéolos da sociedade e controla todos os aspectos da existência. Tal ditadura do aparelho não escapa à ditadura de um chefe sobre o aparelho. No totalitarismo antigo, o rei faraó ou o César endeuado apropriava-se do poder sacralizado do Estado. O totalitarismo moderno viu o culto do chefe quase divinizado, Duce, Führer, Pai dos povos, Grande Timoneiro”

possíveis de acontecerem novamente. Representam formas de organização social, política e de poder que têm grandes indícios de sociedades normalizadoras, não democráticas e de baixa complexidade, pois restringem a pluralidade e a manifestação de ideias dos indivíduos, além de submetê-los de várias outras maneiras. Exemplos não faltam, como ele aponta na obra *“Cultura e barbárie européias”* (2009)⁵¹.

Como antídoto a essas sociedades totalitárias, que seriam sociedades de baixa complexidade, Morin propõe a constituição de sociedades que ele denomina de alta complexidade, ou seja, sociedades democráticas que permitem a expressão dos antagonismos e da concorrência de interesses, de ideias, tolerando desordens, incertezas, oposições: “A alta complexidade comporta a autonomia individual e o civismo” (MORIN, 2007a, p. 190). Ele diferencia sociedades de baixa complexidade de sociedades de alta complexidade, procurando estabelecer como tais configurações sociais favorecem ou impedem a autonomia e a liberdade dos sujeitos.

Nas sociedades de baixa complexidade a hierarquia permite a dominação e a exploração do baixo pelo alto; prevalece o poder autoritário e o controle centralizador; opera-se com a disjunção e a hiperespecialização, que estão em todas as tarefas e funções; as liberdades são reduzidas; há uma forte coerção do Estado e uma fraca autonomia dos indivíduos; privilegia-se a centralização do Estado, a hierarquia rígida; impera uma fraca comunicação entre os grupos e os indivíduos (Cf. MORIN, 2007a, p. 190-191). “A baixa complexidade comporta dominação e exploração da sociedade pelo centro e pela cúpula do poder” (MORIN, 2007a, p. 190).

As sociedades de alta complexidade em contrapartida não operam pela coerção; prevalece o policentrismo; há uma fraca hierarquia de controle e uma intensa comunicação entre grupos e indivíduos; predomina a espontaneidade, a criatividade, o risco; a otimização é complexa, porque supõe incertezas, liberdades, desordens, antagonismos e concorrências (Cf. MORIN, 2007a, p. 191).

Tais sociedades permitem a existência de uma vida cultural, intelectual e, às vezes, política dialogicamente rica, baseada nos conflitos de idéias, na troca de argumentos, alimentando a autonomia dos espíritos. Quando as regras da

⁵¹Nesta obra Morin desenvolve os conceitos de barbárie e de totalitarismo, além de outros, fazendo uma relação com a história do continente europeu. Resgata que “... se a Europa Ocidental foi foco da dominação bárbara no mundo, ela foi igualmente o foco das idéias emancipadoras, como a dos direitos humanos e da cidadania, graças ao desenvolvimento do humanismo” (MORIN, 2009, p. 74). Isso porque a Europa está marcada pela sua imposição e imperialismo político, social, religioso e cultural sobre outros povos, através de guerras, colonização e dominação. Mas ao mesmo tempo, e dialogicamente, a Europa foi o berço de ideias emancipadoras de direitos humanos.

democracia se enraízam na cultura e na política, uma tradição crítica de liberdade de espírito consolida-se. *O imprinting muda de natureza: prescreve a liberdade.* (MORIN, 2007a, p. 275, itálico do autor)

A alta complexidade social supõe democracia⁵² e com isso a possibilidade de liberdade. A democratização das sociedades constitui um processo histórico de extensão de liberdades, pois os indivíduos se tornam cidadãos, submetidos a deveres, mas que podem gozar de direitos. A “boa” sociedade é para Morin a que gera e regenera alta complexidade (Cf. MORIN, 2007a, p. 199). Tais sociedades favoreceriam a autonomia dos sujeitos: “A alta complexidade social favorece as autonomias individuais; limita a exploração, restringe a subjugação, permite a autonomia física, mental e espiritual e, quando há democracia, a liberdade das escolhas políticas” (MORIN, 2007a, p. 274).

Morin (2007a, p. 191) adverte, contudo, que as sociedades de alta complexidade podem estar ameaçadas pelo progresso que as viabilizou. O avanço do conhecimento científico possibilitou o desenvolvimento da técnica e esta passou a ocupar um espaço significativo na vida das pessoas e na organização social. A hiperespecialização, a mecanização e a burocracia, presentes no desenvolvimento tecnológico e econômico, tendem a excluir a diversidade presente nas sociedades de alta complexidade, daí o alerta que faz quanto à ambiguidade do sentido de progresso técnico.

A sociedade humana comporta o jogo ordem-desordem que constitui todos os fenômenos. Assim, não pode ser totalmente submetida a uma ordem mecânica, pois ela suscita seu componente complementar e antagônico que a compõe: “De fato, a organização mais autoritária ou totalitária suscita a sua contrapartida anárquica, que lhe é complementar e antagônica” (MORIN, 2007a, p. 192).

Para Morin (MORIN, 2007a p. 196) “A dialógica das sociedades históricas, inclusive contemporâneas, tende, ao mesmo tempo, a emancipar e a dominar, a subjugar e a dar autonomia ao indivíduo”. O desafio atual é o de saber operar este jogo entre emancipação-

⁵² “A democracia constitui um sistema político complexo no sentido que vive de pluralidade, concorrência e antagonismo, mesmo permanecendo uma comunidade nacional; baseia-se no controle do aparelho pelos controlados, reduzindo assim a sujeição; a democracia é a regeneração contínua de um anel retroativo; os cidadãos produzem a democracia que os produz. A democracia baseia-se, ao mesmo tempo, no consenso dos cidadãos que aceitam a regra do jogo e no conflito de interesses e de idéias; a regra do jogo sanciona o confronto de idéias pela eleição e não pelo recurso à violência. A democracia constitui a união da união e da desunião; alimenta-se endemicamente de conflitos que lhe dão vitalidade. Vive de pluralidade, inclusive na cúpula do Estado (divisão de poderes, executivo, legislativo, judiciário) e deve conservar essa pluralidade para se conservar. A democracia é de constituição frágil: a exasperação dos conflitos pode romper a instituição democrática por meio de *putschs*, insurreições ou golpes de Estado; o consenso só pode enraizar-se na continuidade de uma prática cívica. A democracia só pode consolidar-se enraizando-se no tempo e tornando-se tradição” (MORIN, 2007a, p. 195).

dominação, já que apesar do desenvolvimento das democracias nas sociedades atuais, ainda não estamos livres de um Estado neototalitário. Além disso, mesmo nas sociedades democráticas atuais, há ainda impeditivos da liberdade.

A liberdade, assim como a sociedade, comporta ordem-desordem. É nesta relação dialógica, de complementaridade e antagonismo que Morin a concebe: “Excesso de ordem impede a liberdade; excesso de desordem, a aniquila. De fato, é esse coquetel natural de ordem-desordem-organização que torna materialmente possível a liberdade” (MORIN, 2007a, p. 268).

Considerando a necessidade de sociedades de alta complexidade, Morin (2007a, p. 197-198) aponta “dez preceitos do complexo social”, dez preceitos capazes de auxiliar na sustentação da alta complexidade. A seguir alguns deles.

O primeiro diz respeito à inviabilidade da sociedade humana ser totalmente submetida. Na concepção da complexidade, que supõe o anel recursivo e a dialogia entre ordem-desordem-organização, se o Estado eliminasse todas as forças de desorganização que operam nele, eliminaria na mesma medida a possibilidade de reorganização e se autodestruiria (Cf. MORIN, 2007a, p. 197). Desse preceito, podemos inferir que não há subjugação total de indivíduos e nem de sociedades, pois por mais totalitários que sejam seus sistemas, há sempre espaços de contradição, desvios, desorganização e reorganização.

O segundo preceito é consequência do primeiro. Se a sociedade se compõe de fenômenos contraditórios e concorrentes, mantendo seus antagonismos em sua constituição, ela será sempre a união da comunidade e da rivalidade, dos interesses sociocêntricos (da sociedade) e egocêntricos (dos indivíduos). O conflito, então, é inerente a uma sociedade complexa. Isso não elimina a necessidade de solidariedade e da redução da coerção e do poder sobre os sujeitos, como salienta Morin (Cf. 2007a, p. 197).

Deste entendimento chegamos ao terceiro preceito, no qual uma autoridade coercitiva não é o suficiente para manter a coesão social, é necessária sim a constituição de uma comunidade, na qual há a referida solidariedade entre os sujeitos (Cf. MORIN, 2007a, p. 197).

O quarto preceito reitera a relação já mencionada entre sujeição e autonomia do indivíduo em uma sociedade, na qual ele pode ser autônomo mesmo sendo sujeito a ela. (Cf. MORIN, 2007a, p. 197).

O sexto preceito destaca que uma sociedade complexa comporta uma organização espontânea combinada com uma organização do Estado. Isto permite o desenvolvimento de liberdades, mas também de exploração, novamente a dialogia presente na organização social.

O sétimo preceito admite as forças de antagonismo, contradição e dissociação presentes nas sociedades. Tais forças existem concomitantemente com as forças do amor (solidariedade), que não conseguem sozinhas reduzir ou eliminar os antagonismos, mas convive com estes.

O oitavo preceito integra-se aos demais ao conceber a relação Estado-sociedade como dialógica: este subjuga, sujeita e oprime, mas protege e emancipa.

No décimo preceito, Morin reconhece que a alta complexidade social comporta liberdade e criatividade, necessitando, para subsistir, de constantes forças de regeneração de ambas. (Cf. MORIN, 2007a, p. 198).

Os preceitos citados nos auxiliam a compreender a influência social para a possibilidade de liberdade humana. Há ainda a influência das ideias: “Os indivíduos não se submetem apenas à sociedade e à cultura, mas também aos deuses e às idéias.” (MORIN, 2007a, p. 277). Ele alerta que as ideias (ideologias, mitologias) possuem os homens, podendo aprisioná-los: “... as crenças e as idéias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos” (MORIN, 2007d, p. 28). Esta é a noção de noosfera definida por Morin como a esfera das coisas do espírito (Cf. MORIN, 2007d, p. 28): a esfera das ideias, das ideologias, dos mitos e dos deuses.

Entender que o homem pode ser possuído por uma ideia, por um mito ou por um deus é entender que ele pode matar, agir, morrer em nome de uma ideia, mito ou deus. Ou seja, as ideias exercem um poder sobre os sujeitos influenciando suas escolhas e com isso podendo impedir a possibilidade plena da liberdade. As sociedades domesticam os indivíduos, exercendo sua influência sobre eles, também pelas ideias. Mas, deve haver possibilidade de reação contra isso.

Se somos totalmente possuídos por uma ideia, perdemos a liberdade de julgá-la, de confrontá-la com a experiência. Deveríamos poder ser autônomos mesmo sendo possuídos, ou seja, ser capazes de dialogar de maneira crítica e racional com as nossas idéias, sem, contudo, ter de eliminar a paixão ou mesmo o aspecto mítico presente em todas as ideologias de emancipação, que nos forçam a trabalhar pela liberdade do outro. (MORIN, 2007a, p. 278)

As ideias devem então, poder servir ao homem e à sua possibilidade de realizar escolhas. Este é um dos caminhos para a liberdade. Este caminho está presente, como força possível, na própria consciência humana, apesar da possibilidade contrária de ela ser

dominada. Abertos os campos para o desenvolvimento da consciência humana, podem ser abertos campos para as demais liberdades.

Quanto mais rica é a consciência, mais ricas são as liberdades possíveis. A consciência, emergência de tantas possessões possuídas, de tantas dependências produtoras de autonomia, metaponto de vista reflexivo de si sobre si, de conhecimento do conhecimento, é a condição da pertinência da escolha e da decisão, enfim, do valor moral e intelectual da liberdade humana. (MORIN, 2007a, p. 280)

Este é um aspecto que permite caracterizar os humanos como máquinas não triviais como Morin afirma (Cf. MORIN, 2007a, p 280-281). Uma máquina trivial é aquela cujo comportamento é repetitivo ou mecânico e que pode ser sempre previsto. Não há nela a inventividade possibilitada pelo desenvolvimento da consciência, como nos humanos. No humano os comportamentos são repetitivos, também, em muitas situações. Contudo ele não segue somente determinações como as sociais, genéticas, culturais e outras. Ele carrega um princípio de inventividade, de incerteza, de mudança, de transgressão. Ele não é totalmente previsível.

Cada vez que utilizamos meios astuciosos, novos, inventivos, para contornar obstáculos imprevistos, cada vez que substituímos um programa fixado por uma estratégia improvisada, cada vez que sabemos nos virar, até mesmo levar vantagem, revelamo-nos máquinas não triviais (MORIN, 2007a, p. 281)

É verdade que a vida social exige muitas vezes dos sujeitos que estes se comportem como máquinas triviais (Cf. MORIN, 2007c, p. 82). Mas, eles não são puros autômatos. Muitas vezes necessitam abandonar programas e estratégias já concebidas; entram em crises; agem de forma não previsível, buscando assim meios não triviais para alcançar seus objetivos e resolver suas questões, conseguindo se opor, muitas vezes, às exigências sociais e fazendo surgir o novo. Assim “... é nos momentos decisivos da existência que o ser humano pode escapar à ordem trivial [...] Todos os atos humanos de evasão ou de resistência são de natureza não trivial” (MORIN, 2007a, p. 281).

Como máquina não trivial o ser humano carrega nele possibilidades de escolha, de liberdade:

O ser humano não é uma máquina não trivial apenas por não ser reduzido por um observador externo a comportamentos previsíveis com certeza, mas também por conter um princípio de incerteza que é o seu princípio de

liberdade. É intrinsecamente uma máquina não trivial por dispor de uma possibilidade de afastamento em relação à norma, de um potencial de catálise, de descoberta, de decisão. Qualquer invenção e criação revela o caráter não trivial do espírito humano (MORIN, 2007a, p. 281).

Assim, somos sujeitos determinados por muitos aspectos, como os culturais, hereditários, biológicos, sociais, noológicos, mas ao mesmo tempo podemos nos comportar como máquinas não triviais, não previsíveis, capazes de assumir riscos, incertezas e realizar escolhas, dispondo neste sentido de liberdade, ainda que relativa. E isso se deve também à consciência que existe sempre nos seres humanos, porém, em graus de clareza ou lucidez diferenciados. Graus que podem ser ampliados, de alguma forma, por ações do próprio sujeito ou do ambiente no qual vive.

Podem ser apontadas, como faz Morin (2007a, p. 282) possibilidades de autoconstrução da autonomia, ou seja, de favorecer o seu desenvolvimento nos e pelos sujeitos. São alguns caminhos para tais possibilidades: a capacidade para adquirir, acumular e explorar a experiência pessoal; a capacidade de elaborar estratégias de comportamento e de conhecimento frente aos acasos, incertezas, erros e ilusões; a capacidade de escolher e de modificar a escolha; a capacidade de desenvolver a consciência, de distanciar-se de si mesmo e com isso de desenvolver outros pontos-de-vista. A Educação pode ter um papel importante nessa direção.

Da mesma forma as relações sociais podem contribuir na construção de personalidades autônomas, pois, quando as pessoas não são submetidas e subjugadas às demandas e ordens da esfera social (sociedades totalitárias ou de baixa complexidade) ou mesmo da esfera do mito e das ideias (noosfera), deixam de ser possuídas e determinadas por estas forças das quais, por outro lado não podem se libertar totalmente. Mas, podem sim exercer seu potencial de questionamento e de escolha, desde que tenham uma consciência desenvolvida nessa direção.

Para Morin (2007a, p. 282) o espírito/mente⁵³ é o centro das sujeições e das liberdades. Segundo ele (Cf. MORIN, 2007a, p. 282-283) as liberdades podem ser favorecidas e alimentadas pela curiosidade e abertura do espírito ao meio exterior; pela capacidade de aprender por si mesmo; pela capacidade e aptidão a problematizar; pela prática de estratégias cognitivas; pela capacidade de identificar e verificar o erro assim como eliminá-lo; pela

⁵³ Morin compreende espírito/mente não o que se entende comumente por espírito (de espiritual), mas sim o sentido de mente, espírito cognoscente: “O espírito constitui a emergência mental nascida das interações entre o cérebro humano e a cultura, é dotado de uma autonomia relativa e retroage sobre seu ponto de origem. Organiza o conhecimento e ação humanos” (MORIN, 2007a, p. 301)

inventividade e criatividade; enfim, pela consciência reflexiva, capaz de se examinar, de se autocriticar, de se conhecer; pelo desenvolvimento da consciência moral.

Assim, a possibilidade maior ou menor da liberdade tem uma fonte importantíssima na consciência dos sujeitos e no desenvolvimento das capacidades apontadas. Pode a educação favorecer e alimentar tais capacidades? Como pensa Morin a respeito e que relações entre educação, liberdade e emancipação podem ser percebidas em seu pensamento?

5. Educação, Reforma do Pensamento e Emancipação.

“O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”. (MORIN, 2007d, p. 33)

Morin apresenta suas preocupações com a educação em duas obras especialmente: *“A cabeça-bem-feita: repensar a reforma-reformar o pensamento”* (2008) e *“Os setes saberes necessários à educação do futuro”* (2007d). Em ambas considera os dilemas e desafios a serem postos à educação contemporânea e qual papel ele lhe atribui neste sentido. Trata dos problemas que acredita serem cruciais e urgentes, procurando indicar caminhos como possibilidades de solucioná-los e abordando também as finalidades da educação nos diversos níveis de ensino.

Inicialmente seu entendimento de educação:

“Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios”. (Robert) O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, *favorecendo a autonomia do espírito*. (MORIN, 2008, p. 10-11, grifo nosso)

Nos termos acima, a educação é para Morin a utilização de meios e os próprios meios de subsidiar a formação e o desenvolvimento do ser humano. Atenta também que o termo “formação” pode conotar a ideia de “modelagem”, e neste sentido ressalta que a finalidade da educação, ou seja, do que denomina de didatismo, é favorecer a autonomia do espírito. Toda educação é, de alguma forma, ensinante. Está se referindo à educação em geral que pode ser pensada como “um ensino educativo” (MORIN, 2008, p. 11). E assim ele indica qual deve ser a missão desse ensino educativo: “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, *ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre*” (MORIN, 2008, p. 11, *itálico* nosso). Sua

concepção de educação está atrelada à ideia de liberdade e à ideia de pensar livremente. Ao definir educação, Morin já lhe atribui a função de ajuda no desenvolvimento da autonomia. Mais adiante na mesma obra diz: “o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade” (MORIN, 2008, p. 18).

Se assim é, deve haver um cuidado fundamental do processo educativo, ou do ensino educativo, com o desenvolvimento de uma forma de pensar que realmente sirva aos interesses e às necessidades legítimas dos seres humanos. Uma delas, por certo, a necessidade de serem livres dentro dos espaços possíveis de autonomia que a realidade possibilita. Morin indica a forma de pensar complexa, contrapondo-a a forma de pensar que ele denomina de reducionista, fragmentadora, simplificadora e disjuntiva predominante em nossos dias e decorrente de um modelo ou paradigma desenvolvido a partir da modernidade.

Esta problemática é uma grande preocupação sua e, por isso, ao tratar da educação retoma a crítica à fragmentação do conhecimento, à hiperespecialização mutiladora e à compartimentação do saber, além de propor caminhos para sua superação.

Há, conforme diz, grande discrepância entre os saberes cada vez mais separados nas disciplinas e as realidades cada vez mais multidimensionais e assim, os conjuntos complexos e os problemas essenciais da humanidade não podem ser vistos e concebidos em sua complexidade intrínseca.

... a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2008, p. 14-15).

Os sistemas de ensino, ao trabalharem com o tipo de saber produzido pelas ciências na modernidade e até os nossos dias, reproduzem a separação disciplinar, o pensamento linear, a redução do complexo ao simples, a eliminação das desordens e contradições dos fenômenos.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por uma lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da

mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.(MORIN, 2008, p. 16)

Cabe à educação a tarefa da religação dos saberes, favorecendo a capacidade dos sujeitos de articulá-los e de contextualizá-los, de modo a combater formas de pensar disjuntivas. A educação precisa trabalhar as grandes interrogações sobre as possibilidades humanas de conhecer e trabalhar também por um conhecimento pertinente⁵⁴, que apreende os objetos e fenômenos em sua particularidade, sim, mas, também em sua globalidade.

A educação deve trabalhar também pelo conhecimento do conhecimento. Este “... deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana” (MORIN, 2007d, p. 14). Não há conhecimento que não esteja sujeito ao erro e à ilusão (Cf. MORIN, 2007d, p. 19-27), já que todo conhecimento é uma tradução, uma reconstrução, uma interpretação, uma leitura da realidade e não seu reflexo fiel. Assim, o conhecimento está relacionado à percepção do real traduzido pela linguagem e pelo pensamento e por isso pode ser ameaçado pelo erro. À educação cabe a tarefa de reconhecer tal possibilidade e trabalhar por sua elucidação: “Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (MORIN, 2007d p. 14).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação ao conhecimento, é a importância da educação desenvolver a autocrítica e a reflexão:

Devemos compreender que, na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação. (MORIN, 2007d, p. 31)

Portanto a educação deve proporcionar aos sujeitos a busca pelo conhecimento junto à elaboração de novas formas de ver que permitam a reflexão sobre este. No processo de reflexão os sujeitos desenvolvem autoconhecimento e autocrítica, ficam atentos para evitar pensamentos racionalizadores e combater as possibilidades de erro, ilusão.

Um bom caminho, nessa direção, é buscar a superação da cisão entre a cultura das humanidades e a cultura científica.

⁵⁴ Conhecimento pertinente é entendido pelo conhecimento dos problemas-chave do mundo, articulados e organizados, capazes de conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. (Cf. MORIN, 2007d, p. 35-36)

A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (MORIN, 2008, p. 17-18).

À educação caberia a não reprodução de tal cisão. A cultura científica precisa ser religada à cultura das humanidades para que possa refletir sobre seus meios e fins e vincular-se a finalidades humanizadoras.

Morin coloca como finalidade do ensino uma “cabeça bem-feita” ao invés de apenas uma “cabeça bem cheia”, ou seja, defende que as mentes devem ser preparadas pela educação não para acumular saberes e informações, mas sim dominar princípios de seleção e organização do conhecimento que lhe deem sentido (Cf. MORIN, 2008, p. 21). Assim, uma cabeça bem-feita “... é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2008, p. 24). Ele não nega a necessidade dos conteúdos. O que nega é sua acumulação estéril. A acumulação fecunda se dá pelo trabalho da cabeça bem feita, que é aquela que se serve do bom trabalho da consciência e que é crítica e autocrítica.

As mentes devem ser estimuladas a desenvolverem a inteligência geral, pois ela está relacionada ao cultivo do pensar, do repensar o pensar, da curiosidade, da problematização, da dúvida, da religação dos conhecimentos, da consciência crítica.

“Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2008, p. 33). Essa educação favoreceria a religação da cultura científica e humanista, bem como o pensamento capaz de reconhecer a complexidade do real, ou seja, o pensamento complexo. Tal religação contribui para a compreensão da condição humana, também tarefa da educação. Uma compreensão que sendo crítica indicará, por certo, as condições que devem se evitar por conduzirem à opressão e aquelas que favorecem a emancipação.

Ensinar a condição humana é uma das tarefas da educação de agora e do futuro (Cf. MORIN, 2007d, p. 47-61) que deve trabalhar pela humanização e contra formas de dominação e desumanização. Para isso é preciso que os homens reconheçam sua identidade

humana comum e ao mesmo tempo diversa, ou seja, conceber a unidade e a diversidade humanas⁵⁵.

A educação deverá promover o remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais e humanas, situando a condição humana no mundo o que significa apontar fatores que a diminuem em sua dignidade e aqueles que favorecem o respeito por ela. Seguindo este caminho, a educação favorecerá o reconhecimento da complexidade humana, ou seja, que homem é a um só tempo biológico, cultural, histórico, social que é um ser que não é um autômato, mas que é sim um ser autônomo, apesar de sua condição, também de ser dependente. Um ser relativamente autônomo e que tudo o que conspira contra seus espaços de autonomia deve ser repudiado e rejeitado de algum modo.

A filosofia, presente nos currículos escolares, é uma poderosa contribuição nessa direção: “A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana” (MORIN, 2008, p. 23).

Outra importante contribuição advém da literatura: as obras da literatura, do cinema, da poesia são consideradas por Morin (Cf. 2008, p. 48) *escolas de vida*, no sentido das possibilidades que contêm de expressão das qualidades humanas, dos dilemas, dos problemas da existência, das emoções: “Enquanto, na vida quotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance ou ver um filme” (MORIN, 2008, p. 50- 51). Muito da cultura das humanidades pode elucidar os dilemas da vida e, portanto, favorece a lucidez da consciência.

Trata-se, também, no ensino educativo, de ensinar a compreensão (Cf. MORIN, 2007d, p. 93). A educação trabalha com o conhecimento, com entendimentos e explicações sobre variados fenômenos e objetos. Contudo, não precisamos somente de explicações, e sim de compreensão. A explicação explicita objetos ou fenômenos singulares; a compreensão os situa nos seus contextos. No caso dos seres humanos, não basta que saibamos explicar o que são ou os fatos a eles pertinentes em suas especificidades. Nesse caso,

⁵⁵ Há para Morin ao mesmo tempo, uma diversidade e uma identidade humana, ou seja, aquilo que é diverso nos seres e aquilo que lhes é comum. Todos os seres humanos são constituídos nessa relação dialógica entre unidade e diversidade. O que Morin propõe é uma nova forma de conceber e compreender o humano em sua identidade e diversidade, sem desintegrá-las, mas ao contrário, articulando-as, daí a crítica à fragmentação e à forma disjuntiva de conceber o humano nas disciplinas compartimentadas.

Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo.

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 2008, p. 51)

O sentido dado à compreensão por Morin supera a ideia de mero entendimento de uma disciplina ou objeto específico. A compreensão não pode ser mensurada, nem quantificada. É uma nova condição humana, que leva a uma ética de solidariedade intelectual e moral, de alteridade, abrangendo abertura, simpatia, generosidade. Necessita da explicação, mas vai além dela.

Junto à necessidade da aprendizagem da compreensão está a necessidade da ampliação da lucidez, como já mencionado. A ideia de educar para a lucidez está relacionada ao aprendizado da reflexão; do conhecimento capaz de lidar com erros, ilusões, possessões, incertezas, racionalizações. A lucidez favorecerá uma visão de conjunto, uma consciência reflexiva e uma racionalidade crítica e autocrítica, que reconhece os limites da lógica e do pensamento linear.

À educação para a lucidez caberia combater pensamentos racionalizadores. Para Morin (2008, p. 54) o próprio ensino da filosofia, já mencionado, pode desenvolver a racionalidade crítica e autocrítica, que permite a lucidez.

Temos assim algumas finalidades da educação que contribuem para a formação dos sujeitos:

A Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2008, p. 65)

Outras finalidades ainda não mencionadas relacionam-se ao ensino da identidade terrena e da cidadania. À educação caberá favorecer o desenvolvimento na consciência no sujeito do que significa uma nação, do que significa ser habitante de um todo planetário e proporcionar o desenvolvimento da identidade nacional e planetária. Para isso os sujeitos devem ter conhecimento e consciência dos problemas planetários e solidarizar-se com estes.

Morin (2007b) nos alerta sobre necessidade de constituirmos uma identidade terrena: constituir uma identidade humana comum na diversidade cultural; desenvolver a consciência ecológica da nossa condição terrestre (a terra não é uma soma de um planeta físico, uma humanidade, uma biosfera), mas é uma totalidade complexa na qual estes elementos a constituem, por isso nossa relação com a natureza não pode ser redutora e fragmentada (devemos abandonar a ideia de domínio sobre a natureza e nos ver como parte dela). A Terra-Pátria deve ser vista como uma comunidade de destino e origem (não nega as diferentes culturas, mas acrescenta em nossos enraizamentos um mais profundo, o de pertencimento à comunidade terrestre).

A educação pode nos ajudar na tarefa de vencer a impotência da humanidade em se constituir enquanto comunidade na medida em que desperta a consciência e o sentimento de pertencimento à Terra e à sociedade.

Após discutirmos algumas finalidades da educação para Morin, gostaríamos neste momento de retomar a crítica que faz ao modo como os problemas da educação são tratados na atualidade: como questões de ordem quantitativa (Cf. MORIN, 2008, p. 99). Podemos perceber tal discurso presente em nossa realidade brasileira, quando ouvimos que é necessário mais investimento em educação, mais horas dos alunos na escola, mais materiais, entre outros aspectos. Sem desconsiderar nem minimizar tais necessidades, a proposta de Morin vem de outra direção. Sua proposta para a educação é uma reforma das mentalidades.

O conhecimento disjunto, disperso, fragmentado faz Morin reconhecer as profundas carências de nossas mentes e de nossa sociedade em decorrência também de nosso ensino. Propõe a reforma do pensamento em sua discussão educacional ao reconhecer a importância e necessidade de um pensamento:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (MORIN, 2008, p. 88-89).

A reforma do pensamento permitiria o pleno emprego da inteligência, estando esta apta a responder aos desafios postos pela realidade complexa. Tal reforma, é para Morin

“paradigmática”, pois trata de modificar a aptidão humana para organizar o conhecimento, ou seja, um novo paradigma frente a este. Assim:

O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2008, p. 92-93)

Além disso, a reforma do pensamento desdobra-se em propostas de uma nova ética: “Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso de responsabilidade e o da cidadania. A reforma de pensamento teria, pois, conseqüências existenciais, éticas e cívicas” (MORIN, 2008, p. 97). Trata-se, acima de tudo, de reformar as mentes, ao mesmo tempo em que se busca reformar a educação: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2008, p. 20). Tal reconhecimento, o de que não se pode reformar as instituições sem reformar as mentes e as mentes sem reformar as instituições, produzem na visão de Morin, uma dupla exigência que se amplia para a mesma exigência da relação entre a escola e a sociedade: “... como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?” (MORIN, 2008, p. 100).

Para Morin existe um circuito recursivo entre a sociedade e a escola. Uma produz a outra. Não há nesta concepção a determinação de uma sobre a outra. Neste sentido, uma intervenção realizada em qualquer uma das duas, seja na escola, seja na sociedade, pode provocar mudanças substantivas na outra e nas duas concomitantemente. Não caberia somente a educação a tarefa da transformação social, como única alavanca de mudança. Tampouco podemos inferir que a educação não cumpre papel nenhum nesta. Morin não trata tal discussão delegando toda a tarefa à educação, em uma visão ingênua, muito menos a priva de seu potencial de transformação. A educação tem o seu papel para a mudança, como uma das vias regeneradoras, assim como a própria sociedade também pode ser uma via regeneradora.

Em *O Método 6: Ética* (2007b, p. 168-176) Morin levanta a necessidade das diferentes reformas capazes de regenerar a ética e viabilizar uma política de humanidade, sendo tais reformas vias regeneradoras. Trata-se, na verdade, de conceber ao mesmo tempo a reforma da sociedade, que comporta a reforma da civilização, por meio das transformações nos aspectos estruturais, sociais, políticos; a reforma do espírito, que comporta a reforma do pensamento, por meio também da reforma da educação e da ciência reformada, que conduzem para a

reforma das mentalidades, dos saberes, das disciplinas, favorecendo a capacidade dos sujeitos de pensar os problemas globais e fundamentais da sua existência, do conhecimento e da sociedade; a reforma de vida, que levaria a privilegiar a qualidade, a retomar o senso estético, a arte, a natureza e novas formas de viver, sentir, pensar; a reforma moral, que comporta a regeneração ética e a necessidade dos sujeitos de incorporarem em suas consciências preceitos da “auto-ética”, reativando o altruísmo que se encontra subdesenvolvido.

Morin pensa em articular todas estas vias regeneradoras e nutrir suas fontes. As reformas devem ser concebidas em circuito recursivo, cada uma sendo produto e produtora. Contudo, o próprio pensador destaca a importância da reforma do espírito, por meio da educação, como propulsora para as demais reformas:

Um tal sistema de educação poderia e deveria desempenhar um grande papel civilizador: Reforma da educação e reforma do pensamento estimular-se-iam num círculo virtuoso. A reforma do espírito é um componente absolutamente necessário para todas as outras reformas. Leva a um modo de pensamento que permite compreender os problemas planetários e tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas; isso é ainda mais importante na medida em que o papel da consciência humana é agora primordial para a salvação do planeta (MORIN, 2007b, p.170- 171)

A reforma de pensamento é um caminho fundamental na direção da transformação da educação e da sociedade. É ainda uma fortíssima possibilidade de lutar contra a barbárie⁵⁶, por isso tem um cunho emancipatório: “Essa é uma reforma vital para os cidadãos do novo milênio, que permitiria o pleno uso de suas aptidões mentais e constituiria não, certamente, a única condição, mas uma condição *sine qua non* para sairmos de nossa barbárie” (MORIN, 2008, p. 104).

A barbárie não se reduz à incompreensão, mas a comporta. A incompreensão é a fonte de muitos males humanos. Morin (2007b) nos alerta para a necessidade de desenvolvermos nos sujeitos a compreensão ética. Para Morin há um vínculo entre compreensão e complexidade: “com preender” e “com plexidade”, tem o mesmo prefixo “com”: “Compreender, tomar em conjunto, envolver, enlaçar. A explicação enlaça objetivamente; a compreensão subjetiva enlaça subjetivamente; a compreensão complexa enlaça subjetiva e

⁵⁶ Morin concentra a fonte e explicação da barbárie a partir da manifestação do *homos*, que como já dissemos não é somente *sapiens*, mas também e na mesma medida *demens*. Assim, diz: “Na origem do que se considera barbárie humana, encontrava-se evidentemente esse lado ‘demente’, produtor de delírio, de ódio, de desprezo e do que os gregos chamaram *hybris*, a desmedida” (MORIN, 2009, p. 12). Acrescenta ainda que a civilização e a barbárie caminham lado a lado: “A barbárie não é apenas um elemento que acompanha a civilização, ela é uma de suas partes integrantes. A civilização produz a barbárie, e principalmente, ela produz conquista e dominação” (MORIN, 2009, p. 17).

objetivamente” (MORIN, 2007b, p. 113). Esta compreensão deve ser favorecida pela educação, daí a necessidade de educarmos para a compreensão.

A compreensão que afasta a barbárie nutre-se da aliança entre a racionalidade e a afetividade, ou seja, entre o conhecimento objetivo e o conhecimento subjetivo. A compreensão necessita de um conhecimento complexo. Há então uma relação entre ética, compreensão e pensamento complexo. O pensamento complexo poderá ser capaz de compreender e introduzir essa compreensão no processo educacional pode visar caminhos civilizatórios que se oponham à barbárie.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO PENSAMENTO DE ADORNO E MORIN.

No percurso realizado até o momento, procuramos inicialmente desenvolver o conceito de emancipação, situá-lo historicamente e relacioná-lo à ideia de educação. Para isso remontamos ao Iluminismo, lembrando a questão da *Bildung* alemã e tecemos comentários sobre as ideias de Kant quanto ao esclarecimento e ao papel da racionalidade na emancipação dos sujeitos. Tratamos também da relação autonomia-adaptação e do papel da educação quanto às funções de adaptação (reprodução) ou de transformação da sociedade.

Caminhamos então pelo pensamento de dois autores, Adorno e Morin, procurando traçar as contribuições de cada um para a temática do trabalho. Os principais conceitos de suas teorias foram expostos e discutidos nos capítulos dois e três, de modo a subsidiar nossas reflexões. Neste capítulo nos propomos a traçar uma análise comparativa do pensamento de ambos no tocante às relações entre educação e emancipação: terá a educação uma possibilidade emancipatória?

Notamos que as relações entre ambos os autores se dão por aproximações e distanciamentos. Aproximações podem ser evidenciadas por alguns elementos da história de vida de ambos, como a experiência da II Guerra Mundial. Isso os levou a discutir as questões relativas à barbárie humana e à crítica aos regimes totalitários, como o fascismo, nazismo e stalinismo. Temas como a racionalidade, a cultura e a educação também foram alvo de seus estudos, bem como as relações entre eles.

Os distanciamentos se dão especialmente pela diferença dos pontos de partida teóricos: Adorno pensador da Teoria Crítica, Morin pensador da Complexidade. O modo como cada um conceberá o ser humano; a sociedade; o papel da educação; e o próprio entendimento de emancipação e liberdade é diferente em vários aspectos. Trataremos de alguns deles que são relevantes para a compreensão das relações entre educação e emancipação, expondo as semelhanças e diferenças entre ambos⁵⁷, sendo estes: o método; o papel da educação; a questão da racionalidade; o problema da barbárie e por fim a possibilidade da emancipação humana. Tais aspectos estão tão estritamente interligados que optamos por não fragmentá-los, mas abordá-los em suas relações. Por esta razão este capítulo se estrutura em um texto único, sem subitens.

⁵⁷Priorizamos desenvolver tais aspectos por terem relação direta ou mais próxima com a pesquisa.

Adorno pensa a realidade dialeticamente. Essa dialética se faz negativa, reforçando a antítese, o momento da negação e o movimento constante. Segundo Pucci (1998) Adorno utiliza o método da dialética negativa em seu discurso “... tentando arrancar das categorias em análise a sua mais plena expressão. Para tanto, explora a potencialidade dessas categorias, mostrando seu duplo caráter” (PUCCI, 1998, p. 110). Adorno faz isso com a análise da cultura, por exemplo, expondo a tensão entre autonomia e adaptação (Cf. PUCCI, 1998, p. 110). A análise de uma determinada categoria é realizada por Adorno intensificando sua perspectiva de negatividade e nesta denúncia radical aponta possibilidades para mudanças.

A realidade para Adorno não é estática, mas histórica e se transforma pelas negações. Seus escritos, por sua vez, se constituem muitas vezes em fragmentos, em ensaios e aforismos. Procura com isso não ditar nem fechar conceitos, mas dar-lhes o devido movimento, próprio de um pensar dialético⁵⁸.

Morin pensa a realidade dialogicamente, pois não há exigência de sínteses superadoras, visto que os contrários são complementares na constituição de tudo e o movimento é constante. O princípio dialógico é um dos elementos constituintes do pensamento complexo. “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem à idéia de ‘unidualidade’ que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (MORIN, 2010, p. 189).

Adorno, um pensador dialético, Morin um pensador dialógico. Ambos com influências do pensamento hegeliano e marxista. Contudo cada um busca, a partir da dialética, novas possibilidades: Adorno através de sua dialética negativa; Morin a partir da dialógica, acreditando que o pensamento dialético não dava conta de expressar a realidade complexa.⁵⁹

Ainda pensando em “método”, Morin acredita que a Complexidade não tem uma metodologia, mas pode ter um método (MORIN, 2010, p. 192). E diz:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, *sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado*, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista e, como disse Adorno, “a totalidade é não-verdade”. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a

⁵⁸Tais conceitos foram bem desenvolvidos no capítulo II desta pesquisa.

⁵⁹A menção e comentário, ainda que breve, referente ao método (dialética x dialógica) é apenas ilustrativa, no sentido de complementar a pesquisa e resgatar algumas bases do pensamento dos autores, mas não se coloca como objeto principal, por isso não é aprofundada neste momento.

complexidade é isso: junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN, 2010, p. 192, *itálicos nossos*)

Apesar das diferenças, há semelhanças no pensamento dos autores quanto às reservas em “fechar” ou “concluir” os conceitos e à defesa de uma forma de pensar multidimensional contrária ao pensamento unidimensional. Pensa-se a presença dos opostos, das contradições, ainda que com nuances diferenciadoras.

Ambos os autores analisam e discutem a educação, mas partindo de problemáticas distintas e a veem cumprindo papéis por vezes diferentes, que têm ao mesmo tempo pontos de vista que se aproximam.

Para Adorno a educação não tem por finalidade a modelagem de pessoas nem apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, que teria como exigência política a constituição de uma sociedade democrática e por isso com sujeitos emancipados (Cf. ADORNO, 2003, p. 141-142). Formação para Adorno refere-se ao conceito de *Bildung*, enquanto formação cultural, uma formação autêntica, que mantenha a tensão entre autonomia e adaptação, mas que principalmente fortaleça a autonomia do indivíduo frente à reiterada adaptação vigente. Ele ressalta a importância de se resgatar no processo educativo a experiência formativa que visa a humanização do homem por meio de uma racionalidade emancipatória, crítica e não instrumental.

Para Morin o termo formação corre o risco de indicar modelagem (Cf. MORIN, 2008, p. 10), com o que ele não concorda, pois como indica, os processos de ensino que ele denomina de “didatismo” têm e devem ter como meta favorecer o autodidatismo, despertar a autonomia (Cf. MORIN, 2008, p. 11). “Ensino”, para ele, tem um sentido mais restrito voltado à ideia de transmissão de um saber (Cf. MORIN, 2008, p. 11). Não é uma palavra suficiente para indicar a boa educação e nem a palavra educação por si mesma. Ele pensa, de fato, num processo de formação abrangente ao qual propõe denominar de ensino educativo, que tem como missão transmitir uma cultura que permita ao homem compreender sua condição, auxiliá-lo a viver, ter uma forma de pensar aberta e livre (Cf. MORIN, 2008, p.11).

Percebemos na concepção de educação em ambos os autores que alguns aspectos são criticados, como a educação ou ensino vinculado apenas à transmissão de saberes. Ambos a consideram necessária, mas não suficiente. Não desconsideram a importância dos conteúdos transmitidos pela cultura. Contudo, compreendem a educação de uma forma mais abrangente, ou seja, entendendo que outros elementos são necessários à constituição da autonomia dos sujeitos, como o desenvolvimento do pensar.

Ambos rejeitam a ideia e o fato da modelagem possivelmente presente na educação (Adorno) ou na formação (Morin). Em Adorno formação implica uma compreensão mais ampla, pois ela, formação ou *Bildung*, é na verdade a possibilidade de combate à semiformação vigente, que é o grande entrave à autonomia e à emancipação.

A ideia de produção de uma consciência verdadeira para Adorno e a ideia de um modo de pensar aberto e livre para Morin se aproximam: elementos como autonomia, liberdade, emancipação estão relacionados à função social da educação; o homem é colocado como sujeito e o papel do pensar e da consciência é destacado.

Morin ainda entende a educação como meio de tornar as pessoas mais felizes: “...a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2008, p. 11). Adorno não traz tal discussão, mas critica a educação pautada na severidade, que premia a dor e a capacidade de suportá-la (Cf. ADORNO, 2003, p. 128-129). Ressalta também no contexto da discussão sobre o antissemitismo e sobre a “coisificação” a deficiência das pessoas quanto à capacidade de amar. Diz isso ao falar sobre a frieza quanto ao destino do outro (reportando-se a Auschwitz). Isso não quer dizer que Adorno pregue o amor, como ele mesmo observa, mas que é preciso que a educação se atente para esta realidade.

A problemática que impulsiona a discussão sobre a educação é distinta em cada autor. Em Adorno ela aparece a partir da crítica a um modo de racionalidade no seio da sociedade capitalista que levou à barbárie e à defasagem da experiência. Em Morin ela aparece na crítica à fragmentação do conhecimento impulsionada pela ciência moderna.

Adorno ao falar sobre educação concebe-a como um processo formativo mais amplo, não necessariamente voltado à educação escolar. Suas discussões sobre educação estão implicadas no problema da barbárie, da racionalidade instrumental, da indústria cultural. É a partir de Auschwitz que Adorno problematiza a educação, denunciando este fato histórico como símbolo da perda da experiência formativa, como limite da irracionalidade dada pela racionalidade instrumental e pelo desenvolvimento científico descontrolado e desvinculado de fins humanizadores. A crítica se volta à *semiformação* socializada, determinação social imposta às pessoas pelo modo de produção capitalista.

Adorno defende o resgate da formação cultural e a possibilidade de constituição da emancipação. Reconhece o potencial formativo presente na ideia de experiência (*Erfahrung*), influenciado pelo pensamento de Benjamin: “A *Erfahrung* é um conhecimento obtido através de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador” (PUCCI, 1998, p. 111). Alguns elementos como tradição, autoridade, memória,

experiência, pensamento crítico-especulativo, espontaneidade foram discutidos no capítulo II como importantes para a constituição de uma formação autêntica.

Morin, pensador da complexidade, aborda a educação partindo da problemática da fragmentação do conhecimento. Critica os sistemas de ensino atuais que trabalham com e reforçam esta fragmentação:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2008, p. 15)

A disjunção dos saberes trará sérias consequências, que se dão não somente em termos de conhecimento, mas também em termos éticos. Na obra “O Método VI- Ética” (2007b), conhecimento e ética não estão separados, mas implicados. Isso quer dizer que um pensamento fragmentado, mutilado não traz implicações somente em relação ao modo de conhecimento, mas também traz implicações éticas e sociais. Um pensar mal, diz Morin (Cf. 2007b, p. 61) fragmenta os conhecimentos, ignora os contextos, não concebe a unidade e a diversidade, pode levar à lógica determinista e quantificável, rejeita as contradições, mutila a compreensão, obedece ao paradigma da simplificação e exclui a compreensão humana:

A fragmentação, a compartimentação e a atomização do saber fazem que seja impossível imaginar um todo com elementos solidários; por isso, tende a atrofiar o conhecimento das solidariedades e a consciência de solidariedade. O indivíduo acaba acurralado num setor e inclina-se a reduzir a sua responsabilidade a um espaço circunscrito, atrofiando a sua consciência de responsabilidade. Assim, o pensar mal rói a ética nas suas fontes: solidariedade/responsabilidade. A incapacidade de ver o todo, de religar-se ao todo, gera irresponsabilidade e falta de solidariedade. (MORIN, 2007b, p. 61- 62)

Daí Morin defender a necessidade de se trabalhar pelo pensar bem, uma tarefa da educação. O pensar bem religa, liberta os conhecimentos do fechamento, supera reducionismos, concebe uma racionalidade aberta, concebe a autonomia, reconhece a solidariedade entre os elementos de um todo, reconhece a complexidade humana, reconhece as incertezas e contradições e está pronto para enfrentá-las, inclui a compreensão (Cf. MORIN, 2007b, p. 62-63). E, em seguida, ele complementa afirmando que o pensamento

complexo: “Ao religar os conhecimentos, orienta para a religação entre os seres humanos” (MORIN, 2007b, p. 64).

Percebemos que o papel do pensar e de uma educação voltada para desenvolvê-lo e aprimorá-lo é central no entendimento de Morin. Central, também no processo educativo, enquanto fator de promoção da liberdade, como diz em “O Método V- a humanidade da humanidade” (2007a). Nesta obra, no momento em que trata da liberdade, destaca que ela pode ser alimentada e fortalecida pela capacidade de aprender por si mesmo, pela capacidade de problematizar, pela prática de estratégias cognitivas, pela invenção e criação, pela consciência reflexiva e moral (Cf. MORIN, 2007a, p. 282-283). Essas são características próprias de uma maneira considerada boa de pensar. Ou do “pensar bem”, como ele aponta em “O Método VI – Ética”, 2007b (vide, por exemplo, página 62).

Em outras passagens anteriores de “O Método V- a humanidade da humanidade” ele ainda diz: “Quanto mais inventiva é a vida psíquica, menos ela é programada [...] e mais abre campos de liberdade” (MORIN, 2007a, p. 280) e “Quanto mais rica é a consciência, mais ricas são as liberdades possíveis” (MORIN, 2007a, p.280).

A importância dada aos cuidados com o pensar na educação é um ponto de aproximação entre ambos os autores. Em Adorno o papel do pensar é destacado, não somente enquanto capacidade formal de pensar, mas o pensar em relação à realidade e à capacidade de fazer experiências:

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 a emancipação. (ADORNO, 2003, p. 151).

Nota-se aí a relação entre pensamento, experiência e emancipação e a indicação de que, uma educação que vise à formação de sujeitos emancipados, não pode deixar de proporcionar experiências de pensamento, ou seja, não pode deixar de trabalhar pelo “pensar bem”, como diz Morin.

No contexto da proposta de desenvolvimento de um “pensar bem”, situam-se as propostas de Morin relativas à superação da fragmentação dos saberes que, na verdade, exige a superação da maneira fragmentada, disjuntiva e reducionista de pensar. Aí está um ponto central na discussão sobre a Educação para Morin, além de outros aspectos que dizem respeito

ao conhecimento, como a possibilidade concreta da incerteza, dos erros e enganos e das ilusões. Em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2007d) defende que “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2007d, p. 19)⁶⁰.

Erros e ilusões impedem a autonomia da mente, por isso à educação cabe trabalhar para reconhecê-los e buscar meios de ajudar a superá-los. A educação pode ser uma ajuda no reconhecimento das incertezas do conhecimento, dos seus limites, mas também de suas possibilidades. Ela deverá trabalhar para evitar o idealismo (possessão do real pela idéia) e a racionalização (o uso enganoso da razão que ele denomina de razão fechada); deverá favorecer desenvolvimento de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas e autocríticas e lutar por instalar um paradigma que permita o conhecimento complexo. Neste sentido a educação trabalhará para favorecer a autonomia dos sujeitos.

A partir dessas considerações (apresentadas com mais detalhes no Capítulo III), Morin defende a necessidade de uma Reforma de Pensamento e uma Reforma de Ensino. A inadequação cada vez mais ampla entre os saberes desunidos e divididos nas disciplinas de um lado e a realidade e os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais e multidimensionais de outro demandam à educação uma nova maneira de operar com o conhecimento. À educação caberá trabalhar pelo conhecimento pertinente, que concebe o uno e o múltiplo. Trabalhará por uma cabeça bem feita, capaz de articular tais saberes, ao invés de acumulá-los de forma estéril. Morin defende uma Reforma de Pensamento e uma Reforma de Ensino como metas para a Educação.

Adorno, por seu lado, coloca em questão as contribuições de certas Reformas Pedagógicas nestes termos:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 8)

⁶⁰ Ele cita diversos erros relacionados ao conhecimento, como: erros mentais; erros intelectuais; erros da razão; as cegueiras paradigmáticas; o imprinting e a normalização; a noologia (Cf. MORIN, 2007, p. 21-30).

Adorno não se manifesta contra as Reformas Pedagógicas. Menciona inclusive que são indispensáveis. Contudo ele destaca que estas podem não trazer contribuições substanciais se desligadas dos seus contextos e nesta medida podem até reforçar a crise se não reconhecerem o papel das determinações sociais para a educação.

Ao analisar o problema da semiformação em suas considerações relativas à formação cultural, ele aponta para os diversos aspectos que interferem nesta formação, como os elementos da cultura, da história, do modo de produção social e econômico. Acredita por isso que para uma mudança ou transformação objetiva nesta realidade não basta uma reforma pedagógica qualquer. Na verdade esta problemática extrapola as possibilidades da pedagogia porque dizem respeito à própria organização social da realidade dentro do modo de produção capitalista. A educação sozinha não conseguiria vencer as barreiras de um modo de organização social já existente, o que não significa desconsiderá-la enquanto possibilidade de realizar intervenções. A educação que é necessária e urgente é a de resistência e para a contradição: uma educação voltada à formação de uma consciência verdadeira, que problematize os condicionamentos sociais postos ao indivíduo pela sociedade que impedem sua emancipação.

Pensar a educação na acepção de Adorno significa resistir criticamente ao processo de semiformação vigente e a própria sociedade que o gerou (Cf. PUCI, 1998, p. 113). Contudo é preciso termos cuidado para que termos como “emancipação” e “consciência crítica” não sejam apropriados indevidamente e esvaziados de sentido. O processo de semiformação vigente tende a despotencializar o sentido de emancipação e consciência crítica, transformando-os em slogans (Cf. PUCI, 1998, p. 113). Advertimos que mesmo tendo estas considerações claras, Adorno acredita na formação cultural e na necessidade do pensamento crítico, crítico em relação à formação social dada pelo capitalismo.

O exposto aqui se torna significativo tendo em vista o que pensa Morin no tocante a uma visão complexa ou abrangente da sociedade e da necessidade de reformas. Ele não propõe apenas uma reforma da educação e sim trabalhar por uma reforma da humanidade:

As vias reformadoras seguidas no passado fracassaram todas, mas foram seguidas separadamente, excluindo-se umas às outras. Não seria possível trilhá-las em conjunto e fazê-las confluir? Precisaríamos esforçar-nos para conjugar numa mesma perspectiva reformadora a reforma da sociedade (que comporta a reforma da civilização), a reforma do espírito (que comporta a reforma da educação), a reforma da vida, a reforma ética. O conjunto dessas reformas engloba a tríplice identidade humana indivíduo/sociedade/espécie. Cada uma dessas reformas necessita das outras e as três comportam ou favorecem a reforma ética. Esta e as outras reformas são reciprocamente

necessárias. A isso poderia somar-se a contribuição de uma ciência reformada (MORIN, 2007b, p. 168-169).

Morin não prioriza esta ou aquela reforma. As reformas se articulam e são todas necessárias para a transformação da humanidade, inclusive a reforma na ciência, que deveria vencer as barreiras postas pelas disciplinas, pois tais barreiras levam à redução e fragmentação dos saberes e dos seres. Assim diz Morin: “Hoje, deve-se conservar a idéia de que a reforma deve incluir aspectos estruturais, sociais, institucionais, políticos, mas é preciso admitir que essa via não basta” (MORIN, 2007b, p. 169). Junto a tais reformas está a reforma do espírito que permite aos homens enfrentar os dilemas de seu tempo. Sobre esta última reforma ele diz: “A reforma do espírito é um componente absolutamente necessário para todas as outras reformas. Leva a um modo de pensamento que permite compreender os problemas planetários e tomar consciência das necessidades políticas, sociais e éticas” (MORIN, 2007b, p. 170-171).

Essa reforma pode ser conduzida pela educação, que estaria baseada na ideia de religação. Assim, se para Morin todas as vias são necessárias para a mudança, a reforma do espírito (educação) é destacada: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2008, p. 20)

Morin pensa em uma reforma da humanidade, Adorno pensa nas possibilidades e entraves da transformação objetiva da sociedade capitalista. Adorno critica a formação social capitalista e acredita na necessidade da resistência frente à sociedade burguesa que a criou. Morin não faz esta crítica. Os autores se aproximam e se distanciam. Aproximam-se ao considerarem que vários elementos se articulam e são determinantes para uma mudança, ou seja, para transformação objetiva da realidade. Morin demonstra isso ao destacar as diversas vias regeneradoras e a necessidade das diversas reformas, destacando a Reforma de Pensamento. Adorno, apesar de não pensar em reformas, pois não é um reformista, mas ao contrário, um crítico das instituições e da estrutura da sociedade capitalista, compreende que não é apenas com uma reforma pedagógica que se poderia alavancar uma mudança social objetiva. Ambos aproximam-se e distanciam-se ao mesmo tempo.

Emancipação para Adorno significa o mesmo que conscientização, racionalidade (Cf. ADORNO, 2003, p. 143). Conscientização e racionalidade são fundamentais para a emancipação. Mais uma vez a relação entre educação, pensamento, racionalidade, autonomia, emancipação. Ele tece críticas severas ao modo como a racionalidade se constitui no modo de produção capitalista, enquanto racionalidade instrumental, mas acredita que é por meio da

racionalidade, resgatando-a enquanto racionalidade emancipatória, que pode haver uma saída para o homem. Isso porque Adorno acredita no entendimento de esclarecimento de Kant e diz: “Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 2003, p. 169). Adorno coloca à educação o papel de desenvolver a racionalidade e o pensamento crítico.

Morin e Adorno reconhecem papel da racionalidade, do saber, do conhecimento na formação dos sujeitos. Adorno faz isso ao lembrar dos elementos da formação cultural burguesa, antes de tornar-se *semiformação*. Ele critica a semiformação como déficit de experiência formativa. Morin defende o conhecimento transdisciplinar e critica a hiperespecialização como forma de redução do conhecimento e da própria consciência humana, que se torna limitada, fragmentada e por isso empobrecida.

A crítica à técnica e racionalidade capitalista é problematizada por ambos. Em Adorno tal racionalidade é o limite do esclarecimento, que ao tentar combater o mito, acaba convertendo-se em mito, entrando na lógica da mercadoria e da dominação. Tal racionalidade não serve a emancipação dos sujeitos. Em Morin a razão fechada é uma racionalização que cega, que leva os homens ao delírio, à loucura e à barbárie. Diz Morin:

Todos os avanços da ciência, da técnica, da economia e da sociedade carregam subjugação e libertação, regressão e progressão, mal-estar e bem-estar, vida e morte. Os progressos benéficos da ciência são inseparáveis de progressos mortais. O subdesenvolvimento mental, afetivo, cultural, é produzido pelo próprio desenvolvimento econômico. Os progressos da informação e dos conhecimentos são acompanhados por avanços da ignorância devida à fragmentação e a separação do saber em compartimentos. A crescente impossibilidade dos cidadãos de ter acesso ao controle e à reflexão sobre os conhecimentos científicos ou técnicos relativos à vida de cada um leva ao enfraquecimento democrático na própria raiz da democracia. (MORIN, 2007a p. 241-242)

Há aqui a problematização do avanço científico e do desenvolvimento econômico, pois ambos trazem não somente benefícios, mas também malefícios. O próprio avanço do conhecimento é colocado em questão por Morin, num mundo em que as informações parecem expandir-se cada vez mais, mas os saberes se encontram numa crescente diluição e compartimentação, levando à ignorância e ao subdesenvolvimento mental, afetivo e cultural.

Parece-nos haver aproximações nestes aspectos à crítica feita por Adorno e Horkheimer posta na “Dialética do Esclarecimento” e à própria crítica de Adorno ao empobrecimento da experiência e à realidade da semiformação presente na sociedade atual.

Na obra “Ciência com Consciência” (2010) Morin destaca que “... o progresso científico produz potencialidades tanto subjugadoras ou mortais quanto benéficas” (MORIN, 2010, p. 18). A ciência que seria elucidativa acarretou problemas graves à sociedade pelo modo como foi e é utilizada, empreendida. Assim, essa ciência que libertaria trouxe possibilidades de subjugação (Cf. MORIN, 2010, p. 16). Isso não quer dizer que Morin negue a ciência, mas acredita ao contrário que ela precisa ser reformada e precisa ser capaz de refletir sobre si mesma: “...uma ciência reformada tornar-se-ia ela mesma co-reformadora” (MORIN, 2007b, p. 175).

Nesta mesma obra, Morin traz também discussões sobre a problemática da racionalização (razão fechada, uma doença da razão que se torna desrazão), discutindo a autodestruição da razão, mencionando inclusive os pensadores da Escola de Frankfurt (Cf. MORIN, 2010, p. 163, 164, 166) como, por exemplo, nesta passagem: “... a idéia de autodestruição da razão é uma idéia importante que encontrei desenvolvida por Adorno e por Horkheimer” (MORIN, 2010, p. 170).

Nesta mesma obra Morin afirma que “...é a razão ‘enlouquecida’ que constitui uma das fontes do totalitarismo moderno” (MORIN, 2010, p. 164). Essa convicção é partilhada com Adorno. A razão levada ao extremo é reconhecida por ambos como um dos fundamentos do totalitarismo. A racionalidade instrumental criticada por Adorno é também criticada por Morin que a vê como consequência da organização lógica da nossa maneira de viver no Século XX:

Desse modo, o século XX viveu sob o domínio da pseudoracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade. (MORIN, 2007d, p. 45)

Ambos reconhecem a forma paradoxal com a qual o desenvolvimento da ciência se consagrou, trazendo avanços, mas também retrocessos. A presença da tecnocracia que aniquila os sujeitos e pode levá-los a processos de racionalização que conduzem à morte, foi destacada por Adorno na crítica a Auschwitz. Por isso a educação para ele deveria estar voltada para a não repetição de Auschwitz. Morin, de sua parte pergunta: “Não deveria o novo século se emancipar do controle da racionalidade mutilada e mutiladora, a fim de que a mente humana pudesse, enfim, controlá-la?” (MORIN, 2007d, p. 45).

Adorno defenderá uma racionalidade emancipatória e Morin uma razão aberta⁶¹ ou complexa que é necessariamente autocrítica e que seja elemento de libertação ou de autonomia.

Morin em várias passagens faz uma crítica aos regimes totalitários, principalmente por estes excluírem a diversidade, negando a complexidade da realidade: “Os sistemas despóticos e totalitários sabem que os indivíduos portadores de diferenças constituem um desvio potencial; por isso, os eliminam e aniquilam os focos de desvio” (MORIN, 2007a, p. 211). Aqui fica explícita a crítica que Morin faz à forma padronizada e coercitiva que os regimes totalitários procuraram impor aos sujeitos, eliminando a singularidade e a diversidade. Contudo, como Morin parte sempre de uma concepção dialógica, recursiva e hologramática na leitura e entendimento dos fenômenos diz, apontando para possibilidades de superação dessa dominação: “De fato, a organização mais autoritária ou totalitária suscita a sua contrapartida anárquica, que lhe é complementar e antagônica” (MORIN, 2007a, p. 192).

Tanto Adorno, quanto Morin discutem as relações autonomia-adaptação. Adorno aborda tal relação para discutir especificamente a educação:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2003, p. 143)

Ele não nega que há elementos da cultura que precisam ser assimilados por meio da adaptação, mas acredita que o processo educacional necessita superar este momento, indo além, ou seja, proporcionando a autonomia e o próprio questionamento de tais elementos, principalmente se pensarmos na organização social capitalista que reforça por suas diversas instâncias (inclusive pela indústria cultural) a adaptação ao existente.

O autor reconhece o papel de ambos os momentos, enquanto tensão entre adaptação-autonomia, na formação dos sujeitos. Contudo ressalta que como a organização social capitalista reforça a adaptação, cabe aos processos formativos fortalecer a autonomia.

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A

⁶¹ “Só uma razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordens, aporias, brechas lógicas) e trabalhar com o irracional” (MORIN, 2010, p. 168).

única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 2003, p. 154)

Ele ressalta o tempo todo o momento da resistência, da negação, para favorecer a autonomia e não a mera adaptação, reprodução. Uma educação emancipatória tem como função fortalecer a resistência, a autonomia. Isso se dá pela experiência formativa, pela educação que desbarbariza, pela constituição da racionalidade não instrumental. Pela ênfase na antítese, nos contrários, na negatividade como afirmação da superação da tese dominadora.

Morin trata a temática por meio do entendimento da noção de “autonomia-dependência”, na constituição dos sujeitos. Segundo esta noção, o homem não é um ser absolutamente autônomo, emancipado por completo, pois ele existe nesta relação dialógica de dependência em relação a outros elementos (culturais, sociais, biológicos).

A relação subjugação-emancipação é dialógica para Morin. A liberdade e a autonomia não podem ser entendidas fora das relações com a dependência, como procuramos explicitar no capítulo III. Dentro dos determinismos sociais, biológicos e culturais Morin discute a possibilidade da liberdade.

Morin diz: “O antagonismo indivíduo/sociedade não pode ser totalmente diluído; como dizia Adorno, ‘a sociedade é um conjunto de sujeitos e a negação deles’. Assim, a cultura, a organização social e o estado emancipam e subjagam” (MORIN, 2007a, p. 169).

Para Morin as possibilidades de subjugação e de emancipação são as mesmas, por ele ter uma compreensão dialógica de ambas. Adorno já reforça muito mais o momento de subjugação e dominação dos sujeitos dado pelo modo de produção capitalista.

Há uma passagem em “O Método V- a humanidade da humanidade” (2007a) que é esclarecedora neste entendimento dialógico de Morin sobre autonomia-dependência:

A sociedade possui o indivíduo, mas ele pode ser também co-possuidor se beneficiando dos seus direitos cívicos e participando da sua organização. Ela submete o indivíduo, mas ele também pode emancipá-la. A cultura impõe seu *imprinting* e, ao mesmo tempo, fornece os seus saberes, *savoir-faire* e conhecimentos que desenvolvem a individualidade; admitir, nas sociedades pluralistas a autonomia das idéias e a expressão das crenças ou dúvidas pessoais. Daí a sua ambivalência radical: *a cultura submete e autonomiza* (MORIN, 2007a, p. 276, *itálicos do autor*).

O homem só pode realizar-se, constituir-se enquanto tal, na e pela cultura. Daí a idéia de dependência ou adaptação. Morin vê a relação autonomia-dependência como constituinte dos sujeitos. Precisamos das informações dadas pelo meio, pela cultura e pelo patrimônio genético e ao mesmo tempo somos seres singulares, que nos diferenciamos. Esta é uma relação necessária na qual não há superação de um aspecto por outro. Estes contraditórios coexistem, podendo ser predominantes, ou não: “Toda cultura subjuga e emancipa, aprisiona e liberta. As culturas das sociedades fechadas e autoritárias contribuem fortemente para a subjugação; as culturas das sociedades abertas e democráticas favorecem as emancipações” (MORIN, 2007a, p. 276). Assim Morin defenderá sociedades mais complexas e por isso democráticas, nas quais há pluralidade de ideias, autonomia, tolerância de desordens⁶² e incertezas.

A desbarbarização é também elemento de uma educação emancipatória na acepção de Adorno. Desbarbarizar é para autor uma questão urgente e que deve ser uma preocupação dos processos educacionais, como foi apontado no capítulo II. Retomamos uma citação esclarecedora de Adorno neste sentido:

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. (ADORNO, 2003, p. 116-117)

Adorno ressalta aqui o papel da educação, e da escola, na atuação contra a barbárie, mesmo reconhecendo seus limites.

Em Morin a discussão da barbárie também é presente, mas com diferenças importantes. O homem é constituído por características dialógicas, antagônicas e complementares, é sábio e louco, prosaico e poético, ou seja, o homem é *sapiens* e *demens* (Cf. LORIERI, 2009, p. 38). Diz Morin que “A racionalidade pode tornar-se instrumento a serviço da pulsão destrutiva. A cultura pode se colocar a serviço da guerra e das repressões de massa” (MORIN, 2007a, p. 119). O homem demasiado *sapiens* pode tornar-se *demens* e ter atitudes bárbaras: “Por toda

⁶² Sobre desordem, diz Morin (2007a, p. 193) “A desordem não significa apenas agressão, delinquência, mas também liberdade, iniciativa, ou mesmo criatividade”

parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir” (MORIN, 2007a, p. 117). Assim, como afirma Lorieri, comentando Morin: “Há sempre a possibilidade de barbárie porque esta possibilidade está inscrita na constituição do ser humano” (LORIERI, 2009, p. 38).

Podemos nos questionar se para Morin não há esperança quanto à superação da barbárie. Há potencialidades para a barbárie na constituição do humano, mas há também caminhos para que ela não se desenvolva. Para Morin, segundo Lorieri (2009, p. 38) “Um dos caminhos é o desenvolvimento de uma razão crítica e auto-crítica”. Uma das saídas para a barbárie no pensamento moriniano é a razão aberta, que combateria a visão fragmentada e reduzida, bem como a racionalização: “Na razão está o ‘fermento crítico’ que é fundamental para que a razão não se feche em si mesma, acabando por transformar-se em racionalização” (LORIERI, 2009, p. 39).

A relação entre barbárie e educação no pensamento de Morin não é tão clara como no pensamento de Adorno. Isso se dá porque Adorno parte da discussão do antissemitismo e da barbárie dele decorrente para problematizar os processos formativos, diferentemente de Morin. Mas, se para Morin cabe à educação trabalhar pela razão aberta e complexa, então há algo que os processos educacionais possam fazer contra a barbárie.

Na verdade, a dominação, a opressão, a barbárie humanas permanecem no planeta e agravam-se. Trata-se de um problema antro-po-histórico fundamental, para o qual não há solução *a priori*, apenas melhoras possíveis, e que somente poderia tratar do processo multidimensional que tenderia a civilizar cada um de nós, nossas sociedades, a Terra. (MORIN, 2007d, p. 114)

Contudo a barbárie parece ser inevitável na visão de Morin, a partir do momento em que a caracteriza como constituinte dos sujeitos. Ele diz “A barbárie está em nós” (MORIN, 2007b, p. 200). Mesmo assim pensando e talvez por isso, em “O Método VI- Ética” (2007b), Morin defende uma ética para a resistência à barbárie humana: “A resistência à crueldade do mundo e a resistência à barbárie humana são as duas faces da ética, cuja primeira exigência é de não ser cruel e não ser bárbaro. A ética remete-se para a tolerância, a compaixão, a mansidão e a misericórdia” (MORIN, 2007b, p. 200).

Outro aspecto a apontar no âmbito das discussões educacionais é o da importância da educação na primeira infância. Na obra “Educação e Emancipação” (2003) há várias passagens nas quais Adorno trata desta etapa educacional (Cf. ADORNO, 2003, p. 123; 135; 146; 147; 148). Destacamos um deles: “Penso ser necessário que, desde o início, na primeira

educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade...” (ADORNO, 2003, p. 147). Assim, apesar de não ter construído uma teoria educacional, o que escapa aos seus propósitos e concepções, Adorno ressaltou a importância da reflexão sobre a educação na infância. Tratou também de alguns dilemas da educação superior alemã no ensaio “Filosofia e os professores” (2003).

Morin também não escreveu uma teoria educacional propriamente dita, no sentido de metodologias e práticas de ensino, mas sistematizou sua concepção de educação através das obras “A cabeça-bem-feita-repensar a reforma e reformar o pensamento” (2008) e “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2007d), nas quais coloca abertamente suas propostas para a educação, percorrendo desde a Reforma de Pensamento e de Ensino, como já descrevemos, até sobre a educação nos três graus de ensino (Primário, Secundário e Universidade) (Cf. MORIN, 2008, p. 75-85).

Há, como visto, aproximações e distanciamentos no pensamento desses dois importantes pensadores em relação à educação, à emancipação e às possibilidades de a educação ser um fator importante que favoreça a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim deste trabalho é como dar o último suspiro, mas para apenas conseguir um pouco mais de fôlego e poder retomar o caminho percorrido, olhar para trás, ressignificá-lo, e continuar adiante. O movimento é constante. A superação também. Ela é sempre uma possibilidade. Assim é a educação: uma possibilidade!

Possibilidade de humanização, se pensada a partir dos sujeitos, para eles e com eles. Se pensada pela e para a liberdade, para a emancipação. Educação, formação, emancipação. Foram estas as principais palavras que nortearam toda a pesquisa. Em busca de entendimentos, conceitos e compreensões.

Talvez seja esse o maior ensinamento que dois pensadores como Adorno e Morin possam ter para contribuir: a busca incessante de compreender os homens e a humanidade por eles construída. Uma humanidade que criou sua própria forma de desumanizar. De se aniquilar. Mas, que pode não fazer isso.

A educação pode ser partícipe deste processo de desumanização, enquanto serve à reprodução deste sistema e de suas estruturas de dominação e opressão, como identificamos no sistema capitalista tão denunciado e criticado por Adorno e nas sociedades de baixa complexidade e totalitárias nas observações de Morin. Serve assim à adaptação dos sujeitos, formando-os dóceis, em conformidade, na unidimensionalidade do pensar, do ser, do existir. Na negação da alteridade, do diferente, da possibilidade. Na negação da complexidade do real, para Morin. Na cultura afirmativa para Adorno, que serve à adaptação.

Por isso, para Adorno, o fenômeno de Auschwitz é começo, meio, fim. Começo, porque ponto impulsionador para problematizar a educação. Se a educação ocorresse conforme o seu entendimento, de formação, de experiência, Auschwitz não teria sido possível. Mas foi! Então Auschwitz é meio. Não pode voltar a existir e precisa ser lembrado, resgatado da memória, elaborado. Então Auschwitz é fim: frente à possibilidade real de seu retorno, que a educação deve voltar todas as suas forças, por meio da desbarbarização. Esse é também um caminho para a educação: desbarbarizar, humanizar, emancipar.

O objeto desta pesquisa foi o de investigar a posição de Theodor W. Adorno e a de Edgar Morin a respeito das possibilidades e limites da educação na busca pela emancipação humana. O problema que guiou todo o percurso de investigação concentrou-se nas convergências e divergências entre os dois pensadores a respeito do papel da educação neste processo. Para isso tinha-se claro que o primeiro entendimento a ser buscado era o da emancipação humana e suas relações com os processos formativos. Foi neste sentido que

procurou-se no primeiro capítulo esmiuçar tais entendimentos, iniciando pelo próprio conceito de emancipação. Tal conceito apareceu nas fontes consultadas atrelado à ideia de liberdade, de libertação da humanidade e também de superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas.

Emancipação surge na Modernidade e remonta ao ideal iluminista. A racionalidade é posta como possibilidade de emancipação. A razão conduziria o homem para se libertar dos grilhões da ignorância, da tutela do poder religioso e político.

Kant é mencionado como importante pensador deste período. O homem, para ele deve fazer uso público da razão, ser dono de sua própria vontade, ter coragem e ousadia de saber. Conhecimento e racionalidade são meios para a liberdade. Seu entendimento sobre educação é exposto e contraposto ao de Durkheim, pensador positivista, que reitera o papel da educação enquanto manutenção da sociedade. Os conceitos de adaptação e autonomia são discutidos nas relações com a educação utilizando-se a contraposição das ideias desses dois pensadores. A educação pode estar a serviço da reprodução ou da transformação social. Por isso entendemos a necessidade de se resgatar a ideia da *Bildung* alemã, formação cultural, em que adaptação e autonomia estão em constante tensão, como discutiu Adorno.

No segundo capítulo procurou-se desenvolver os principais conceitos relativos ao pensamento de Adorno. Escolher Adorno como um referencial para o desdobramento do objeto desta pesquisa, justificou-se pelo tratamento e envolvimento do autor com a referida problemática. Ao escolhê-lo estávamos cientes dos riscos de interpretação, mas ao mesmo tempo, dispostos a enfrentá-los. A ciência de tais riscos não nos eximiu destes, mas nos possibilitou trilhar, com maior nitidez e consciência, o caminho em busca da compreensão de sua obra.

As peculiaridades de Adorno foram expostas, destacadas e relacionadas com sua maneira de pensar, seu método e seu conteúdo. Surgem assim temas como racionalidade, educação, formação, barbárie, experiência. A educação tem uma possibilidade emancipatória: através do resgate da experiência formativa, dos esforços pelo desenvolvimento da consciência crítica e da autocrítica da razão. A racionalidade aparece atrelada à emancipação em suas emissões radiofônicas, em que debate temas pertinentes à educação, entendendo-a como processo formativo amplo, não somente atrelado à educação escolar. Ainda, nestas mesmas emissões, o pensador ressalta a importância e necessidade de nos voltarmos para a educação da infância, como foi destacado em várias passagens desta pesquisa. O processo formativo precisa ser pensado para superar a *semiformação* vigente, determinação social posta

pelas condições e condicionantes do modo de produção capitalista, entendendo que tal superação seria um esforço e um movimento constantes.

No terceiro capítulo abordou-se o pensamento de Morin tendo como centro a proposta da Teoria da Complexidade, ou seja, uma forma de operar com o conhecimento dos fenômenos da realidade que supera o reducionismo e a fragmentação, pois entende a realidade em suas múltiplas dimensões, determinações, relações e religações. Esse olhar dado pelos operadores da complexidade (dialogia, holograma, recursividade) guiou a análise das ideias de Morin. Procuramos, com isso, olhar para a complexidade pelo próprio caminho que ela nos propõe, a Teoria da Complexidade.

Para Morin, os sujeitos estão em uma relação constante de autonomia-dependência com o meio. Há fatores que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da liberdade, como aqueles presentes nas sociedades de alta complexidade, o desenvolvimento do pensar complexo, o reconhecimento das incertezas no processo do conhecimento e as possibilidades de busca de sua superação (o que pode favorecer a constituição de um conhecimento pertinente, trabalhado pela educação), uma ciência reformada e reformadora, uma ética complexa, uma razão aberta e autocrítica. E há a presença, também, de fatores de impedimento da liberdade, como a possibilidade constante da barbárie, além daqueles presentes nas sociedades de baixa complexidade, como o autoritarismo que leva ao totalitarismo, a fragmentação dos saberes, a fragmentação da própria vida, do trabalho humano, das relações entre as pessoas, gerando tantas desigualdades.

Em face da constatação desses fatores negativos Morin propõe como um dos caminhos de ajuda para a libertação e para a autonomia humana a Reforma do Pensamento e ao mesmo tempo a Reforma da Educação. Tais reformas podem favorecer a autonomia do pensar e com isso a autonomia dos sujeitos. Caminhos possíveis de libertação.

Pontos de convergências e de divergências entre os dois pensadores foram apontados no quarto capítulo, principalmente no tocante ao entendimento das possibilidades da educação nas relações com a emancipação humana. O principal distanciamento entre os autores está no arcabouço teórico, em sua forma de “olhar” a realidade. Contudo, apesar deste aspecto importante, foi possível verificar que ambos estão igualmente preocupados com questões muito próximas, como as relativas à liberdade, à emancipação, à racionalidade, à ciência, à educação, ao problema da barbárie.

Se para Adorno reformas pedagógicas não são suficientes, porque a educação como elemento de um todo social não poderia resolver sozinha problemas que extrapolam suas possibilidades, a educação, ao mesmo tempo pode ter um papel de intervenção positiva, se

possibilitar e realizar uma reflexão crítica ininterrupta; se favorecer o momento da autonomia frente ao da adaptação; se trabalhar pela e para a racionalidade emancipatória; se buscar a desbarbarização.

Em Morin diversas vias regeneradoras são possibilidades de uma mudança social, favorecendo a construção de sociedades de alta complexidade e de sujeitos autônomos e pensantes. Essas vias são discutidas por Morin, que aponta a Reforma do Pensamento como imprescindível, juntamente com a Reforma da Educação.

No resgate destes aspectos percebemos distanciamentos entre os autores, ora tênue, ora não. Esse é um movimento que pareceu não cessar no fim do trabalho, ou seja, um movimento que mostra haver ainda muitas questões e conceitos a serem problematizados, analisados e postos em relação no pensamento de cada um e na busca de possíveis convergências e de constatação de divergências entre ambos. Algumas dessas questões podem indicar possibilidades de pesquisas posteriores, como por exemplo a questão da subjetividade, a da arte e também as questões relativas ao método (dialética negativa em Adorno e dialogia em Morin).

Fica uma indicação quanto à possibilidade e, talvez, a necessidade desta pesquisa ser um ponto impulsionador para a continuidade da busca das contribuições destes dois pensadores para a temática da educação e da emancipação humana. Assim, esta pesquisa é concluída, mas não está concluída. Há nela a indicação de um movimento que carrega a possibilidade e a necessidade de continuidade.

Acreditamos que os objetivos iniciais propostos foram atingidos, no sentido de que os conceitos pertinentes ao problema foram desenvolvidos e o objeto foi desvelado. Podemos afirmar que nossas hipóteses foram confirmadas ainda que parcialmente: Adorno e Morin apresentam aproximações e distanciamentos, especialmente no que diz respeito ao papel da educação como elemento possivelmente impulsionador da emancipação ou da liberdade. Parece-nos que as aproximações só foram vislumbradas na escrita do último capítulo, quando percebemos pontos e preocupações comuns entre os autores, ainda que tratadas de maneira diferente até por conta de seus pontos de partida teóricos.

Fica aqui nossa contribuição para a teoria educacional. Que enquanto teoria não pode estar desvinculada da prática. Deve se voltar por isso a ela, para que algo possa ser feito, transformado. Teoria e prática devem constituir-se enquanto práxis, como apontado especialmente por Adorno. Esperamos que a importância desta pesquisa tenha sido a de oferecer alguma contribuição no sentido de ajudar na ressignificação de nossa realidade e na busca de seu aprimoramento, com vistas à constante luta pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Theodor W. Adorno

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Teoria da Semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Publicado na Revista "Educação e Sociedade". Campinas: n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

_____. "Teoria da Semiformação". In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTORIA, Luiz A. C. N (organizadores). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores associados, 2010. p. 8- 40.

_____. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. "Notas Marginais sobre teoria e práxis". In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995a. p. 202- 229.

_____. "Experiências científicas nos Estados Unidos". In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. p. 137-178

_____. "Tempo livre". In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão Álvaro Valls. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995c. p. 70-82.

_____. *Minima Moralia*- reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. "O ensaio como forma". In: COHN, Gabriel (org). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 167- 187.

_____. "A Indústria Cultural". In: COHN, Gabriel (org). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 92-99.

Obras de Edgar Morin

MORIN, Edgar. *O método 5: A humanidade da humanidade*- a identidade humana. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. *O método 6: Ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007d.

_____. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Ed revista e modificado pelo autor. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *Cultura e Barbárie Européias*. Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *O Método IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Tradução de Emílio Campos Lima. Publicações Europa-América: Mem Martins, Portugal, 2002.

_____; NAÏR, Sami. *Uma política de civilização*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

_____. *Meu caminho: entrevistas com Déjane Kareh Tager*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Demais Obras de Referência

ABBAGNAMO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Cleide. Rita S.; PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine D. M.; QUEIROZ, José J.; LORIERI, Marcos A. "Pensamento complexo nos caminhos da educação. In: ALMEIDA, Cleide. Rita S.; PETRAGLIA, Izabel. (org.). *Estudos de Complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 9-21.

ALMEIDA, Juliana Litvin de. *Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado- contribuições de Theodor W. Adorno*. 121p. Dissertação de Mestrado em Educação- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

ALMEIDA, Guido de. "Nota preliminar do tradutor". In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 7-8

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOUN, Paul- Laurent. *A Escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução de Waltensir Dutra; Organização da edição brasileira Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COHN, Gabriel. “Adorno e a Teoria Crítica da sociedade”. In: COHN, Gabriel (org). *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-30

CROCHIK, José Leon. *Apontamentos sobre o texto “Educação após Auschwitz” de T. W. Adorno*. In: Revista Educação e sociedade. Cedes. Campinas; Papirus. Ano XIII, número 42, agosto de 1992. p. 342-351.

DIAS, Elaine Dal Mas. “Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa”. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (organizadoras). *Estudos de Complexidade 2*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 101-114.

DURKHEIM, Émile. “A Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora”. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (organizadores) *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 10. e.d. São Paulo: Editora Nacional, 1979. p. 34-48

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 1995. Volume 9. p. 2069.

GOERGEN, Pedro. “Prefácio”. In: SGRÓ, Margarita R. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-20.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JIMINEZ, Marc. *Para ler Adorno*. Tradução de Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung)”. In: *Immanuel Kant: textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “Formação humana”. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (coordenador). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Portugal. Porto: Porto Editora, 2006. p. 184-188.

_____. “Cultura, Barbárie e Educação em Edgar Morin”. In: Notandum Libro- 13- ALMEIDA, C. e PERISSÉ, G. (orgs). *Educação & Linguagem- Ensaios*, SP/Porto, 2009. p.35-42.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. *Emancipação e Modernidade: elementos para uma discussão*. Serviço Social em Revista. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Volume 9 - Número 1. Julho/Dez, 2006. Disponível em: http://www.ssrevista.uel.br/c-v9n1_danuta.htm

MAAR, Wolfgang Leo. “Educação crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt”. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 59- 81.

_____. “Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p. 11- 28.

_____. *Adorno, semiformação e educação*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, número 83, agosto de 2003. (2003c) p. 459- 476.

_____. “A indústria (Des) educa (na)cional: Um Ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil”. In: PUCCI, Bruno (org). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2003d. p. 139- 150.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. *Teoria Crítica e dominação*. In: Revista Educação e Sociedade. Cedes. Cortez Editora e Autores Associados. Ano II, número 7, setembro de 1980. p. 89-103.

MELHORAMENTOS DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos de São Paulo, 2001.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S; PETRAGLIA, Izabel (org). *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRAGLIA, Izabel. *Complexidade e auto-ética*. In: ECCOS- Revista Científica da Uninove- Complexidade e Ética- Volume 2, número 1, 2000.

_____. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 10 ed. rev. amp. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

_____. *Educação complexa para uma nova política de civilização*. In: Educar em Revista- Dossiê Educação e Complexidade- Curitiba, Paraná, UFPR, número 32/ Agosto-Dezembro 2008b.

PETRY, Franciele Bete. *As Minima Moralia de Theodor W. Adorno: expressão como fidelidade ao pensamento*. In: Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC- Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008. Disponível em http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/055/Franciele_Petry.pdf

PUCCI, Bruno. “Teoria Crítica e Educação”. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 11- 58.

_____. “A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação”. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org.). *A Educação danificada- contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 89- 115.

_____. “Educação contra a barbárie: 2007”. In: BRITO, Maria dos Remédios; OLIVEIRA, Damião Bezerra; GONÇALVES, Jadson Fernando (org.). *Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas*. Belém: EDUFPA, 2008. p. 119-134.

_____. “Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje”. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTORIA, Luiz A. C. N (organizadores). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores associados, 2010. p.41-55.

_____. “O Gigante da Globalização e as Fundas das *MinimaMoralia*”. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar G. (organizadores). *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba/Campinas: Editora Unimep/ Autores Associados, 2001. p. 15-28.

_____. “Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno”. Piracicaba, SP, UNIMEP, sem data (texto apostilado).

RONDON, Roberto. “Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira”. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar G. (org.). *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba/Campinas: Editora Unimep/ Autores Associados, 2001. p. 217-225.

RUSCHEL, Maria Helena. “Posfácio à Edição Brasileira”. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução Maria Helena Ruschel, supervisão ÁlvaroValls. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 232-253.

RUZ, Juan. *Teoria Crítica e Educação*. Tradução de Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. In: *Perspectiva*; Florianópolis, 1(3), p. 9-50. Julho/Dezembro 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. “Educação e Emancipação”. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (coordenador). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Portugal. Porto: Porto Editora, 2006. p. 108-112.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SGRÓ, Margarita R. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SUAREZ, Rosana. “Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural)”. In: *Kriterion*, Belo Horizonte, nº112, Dezembro de 2005, p. 191-198.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino Português*. 2. ed. Portugal. Porto: Porto Editora, 1942.

VICENTINO, Cláudio. *História Geral*. São Paulo: Scipione, 1997.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt- História, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. “A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global”. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org). *A Educação danificada- contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 117-137

_____; PUCCI, Bruno; RAMOS- DE- OLVEIRA, Newton. *Adorno-o poder educativo do pensamento crítico*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.