



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CLEUDES MARIA TAVARES ROSA

**O ideal burguês de justiça como (im) possibilidade de superação
da pseudoformação**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

CLEUDES MARIA TAVARES ROSA

3. Título do trabalho

O IDEAL BURGUESES DE JUSTIÇA COMO (IM) POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA PSEUDOFORMAÇÃO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **CLEUDES MARIA TAVARES ROSA, Discente**, em 25/09/2021, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professora do Magistério Superior**, em 27/09/2021, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2371321** e o código CRC **8D8735FD**.

Referência: Processo nº 23070.042646/2021-79

SEI nº 2371321

CLEUDES MARIA TAVARES ROSA

**O ideal burguês de justiça como (im) possibilidade de superação
da pseudoformação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Rosa da Silva Zanolla.

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tavares Rosa, Cleudes Maria

O ideal burguês de justiça como (im) possibilidade de superação da
pseudoformação [manuscrito] / Cleudes Maria Tavares Rosa. - 2021.
0 285 f.

Orientador: Profa. Dra. Sílvia Rosa da Silva Zanolla.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Formação. 3. Justiça. 4. Pseudoformação. 5. Ideologia.
I. Zanolla, Sílvia Rosa da Silva, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **46** da sessão de Defesa de Tese de **CLEUDES MARIA TAVARES ROSA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Ao **primeiro dia do mês de setembro de dois mil e vinte e um (01/09/2021)**, a partir das **08:00**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/msp-xyxk-rji>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**O ideal de justiça burguesa como (im)possibilidade de superação da pseudoformação**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Ildeu Moreira Coêlho (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Filosofia** pela **USP** - membro titular interno, Prof. Dr. **Carlos Cardoso Silva (FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - membro titular externo, Profª. Drª. **Cristiane Sousa Borzuk (UFJ)**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP** - membro titular externa e Profª. Drª **Maurides Batista Macedo Filha (UFG-Aposentada)**, doutora em **História** pela **PUC-SP** - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Silvia Rosa da Silva Zanolla, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de setembro de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Silvia Rosa da Silva Zanolla

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva

Profª. Drª. Cristiane Sousa Borzuk

Profª. Drª Maurides Batista Macedo Filha

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O IDEAL BURGUESES DE JUSTIÇA COMO (IM) POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA PSEUDIFORMAÇÃO

Documento assinado eletronicamente por **Maurides Batista de Macêdo Filha, Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 00:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ildeu Moreira Coelho, Usuário Externo**, em 09/09/2021, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professora do Magistério Superior**, em 14/09/2021, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Cardoso Silva, Professor do Magistério Superior**, em 14/09/2021, às 22:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Souza Borzuk, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2326237** e o código CRC **49EC95ED**.

Referência: Processo nº 23070.042646/2021-79

SEI nº 2326237

CLEUDES MARIA TAVARES ROSA

**O IDEAL BURGUESES DE JUSTIÇA COMO (IM) POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO
DA PSEUDIFORMAÇÃO**

Tese submetida à defesa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, perante a Banca Examinadora,
constituída pelos(as) seguintes professores (as):

Prof.^a Dr.^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla (Presidente) – UFG

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho (Membro) – UFG

Prof.^a Dr.^a Maurides Batista Macedo Filha (Membro) – UFG

Prof.^a Dr.^a Cristiane Borzuk (Membro) – UFJ

Prof. Dr. Carlos Cardoso Silva (Membro) – UFG

Prof. Dr. Luís César de Souza (Suplente) – UFJ

Prof. Dr. Sandro Ribeiro (Suplente) – IFG

Dedico este trabalho à minha filha, Apohenna, a meu marido, Wellington, e à minha mãe, Eusa, que sempre me incentivaram ao crescimento, pois, como eles mesmos dizem, parodiando Nikos Kazantzakis, “[...] o mundo do futuro é intangível, feito o tecido em que são tecidos os sonhos. [...] o que vier virá.” Sei que aprendi e aprenderei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por tudo de bom que nela há. Hoje, “ando devagar, porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais, cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, ser feliz”. Conforme explicita suas angústias e o arremedo de liberação, Almir Satter, nesta canção, ensina-me a procurar outra forma de escrever minha biografia. Até então, eu tinha pressa, muita pressa. O tempo parecia correr inexoravelmente e me deixava frustrada, por julgar não conseguir, sequer, escrever eu mesma minha história de vida. De repente, um dia peguei minha vida pelas mãos e, como o Menino Jesus travesso de Fernando Pessoa, saí pulando as poças d’água e mordendo o que de melhora vida pode ofertar: o sorriso da minha filha, o abraço do companheiro e a confiança de minhamãe. Por isso, e por tudo o mais de bom que a vida nos dá, “Bendize, ó minha alma ao Senhor!”.

À Apohenna, meu passarinho que beija muito, pelo brilho de amor e pela confiança que expressa ao me olhar; por ela, a nova trajetória em minha vida foi demarcada. Ao Welington, meu marido, pelo carinho e pela compreensão nas ausências e pelo apoio incondicional que sempre me levou à frente, quando havia cansaço e vontade de correr risco, gosto pela aventura e pelo conhecimento. À Euza, minha mãe, quem sempre me apoiou, confiou e me estimulou a perseverar, recordando-me que a mulher deve sempre buscar o crescimento humano e profissional e construir sua independência. E à vovó Sebastiana (*in memorian*), a gigante, que sempre me orgulhou. À tia Anelci (*in memorian*), que, pelo exemplo aplicado por mim às avessas, instigou-me à autonomia. Ao Luciano (*in memorian*), que exercitou por toda a sua curta vida o lema: “Liberdade, liberdade, abra as asas sobre nós [...]”.

Aos meus sobrinhos, Luciano Jr., Gabriela, Ana Karolina, Israel Jr., Ana Júlia, ao pequeno Arthur, à Olívia e à Luíza, anjos a caminho, a quem todos os dias, durante toda a vida, preparei o exemplo: coerência entre o fazer e o falar e respeito por todas as formas de vida.

À Professora Sílvia, pela orientação e pelas sugestões criteriosas e gentis, sem as quais este trabalho não atingiria essa forma e esse conteúdo. À ela, minha gratidão, estima e meu respeito. Com sua ajuda, durante mais de dois anos, foi possível acreditar que o caminho do crescimento intelectual, quando se pode contar com uma pessoa que exige maturidade intelectual e autonomia, nos capacita a enfrentar as angústias que sugerem nossas limitações e nos desafia, ainda, a não desapontá-la enquanto orientadora. Por tal motivo, espero ter

alcançado as expectativas de minha orientadora. Agradeço, ainda, à pessoa Sílvia, pela sensibilidade, humanidade, pelo respeito, carinho, conhecimento, brilho no olhar ao discutir as obras e contextualizá-las em sala, pelo entusiasmo à teoria crítica frankfurtiana e pelo profundo conhecimento teórico de Theodor Adorno, que me arrastou como águas violentas. Na corredeira, sem medo, mergulhei depois de longo tempo afastada, sem temer, já temendo Freud, cuja teoria psicanalítica me desafia. Ah, e ainda há a Filosofia! Quanto desafio! Sigo no mergulho. Gratidão, Sílvia!

Aos professores da Faculdade de Educação, especialmente do Programa de Pós-Graduação: Rita Márcia, pela criteriosa e respeitosa análise quando da entrevista na seleção do doutorado, pela sensibilidade e pelo respeito em todas as discussões: à ela, meu profundo respeito; ao Carlos, pela leveza e singeleza no elaborado diálogo teórico nas reuniões do NEVIDA; ao Pedro, que faz da Filosofia a trilha desafiadora da vida e a singela humanidade; à Anita Rezende, com quem a discussão é viva e pulsante, e cuja provocação e maturidade me apontaram o arco do conhecimento; à Marília Gouvea, pelo seu compartilhamento respeitoso e convocativo durante o curso em que discutíamos economia, política, sociologia e educação; à Gina Gladys, pela delicadeza e didática, pelo aprofundamento no tema educação; à Ildeu Coêlho, pela filosofia pura que me desafiou a compreender como os grandes filósofos pensaram a educação. A esses grandes mestres, que me incentivaram sempre, com alegria e prazer no exercício do pensar, além de legarem o exemplo de profundidade, zelo e cuidado no processo formativo, a quem devo mirar como em um espelho e, cotidianamente, pensar meu fazer e ser na formação. A vocês, indistintamente, minha gratidão!

Agradeço à universidade pública, que me possibilitou o acesso à graduação, ao mestrado e ao doutorado, sonhos por mim acalentados.

Ao NEVIDA e aos amigos do doutorado, minha gratidão e meu respeito eterno à Márcia, Welma, ao Rômulo e Ettore: com eles, o caminho percorrido pareceu mais “largo”; ao Jeison e Carol, irmãos do coração, e ao Jairo e Marcos minha gratidão; à Estelamaris pela minuciosa leitura e revisão do trabalho na qualificação! E a Angélica, companheira dos últimos dias, obrigada!

Agradeço às servidoras da Secretaria do Programa da Pós Graduação em Educação, pelo respeito, pela atenção e pelo cuidado com os quais me receberam e quando necessitei.

À Carmen Martins, amiga de todas as horas, pelo carinho da acolhida, pela oportunidade do trabalho, ainda ao final do mestrado, pelo apoio, respeito e pela confiança; à Maria Dalva Pereira e Andrade, Solange Rassi, Sônia Maria Ribeiro, Valdir Martins, Rogério Araújo, Neusa Barbeiro e aos professores Valdir Guimarães e José Maria Baldino, pelo respeito ao longo da caminhada, companheiros da sociologia na PUC GOIÁS.

Ao Prof. Romilson Martins Siqueira, pelo “você sabe como tem que fazer, faça!”, que me dizia isso cada vez que me sentia cansada e fragilizada na caminhada da coordenação. Muito obrigada!

À Vanusa, Sílvia e Damiana, pelo respeito demonstrado, reconhecimento explícito e carinho na acolhida. À Enfermagem da PUCGOIÁS, obrigada!

A meus alunos, pelo carinho, respeito, apoio e esforço. Agradeço às centenas de vocês, que nunca se afastaram de mim ao longo da jornada da vida. Sempre presentes, agradeço em nome da: Queren, Daniel, Victor, Rafaela, Raquel, Vinícius, Sofia, Joel, Thiago, André e ao Matheus Calixto, sempre presentes, gratidão!

À Alzira, anjo em forma de gente nervosa, obrigada!

Finalmente, ao meu pai, Francisco (*in memoriam*), e aos meus irmãos: Cleize, que, em coma desde 10 de agosto de 2020, em sonho, me pediu para escrever a “Revisão da Travessia” (irmã, volta!); Neide e Rael, que, sem entender bem o porquê de “se perder tempo só com isso” e, por meio dessas observações, quase cotidianas, não deixaram de demonstrar que a vida implica outras estradas, “além da econômica”.

Compreendi, após o trabalho, que o caminho se faz caminhando, que o percurso é provisório, e a travessia nem sempre pode ser abreviada.

Nerópolis, primavera de 2020.

RESUMO

TAVARES ROSA, Cleudes Maria. **O ideal burguês de justiça como (im) possibilidade de superação da pseudoformação.** 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

O presente estudo, de cunho bibliográfico, objetiva compreender os processos culturais e ideológicos da sociedade burguesa capitalista, na qual se manifesta uma crise contemporânea no processo formativo da humanidade. O estudo realiza-se sob a égide analítica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em específico os pensadores Theodor Adorno (1903–1969) e Max Horkheimer (1895–1973). Conforme a base teórica, a compreensão visa ao entendimento das limitações existentes ao processo de uma educação crítica, humanista, justa e emancipatória na sociedade burguesa, cuja ideologia, presente como ideário da e na justiça, afirma a (im)possibilidade de superação da pseudoformação. A pesquisa desdobrou-se em quatro capítulos. O primeiro intenta compreender a constituição do ideário burguês de justiça e seu deslocamento ideológico ao longo do arco social e histórico à luz da teoria crítica frankfurtiana. O segundo capítulo busca entender se a principiologia jurídica explicita ideologia que impossibilita a formação. O terceiro capítulo visa compreender se há influenciada indústria cultural, reforçando a pseudoformação, que, com suas múltiplas modalidades, restaura a tradição na formação e na justiça. O quarto capítulo debruça o olhar sobre a Teoria Crítica e a Educação, buscando apreender os entraves da racionalidade como ideologia e (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Entende-se que a dialética negativa adorniana, enquanto método crítico-reflexivo, propicia, pela tensão exigida entre sujeito e objeto, particular e universal, indivíduo e sociedade, resistência e busca da contradição para uma formação crítica e humanista.

Palavras-chave: Educação. Formação. Justiça. Pseudoformação. Ideologia.

ABSTRACT

TAVARES ROSA, Cleudes Maria. **The bourgeois ideal of justice as (im) possibility of overcoming pseudo-formation.** 2020. 189 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Goiás, Goiânia.

The present study, essentially bibliographic, aims to understand the cultural and ideological processes of the capitalist bourgeois society, in which a contemporary crisis in the humanity's formative process emerges. The study is conducted under the analytical aegis of the Critical Theory of the Frankfurt School, specifically the thinkers Theodor Adorno (1903–1969) and Max Horkheimer (1895–1973). According to the theoretical basis, the comprehension pursues understanding the limitations that exist in the process of a critical, humanistic, fair and emancipatory education in bourgeois society, whose present ideology as an ideal of and in justice asserts the (im)possibility of overcoming the pseudo-formation. The research unfolded in four chapters. The first one intends to understand the constitution of the bourgeois ideal of justice and its ideological displacement along the social and historical arc, in the light of the Critical Theory. The second chapter aims to understand if the legal principiology expresses ideology, which makes the formation (im)possible. The third chapter intends to understand if there is influence of the cultural industry that reinforce the pseudo-formation, which with its multiple sorts restores the tradition in formation and in justice. The forth chapter leans the eyes over the Critical Theory and Education seeking to understand the obstacles imposed by rationality as ideology and the (im)possibility of overcoming pseudo-formation. It is understood that the Adorno's negative dialectics, as a critical-reflective method, provides, due to the required tension between subject and object, particular and universal, individual and society, the resistance and the search for contradiction for a critical and humanistic formation.

Keywords: Education. Formation. Justice. Pseudo-formation. Ideology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A <i>GESCHICHTE</i> ANALISADA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA	34
2 A PRINCIPIOLOGIA É IDEOLOGIA: A CRISE DA FORMAÇÃO	87
3 INDÚSTRIA CULTURAL E A FORÇA DA PSEUDOFORMAÇÃO: A RESTAURAÇÃO DO VELHO NA FORMAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA....	131
4 <i>BILDUNG</i>? UMA LEITURA DA HIPERTROFIA DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA COMO IDEOLOGIA E A (IM)POSSIBILIDADE DA SUPERAÇÃO DA PSEUDOFORMAÇÃO.....	206
REVISÃO DA TRAVESSIA E SUA CONCLUSÃO PROVISÓRIA	254
REFERÊNCIAS.....	272

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa compreender os processos culturais e ideológicos da sociedade burguesa capitalista, a qual se manifesta crise contemporânea em relação ao processo formativo no sentido crítico e humanista, o que caracteriza e mantém a dominação pela individualização da sociedade administrada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O estudo realiza-se sob a égide analítica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em específico os pensadores Theodor Adorno (1903 – 1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Conforme a base teórica, a compreensão desta crise visa ao entendimento das limitações existentes no processo de uma educação crítica, humanista, justa e emancipatória (ADORNO, 1995a) na sociedade burguesa, cuja ideologia presente como ideário “da e na” justiça afirma a (im)possibilidade da superação da pseudoformação¹, sendo esta a questão que norteia a investigação. Deste modo, justifica-se esta pesquisa, na medida em que se busca a compreensão e explicação de tais mudanças, que refletem o influxo do pensamento humano e de seus interesses, que alteraram o curso da história, a relação entre o indivíduo e a sociedade, o particular e o universal, levando-se à reflexão sobre as suas consequências para a educação, a formação e o sentido da justiça na sociedade burguesa.

Antes de se iniciar na discussão específica do objeto em questão, é preciso que se compreenda o amplo leque de mudanças que marcou o “mundo” a partir da chegada ao poder político pela burguesia². Por certo, houve sempre a tentativa de explicar este

¹ No meio acadêmico brasileiro, discute-se acerca deste conceito de Adorno, que, no alemão, é *Halbbildung*, traduzido como semiformação e pseudoformação. De acordo com Neuvald e Guilhermeti (2006, p. 2), “*Halbbildung* é um termo alemão formado pela justaposição das palavras *Halb* (que pode significar meio, metade ou pseudo) e *Bildung* (que significa, ao mesmo tempo, cultura, formação cultural, formação da personalidade ou educação num sentido amplo). No entanto, *Halbbildung* não pode ser simplesmente traduzido por meia formação ou falsa formação, pois Adorno imprime um sentido dialético ao termo no qual, simultaneamente, indica uma falsidade ou limitação do processo formativo, quando este perde sua articulação entre autonomia e dominação; mas também indica uma formação real e efetiva, apenas como dominação. Semiformação é um termo mais utilizado pelos tradutores, como Maar (1992), Pucci, Zuin e Ramos de Oliveira”. Usar-se-á, no presente trabalho, o termo pseudoformação no sentido da falsidade do processo formativo, conforme utilizado por Adorno (1995b), ao discutir a separação entre sujeito e objeto: “[...] mas, o *psêudos* sempre usado como a falsidade da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto mediante o sujeito, e, mais ainda, e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim, que é fixada sem mediação [...]” (ADORNO, 1995b, p.183). O termo *psêudos*, segundo o Dicionário Priberam. Org. origina-se do grego falso, mentira: o prefixo no português diz de algo que não é verdadeiro, algo fraudulento, e viria da palavra *pseúdein*: enganar pelas mentiras. Aqui, é empregado no sentido do que parece e não é, por exemplo: pseudônimo parece ser nome e não é.

² Entende-se aqui o conceito de burguesia tal qual Marx e Engels o fundamentaram: “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e

“mundo”, sua organização, a relação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, o particular e o universal. O conhecimento foi um dos aspectos que norteou esta reflexão. Neste, a centralidade e o comportamento do indivíduo, que vive e se relaciona com outros, engendraram a reflexão de pensadores ao longo do tempo social e histórico. Adorno e Horkheimer (1985) alertam que,

Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atento da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Para tanto, busca-se recompor o arco do conhecimento tradicional sob o qual este foi constituído em sua explicação e, na perspectiva crítica e teórica adorniana da dialética negativa (2009)³, tentar compreender os processos culturais e ideológicos que levaram à constituição da sociedade burguesa capitalista. Para isso, volta-se à revisão de conceitos e categorias que permanecem orientando as explicações e o conhecimento a respeito das sociedades humanas até agora escolhidas para a pesquisa, visando à compreensão do objeto deste estudo. As categorias, a partir do referencial teórico escolhido para a análise, são: ideologia, educação, formação cultural, barbárie, pseudoformação, racionalidade instrumental, esclarecimento, emancipação, indústria cultural, estética, autonomia, política, poder, dominação, autoridade, direito, lei, dialética, justiça, liberdade, igualdade, democracia, aura, enigma e constelação.

As limitações ao processo formativo são perceptíveis na organização social e na sustentação da relação dialética com a educação. Os interesses ideológicos em jogo – e, intrinsecamente, presentes na sociedade capitalista e que sustentam a ideia de pseudoformação, uma vez que a indústria cultural⁴ instrumentaliza, com tais fins, processos formativos formais e informais – atuam a partir da racionalização econômica,

empregam trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver [nota de Engels à edição inglesa de 1888]” (MARX; ENGELS, 2014, p. 39).

³ A dialética negativa adorniana (2009) afasta o princípio de unidade e superioridade do conceito, apontando os limites da pretendida unidade conceitual, sob a perspectiva do movimento, permitindo a compreensão segundo a qual o conceito é menos que o objeto, posto haver inadequação na relação do sujeito e objeto. Busca-se, aqui, apreender o movimento constitutivo da sociedade burguesa e as correlatas limitações constatadas no processo formativo. Neste percurso, a dialética reflete criticamente sobre si e sobre o risco de recair sobre o fetichismo dos fatos em nome da teoria, bem como, ao refletir criticamente sobre si, poderá constatar a possibilidade de recair na falsa separação entre pensamento enfático e pesquisa empírica (ADORNO *apud* COHN, 1994). Nas palavras de Adorno (2009, p. 33), “pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos, a dialética negativa é um *ensemble* de análises de modelos”.

⁴ O termo indústria cultural foi cunhado por Adorno e Horkheimer (1985), inicialmente sob a

cultural, política e psicológica dessa sociedade (ADORNO, 1995a; 1995b; ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A presente pesquisa trabalha a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, aqui compreendida como a formação da humanidade cultivada, tendo-se em vista indivíduos autônomos, éticos e livres, que a filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir, de acordo com Adorno (1995a), à *Halbbildung*, aqui entendida como pseudoformação, ou, razão contraditória.

Adorno (2010) denuncia a crise da formação cultural na atualidade, que se manifesta em sucessivas gerações, numa perpetuação da pseudoformação, revestida pela ideologia do sistema vigente. Como essa crise perpassa e é perpassada por questões ideológicas, não cabe, partir de investigações individuais e isoladas, pois é um problema geral e que afeta toda a sociedade. A *Halbbildung*, a pseudoformação, aqui entendida como falsa formação, não é compreendida por todos como, alienação pois, nem todos estão atentos à manipulação ideologicamente contida nos processos formativos. Por esse motivo, encobre contradições e leva à constituição da barbárie cultural, pensando-se nos conteúdos: resumidos, esquematizados, técnicos, acríticos e reproduzidos em seu vocabulário *ad eternum*; copiados, como se teoria e práxis não se tensionassem continuamente e dialeticamente (negando-se e afirmando-se ao mesmo tempo); esquematizados, e que, por assim o serem, reduzem, por meio de esquemas, mapas mentais⁵, a qualidade do conhecimento na obra discutida, cujos conteúdos são utilizados correntemente nos processos de educação formal, pragmática e linear, educação escolar acrítica, como pretensa formação cultural, a qual advém e se compõe como resultante manifestação da crise formativa. O processo de formação cultural, reduzido à

denominação de cultura de massas, e, posteriormente, substituído por Adorno (1994; 2003) por indústria cultural, uma vez que, ao observar o modo como os indivíduos faziam cultura e arte, sob a lógica da produção industrial, eram impedidos de agir com autonomia. A terminologia foi alterada em decorrência dos aspectos ideológicos do termo cultura de massas, consolidado como uma cultura instrumentalizada pela indústria, a partir da racionalidade técnica, impeditiva do livre pensamento e da criticidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O termo foi constituído em 1947 (no período pós - Segunda Guerra Mundial) e corresponde, atualmente, ao movimento de reestruturação e manutenção do sistema capitalista, a partir da ampliação das relações produtivas e industriais no mundo globalizado.

⁵ Mapa mental é espécie de diagrama sistematizado pelo psicólogo inglês Tony Buzan. O diagrama, segundo o psicólogo, orienta a gestão de informações, conhecimento, compreensão de problemas e sua solução. É ferramenta para memorização e aprendizado rápido que otimiza organização de informações. O mapa mental é muito utilizado por estudantes de concursos para a facilitação da assimilação de maior quantidade de conteúdos (disponível em: <https://fia.com.br/blog/mapas-mentais>. Acesso em: 2 dez. 2020).

educação escolar tecnicista – que atende exigências do mundo do trabalho, cujas práticas pedagógicas, muitas vezes, são apenas às desprovidas de reflexão –, apresenta a crescente demanda por especialização no processo de trabalho e ocupação de seus postos, inclusive com incentivo, na atualidade, à educação a distância (EaD, ou, educação ‘remota’⁶), e que nem sempre viabiliza compreensão. Porquanto, poderá ocorrer uma presença incorpórea, no sentido de o acesso à sala de aula ser garantido na plataforma pela ligação virtual, mas não necessariamente o corpo, a mente e a atenção – a totalidade – lá estarão. O virtual da presença, a marca da entrada na sala, não significa a presença contínua e atenta aos conteúdos debatidos, aprofundados para além dos conteúdos planejados para a aula. Essa circunstância dificulta a participação e às discussões ao longo da formação, que vão se fragmentando, sem levar à melhor formação cultural.

Ao discutir no ensaio **A Filosofia e os Professores**, a respeito da formação docente na Alemanha da década de 1960 (ADORNO, 1995a), explicitou sua preocupação e insatisfação com o processo seletivo de escolha dos futuros docentes, bem como a flagrante imaturidade intelectual destes e a sua falta de humanidade “também em relação àqueles que alguma vez se sentarão defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto” (ADORNO, 1995a, p. 53). Essa crise da formação expressa a crise ou a trajetória imanente da sociedade burguesa – de Hegel a Marx, Nietzsche, Freud e os pensadores frankfurtianos, em especial Adorno –, que teve como objeto privilegiado a dinâmica do trabalho social. Para Adorno (2010), a crise da formação cultural não é simples objeto da pedagogia ou da sociologia; e as reformas pedagógicas isoladas e indispensáveis não contribuem para a superação da crise. Ao contrário, podem reforçá-la, por abrandarem as exigências dos que devem ser formados, bem como revelar a despreocupação sobre o que a realidade extrapedagógica exerce sobre estes que estão em processo de escolarização. Não há uma

⁶O Brasil viveu e possivelmente viverá a educação a distância, enquanto durar a pandemia pelo SARS-COV-2, que alterou os arranjos institucionais e a vida dos indivíduos pelo mundo no ano de 2020, bem como provocou a alteração das relações educacionais formais. A escola foi uma das instituições que teve que se reorganizar para cumprir programas de ensino. No Brasil, o regime letivo remoto a distância foi implementado, em caráter extraordinário, por muitas instituições educacionais, no intento de não permitir a perda do ano letivo, uma vez que a aproximação nas salas de aula colocava em risco a vida de estudantes e professores. Há, contudo, uma diferença entre regime extraordinário letivo remoto a distância e ensino a distância (EaD). No regime letivo extraordinário, as aulas são ministradas pelos professores em dias e horas aprazadas, simultaneamente, como se fossem presenciais, e ocorrem em plataformas com *chats* abertos, bem como há a possibilidade da formulação de perguntas e de contribuições, em tempo real, por parte dos alunos. No modo EaD, o professor não está o tempo todo em sala, e há um tutor que acompanha e tira dúvidas dos alunos.

separação extrema entre a realidade pedagógica e a extrapedagógica que ocorre fora da escola: a falta de cuidado com a linguagem e o vocabulário constata a falta de reflexão pela apreensão de fatos desconexos que são “por vezes decorados” (ADORNO, 1995a, p. 63). Isso revela ambiguidade e tensionamento de valores face ao que seja formação.

Dessa maneira, permanecem insuficientes as reflexões e investigações sobre fatores objetivos e subjetivos que interferem na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade, o aspecto das suas relações com a sociedade e a expectativa do indivíduo, uma vez que a “formação” está definida idealmente, desprovida de suas contradições ocultas *a priori*. O mesmo se dá com os momentos formativos parciais imanentes ao sistema, que deveriam ser os primeiros a ser compreendidos. É pelo movimento social e pela reflexão sobre o conceito de formação cultural que se deve buscar compreender como se sedimenta uma espécie de ‘espírito objetivo negativo’. Assim, tal espírito, é entendido como aquele que atende aos interesses da negação da autonomia, da autodeterminação e da formação.

A formação cultural agora se converte em uma *Halbbildung* socializada, na onipresença do espírito reificado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] 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 (ADORNO, 2010, p. 9).

Na cultura burguesa, a formação, ao ser falseada por elementos ideológicos, leva à alienação. Deste modo, a concepção de cultura e de ética foi e é distorcida de sua gênese enquanto trabalho formativo, devido à persistente racionalidade instrumental⁷ que se intensifica há muito e se agudiza pelo aprofundamento das técnicas de comunicação em rede. Diante da demanda de indagações sobre o contexto em curso, cabe pensar algumas questões referentes à educação e à razão, que foram se modificando no decurso dos

⁷ A racionalidade instrumental denota ideologia pela ênfase na obscuridade do termo razão. Este termo adveio da concepção de uma razão que deveria iluminar os aspectos negativos da sociedade orientada pela religião (Teocentrismo). Esta concepção explicava e hierarquizava os indivíduos e sustentava, conforme entendeu a burguesia, a injustiça e desigualdade entre estes. A razão associada ao progresso, contudo, não conduziu a sociedade a uma organização justa. Ao contrário, conferiu, a partir do domínio técnico e de seu controle por alguns grupos, uma superioridade, econômica e técnica sobre os demais, posto que anula os indivíduos “em face do poder econômico. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). A razão restou instrumentalizada pelos interesses econômicos e políticos, que são ideológicos na sociedade burguesa. Ideológicos no sentido de enredamento técnico, econômico e político, que perpassa a formação cultural. Esse “véu tecnológico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14) não permite aos indivíduos constituir autonomia em sua formação.

períodos sociais e históricos, o que culminou na (im)possibilidade da formação. Esta (im)possibilidade conduz à barbárie cultural, que sedá pela ausência de consciência da deformação na formação cultural e pelo rompimento do “nexo entre objeto e reflexão” (ADORNO, 1995a, p. 63).

Nesse sentido, o pensamento há muito tornou-se incapaz de pensar. No entanto, Adorno (2009, p. 25) defende que: “pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resisitir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material”. Na medida em que a indústria cultural atende aos interesses e à manutenção de poder da sociedade administrada e, por consequência, de grupos econômicos que a dominam, e reiteradamente seguem criando mecanismos impeditivos para autonomia⁸, a formação foi sendo mascarada e alterada por tais interesses desde a sua origem.

Essa sociedade ordenada em instituições que regulamentam as relações entre os indivíduos e ocultam, ideologicamente os interesses econômicos e financeiros, conquanto a própria sociedade impõe a exigência e a defesa discursiva de igualdade, liberdade, justiça e acesso à formação. Esta última prevalece de modo idealizado, sustentando uma contradição nesse ideário de racionalidade.

Consultando-se a Constituição brasileira, que como todas as demais Constituições regulamentam a estrutura de poder do Estado, constata-se, na sustentação contida em seus enunciados abstratos e gerais, o mascaramento dos interesses classísticos presentes na sociedade. A lei constitucionalizada o faz a partir da vontade de indivíduos ditos racionais, livres e iguais, o que levaria todos os seus indivíduos à autonomia. Todavia, a justiça, como qualquer elaboração do conhecimento, deve se orientar pelo pensamento dialético⁹ para escapar do pensar racionalizado e pragmático, imposto pela sociedade administrada e negador do pensar livre que leva e sustenta a heteronomia (ADORNO, 2009) e à (im)possibilidade da formação verdadeira (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1993; 1995a; 1995b).

A cultura burguesa, em que pese ter se constituído com um discurso assentado na justiça e na razão, desvirtuou tais concepções, restando uma fetichização da justiça e

⁸ Autonomia: termo criado por Kant para “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe à autonomia a heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar [...]” (ABBAGNANO, 2018, p. 111).

⁹ Pensamento dialético: “A dialética, segundo o sentido literal do termo a linguagem enquanto organon do pensamento” (ADORNO, 2009, p. 55). A dialética é instrumento do pensamento.

da razão cujas consequências se refletem na (im)possibilidade da formação.

Esta pesquisa tem como referencial teórico a teoria crítica frankfurtiana de Adorno e Horkheimer (1985), em especial de Adorno (1965; 1979; 1993; 1994; 1995a; 1995b; 2009; 2010; 2015a; 2015b; 2016; 2018), Jay (1988; 2008) e Zanolli (2007), visando a buscar relações entre educação, filosofia, sociologia, direito e psicanálise, tendo-se em vista a dialética negativa adorniana (2009)¹⁰ buscando suas contradições e movimentos. Esta proposta entende que o Direito, idealmente, interpenetra, tensiona e regula as relações entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto. O Direito constitui a afirmação da humanidade, é conscientizador na luta social e deveria ampliar o diálogo e o espaço dialógico daqueles que buscam a afirmação e o alargamento dialético da liberdade, conforme exige a dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto. Assim, pelo Direito constituído, estendido e alargado pela relação dialética da luta social como direito de todos, ao longo do processo social e histórico, pôde se efetivar o constitucionalismo republicano democrático burguês e estendê-lo com normas e princípios que organizam o comportamento social. Antes da modernidade, existiam documentos jurídicos de orientação constitucional (por óbvio, orientações distintas daquela consolidada pelo constitucionalismo republicano moderno ao final do século XVIII). Havia a experiência constitucional inglesa (Magna Carta inglesa de 1215 e a Declaração de direitos inglesa do século XVII), que vinculou, regulou e consolidou as relações de poder aos seus titulares, mas esta correspondente à noção de constituição normativa organizada e sistematizada na modernidade. É, no contexto preciso compreender que

¹⁰ Segundo entendeu Adorno (2009, p. 12), a “dialética é indício da não-verdade da identidade”, por ser a “consciência consequente da não-identidade” (p. 13). A dialética não é mera contradição, e, ainda segundo Adorno (2009, p. 13), a contradição “é a não identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico”. Neste sentido, a dialética é movimento e, neste, não há inserção de esquemas ordenadores para a compreensão dos fenômenos, sob o risco de hipostasiá-los e não compreender tal movimento. A dialética dogmática sofreu o influxo de tal hipóstase, uma vez que, e conforme Adorno (1994, p.p. 63-64), “uma teoria dialética da sociedade volta-se para leis estruturais que determinam os fatos, que neles se manifestam e que são por eles modificadas. Ela entende por leis estruturais tendências que decorrem de um modo mais ou menos rigoroso de elementos constitutivos históricos do sistema global” e foi idealizada pelos marxistas. A dialética negativa critica a idealização por não se acomodar à generalidade e por essa via não empobrecer a experiência ao considerar que “Dela seria liberado de um estado justo, que não é nem sistema nem contradição” (ADORNO, 2009, p. 18).

não há que confundir os fenômenos da juridificação e da constitucionalização: a constituição no sentido moderno do termo constitui uma forma peculiar de juridificação do poder e da dominação política, vinculada a determinadas condições históricas, que nem sempre estiveram presentes e que podem voltar a faltar (GRIMM *apud* SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2012, p. 36).

Salienta-se as especificidades do termo Constituição republicana e alega-se que a material evidencia a organização da sociedade política e é mais antiga; a formal expressa normativamente um poder constituinte formal e “encontrou sua afirmação (teórica e prática) a partir, apenas, do final do século XVIII” (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2012, p. 35).

Com efeito, o desdobramento legislativo, que ordena as relações sociais, exige que se atente para os meandros do poder e da dominação burguesa que os perpassam. Recorda-se que foi com a Revolução Francesa, em 1789, que a burguesia assumiu o poder político e a condução econômica na França. Adorno (2009), ao discutir a respeito das revoluções burguesas e as rupturas históricas delas advindas, ressalta-se que:

a distinção infantil entre causa mais profunda e ocasião mais extrínseca tem a seu favor o fato de indicar grosseiramente ao menos o dualismo entre imediatidade e mediação: as ocasiões são o imediato e as assim chamadas causas mais profundas são o elemento mediador, sobrepujante, que incorpora os detalhes (ADORNO, 2009, p. 251).

Assim, ao procurar realizar a crítica imanente à (im)possibilidade da superação da pseudoformação com o olhar assentado no ideal burguês de justiça, uma vez que este ideologicamente orienta o comportamento dos indivíduos, busca-se outras ciências para clarificar “a tensão necessária entre justificação e realidade, condição de realização da crítica imanente” (JAY, 1988, p. 106).

O conhecimento filosófico, o sociológico, a ciência política e a psicanálise contribuem para se compreender tal comportamento e descortiná-lo. Embora a ideologia burguesa presente no ideário de justiça contenha a intenção da realidade encoberta por um véu, ela é, portadora também de alento crítico, portanto urge compreendê-la, pois tal véu “situado na lacuna entre as justificativas que exibiam e a realidade que alegavam representar” (JAY, 1988, p.106)

No deslocamento das interpretações do ideário burguês de justiça, a ideologia que este portava “foi transformada de um meio de conhecimento em um meio de controle do conhecimento” (ADORNO, 1998, p. 20). Esse movimento exige a compreensão das consequências trazidas pelas transformações na sociedade. O ordenamento

jurídico¹¹, por sua vez, interfere na realidade, pois os indivíduos intentam bens imateriais e materiais, e nem sempre existiu a compatibilidade de interesses em relação a tais bens, gerando conflitos que são materiais ou imateriais. Dos conflitos de interesses, de sua perpetuidade, emergiu a exigência de regulamentação dos comportamentos sociais.

Se a educação escolar propiciará o conhecimento aos indivíduos, as grandes preocupações e questões fundamentais têm sido constantes em termos de gestão governamental e de seus projetos; os termos mercadológicos a tornam indistinta na busca da eficiência das organizações negociais. Salienta Côelho (2013, p.61), em relação à escola, que:

interrogar sua natureza e finalidade não é escorregar fora do real, é transcender o empírico e o senso comum, como condição para apreender aquilo que é, apreender o ser, a ideia das coisas, processos e instituições, compreendendo-as, não como dadas, mas em permanente movimento de criação de si mesmas como outras.

Desse modo, a formação cultural propiciará olhar crítico, audição atenta que poderá, dialeticamente, negar a regressão aos aspectos meramente quantitativos que visam à adaptação do indivíduo ao universal. A educação escolar poderá oportunizar ao indivíduo possibilidades de questionamentos sobre eventos e fatos da vida cotidiana. Tais questionamentos poderão conduzir a discussões com outros indivíduos e à compreensão

¹¹ O ordenamento jurídico originou-se em épocas prístinas, desde povos ágrafos, cuja organização social e política era específica e descentralizada em relação aos outros povos e tinha por fontes os costumes e precedentes, provérbios e decisões de líderes. A transmissão era oral e efetuada de geração para geração e, por consequência, o regramento era também diverso. O ponto comum que interligava as regras que orientavam o comportamento era o assombro frente às forças da natureza. Tal ponto comum orientou a aproximação das regras consuetudinárias a partir da religiosidade: relações sociais e família. Daí se constituiu o direito de propriedade e das sucessões originadas nas famílias: no seu dia, como as crenças, os sacrifícios e o culto dos mortos. Entende Van Caenegem (2000, p.164-165), que na “Grécia antiga as normas ideais não-escritas opunham aos estatutos reais e imperfeitos da vida cotidiana”. Em Roma, o direito positivo era apresentado como uma distorção de uma ordem natural primitiva: a escravidão [...] e pertencia ao *ius gentium*, derivado das guerras, não sendo, portanto, direito natural. O direito natural para os romanos correspondia à lei universal ou da natureza e sujeitava homens e animais ao acasalamento, por exemplo, expressando-o”. No medievo cristão, o direito natural sustentou conotação religiosa e identificou a lei divina distinta da humana. A lei humana não poderia transgredir o mandamento divino. Havia discordância, e alguns juristas compreendiam o direito natural como *corpus* de princípios eternos e perfeitos tal qual a razão escrita no direito romano; outros entendiam tal *corpus iuris* como qualquer sistema jurídico, como produto histórico, de valor transitório, imperfeito e passível de melhor elaboração. A modernidade sustentou compreensão do direito natural como referência “à natureza do homem e sociedade” (VAN CAENEGEM, 2000, p. 165). Contudo, rejeitou a concepção do direito natural como “ideal de justiça com significação maior que o da ordem positiva. Pelo contrário, concebia o direito natural como um corpo de princípios básicos dos quais o direito positivo deveria ser diretamente derivado: era um direito natural aplicado” (VAN CAENEGEM, 2000, p. 165). Fugiu, entretanto, da vinculação do direito natural como derivado da revelação divina, deduzido do estudo racional e crítico da natureza humana.

dos seus direitos, à formulação de novos direitos, ao debate dos problemas em que se envolvem, abrindo, a partir da educação escolar, a possibilidade de o indivíduo efetuar a reflexão sobre problemas que são específicos, os quais o indivíduo descarta por entender como distante de sua realidade.

A educação escolar possibilitará o debate a respeito de problemas que são mais amplos e, de certo modo, próprios e particulares a cada indivíduo, pois refletirão em sua vida. Não há, contudo, clareza na compreensão de tais problemas, nem aprofundamento de debate causado pela falta da crítica na educação escolar.

Adorno (1995a; 1995b), ao discutir nos ensaios **Tabus acerca do magistério**, ou **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar**, retoma a discussão da formação de professores na Alemanha, no ano de 1960, e destaca até a aversão que a profissão causa na renovação do magistério. Salienta haver uma procura pela profissão causada pela falta de oportunidades em outros campos profissionais, e há, ainda, a aversão pela visão do magistério como profissão de fome (ADORNO, 1995a; 1995b). O autor alerta também para as elaborações inconscientes e pré-conscientes que vinculam tal profissão ao tabu, uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas.

O frankfurtiano usa o termo tabu para se referir à:

sedimentação coletiva de representações conscientes e pré-conscientes que perderam sua base real conservando-se como preconceitos psicológicos e sociais que retroagem sobre a realidade com tenacidade, como preconceitos psicológicos convertendo-se em forças reais (ADORNO, 1995a, p. 98).

Pensa-se sobre tal tabu recaindo como preconceito, segundo Adorno (1995a), mas, avança-se para a reflexão e o reconhecimento do tabu, constituindo-se em ideologia que perpassa e marca a educação escolar.

Ora, se a escola tem sido convertida de instituição para organização (CÔELHO, 2013), e se paira ainda um tabu sobre a profissão docente, por óbvio que serve aos interesses econômicos e políticos de dominação, pois a conversão da instituição em organização é impeditiva de uma formação ampla e crítica. Por consequência, essa conversão obnubila o questionamento dos problemas econômicos, da erosão de direitos ou direitos formalizados e desrespeitados como os direitos humanos, o direito do consumidor e o direito previdenciário. Esses não são tematizados e debatidos pela (im)possibilidade de se efetuar a reflexão que está diretamente relacionada à educação.

Nesse contexto, a própria educação e a saúde não têm sido reconhecidas por

todos como questão de Estado, tampouco, de Direitos. Daí a necessidade da educação para a formalização de novos direitos, bem como para alargamento dos já conquistados. Assim, é preciso compreender o tensionamento prevalecente entre direitos diversos, nos presentes grupos, os quais ensejam, no republicanismo democrático, a exigência de legislação que regule tais relações.

A reflexão sobre o Direito e, por consequência, sobre a lei, pactada e escrita, desde a Revolução Francesa (1789), foi buscada na tentativa de se entender como se manteve idealizada e ideológica a concepção de justiça. Apesar da luta do referido movimento, a Revolução Francesa foi a primeira revolução política efetuada pela burguesia. Tal revolução ocorreu pela defesa e pela ampliação do Direito por meio da lei formalizada e sistematizada. É preciso, portanto, compreender o que seja Direito, justiça e lei presentes na sociedade burguesa para apreender a relação sustentada com a educação e dessa a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Direito, lei e justiça organizam as relações objetivas e intersubjetivas na sociedade administrada. Lyra Filho (1986) discutiu com profundidade as ideologias jurídicas, trazendo às claras os interesses burgueses que marcam a legislação. São as ideologias, também as jurídicas, instrumentos adotados para a perpetuidade dos interesses dominantes, e, como tais, sustentam a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. A relação Direito, lei e justiça com a educação está assentada na exigência da sociedade administrada, pois a persuasão passa pela força dialógica afirmada no processo educacional. A educação propicia a integração social, conforme Adorno (1995b), pelo nivelamento do pensamento exigido pela sociedade.

Dessa maneira, a educação instrumentalizada ideologicamente propicia a não reflexão e o não questionamento por parte do indivíduo em relação à lei positivada¹² pelo Estado. O indivíduo desacredita da justiça e a joga no descrédito, não conhecendo os procedimentos processuais e desconhecendo seus próprios direitos. Isso consequentemente leva à não tematização dos problemas, causado pelo desconhecimento dos seus direitos como jurídicos, impedindo-o de alargar ou constituir direitos novos. Todas essas questões foram problematizadas por Santos (2005). O desconhecimento de direitos por parte do indivíduo não é novo e aqui é novamente problematizado por estes serem reconhecidos como lacuna do processo formativo escolar. A educação é a base de

¹² Lei positivada exige deliberação legislativa por aqueles que têm competência exclusiva para legislar. Veja: Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 49, inciso XI. Direito positivo: são regras jurídicas estabelecidas ao longo do processo social e histórico (BRASIL, 1988).

sustentação de direitos e de constituição de novos direitos. O conhecimento é uma exigência na sociedade administrada.¹³

Nessa sociedade, o conhecimento advém como rede, cujos nós entrelaçam interesses econômicos, financeiros e políticos, e, por meio destes, intuições, correções, interrogações, afirmações, desafios e jogos de poder, na sustentação de interesses de poucos, como se fossem de todos, transformam-se em ideologia. O conhecimento é instrumento de poder e dominação (WEBER, 2004, vol. I). Adorno (2009), na obra **Dialética Negativa**, critica Marx e Engels que, na XI das **Teses sobre Feuerbach** (2002), discutem a transformação do mundo. Adorno (2009) responde que a crítica precisa ser feita também à razão, e que a práxis, tão oficiosamente pretendida por Marx, poderia ser instrumento de estrangulamento do pensamento crítico.

Recorre-se à filosofia para se compreender as discontinuidades contínuas e paradoxais presentes na educação em termos da lógica racional e instrumental que marca a sociedade burguesa, uma vez que a filosofia, enquanto pensamento que não se deixa tolher, como “autoconscientização viva do espírito” (ADORNO, 1995a, p. 55) propicia condições de reflexão e autorreflexão crítica. A filosofia, como “o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais” (ADORNO, 1995a, p.56), contribuirá para a apreensão crítica da apropriação da educação como instrumento da ideologia e sustentação da pseudoformação.

Nessa perspectiva, busca-se compreender a contradição e, com a dialética negativa, pensar com Adorno (2009) a questão das limitações existentes no processo de uma educação crítica, humanista, justa e emancipatória (ADORNO, 1995a). É preciso compreender como se faz um mergulho “nos conteúdos objetivos para perceber neles e não por cima deles o conteúdo de verdade. Isto seria, hoje, liberdade de pensamento” (ADORNO, 1995b, p. 25), e não deixar de “pensar perigosamente; estimular o pensamento a partir da experiência da coisa, não recuar diante de nada, não se deixar embaraçar por qualquer conveniência [*Convenu*] do previamente pensado” (ADORNO, 1995b, p. 22). A sociedade burguesa, cuja ideologia, como ideário da e na justiça, afirma a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. A educação parece ter sido, então, enredada à ideologia presente na justiça burguesa que sustenta a dominação.

¹³ Usa-se o conceito de sociedade administrada no mesmo sentido do conceito adorniano de mundo administrado, pois, a consciência “foi tão manipulada e distorcida que o pensamento crítico ficou ameaçado” (ADORNO, 1995b, p. 239-240).

O processo de elaboração da educação tem como essência evitar a dominação. Contudo, é preciso questionar a formação para além do processo formativo, que tem como instância fundante, na educação escolar, a apreensão dos conteúdos. Estes, no entanto, não deverão separar sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, pois a relação é dialética. Todavia, a educação e a formação são dadas *a priori*, ou seja, há uma presunção de que todo indivíduo será educado e formado, o objeto está dado pelo sujeito, e há no objeto a fixidez que determina sua verdade, cindindo-se a relação.

É necessário não hipostasiar o objeto, devendo-se analisá-lo social e historicamente para não falsear a relação e fazer o giro para o sujeito, pois, “uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto” (ADORNO, 1995b, p. 183). O giro para o sujeito ou “a virada para o sujeito que, aliás, desde o início, tende ao primado deste, não desaparece simplesmente com sua revisão; esta se realiza, e não em último lugar, em favor do interesse subjetivo da liberdade” (ADORNO, 1995b, p. 187). Essa reflexão possibilita entender e identificar os mecanismos de dominação que mediam sujeito e objeto: a crise que marca o que se denomina aqui (im)possibilidade da superação da pseudoformação, fundamentada pelo ideário burguês de justiça a partir da dialética negativa (ADORNO, 2009).

Com efeito, se o objeto está dado *a priori* e cindido da relação com o sujeito, a formação restará falseada, pois o indivíduo recebe a educação escolar por um currículo definido pela legislação positivada. Na educação escolar, há a prevalência dos interesses do universal sobre o particular, e a instituição escolar os recebe, por sua relação de derivação dos interesses da sociedade. Esta mantém implícito o autoritarismo dos conteúdos formativos, que são técnicos e impostos, a partir do exterior via legislação, que universaliza tais conteúdos, ocorrendo uma fetichização do processo da formação. Há fetichização no sentido da arquitetura do conhecimento ser fundada numa pretensa e harmônica uniformidade, que é autoritária, podendo levar à barbárie. Essa barbárie é consequência do pensamento acrítico e uniforme, por isso:

a barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracassadas. [...] Mas, se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados (ADORNO, 1995a, p. 103).

A relação derivada e reflexa dos interesses da sociedade sobre os conteúdos da educação escolar, impondo-se sobre o indivíduo e fomentando a barbárie, exige fazer o

giro copernicano: olhar para a sociedade, compreender os interesses que a norteiam e romper o véu por trás do qual se esconde a cobiça de poder e riqueza. Estes interesses são defendidos pela ideologia burguesa, e a partir desta a escola reproduz tal ideologia, que encobre a barbárie.

Pensa-se a barbárie ao analisar a ambiguidade que marca a democracia burguesa. O ideário burguês propugnou pela liberdade, igualdade e fraternidade, bem como propôs viabilizar a todos os indivíduos às oportunidades de inclusão à educação propostas pelo novo momento social e histórico, que era revolucionário. O ideal democrático defende o liberalismo – liberismo, conforme Bobbio (2000)¹⁴ – e, para além da sua forma económica, a exigência de sua vertente política das liberdades individuais. Democracia e liberalismo avançaram lado a lado e propiciaram o movimento emancipador que dilui “os laços sociais tradicionais e abalam tanto as técnicas quanto os costumes” (LALLEMENT, 2018, p. 69).

É necessário, preliminarmente, considerar o que foi a democracia no momento de consolidação do poder político burguês. Considera-se, a partir do conceito de Bobbio (2000, p. 30), como contraproposta às formas de governo autocrático e “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos”. Aí se situa o problema, emergindo-se a exigência de um líder para o novo momento social.

Entende-se que, desde o início, as propostas do ideário burguês restaram eivadas de ambivalência: a promessa das liberdades defendidas e acessíveis a todos os indivíduos, todavia, na representação, uma das formas da democracia, em que o representante escolhido define o percurso e as decisões é o momento em que os indivíduos são afastados. Assim, há, de um lado, as liberdades propostas para todos e, de outro, os interesses que não são possíveis de serem resguardados a todos: económicos, jurídicos e políticos. A democracia, neste íterim, se torna antidemocracia, afirmando o giro da ambiguidade. A promessa feita é que deveria sustentar as garantias de liberdade a todos. No entanto, não há como fazê-lo, mas há como não fazê-lo e mascará-lo como se o estivesse fazendo.

É nesse contexto que se constitui o que Adorno (2015b) denominou de sobriedade cínica ao discutir o fascismo e o totalitarismo, pois a antidemocracia é o reverso da democracia e uma não existe sem a outra, uma vez que a relação é dialética.

¹⁴ O liberalismo remete ao liberalismo político, e o liberismo do italiano (que aqui traduzo literalmente) “referindo-se basicamente à restauração do livre-cambismo (N. Do T.)” (BOBBIO, 2000, p. 123).

Há um cunho de verdade na proposta democrática, e o próprio ideário denota ser abstrato e vago, possibilitando a não-verdade: como garantir liberdade e igualdade a todos? Existem conflitos de interesses, e a legislação abstrata e geral, formalmente, garantirá a possível dirimção de tais conflitos. A educação escolar, acrítica e de acordo com os interesses da sociedade é que possibilitará a uniformização ou indiferenciação dos indivíduos, de sua visão de mundo e à heteronomia. A educação acrítica sustenta a convicção dos indivíduos sobre sua liberdade e igualdade e obnubila a consciência da não-liberdade e não-igualdade, sustentada pela antidemocracia burguesa. O ideário burguês sustenta a defesa dos interesses de poucos pela heteronomia e adaptação possibilitada pela pseudoformação dos indivíduos, minimizando, conforme Freud (2010b), o mal-estar na civilização.

Feitas essas considerações em todo o percurso o referencial teórico e metodológico da teoria crítica da sociedade da Escola de Frankfurt¹⁵ será utilizado por propiciar a reflexão sobre os elementos objetivos e subjetivos que envolvem o problema. Estes enfatizam aspectos ideológicos e contraditórios que sustentam a dominação social e cultural da sociedade administrada em sua relação coma pseudoformação. Reitera-se que recorrer-se-á às reflexões constantes na obra **Dialética Negativa** (2009), visando ao estabelecimento da relação entre sujeito e objeto, universal e particular, teoria e práxis, mantendo-se a contradição dialética entre estes, atendendo, na medida do possível, “ao distanciamento da continuidade do conhecido” (ADORNO, 1993).

É preciso compreender a importância das contradições do método de trabalho, em especial por Adorno (2009), por meio da obra **Dialética Negativa**. Ao partir do estudo da realidade e de suas ambivalências, faz-se o exercício de pensar dialeticamente, buscando, no movimento, a contextualização histórica, sociológica, filosófica, psicanalítica e política do fenômeno e suas implicações e contradições, inclusive, dos próprios conceitos clássicos de práxis e dialética. Zanolli pontua que a dialética desmis-

¹⁵ A Escola de Frankfurt foi criada em 1923. A princípio, foi composta por alguns membros do *Institut für sozial forschung* [Instituto de Investigação Social] e, posteriormente, reconhecida pela Escola de Frankfurt. Tal escola pode ser compreendida como representante do dilema dos intelectuais de esquerda no século XX. Seus membros intentaram a compreensão da cultura capitalista e seus mecanismos de dominação. No período entre guerras, e, em específico, de 1923 a 1950, tanto a integração quanto a cooptação instigaram pesquisas sobre a organização de tais relações. Historicamente, foram autoexilados no processo migratório intelectual da Europa Central após 1933. Eram, contudo, autoexilados desde a aproximação teórica, que os caracteriza. Os principais membros desse *Institut* foram T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse e W. Benjamim, considerados intelectuais de esquerda do século XX (JAY, 2008).

tificada, para Adorno, não é apenas um método ideal, pois, como procedimento, induz a “pensar em contradições sobre a causa da contradição experimentada na coisa e contra ela, sendo a contradição da realidade e contradição na realidade” (ZANOLLA, 2007, p. 66).

Adorno (2009), ao elaborar sua **Dialética Negativa**, afirma que esta “não é nenhum método”, pois se refere “à coisa não reconciliada”. Adorno (2009, p. 119-176) critica o princípio da identidade formulado pela filosofia tradicional, desde Aristóteles até Hegel, que concilia particular e universal, sujeito e objeto, a partir da adequação ou moldagem da coisa, do fenômeno ao pensamento, na forma do conceito. Daí a importância de sua obra para se compreender a contradição e a ambiguidade da educação e da formação, que podem se tornar mera transmissão de conhecimento e que levam à heteronomia. Por isso, pensando com Adorno (1995a),

é de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que libertar de sua auto – inculpável menoridade (ADORNO, 1995a, p. 141).

A menoridade advém da organização da sociedade assentada em uma razão que foi instrumentalizada e que desencantou o mundo. O desencantamento, conforme Weber (2004, vol.I), esvaziou o conteúdo mágico das explicações tradicionais relativas às relações sociais e históricas.

Adorno e Horkheimer (1985), ao elaborarem a reflexão sobre a razão, recorrem à mitologia e discutem que esta poderia ter duas dimensões: na viagem de Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) – que representa o indivíduo burguês –, havia a possibilidade de a razão ser emancipatória ou instrumental.

Ulisses poderia optar pelo exercício da razão para a emancipação do indivíduo. Contudo, foi o desdobramento da razão instrumental, isto é, a dominação da natureza, que prevaleceu na conduta do astuto Ulisses, que reprimiu e optou pelo sacrifício de si, de modo a negar a possibilidade da liberdade. A análise dialética da razão efetua a reflexão sobre os limites desta, na perspectiva da instrumentalidade pelos princípios positivistas que, ao se matematizar, ou seja, ao não permitir restos de explicações que fujam ao cálculo racionalizado, impôs-se. Tais explicações conduzem e buscam leis gerais que organizam e absolutizam as explicações e interferem na organização das relações indivíduo e socie-

dade, particular e universal, sujeito e objeto. Desta forma, nega, por sermatematizante (lógico-formal), a origem social e histórica dos fenômenos, e é ideologia.

A educação é fundamental para a compreensão da razão que foi instrumentalizada ao objetivar a adaptação do indivíduo ao social. À educação cabe o preparo do indivíduo para se orientar frente ao mundo administrado (ADORNO, 1995a). A reflexão sobre a razão instrumental instiga pensar a relação entre sujeito e objeto. Adorno (1995b) discute sobre tal relação, posto que seja exigência para entender o motor de sua teoria crítica, ou seja, a crítica da razão. É preciso, pois, compreender o que foi constituído sob a designação de teoria crítica, que remonta a meados do século XIX, por volta de 1840, na Alemanha, no momento em que os hegelianos de esquerda tentavam explicar e aplicar conhecimentos e análises filosóficas às questões políticas e sociais. Foi nesse contexto que Marx, juntamente com Engels (2002), conjugou filosofia e análise social, ocupando-se da dialética hegeliana¹⁶, alterando, todavia, a análise para o sentido materialista.

Adorno e Horkheimer (1985) propuseram-se, por meio de tal análise e a partir da compreensão dialética, a revisitar a teoria que entrara em conflito consigo mesma. Este conflito foi gestado a partir do postulado, segundo o qual a sociedade é injusta e contraditória, mediante a constatação da exigência de uma práxis como “atividade humana sensível [...] atividade prático-crítica [...] mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 2002, p. 99-100).

Propuseram-se os frankfurtianos a compreender como tal sociedade poderia se tornar mais humana e constataram, contudo, que, tanto no nazismo quanto no socialismo, guardadas as devidas proporções, havia tal impossibilidade: o socialismo tornara-se burocrático e era equivalente ao mundo administrado enquanto organização racional e totalizante¹⁷. Esse fenômeno não foi descurado da análise frankfurtiana, em especial em Adorno.

¹⁶A dialética marxiana difere da hegeliana, pois, “para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1988, p. 17). A dialética em Hegel e Marx importa-se com o movimento da contradição.

¹⁷Em que se pesem as disparidades presentes nas concepções do Nacional Socialismo alemão do início dos anos de 1920, o partido nazista de extrema direita teve como principal característica a irrupção das massas na arena política, com a unidade da pátria e supremacia da raça ariana e a afirmação da superioridade racial oponível ao semitismo. Este foi um dos pressupostos para o holocausto e a eclosão da II Guerra Mundial (FAUSTO, 1998). Tais defesas levaram, dentre outros pressupostos, à II Guerra e, com ela, à extinção e destruição de milhões de vidas e da economia europeia de então. No processo de reconstrução, o denominado *Welfare State*, ocorreu a intervenção estatal no processo de reconstrução

Adorno e Horkheimer apontam, na obra **Dialética do Esclarecimento** (1985, p. 59), que a “socialização radical significa alienação (*Entfremdung*) radical”. A astúcia é a característica principal da *ratio* e denota sua particularidade. No entanto, não está só, e foi racionalizada e instituída como regra econômica, financeira e jurídica, a partir da igualdade que é idealizada e imposta como a ideologia da regra, tendo como parâmetro o mercado. A igualdade criou a equivalência por meio da troca, fundante para a estabilidade da sociedade, e o indivíduo igual perante a lei, o mercado e a sociedade. Assim, este se vê adaptado e caminha *pari passu* com a solidão que marca o trabalho, com a competitividade solitária do ganhador que acumula, ou do perdedor, que, conforme esta *ratio*, é o trabalhador que, explorado e esgotado pelo desgaste energético no trabalho, possui até seu tempo livre determinado, controlado e programado.

Exaurido em seu sonho, compra os sonhos ofertados pela sociedade administrada, que possui veículos com modalidades múltiplas, incluindo a educação com as determinações de exigência ditadas pelo mercado. Ora, até os cursos são colocados nas pautas midiáticas da indústria cultural a partir dos interesses do tipo de produto para os meses vindouros a serem circulados como tendência. A psicologia e os recursos humanos das grandes corporações são levados aos programas televisivos e aos telejornais. Todo um aparato propagandístico é estruturado para o atendimento do indivíduo em não escolher, pela própria aptidão, a carreira, porém, pela rentabilidade e possibilidade de oferta de trabalho no mercado. A educação e a formação não são a condição *sine qua non* a instigar o indivíduo. Tudo está administrado, e as ofertas e os cursos em múltiplas modalidades são atualizados incessantemente. O viés mercadológico dinamizado ao extremo erode sonhos, causa apatia, frustração e (im)possibilidade de autonomia.

Embora privilegie o pensamento de Marx, Adorno (1995b) contrapõe-se à banalização do entendimento das explicações advindas da teoria pós-marxista, pois, qualquer teoria não escapa à contradição, uma vez que há ausência de reflexão na sua possibilidade de reflexão sobre si própria e de seu fazer. É dessa maneira que Adorno(1995b) se propõe a criticar quaisquer teorias, mas não basta a crítica à teoria,

econômica e, por consequência, na sociedade. Com o intervencionismo estatal propiciado pelo *Welfare State*, a reprodução ampliada do capital legitimou a interferência no social e, “no entanto, não se pode dizer que, mesmo naquela época, tenhamos avaliado de maneira excessivamente inócua o processo de transição para o mundo administrado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 9).

uma vez que é preciso pensar sobre sua principal categoria: a práxis.¹⁸ Adorno (1995b) faz a crítica a partir das condições históricas em que a teoria foi formulada e constata, guardadas as devidas diferenças, que a teoria idealizada e irrefletida pode conduzir ao erro.

Na sociedade administrada é preciso fazer a reflexão considerando-se as tensões entre particular e universal, sujeito e objeto. Pensar a teoria e a práxis enseja pensar a relação sujeito e objeto. Para Adorno (1995b), o saber e a análise de qualquer fenômeno pressupõem a relação entre sujeito e objeto, teoria e práxis. O pensar crítico contém o germe da possível consciência dessa relação, provoca reação e incomoda, pois pode trazer consequências práticas, políticas, jurídicas e sociais, e o que a sociedade administrada precisa e requer é não ser questionada. O pensamento que se critica pode abrir o véu da aparência que ofusca a visão ideológica do todo, descortinar sua falsidade e elaborar a reflexão a respeito das categorias que foram e estão obscurecidas. As categorias analíticas favorecem um lado da análise e são as buscadas.

Questiona-se a educação e a formação exclusivamente voltadas para o mundo do trabalho. A educação acrítica favorece a reprodução dos interesses econômicos e políticos, que é a ideologia fundamental da dominação burguesa, e obscurece a consciência que o conhecimento e a formação propiciariam ao indivíduo face aos interesses da sociedade administrada. A sociedade paralisa o indivíduo pelo medo advindo da repressão das possibilidades e dos desejos não alcançados. No processo formativo, não é diferente: o enfrentamento com o todo e suas cristalizações teóricas aplicáveis idiotizam e intimidam o pensamento e a autocrítica:

¹⁸ A práxis marxiana advém de um olhar crítico e no sentido de uma intervenção prática oponível à contemplação. Marx foi influenciado em sua ética pela razão prática de Kant e entendeu a história constituída como finalidade redentora, isto é, a revolução como emancipação humana total. Marx rompeu com a dialética hegeliana ao inverter as bases de entendimento organizativo da sociedade burguesa. É, contudo, na Ideologia alemã e na crítica a Feuerbach, nas 11 teses sobre Feuerbach, constantes no livro **A ideologia alemã** (2002), que Marx e Engels formulam com clareza o conceito de práxis, na Tese I: “Até agora, o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é queo objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de *objeto ou de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, enquanto *práxis*, de maneira não subjetiva” (MARX; ENGELS, 2002, p. 99). Em Marx e Engels, a práxis é atividade “prático-crítica” (2002, p. 99). O sentido da práxisem Marx expressa o fechamento de seu sentido, pois se constitui uma separação idealizada entre teoria e prática. Adorno critica tal fechamento: “enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis” (ADORNO, 1995b, p. 202). Persiste a crítica adorniana pela “perda da experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (ADORNO, 1995b, p. 203-204). Não há uma separação entre teoria e práxis, mas uma relação que é dialética, pois “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (ADORNO, 1995b, p. 204). Os grifos em itálico são constantes das obras de Marx e Engels, 2002.

precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática. [...] A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças. Na teoria, ela aparece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado; nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular: mas, sem a particularidade, ela seria nula (ADORNO, 1995b, p. 228-229).

Conhecimento é atividade, pensar (refletir) é atividade. Essa relação é dialética e, para Adorno (2009), só leva e aprofunda a elaboração do conhecimento pela possibilidade de autocrítica, que consiste no esforço imperturbável para conjugar a consciência crítica que a razão tem de si com a experiência crítica dos objetos. Além disso, se afasta do conceito que é diálogo, baseado nas opiniões contrárias, conforme a maiêutica socrática (PLATÃO, 2001), tanto quanto deixa de ter a definição de “lógica da aparência” (KANT, 1969), que visava desvelar as ilusões produzidas e os conceitos que são elaborados para e por determinações objetivas da coisa em si, produzindo contradições insuperáveis. Adorno (2009), a partir da reflexão de Hegel (2014), defende que a dialética é o único modo possível para superar as dicotomias modernas entre pensamento e ser, sujeito que conceitua e objeto a conceituar, a forma e o conteúdo, conceito e intuição.

A educação é a busca pela constituição da autonomia. É ela que poderá ajudar o indivíduo a superar a moldagem, o nivelamento e a padronização advindos da sociedade. Adorno e Horkheimer (1979), ao discutirem a constituição do indivíduo, constataram a separação deste para com a sociedade, tanto na reflexão da sociologia quanto na da filosofia. Salientaram, contudo, que essa separação ocorreu, porque houve o primado da sociedade em detrimento da autonomia do indivíduo, pois tal separação tinha fins ideológicos. Entretanto tal separação inexistia, pois a relação indivíduo e sociedade, particular e universal, é relação dialética. No medievo, a autonomia do indivíduo era oponível à sociedade, e foi compreendida como autonomia política que poderia colocar o primado do social em questão. A burguesia valorizou o aspecto econômico, este “porém transformou-se numa ideologia que exigia a manutenção da ordem vigente e o constante recrudescimento da capacidade de realização produtiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 55).

Foi no período pós-revolução industrial, com o crescimento das cidades e das fábricas, que o processo de escolarização principiou sob o olhar de possível causa de

mobilidade social ao indivíduo (HOBSBAWM, 2017a). A educação passou a alcançar o indivíduo sem, conquanto, o ideal de autonomia fosse alcançado ou mantivesse sua preponderância na orientação, pois a ideologia que prevaleceu foi a sustentação da estrutura social vigente e do crescimento da capacidade produtiva.

A relação indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, com a autonomia do pensar, exige não a continuidade dos interesses de um sobre o outro, pois a superação dialética propõe uma análise crítica a respeito dos objetos. Desta forma, modifica o conhecimento constituído pela compreensão, no qual ocorre um descompasso entre a experiência e os modelos de representação do objeto. Esse tem sido o motor da crítica da razão. Todavia, essa experiência crítica do objeto não pode levar ao pensamento do imediato.

Busca-se pela reflexão a respeito da tensão entre indivíduo e sociedade, contradição crítica presente nas explicações dialéticas. Trata-se de levar o tensionamento ao extremo da contradição, para que, neste extremo, o pensar aprenda a não reduzir as contradições à condição de simples manifestação do que não possa ser pensado. Para que a dialética se realize com esse confronto permanente do objeto com o seu próprio conceito, esta deverá ser reescrita até alcançar a forma de uma dialética negativa (ADORNO, 2009). Está posta, portanto, a possibilidade de uma compreensão da negação da negação, ou a continuidade da potencialidade da dialética.

Nesse sentido é preciso buscar as condições objetivas e saber o que a sociedade impõe ao indivíduo, buscando o subjetivo para se compreender o fenômeno como um todo, bem como as condições subjetivas presentes na cultura, e, além disso, compreender os mecanismos de domínio simbólicos reproduzidos pelo indivíduo e que foram e vão sendo constituídos ao longo do processo de formação, que, utilizados ideologicamente, (im)possibilitam esta formação. A tensão entre sujeito e objeto clarifica a não-identidade e, na “lógica dialética, o conceito é um momento como outro qualquer” (ADORNO, 2009, p. 19). Na dialética negativa, a tensão entre sujeito e objeto, universal e particular, indivíduo e sociedade, é uma exigência. Para Adorno (2009), o conceito não demarca a identidade. Esta é constituída historicamente e, por consequência, não pode ser cristalizada, e sim estar em movimento, logo, dinâmica e contraditória, o não-idêntico. O não-idêntico entre sujeito e objeto é a possibilidade da compreensão da dialética adorniana, sendo a dialética a “ontologia do estado falso” (ADORNO, 2009, p. 18). Desta maneira é a compreensão da coisa, do fenômeno que ‘provoca a dialética’ e, no mesmo sentido, “a dialética, enquanto referencial, significa pensar em contradição em virtude e

contra a contradição uma vez experimentada na coisa (fenômeno). Contradição contra e na realidade” (ADORNO, 2009, p. 127). Para melhor compreender essa dialética, remete-se à contradição imanente do próprio conceito de justiça e à sua relação com a (im)possibilidade da superação da pseudoformação na sociedade contemporânea em face da educação e a formação, instrumentalizadas pela lógica racional da sociedade administrada.

O primeiro capítulo percorre uma trajetória definida pela história social como ocorrência, *Geschichte*, analisada a partir da teoria crítica frankfurtiana. Busca-se compreender como se constituiu, ao longo do tempo social e histórico, o ideário burguês de justiça. Recorre-se à dialética negativa como antissistema filosófico para entender as contradições que sustentam tal ideário. Busca-se desde a teoria tradicional até hodiernamente a compreensão deste deslocamento conceitual, pois este contém a história social das categorias: liberdade, igualdade, Direito e justiça e seu entrelaçamento com a educação e a formação.

O segundo capítulo visa compreender se a principiologia, enquanto noção de ideal de princípios presentes na justiça burguesa e na Ciência Jurídica, explicita a ideologia que subsume a formação.

O terceiro capítulo busca entender as mudanças ocorridas nas forças produtivas que levaram à instrumentalização econômica da cultura, acentuadamente no capitalismo tardio. A partir da indústria cultural, adaptam o indivíduo à sociedade de maneira a não tensionar, através do processo formativo inculcado pela educação escolar acrítica, a sociedade e suas instituições de autoconservação: o ideário burguês de justiça. Considera-se a indústria cultural como a força da pseudoformação na sociedade administrada.

O quarto capítulo discute a educação escolar e a formação humana e cultural, *Bildung*, como metaconceito central na discussão da crise que caracteriza a sociedade administrada. Esta reflexão vem sendo mutilada pelo conteúdo acrítico, com as disciplinas ministradas na educação escolar, bem como pela promessa de emancipação do indivíduo não cumprida pela sociedade. Tais aspectos são acrescidos pelo conteúdo ideológico da justiça burguesa e pela racionalidade de domínio que norteia a sociedade, o que pode configurar a (im)possibilidade de superação da pseudoformação.

Entende-se que a busca da verdade, segundo Adorno (1994, p. 189) “um refinado instrumento do conhecimento”, procura transpor, no presente trabalho, o sagrado do ideário burguês de justiça e, pela dialética negativa, como método filosófico

preliminar, tatear e aderir ao objeto, sem, contudo, renunciar ao rigor do pensamento, e alcançar “não o seu reflexo impotente” (p. 189) apenas. Finalmente, o resumo da travessia e sua conclusão provisória, em busca da verdade na formação humana.

1 A *GESCHICHTE*¹⁹ ANALISADA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA FRANKFURTIANA

A compreensão da organização social passou por múltiplas explicações e olhares. Ao longo do processo social e histórico, o conhecimento, fosse para a intervenção na natureza, fosse para a organização dos instrumentos de orientação da vida social, necessariamente passou pela educação e pela formação que parecia carregar em si uma determinação de fins aos quais serviria. Desde a sociedade organizada, a partir de um conhecimento disciplinado pelo mito até a pretensão de uma sociedade amplamente esclarecida e humanizada, essa foi a intenção da busca do conhecimento na condução da vida social. A almejada constituição de uma consciência foi a *intention recta* (ADORNO, 1995b, p. 187), a maneira linear de olhar o objeto, sua idealização e educação como totem. Isso levou a um realismo ingênuo e à possível coisificação da educação, ou seja, à procura dos seus fins ou, funcionalmente, conforme os interesses da sociedade, o para que serve a educação.

Sob tal ângulo analítico, parecia que a instrumentalização da educação era o percurso a ser percorrido: resolução funcionalista de problemas entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto, uma vez que os conflitos filosóficos, culturais, políticos, econômicos e sociais marcaram as sociedades da antiguidade à contemporaneidade. A partir de tais conflitos, advieram as mudanças nos regimes políticos institucionalizados, as quais reverberaram, concomitantemente, na organização econômica, educacional e jurídica e também nas relações sociais. As explicações de tais mudanças refletem o influxo da reflexão humana e de seus interesses e alteraram o curso dos movimentos da história (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; MARX; ENGELS, 2002; MARX; ENGELS, 2013; HOBBSBAWM, 2017a; 2017b).

A reflexão sobre o movimento histórico das mudanças sociais exige pensar a temporalização conceitual referente ao caráter dialético e às categorias norteadoras do presente trabalho. Concebe-se a compreensão do percurso sobre o conhecimento a respeito da formação, *Bildung*, e da justiça com seu ideário, a partir de uma concepção da história, *Geschichte*, “como ocorrência, como sequência de eventos (*res gestae*), a história que acontece, digamos assim” (KOSELLECK, 2020, p.15), tensionando-a e clarificando as contradições históricas.

A *Geschichte* será, no presente trabalho, considerada, em sua fundamentação,

¹⁹ A língua alemã possui duas palavras que correspondem ao vocábulo “história” na língua portuguesa: a *Geschichte*, como ocorrência, e a *Historie*, a história que se conta (KOSELLECK, 2020).

como história social ou história dos conceitos. A partir da interrogação filosófica de vários estudiosos, buscar-se-á, no movimento de tais explicações: compreender as articulações que explicitem a estruturação social e seu deslocamento, a mudança ou a continuidade de elementos explicativos oriundos de determinado período social e histórico e incorporados na cultura precedente e seu processo de dominação, com novo sentido, ou não. Daí a “autoarticulação linguística dos grupos, assim como a história de sua articulação” (KOSELLECK, 2020, p.18). É preciso, então, levar em conta as implicações temporais de tais conceitos, a formação, educação e justiça em seu deslocamento e concretizações sociopolíticas que se sustentam e como são explicadas. Neste percurso, procura-se “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Como elementos de cultura, a educação, a formação e a justiça, devem ser examinados com distanciamento crítico, na busca de suas contradições, como exige a dialética negativa. Salienta-se, conforme Adorno (2009) que o conceito não demarca a identidade constituída historicamente e, portanto, dinâmica.

Sob tal escolha recusa-se a cristalização dos conceitos, buscando no movimento destes compreender a utilização linguística e seu uso político e ideológico. Neste percurso, procura-se entender quais interesses envolvem as explicações e a organização cultural sobre a educação, a formação e a justiça. Há uma crise da formação na sociedade burguesa cujo ideário de justiça leva à (im) possibilidade da superação da pseudoformação. O caminho percorrido é a busca do conhecimento a respeito da formação e da justiça, na esperança de encontrar, ao longo do tempo social, histórico e constante das reflexões de vários pensadores, uma afinidade secreta com os perigos hodiernos em relação à superação da pseudoformação.

Nesse sentido o pensamento humano tem perseguido e construído o conhecimento

lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é a condição de toda verdade. Pois sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado (ADORNO, 2009, p. 24).

Desse modo, conforme o entendimento humano, foi e é possível libertar o homem do domínio externo, do jugo da natureza, constituindo-o em senhor do próprio destino, ou, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 17), “ investi-los na posição de senhores”. A caminhada na direção e consolidação de tal intenção implicou a elaboração

do saber humano, cujo programa fundamental desaguou no “desencantamento do mundo” (WEBER, 1979, p. 165). Com ele ocorreu a substituição das explicações advindas de uma imaginação comparativa da possível força humana com os fenômenos da natureza. Essa comparação associou a reprodução da força imanente a estes fenômenos e à sua substituição, tanto empírica quanto simbólica, na representação do novo domínio humano, isto é, a dominação tanto da natureza quanto do outro homem. O desvendamento substitutivo da força simbólica rechaçou o indomável e obscuro mundo natural.

Na nota preliminar do tradutor da obra **Dialética do Esclarecimento** (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), Guido Antonio de Almeida (p. 8), lembra que no processo, ocorrido ao longo do tempo social e histórico, o homem buscou a libertação e, por que não dizer o domínio, “das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência”. Houve, desde tempos prístinos, a necessidade de o homem enfrentar as condições adversas impostas pelo meio ambiente natural, como desafio para a sobrevivência humana. O desafio culminou na dominação da natureza e do outro (MARX; ENGELS, 2002; ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Todo processo de dominação implicou um conhecimento sobre a natureza humana e ambiental, bem como instigou observações que foram assentadas numa relação de educação de cunho funcionalista, ou seja, conhecer para sobreviver e daí dominar. O predomínio da força humana sobre a natureza constituiu fator de dominação no seu início aparentemente contraditório, mas levou à relação de identidade do sujeito (que quer conhecer – cognoscente) com o objeto (a ser conhecido – cognoscível).

Pensar a relação desses fatores enseja pensar a teoria e a práxis, o sujeito e o objeto, nas suas contradições e ambivalências, na possível identificação existente em todo o processo social. Aliás, o saber e a análise de qualquer fenômeno pressupõem a relação dialética entre sujeito e objeto (ADORNO, 1995b).

No processo de humanização, o indivíduo intentou dominar a natureza, retirou dela a possibilidade da não contradição, apaziguando e conciliando as forças naturais, e tentou ser idêntico na medida em que, pela primeira mimese (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 154), isto é, pela imitação, ocorria a substitutibilidade, a fungibilidade, a astúcia e “os ritos do xamã dirigiam-se ao vento, à chuva, à serpente lá fora ou ao demônio dentro do doente, não a matéria ou exemplares” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Assim, a natureza foi dominada e o indivíduo formulou

leis gerais de organização e de funcionamento para o grupo e a organização social, visando à educação para a reprodução de valores identitários e hierarquizados e que todos obedecessem, mas nem todos mandassem. Simbolizou, significou, ressignificou o que aglutinava interesses e considerou, em si e por si, a racionalidade como técnica de domínio sobre o outro e sobre a natureza ambiente.

Concomitantemente, dominou sua própria natureza, racionalizou, adequou para si as relações idealizadas e prevaleceu no domínio, como Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), sobre sua própria natureza, sobre o outro e a natureza ambiente. Pensar a dominação requer a probabilidade de impô-la, ou seja, pensar o poder e a imposição da própria vontade. O poder foi imposto sobre a natureza quando o indivíduo a observou e a reproduziu. Colocando-a, a seu serviço, implicou trabalho em observar, interferir, manipular, alterá-la, domesticá-la (MARX; ENGELS, 2002) e humanizá-la.

Marx (2004, p. 12) considera o trabalho “como elemento universal da socialização da humanidade”, e foi por este que o processo de humanização ocorreu, pois, na busca pela sobrevivência, o indivíduo constituiu um *corpus de* conhecimento sobre o mundo, a vida e a natureza ambiente, dominando-os. Esse conhecimento foi transmitido para outros indivíduos, e a teia de poder e de dominação como estrutura pré-política de sustentação de relações entre indivíduos tornou-se estável.

O poder e a probabilidade de impor esse conhecimento viabilizam a dominação que se torna concreta, filosoficamente passível de ser apreendida pelos sentidos, discutida e teorizada, a partir de relações de dominação institucionalizadas (WEBER, 2004, vol. I). Neste sentido, a dominação institucionalizada gerava estabilidade na base da regulação que sustentava as ações dos indivíduos. E, embora Weber (2004, vol. I), tenha elaborado uma teoria que procurou compreender a sociedade burguesa do início do século XX, o autor voltou seu olhar para os fenômenos e as sociedades não europeias, tentando compreender e explicar a racionalidade que marcou a Europa a partir do advento do capitalismo.

Em que se pese incidir suas pesquisas empíricas sobre a racionalização e com ela a burocratização da sociedade burguesa, considera-se a análise efetuada por Weber (2001) em relação à educação. O autor explicou a organização social como processo de racionalização crescente, com o abandono de concepções mágicas e tradicionais que justificaram a constituição da técnica, do cálculo e da intelectualização (WEBER, 2001).

Além disso, salientou a complexificação da interação dos indivíduos, situação que levou à racionalização dos comportamentos e ao estabelecimento de regras de convivência que culminaram na imposição de modos informais e formais da dominação (WEBER, 2004, vol.I).

Com a chegada da burguesia ao poder econômico, a educação escolar foi exigida, na grande empresa e na administração estatal, que exigia a atuação no mundo do trabalho sob o império da razão (WEBER, 2001; HOBSEBAWM, 2017a). O mundo desencantado demandou uma educação que adequasse o indivíduo ao cumprimento das atividades repetitivas da indústria. O cumprimento da função no exercício da atividade, estatal ou da grande empresa privada, incorporou conteúdos que adequaram os meios aos fins pretendidos: lucro e administração otimizada. O cálculo do indivíduo sobre oportunidades de trabalho foi exigência da sociedade burguesa em formação, uma vez que a teia dos interesses garantidores, em hipótese de mobilidade social, incentivou o indivíduo médio a buscar a educação escolar. Levou, ainda, à procura da qualificação, e a educação escolar foi central para os indivíduos exercerem as funções na administração racional do Estado moderno (WEBER, 2004, vol.I). Havia uma abertura à educação, todavia, a burocracia propiciou seu fechamento pela exigência de conteúdos técnicos, treinamento, obediência e agilidade para a tomada de decisão. Por isso a sua dominação racional ou legal foi adequada à administração, ao Estado e à grande empresa capitalista.

O desencantamento do mundo, a partir do direito racional ou do império da lei, está assentado, também, na educação como pilar da reprodução da formação do indivíduo para a condução ampliada dos interesses burgueses. Weber (1971) conceitua tipos puros de educação e constata a ênfase na pedagogia do treinamento. Nesta, a educação escolar cumpre as determinações dos interesses burgueses e sustenta o *status quo*, uma vez que, no início da constituição da sociedade burguesa, a educação passou a ser exigida, também, como possibilidade de ascensão social (HOBSEBAWM, 2017a), tornando-se preparo especializado que visava à perícia para o desempenho da atividade do trabalho (RODRIGUES, 2007). A educação escolar, enquanto base de reprodução dos interesses racionais capitalistas (WEBER, 1971), propicia, com a pedagogia do treinamento, a perpetuação da dominação acrítica e a imposição do poder burguês sobre o indivíduo.

No fundamento da sociedade burguesa, centra-se a questão sociológica elementar: a produção da legitimidade ou da submissão de um grupo a determinado

mandato, bem como nos Estados-nação democráticos há a exigência do plebiscito para escolha do governante. A teoria weberiana clarificou a estrutura organizativa do Estado burguês, e nela está presente o direito à educação, constante pela dominação racional legal, ou seja, pelo império da lei.

No Brasil, a educação escolar é instituição do Estado, tem previsão constitucional no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), é vinculada ao Poder Executivo e, portanto, ligada aos interesses de dominação e efetuada pela racionalidade legal. Por consequência, há o projeto educacional que atende aos interesses dos grupos de dominação do Estado e da sociedade. Retomando o raciocínio sob a dominação (WEBER, 2004, vol. I), esclarece-se que existem diversos meios utilizados por alguns indivíduos para alcançarem tal poder em que a dominação é legitimada e institucionalizada socialmente: violência, propaganda, sufrágio universal, dinheiro, influência social, sedução e carisma, engano grosseiro e engano hábil para obstrução de assembleias parlamentares. Weber (2004, vol. I, p.33) conceituou poder como “probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. Da tentativa de impor o poder, de ser vitoriosa por qualquer meio, há a probabilidade de se encontrar a obediência que leva à dominação do indivíduo como dominador ou da própria sociedade atuando como mecanismo de dominação, atendendo à lógica que a constituiu e a mantém.

A educação, desde o princípio da organização humana, em grupos nômades, foi constituindo-se diversamente. Ora, o domínio da natureza para a garantia da vida impôs o empreendimento e as ações do indivíduo que exigiam a permanência e continuidade dessa vida. Educar significava ensinar a enfrentar a natureza ambiente e dela retirar o alimento para a perpetuidade da vida, bem como ensinar as regras de convivência com outros indivíduos e o compartilhamento de interesses endógenos ao grupo. A educação como garantia de sobrevivência sustentou a dominação.

Entende-se que a prevalência de um ou outro objetivo educacional depende dos interesses humanistas da sociedade. A sociedade burguesa, desde sua constituição, implementou a educação escolar com distinção de grupos que deveriam a ela se submeter. Assim, para alguns indivíduos, tem-se oportunizado uma educação ou pedagogia do cultivo, e a outros indivíduos uma pedagogia do treinamento. Ou seja, a educação pode propiciar a emancipação ou conduzir e sustentar a dominação. A dominação é “a pro -

babilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 2004, vol. I, p.33), e foi empreendida como transformação de entendimento do mundo e explicada pela filosofia, com reflexão sobre a vida política e a democracia, advindo, pois, um pensamento livre e original sobre a realidade social; pela Sociologia, por meio de influxo do conhecimento trazido pelas ciências da natureza que alteraram o curso da produção e interferiram diretamente na vida social. Desta forma, os pensadores clássicos da sociologia intentaram explicar fenômenos novos que marcaram a vida social a partir da Revolução Industrial e do advento do capitalismo e, ainda, por meio da ciência política, que visou a compreender as relações de poder e de dominação.

A despeito do conhecimento da natureza, a ciência, na teoria do conhecimento tradicional²⁰, é orientada por “uma exigência fundamental, que todo sistema teórico tem que satisfazer, consiste em estarem todas as partes conectadas ininterruptamente e livres de contradição” (HORKHEIMER, 1980, p. 118). Essa lógica, tal qual a lógica matematizante, dominou até as explicações sobre as organizações sociais e humanas e está baseada em regras legais (WEBER, 2004, vol. II) cuja prevalência orienta, também, as relações políticas na dominação democrática republicana constitucional burguesa.²¹

²⁰ A teoria tradicional, segundo Horkheimer (1980), recebeu essa denominação por, ao longo do tempo social e histórico, seus filósofos terem buscado um método de pensamento que intentou conhecer, explicar o mundo, o próprio conhecimento e, ao discutir o que fosse teoria, concebeu que “[...] sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos” (p. 117). Horkheimer criticou a representação da essência da teoria e o fez a partir do método cartesiano. Neste, a razão foi buscada para, a partir de uma reflexão e por requisitos específicos do processo de conhecer e explicar, dar respostas, *a priori*, para as questões que a própria razão humana se perquiriu. O caminho percorrido pela razão humana, na tentativa das respostas, culminou em sua própria problematização. No percurso da filosofia, de Platão a Hegel, passando por Bacon e Descartes, não deixando margem para o idealismo alemão, a razão recorreu, conforme Horkheimer, à “*hypóstasis* do *lógos*” (1980, p. 124) e a denominou de teoria tradicional. Tiburi (1995, p. 12) entendeu tal hipótese como “razão de um modo geral sem uma referência específica ao sentido de veras amplo dos gregos”. Refutando tal hipótese, a teoria crítica intentou compreender o pensamento como “hipótese e não como certeza” (p. 12). Adorno (2009) efetuou a crítica à tradição filosófica sobre o primado do pensamento, ao conteúdo de Platão a Husserl e na crítica à dialética como “algo positivo que se estabeleça por meio do pensamento da negação” (ADORNO, 2009, p.7), buscando-se a descontinuidade da concepção da dialética como mera negação. A dialética negativa adorniana rompe com o princípio da unidade e do domínio do conceito supraordenado e altera a posição dialética em relação a algumas categorias filosóficas, alterando-as qualitativamente com a busca da ideia de uma dialética negativa em relação a essas categorias. A teoria crítica adorniana, em específico a dialética negativa, propôs repensar de maneira crítica “a relação entre exposição e coisa, forma e conteúdo, subjetividade e objetividade; fundamental para um pensamento que pretende libertar a dialética de sua natureza conceitual afirmativa” (ZANOLLA, 2015, p. 456).

²¹ A burguesia usou como argumento a exigência da liberdade para dominar politicamente e superar os entraves do Absolutismo reinante na Europa ainda no século XVIII. Ao fazê-lo, sob o argumento pressuposto das liberdades individuais (ir e vir, expressão, propriedade), ensinou a democracia: governo em que a maioria definiria os rumos políticos, legislativos, administrativos e econômicos do Estado-nação. A instituição de Estados-nação levou à redução de principados monárquicos (por exemplo, a Alemanha, com Bismark). Na França, para chegar ao poder, a burguesia aliou-se às classes trabalhadoras e propôs a democracia participativa em que a maioria da população – em cumprimento aos requisitos de idade, sexo e renda – votaria; à República, pois a representação política não mais seria

O Estado, que detém o monopólio do uso legítimo da força física (WEBER, 2004 vol. I), atende, administrativa e legalmente, os interesses da burguesia, constituindo-se em gestor dos interesses desta (MARX; ENGELS, 2002).

O Estado, organizado a partir da revolução política na França, em 1789, delimitou as regras políticas que constituíram o poder burguês, assentadas na primeira Constituição (1799) e no Código Civil (1804) ambos formalmente escritos, afastando-se do Direito Natural. Nesta perspectiva,

ênfatiza-se aqui a afirmação do primado da lei em detrimento do costume como fonte do direito (movimento de codificação), além da alteração da concepção até então vigente de soberania como centrada na figura do príncipe, para um conceito de soberania nacional, onde a lei era concebida como a expressão máxima da vontade geral (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2012, p. 38).

No Estado burguês espera-se o cumprimento das obrigações estatutárias, doravante, exercidas pelo moderno servidor e pelos demais indivíduos portadores do poder que, sob este aspecto, a eles se assemelham. Ou seja, as explicações sobre as relações objetivas, e também as subjetivas²², estão entrelaçadas a regras e métodos que orientarão os passos para o conhecimento dos fenômenos. A organização da vida íntima, da família, da vida religiosa, da política institucionalizada, da vida social da organização educacional está orientada por uma racionalidade que é irracional; porquanto, na sociedade administrada, em quaisquer de suas formas, estão reguladas as suas relações, objetivas e subjetivas, a partir da legislação, tais como a liberdade de religião, de escolha educacional e da maneira de organizar a família (casamento, união estável, planejamento familiar), a profissão etc.

Considera-se o Direito, a justiça, a lei, a formação e a educação escolar como relação política, como luta pelo poder (WEBER, 2004, vol. I). Ao afirmar tal conteúdo

pela linhagem sanguínea, como no Absolutismo e nas monarquias, e sim escolhido o representante democraticamente, a partir do voto da maioria e obedecido os critérios estabelecidos; ao Constitucionalismo, pois seriam convocadas eleições gerais para a composição de altas cortes legislativas para a confecção da carta maior que regularia a estrutura do Estado e da vida social. A burguesia haveria de garantir as liberdades propostas enquanto classe em ascensão, que defendia seus interesses econômicos e almejava, com a assunção do poder político, a condução e orientação estatal (BOBBIO, 2000; SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2012).

²² Por relações objetivas consideram-se as relações implementadas entre os indivíduos e a sociedade, com suas instituições e outros indivíduos, sustentando uma relação dialética na elaboração individual desse indivíduo, que se comporá com a internalização dos influxos da sociedade por esse indivíduo: a chamada socialização. As relações subjetivas partem da subjetividade do indivíduo, em suas múltiplas dimensões, de ser constituído em ambiente determinado, seja social ou cultural, bem como envolve comportamento, valores e crenças desse indivíduo. Por esse caminho, o indivíduo cria ou reproduz o inculcado pela sociedade.

político, “uma constituição não é um ato de governo, mas de um povo constituindo um governo. Governo sem constituição é poder sem direito” (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2012, p. 39). Avança-se para a crítica sociológica cuja afirmação é de que a Constituição se apoia nos “fatores reais de poder [...] cujas raízes estariam fincadas nos fatores de poder predominantes no país” (LASSALE *apud* BULOS, 2011, p. 103). Amplia-se o conceito de política, na vertente teórica weberiana, como esfera²³ que distribui o poder, uma vez que se consideram a política e suas estratégias de busca e conservação do poder para além da questão objetiva de constituição e organização do Estado, ou seja, para além da política institucionalizada, levando-se em conta a luta pelo poder na subjetividade do indivíduo. Isso leva à compreensão da educação como possibilidade de desenvolver o pensamento autônomo, ser instrumento dos interesses ideológicos da burguesia e sustentar a heteronomia e a autoconservação da sociedade burguesa. A educação é formalmente positivada pelo Estado, e a lei é que a torna obrigatória em toda a sociedade. Esta lei é, também, conjunto de atos personalíssimos, caracterizadores e tipificadores da conduta e em cada caso concreto. Tais casos serão enquadrados ao enunciado da lei, que é geral e abstrato e alcança a todos, indistintamente. Por isso, a lei orienta a conduta dos indivíduos até em suas relações íntimas.²⁴

As relações sociais são marcadas pela busca do poder, e a educação está imiscuída nessa relação que é contraditória. Ora, pode conduzir o indivíduo a tensionar e buscar autonomia, ora à adaptação. Por isso a afirmação anterior de que a educação escolar é política, uma vez que “política é a direção ou a influência exercida sobre a direção de uma associação política, portanto, hoje, de um Estado” (WEBER, 1979, p. 3). É possível considerar a constituição de um Poder Judiciário, de um sistema de justiça, a partir da organização política dos interesses que orientam o Estado. No mesmo sentido, o Poder Executivo, que é o encarregado da educação formal, é orientado por tais interesses. O Estado burguês, como entende Weber (2004, vol.II, p. 34), é “uma empresa com caráter de instituição política, quando e na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física”.

A formação cultural e a educação escolar, instrumentalizadas como monopólio da coação física pelo Estado garantem dos interesses econômicos, por meio de projetos pedagógicos e educacionais eivados de ideologias que obnubilam o conflito na socieda-

²³ Terminologia criada por Max Weber para caracterizar o conceito de sociedade (2004, v. I).

²⁴ Refere-se ao Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002), no livro que regula o Direito de Família. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I3071impressao.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

de por impedir a reflexão. A união dos indivíduos incita relações conflituosas, e há reivindicação de uma instituição que regule e normatize os comportamentos e as relações, pois, tais conflitos se tornam fatores impeditivos da estabilidade das relações de trabalho e da sua divisão e distribuição (MARX; ENGELS, 2002; ZANOLLA, 2015). Se a educação regulada pelo Estado pode interferir, pelos conhecimentos e pela qualificação, na vida do indivíduo, esta educação poderá, caso seja voltada para a constituição da autonomia do pensar, conduzir à formação ampla (ADORNO, 1995a) e a questionamentos a respeito da organização estrutural da sociedade. Ou, ainda, garantir uma formação com vistas à heteronomia e à menoridade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), que sustentará a autoconservação.²⁵

A compreensão do Estado como empresa (WEBER, 2004, vol.I), em termos economicistas e empresariais postulados pela racionalidade burocrática sobreleva a mesma racionalidade advinda do contrato hobbesiano. O entrelaçamento dos interesses da sociedade, sob a lógica discursiva, impõe-se ao indivíduo. No contrato hobbesiano, a exigência de ente invisível para dirimir o conflito; em Weber (2004, vol.I) recorre-se ao uso da força física e ao império da lei, e em ambos o Estado defende os interesses da sociedade burguesa. Todavia, com a educação escolar e a legislação, ocorre uma minimização do uso da força para dirimção do conflito. A lei pela imposição da pena e pela abstratividade e generalidade impõe-se a todos, não extingue o conflito, mas o minimiza, em que pese no processo de eurocentrismo haver a burguesia deixado de lado o pluralismo jurídico²⁶ dos povos encontrados a partir das grandes navegações. É pela educação escolar, todavia, que ocorre a moldagem homogeneizadora e indiferenciadora do comportamento adequado aos interesses da sociedade.

O Estado é instituição defendida desde Hobbes (1588- 1679) que, ao discutir a igualdade, ressaltou que os homens eram tão iguais e sustentavam interesses tão próximos que, devido a tal igualdade, geravam conflitos (HOBBS, 2020). Ora, essa igualdade é justificada como indiferenciação: se há só iguais, não há interesses divergentes.

²⁵ Autoconservação é conceito utilizado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 75) como produto da existência material, “princípio constitutivo da ciência, a alma da tábua das categorias, mesmo quando deve ser reduzida idealisticamente como em Kant. Até mesmo o ego, a unidade sintética da apercepção, a instância que Kant define como o ponto supremo a que é preciso ligar a lógica inteira, é na verdade, ao mesmo tempo, o produto e a condição da existência material”.

²⁶ O pluralismo jurídico reflete a maneira que cada cultura resolve as relações conflituosas internas. Cada etnia constituiu maneira diversa de compreender a violação dos comportamentos exigidos, conforme apontam Lyra Filho (1986) e Santos (2005).

A educação que postula a heteronomia, “o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior” (ADORNO, 1995a, p. 141), é impeditiva do questionamento e, logo, do conflito. Tal perspectiva é a da sociedade burguesa e era a defendida por Hobbes (2020), que afirmou a necessidade de impedimento da tensão entre os indivíduos para levá-los a atitudes mais racionais, pois imperava à batalha pela vida. Esta era considerada por Hobbes a guerra de todos contra todos e, por essa circunstância, defendeu a origem do contrato social.

O contrato social exigido não era incompreensível, pois, só através do estabelecimento de regras ordenadoras do convívio social, e de sua consequente organização política, seria possível a convivência humana em ‘harmonia’, uma vez que a sociabilidade humana, por natureza, é conflituosa (HOBBS, 2020). Seria preciso conhecer o homem, uma vez que, no estado de natureza, todo homem teriadireito a tudo. Neste contexto, há, na teoria hobbesiana, uma associação do direito a tudo, por exemplo, o direito à liberdade, pois, “o direito de natureza, a que os autores chamam de *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para preservação de sua própria natureza” (HOBBS, 2020, p. 78).

Pela razão definiu-se a saída das relações humanas do estado de natureza, bem como se distinguiu o direito (como liberdade de fazer ou omitir) da lei (obriga a fazer ou omitir). Por conseguinte, todo homem deveria buscar a paz e renunciar aos seus direitos, igualmente, porque, se não se privasse destes, equivaleria a “oferecer-se como presa (coisa a que ninguém é obrigado)” (HOBBS, 2020, p. 79). E a lei, a partir do contrato firmado entre os homens, tanto quanto a educação, tornou-se fundamental para a organização das relações sociais. Estas passariam, necessariamente, pela constituição do Estado (HOBBS, 2020) e, neste, posteriormente, a presença formal e legal da educação escolar foi legislada.

Desde o início de sua existência os indivíduos conviveram e tornou-se necessária a organização de tais relações, ensejando-se a instituição do Estado e a formulação da legislação. Em toda situação, contudo, a inibição do conflito ou a sua dirimção foi perpassada pela necessidade de uma formação de cunho preventivo e inibidor de conflitos pela inculcação de valores culturais, porquanto, morais, nos indivíduos. Porém, não bastou a educação e o fundamento jurídico e foi necessário que o Estado empunhasse a espada para impor e forçar o respeito. As leis de natureza (não fazer o que não queremos

que nos seja feito) não seriam acatadas se não houvesse a força, visto que os homens são movidos pelas paixões e, sem a espada, os pactos são meras palavras.

Logo é exigível um poder legítimo que propicie a segurança de todos (HOBBS, 2020). Todo poder deveria ser outorgado a um homem ou a uma assembleia de homens, representando os demais, com o fim de se constituir o Estado (ibidem). Desde sempre, se fez necessário o entrelaçamento de educação e lei na formação humana; a lei, por forçar um padrão de comportamento esperado e exigido, desde o Estado hobbesiano, e a educação, caminhando *pari passu* horizontalizando comportamento e relações entre os indivíduos.

Ao partir do conceito hobbesiano de Estado e da derivação dos direitos conferidos ao soberano mediante o consentimento, é possível compreender como liberdade e poder caminharam lado a lado, já que, em Hobbes (2020), a liberdade consiste em ausência de impedimentos às ações e, de novo, à exigência de um ente invisível e superior para organizar a vida, cujas relações foram pactadas na correlação objetiva entre política e direito. Na teoria hobbesiana (2020), associou-se o direito natural, originariamente vinculado ao indivíduo e articulado ao direito à vida, com a lei natural e, no processo de juridicidade, passou a ser a razão humana a orientadora do comportamento e das relações. A educação desempenharia a ação esperada pela uniformização do comportamento.

Sob tal olhar, a liberdade assumiu certo protagonismo na reflexão hobbesiana, na medida em que é direito originário da condição humana, e por ser desejo e apetite que preservam a vida. A liberdade é ausência de obstáculos estranhos à ação humana e, portanto, um direito natural, como a preservação da vida (HOBBS, 2020). Mas, a ação é limitada ao dever de obediência ao soberano e recorda-se, no estado de natureza, que todos lutam contra todos.

O Leviatã²⁷ dirimiria os conflitos. Fica implícito, na teoria hobbesiana, a exigência de uma objetividade impositiva para uma educação que restabeleceria a harmonia entre os indivíduos. Inicia-se o deslocamento da autonomia, como a capacidade de o indivíduo ter a maioria do pensamento, no sentido kantiano (2005) invertido²⁸, ou seja, para decidir o melhor para ele na relação com outros indivíduos,

²⁷ Leviatã foi a designação para a concepção de Estado em Hobbes (2020).

²⁸ No ensaio “Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?”, Kant (2005, p. 63) argumenta que “Esclarecimento 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, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a

sem a tutela externa de instituições ou legislação. Doravante o Estado orientará as relações e influenciará a subjetividade do indivíduo.

Ora, as escolhas não são personalíssimas e sequer livres, pois há condicionantes sociais, expectativa de comportamento e escolhas impedidas pela localização econômica do indivíduo no mercado de consumo. Tais condicionantes são impostos pela cultura, e a subjetividade sofre o influxo desta cultura.

A imposição cultural é criticada por Adorno (1993, p. 36), pois ele aventa ser a mentira ideologia central e presente por simular a cultura “uma sociedade digna do homem que não existe”. Esta cultura cria artifícios visando ao apaziguamento e à conciliação da relação, seja objetiva ou subjetivamente. Pode essa simulação da cultura ser entendida de maneira comum, com ressalvas a depender dos interesses criticados pelos críticos da cultura burguesa: Nietzsche (2002), Marx (1988, v. I) e Marx e Engels (2002), ou dos interesses afirmados pelos defensores do poder burguês (ADORNO, 1993). Ambos, críticos e defensores, centram o olhar de maneira uniforme, conquanto não o pareça ser nos mesmos aspectos. Os primeiros criticam a relação objetiva implementada pela cultura burguesa: a simulação da cultura “encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo o que é humano; e que ela serve, com seu consolo e apaziguamento, para manter viva a má determinação econômica da existência” (ADORNO, 1993, p. 36), o que caracterizaria uma segunda ideologia. Isto porque se compreende que descurariam tais críticos dos elementos originários da mediação entre a relação objetiva e os aspectos da subjetividade. Estes eram deixados de lado pelos defensores dos interesses burgueses, e inadvertidamente pela lógica metodológica dos críticos de tal poder, que centram o olhar tão só nas relações objetivas, como: “insinceridade, de sentimentalidade e até mesmo o interesse, dissimulado e duplamente venenoso” (ADORNO, 1993, p. 36). Esses aspectos são complementares e marcam as relações objetivas e subjetivas no processo de ideologização e mascaramento dos interesses econômicos na sociedade burguesa.

Aparentemente, há uma dissociação entre tais aspectos, subjetivos e objetivos, chegando até a parecerem apócrifos, no sentido da ausência de autoridade e em termos de influência mútua, uma vez que a desconexão é a persistente negação da subjetividade do indivíduo e de sua heteronomia. Essa situação leva à falsa separação entre sujeito e objeto,

direção de outrem. Sapere aude!”. Inverte-se aqui para pensar a possibilidade da maioridade ou da autonomia.

particular e universal, teoria e práxis, indivíduo e sociedade. No Estado hobbesiano, o universal paira acima do indivíduo, o particular, e o cerca fazendo suas escolhas, às quais este cede por entender ser o melhor para ele e para as relações de convivência com os outros. Nesse deslocamento que separa universal e particular, sujeito e objeto, a educação tornou-se o vetor conciliatório. Há uma conciliação na teoria hobbesiana que descarta a possibilidade da emancipação e autonomia do indivíduo a partir de uma educação crítica e humana.

A verdadeira educação deve perpassar a relação indivíduo e sociedade. E, se o Estado organiza as relações sociais, implícita estava a exigência da educação como orientação fundamental para essa convivência. Coêlho (2013, p. 12) recorre a uma interpretação aberta: pensar não apenas a escola, mas também a educação ampla (ADORNO, 1995a), como possibilidade “de ampliação e aprofundamento de nossos horizontes culturais, de superação dos limites estreitos e pobres da vida familiar, do bairro, da cidade, do estado, do país”.

Como anteriormente afirmado, a lógica racional da sociedade burguesa oferta a pedagogia do treinamento. Alerta-se, todavia, que nem sempre esta prevaleceu, pois “há educação desde que há o homem e, em meio ao Todo, irrompeu-se esse estranho acontecimento que é o ser humano e, no seio da Terra, sob o Céu, instalou-se um mundo”(FERNANDES, 2013, p. 34). A educação constituiu-se com o indivíduo em sua própria autoconstituição. A educação passou por mudanças e, com a sociedade burguesa, foi pragmatizada. Na escola, passou a ter “cunho mais produtivista, comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mundo moderno” (COÊLHO, 2013, p. 15). E, claro, a escola passou a ser a portadora da educação, recordando-se que, na sociedade burguesa, a educação escolar obedece a legislação que a organiza a partir do Estado, podendo ser pública e privada. É essa educação escolar que é formalmente reconhecida pelo Estado brasileiro.

A educação e a escola passaram por mudanças e, com elas, a formação de professores, a avaliação e os concursos docentes também sofreram mudanças. Estas foram problematizadas por Adorno (1995a) que, ao discutir sobre a situação da escola, na Alemanha, constatou uma situação que motivou sua apreensão sobre tais questões, pois pôde perceber que a maioria dos docentes nos processos seletivos não conseguia estar atenta ao “conhecimento da transformação histórica do problema” (ADORNO, 1995a, p. 61). O esforço de Adorno (1995a) para compreender a respeito da escola clarificou a ausência de reflexão intelectual e sua concomitante aliança à visão estereotipada do mun-

do, que conduz à pseudoformação. Neste ínterim Adorno (1995a) enfatiza que, para a formação cultural, se exige amor. Para o autor, quem tem deficiência de amor que não se dedique a ensinar, sob o risco de perpetuar na escola o sofrimento há muito denunciado pelos poetas, pois “dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos”(ADORNO, 1995a, p. 64), bem como argumenta que este foi o processo gerador do nazismo.

Por outro lado, o amor ao ofício, o cuidado com a linguagem e a sensibilidade linguística e a correspondência de relações entre os próprios pensamentos são cuidados que o docente deve ter para com a profissão, com seu tom de voz e a rudeza desta e com o discente (ADORNO, 1995a). Estas afirmações de Adorno (1995a, p. 67) justificam “a obrigação de desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém”. A formação cultural enseja cuidado, instiga à liberdade do pensamento e à crítica e conduz à reflexão. Propicia, ainda, autorreflexão e resistência ao dado, ao conduzido pela técnica, pois questiona interesses exógenos ao indivíduo, que reduz, ao mínimo, a sua liberdade. Os conteúdos predeterminados da educação escolar – inclusive pela legislação que a regulamenta – podem defender interesses da dominação ideológica, econômica e política, que se tornam impeditivos da autonomia e negadores da liberdade, levando à injustiça. Daí a premência de se compreender o entrelaçamento entre educação e justiça.

A discussão filosófica a respeito da separação sujeito e objeto, particular e universal, indivíduo e sociedade precisa levar em consideração a relação dialética entre estes. Não há uma separação, mas é preciso, pois, voltar à denominada *intention oblique*, que instiga o retorno à concepção multívoca de objeto e de sujeito, buscando o que restou obscuro nos seus conteúdos (ADORNO, 1995b). Ora, como discutir educação se esta, na sociedade administrada, é organizada pelo Estado e atende, necessariamente, interesses de alguns indivíduos?

Reitera-se que sujeito e objeto, indivíduo e sociedade foram separados, real e verdadeiramente, por expressarem a cisão, pela força, da condição humana, tanto quanto é aparente e falsa, pois a separação não pode ser hipostasiada, tampouco invariável. Essa contradição na separação alcançou a teoria do conhecimento e reconhece-se que a “separação torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação” (ADORNO, 1995b, p. 183). Por isso trabalha-se, na presente pesquisa, a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*. Esta é compreendida como a formação da humanidade cultivada, tendo em vista indivíduos autônomos, éticos e

livres. A filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir, conforme Adorno (1995a), à *Halbbildung*, entendida como pseudoformação ou razão contraditória. O estudo visa compreender os processos culturais e ideológicos da sociedade burguesa capitalista, na qual manifesta certa crise contemporânea em relação ao processo formativo no sentido crítico e humanista, o que caracteriza e mantém a dominação pela individualização da sociedade administrada. A educação escolar é legislada, executada pelo Estado e alcança a todos os indivíduos que vivem em sociedade. Como não se separa sujeito e objeto sem mediação para não recair na ideologia, é preciso, pois, redobrar o cuidado da reflexão sobre a educação e a justiça.

Pensar a educação implica pensar, necessariamente, a estrutura estatal burguesa. Neste sentido, houve elaboração filosófica a respeito das relações objetivas e subjetivas que denotam o entrelaçamento entre educação e justiça. Muitos filósofos postularam o conhecimento da relação educação e o tripé do poder jurídico burguês, interessando-se pela liberdade e pela igualdade. Houve condicionamentos dessa relação: temporais, históricos, políticos e econômicos, os quais levaram a explicações que centraram a reflexão ao condicionamento dos interesses que perpassaram e, ainda, influenciam ideologicamente a educação.

Retoma-se a afirmação anterior sobre a legalização e execução que condiciona a educação escolar à obrigação constitucional de prestação pelo Estado. Uma das condicionantes que vigora até agora é a da liberdade e da identidade (norma), que vincula interesses particulares (família e sociedade civil) com o sistema de interesse geral ou universal, que é o Estado (HEGEL, 1997). Neste processo, houve uma imposição e inversão programática entre interesses externos, como da família e da sociedade civil, tornando-os internos ou do indivíduo. Tais interesses foram impostos como necessidade, submetendo liberdade e identidade ao direito privado, cujas leis e interesses são subordinados e dependentes a interesses exógenos ao indivíduo.

A geração, a ampliação de direitos e a constituição da consciência sobre a liberdade relacionam-se, necessariamente, à educação, pois não há concessão, por parte do Estado, do que seja Direito. Há normatização legislativa dos limites relativos dos exercícios da liberdade pelo indivíduo que são impostos pelo Estado. A educação instiga a crítica e o questionamento a respeito da vida, da sociedade e das relações sociais. Por consequência, enquanto relação dialética, educação e Direito estão entrelaçados e podem levar à liberdade.

Ora, o entendimento, segundo o qual a liberdade é concedida pelo Estado, foi

questionado como este, que foi considerado não político.²⁹ A presente discussão gira em torno de sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, universal e particular e sua falsa separação (ADORNO, 1995b). Ocorreu uma separação a partir da filosofia, de Hobbes (2020) a Hegel (1997), entre interesses do indivíduo e interesses do universal, do Estado. Essa falsa separação gera ideologia pelo entendimento, segundo o qual a sociedade civil, a multidão amorfa e atomística, integraria o Estado, não como *dêmos* inteiro, e sim pela inversão da sociedade civil, que foi convertida em predicado do Estado na filosofia hegeliana (MARX; ENGELS, 2013). A inversão que gera a falsa separação sujeito e objeto ocorre (MARX; ENGELS, 2013) por se entender não ser o Estado que cria a sociedade civil, e sim a sociedade civil a criadora do Estado. Há “dependência interna ou da determinação (*Bestimmung*) essencial do direito privado pelo Estado” (MARX; ENGELS, 2013, p. 34).

Esses questionamentos, que consideraram o caráter ideológico da separação, indivíduo e sociedade, universal e particular, sujeito e objeto, levaram à compreensão do poder absoluto do Estado sobre o indivíduo. Reitera-se que a relação universal e particular é dialética. Ou seja, a constituição de um Estado, como produto espiritual, e não vontade do povo, exigiu um equilíbrio de forças para orientar e delimitar a relação entre o indivíduo e o Estado (MONTESQUIEU, 2000). O desequilíbrio era visualizável e havia a possibilidade de o universal, o Estado, subsumir o particular, o indivíduo. Retomaram-se tais discussões para destacar que a educação escolar é perpassada por uma estrutura estatal, que pode não levar em conta a grandeza da formação humana, livre e emancipada, e não considerar a alienação e o enclausuramento inerentes à racionalidade instrumental (ADORNO, 2010). A própria sociedade aparece tutelada pelo Estado, e não como vontade geral e livre. Deste modo, o indivíduo, por sua vez, é constituído heteronomamente.

A educação no contexto das críticas sobre o Estado recebeu atenção especial de muitos estudiosos que discutiram a luta entre as classes sociais (MARX; ENGELS, 2002). Tais estudiosos pesquisaram e constataram que a divisão social do trabalho, a duração

²⁹ Marx, ao efetuar a crítica à teoria hegeliana do direito, discute a respeito do Estado na democracia e afirma: “Na democracia, o Estado político na medida em que ele se encontra ao lado desse conteúdo e dele se diferencia, é ele mesmo um conteúdo *particular*, como uma *forma de existência* particular do povo. Na monarquia, por exemplo, este fato particular, a constituição política, tem a significação do *universal* que domina e determina todo o particular. Na democracia o Estado, como particular, é *apenas* particular, como universal é o universal real, ou seja, não é uma determinidade em contraste com os outros conteúdos. Os franceses modernos concluíram, daí, que na verdadeira democracia o *Estado político* desaparece. O que está correto, considerando-se que o Estado político, como constituição, deixavaler, pelo todo” (MARX, 2013, p. 56-57, grifos no original).

da jornada de trabalho e as especializações levavam o trabalhador a um processo de exploração. A pesquisa empírica (MARX, 1988, v. I) confirmou a inexistência de escolas nas indústrias, bem como constatou a má qualidade da educação escolar ofertada, a condição precária da escola, cujo conteúdo perpetuava a opressão de classe (MARX, 1988, v.I). A educação em todo esse processo foi ressaltada (RODRIGUES, 2007) como manifestação de sustentação da exploração, e só em 1844 a regulação da escolarização mínima, a instrução primária, foi exigida para a contratação nas fábricas inglesas.

É perceptível o entrelaçamento da discussão sobre a educação e a legislação emanadas do Estado burguês e duramente questionadas pela teoria marxiana, na medida em que esta legislação não garantia educação escolar para todos. Além disso, não garantia educação para a emancipação a depender do conteúdo de classe ao qual estivesse exposta. Essa educação, desta maneira, torna-se uma arma valiosa (RODRIGUES, 2007), que pode levar à exploração ou à emancipação.

A emancipação correlaciona-se dialeticamente com sua inserção no pensamento e na prática educacional. Porém, há, conforme Adorno (1995a), ao elaborar a reflexão a respeito da organização social e da ideologia que nesta prevalece, a própria organização social. Esta foi convertida em sua ideologia para exercer pressão sobre os indivíduos, com tal força e de tal maneira, que supera toda a educação e obscurece a “consciência pelo existente” (ADORNO, 1995a, p.143). Por outro lado, compreende-se que a emancipação remete à conscientização e à racionalidade, bem como envolve adaptação. Assim, o entendimento é que (ADORNO, 1995a, p. 143) “a educação seria impotente e ideológica se não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Também será ideológica se estiver cristalizada, o indivíduo ajustado ao imposto e no que este “tem de pior” (ADORNO, 1995a, p. 143). Ou seja, a educação é ambigualmente consciência e racionalidade, a possibilidade da constituição da liberdade e da democracia enquanto conscientização, mas também poderá ser instrumento de adaptação e antidemocracia.

Discutir a relação sujeito e objeto, universal e particular envolve pensar a prestação de educação pelo Estado. Essa discussão sob a ordem político-jurídica burguesa implica a organização estatal a partir do constitucionalismo e da democracia. Ambos passam por aprofundamento na medida em que a constituição reivindicada é a que, na democracia, constitui-se como autodeterminação do povo (MARX; ENGELS, 2013) e deveria, em seu fundamento real, segundo a existência desse povo real, apresentar o ho-

mem real.³⁰ Por consequência, o produto livre do homem é “ apenas um momento da existência do povo e a constituição política não forma por si o Estado” (MARX; ENGELS, 2013, p. 56). Nesse entendimento, os interesses particulares não serão consagrados³¹ na constituição democrática, pois é o homem socializado como constituição que é particular. Portanto, nessa concepção

a democracia é, assim a essência de toda constituição política, o homem socializado como uma constituição particular, ela se relaciona com as demais constituições como o gênero com suas espécies, mas o próprio gênero aparece aqui, como existência e, com isso como uma espécie particular em face das existências que não contradizem a essência (MARX; ENGELS, 2013, p. 56).

A crítica relativa à inversão sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, em Hegel (1997), e efetuada na teoria marxiana, reafirma sua falsa separação. Nesta, o indivíduo cria a constituição, e não o inverso, como constatado na teoria de Hobbes e de Hegel. Para ambos os filósofos, a concepção de Estado sobrepuja e antecede a sociedade civil. Diferentemente, há um entendimento de que o indivíduo “não existe em razão da lei, e sim a lei existe em razão do homem” (MARX; ENGELS, 2013, p. 56). A Constituição – leis pactadas, igualitárias e formalmente estendidas a todos –, ainda que sua abstratividade, ao discutir igualdade e liberdade, seja extensiva a todos, fundamenta a democracia e clarifica, pela inversão de interesses que deveriam ser universais, os que, no entanto, foram os interesses particulares os garantidos. Assim, o viés particularístico na democracia representativa burguesa foi instalado (MARX; ENGELS, 2013). Por isso, há uma crítica na relação Estado e democracia na teoria marxiana, que salienta o fundamento do seu princípio formal ser simultaneamente material e, por isso, “ela é, primeiramente, a verdadeira unidade do universal e do particular” (p. 56). Neste sentido, na democracia, a Constituição, o Estado e a lei foram consolidados e facultados por estabelecerem os rumos políticos e seu conteúdo particular se referir à população, uma vez que a verdade do Estado é a democracia. Nesta discussão, a verdadeira democracia é o princípio político, a possibilidade da superação entre Estado político e sociedade civil (Estado não político³²), por ser a “autodeterminação do povo[...] a democracia parte

³⁰Homem real é a terminologia utilizada por Marx e Engels (2013), aqui apropriada, para não desvirtuar o pensamento do autor.

³¹No vocabulário jurídico, o direito é consagrado quando na seleção do bem valioso a ser resguardado pela lei; o legislador “consagra” o bem valioso, o reconhece e resguarda sua inviolabilidade pela lei. E, em caso de sua violação, a pena será aplicada.

³²Há diferença de concepção e entendimento entre Estado político e Estado não político na teoria de Karl Marx, pois, para o autor, o Estado político (2013, p. 57) é a Constituição que na “verdadeira democracia o Estado político desaparece”, posto ser o homem a verdadeira Constituição. E a Sociedade civil, ou

do homem e faz do Estado o homem objetivado” (MARX; ENGELS, 2013, p. 56). Desta forma, sendo verdadeira a democracia, é ela gênero, uma vez que se consubstancia na escolha da autodeterminação da vontade livre de um povo, não como mera espécie da interpretação de vontades particulares, conforme argumenta a filosofia hegeliana (1997).

A teoria crítica de Adorno (1995a, p. 169) também defende que a democracia adveio da vontade de cada indivíduo e evidencia a emancipação que exige vontade e audácia e “ para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento”. Há, então a confluência de Adorno (1995 a) com a explicação de Marx e Engels (2013) no entendimento, de que a democracia é construção social, e não doação do Estadoburguês, estando correlacionada à ampliação de direitos elaborados a partir da educação.

A teoria hegeliana e marxiana foi buscada para se compreender como o ideário burguês de justiça foi formado e sustentado. Convém, contudo, não olvidar que a educação e a formação são fundamentos de todo o processo de explicação filosófica sobre a formação do Estado. Porque compreender tal movimento? Ora, a educação foi fundamental na constituição da humanização do indivíduo e de sua diferenciação frente à natureza ambiente a ele hostil (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Foi pela observação e construção de correlações, e a partir destas, que o indivíduo pôde efetuar intervenções, enfrentar as dificuldades existentes e, juntamente com outros, estabelecer as regras para a convivência. As teorias de Hegel (1977), Marx e Engels (2013) foram aqui discutidas por terem efetuado e fundamentado a compreensão da organização do Estado, bem como permitiram compreender o aprofundamento das correlações entre as regras para a convivência, assentadas na educação e na formação cultural. Estas levaramo indivíduo à convivência plural, a elaborar os mecanismos que estruturaram a sociedade. Neste mesmo sentido, forjou-se, no indivíduo, o anseio de garantia da convivência e da liberdade.

Por isso, teoricamente, busca-se fundamentar o movimento constitutivo da sociedade burguesa e, nela, como, pela justiça e legislação estatal, têm-se desvirtuado a

Estado não político, conforme entende Marx, são confluências de interesses diversos, “dos singulares como todos” (p. 131). Marx efetua tal discussão ao teorizar sobre a propriedade privada em Roma e Alemanha; e, na democracia, tanto a Constituição quanto a lei e o Estado são, para o autor, a autodeterminação e o conteúdo particular desse povo, dessa sociedade civil. Para Marx, a verdadeira democracia é princípio político (2013).

educação escolar e a formação cultural. Estas foram culturalmente desapropriadas de seu conteúdo formativo, uma vez que, nesta sociedade, a educação se tornou instrumento ideológico de sustentação dos interesses econômicos. A *Bildung*, formação da humanidade cultivada que intentou indivíduos éticos, livres e autônomos, converteu-se em *Halbbildung* como pseudoformação ou razão contraditória.

Essa crise da formação cultural manifestada, de maneira generalizada, a partir da conversão da *Bildung*, da formação cultural, em *Halbbildung*, a pseudoformação, tem sua razão de ser no esvaziamento do significado da acepção do que seria liberdade. Como visto, esta foi sendo desviada e desvinculada da promessa de emancipação e autonomia do indivíduo. No mesmo percurso, assumiu características, pelo esvaziamento ideológico sofrido, de adaptação e até submissão disciplinada e obediente, acrítica pelos interesses econômicos que orientam a racionalidade técnica na sociedade administrada. Não se pode esquecer que, nessa sociedade, liberdade e democracia são faces do mesmo entendimento ideologicamente proposto.

Adorno (1995a), ao discutir a exigência da emancipação na democracia, faz uma associação intrínseca ou incondicional entre democracia e autonomia, lembrando que a democracia

não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso e o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral (ADORNO, 1995a, p. 35).

A teoria de Marx e Engels (2013), ao rejeitar a teoria hegeliana (1997), considera, ao pensar a democracia, a tensão entre universal e particular, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, pois o faz ao partir de um sujeito, de um indivíduo esclarecido como pressuposto dado, um sujeito consciente, “como uma qualidade da natureza humana” consciência que “é a subjetividade de forças essenciais objetivas” (MARX, 2004, p. 125-126). Adorno (1995a, p. 169), por sua vez, alerta, a partir do conceito kantiano de esclarecimento, para a exigência do uso da coragem e da aptidão de cada indivíduo, particular, na relação com o social e o universal, “de se servir do próprio entendimento”. Neste sentido, é preciso fazer o ‘segundo giro copernicano no seu contrário’, ou a volta para o sujeito, em busca de descortinar o universo objetivo. Para não se adaptar, é necessário reconhecer a importância da subjetividade, a sua própria e a do outro, dado que, “de qualquer modo, as tentativas de se opor subjetivamente ao poten-

cial objetivo fatal não são satisfeitas com considerações que pouco afetariam a gravidade do que precisa ser confrontado” (ADORNO, 1995a, p. 47). Sobre o giro copernicano, afere Adorno (1995b)³³que:

Por isso, convém tomar, em princípio, as palavras sujeito e objeto como as fornece a linguagem polida pela filosofia, como sedimento da história, claro que não para persistir em semelhante convencionalismo, senão para avançar a análise crítica. Poder-se-ia partir da ideia, supostamente ingênua, mas, na realidade, já mediada, de que um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto do conhecimento. A reflexão-denominada “intention oblíqua” na terminologia filosófica – consiste então em voltar a referir a esse conceito multívoco de objeto ao não menos multívoco de sujeito. Uma segunda reflexão reflete aquela e define melhor o que ficou vago, em prol dos conteúdos de sujeito e objeto (ADORNO, 1995b, p. 182).

Tem-se em vista que esse giro ou revolução copernicana possibilita a reflexão sobre como o ideário burguês se formou e orientou o olhar do sujeito em relação ao objeto ao longo do tempo social e histórico. É preciso refletir sobre o liberalismo, a democracia, a justiça e a educação e tentar compreender o sujeito no ‘giro para o sujeito no seu contrário’: a busca da superação da pseudoformação. Apesar de todas as teorias sobre o Estado para a compreensão do liberalismo e de suas contradições, o princípio que rege a democracia exige autonomia, emancipação de pensamento, reflexão e autodeterminação do indivíduo, do particular. Exige também o enfrentamento da relação com a objetividade do universal e suas instituições impostas pela defesa de interesses de dominação racionalizados, desiguais e criados e presentes em meio à sociedade administrada.

A educação e a formação cultural, necessariamente, concebem a base do indivíduo livre e reflexivo por tornarem possível a apreensão dos significados, da criação e da fruição do saber cultural. É a educação crítica que funda a capacidade de o indivíduo

³³ Adorno toma a reflexão kantiana de Revolução copernicana “quando em seus escritos dedicados à filosofia da história, ele se fixava deliberadamente na obra concreta dos homens que pensam ser tudo menos autômatos. Dirá até que não há revolução copernicana em história porque se trata de seres livres, cujas intenções e cujos atos a ciência não pode definir. A revolução copernicana tornava-se símbolo da filosofia kantiana, mas somente agora convém dizer algumas palavras a esse respeito. Kant escolheu essa imagem dizendo que era necessário parar de ver o sujeito girar em torno do objeto e interrogar-se sobre o caso inverso. Àquele em que o objeto giraria em torno do sujeito” (HUISMAN, 2004, p. 556). Também Caygill discorre sobre a revolução copernicana em Kant, salientando que, na obra **Crítica da Razão Pura**, o filósofo discorre “No prefácio da Segunda Edição de CRP, Kant descreveu sua filosofia crítica como desenrolando-se em conformidade com a “hipótese primária de Copérnico”. Enquanto a *Metafísica* antes admitia que “o nosso conhecimento devia regular-se pelos objetos”, agora “devemos experimentar e admitir que os objetos devem regular-se pelo nosso conhecimento” (CRP xvi). [...] Kant sustenta que sua CRP irá mais além de Copérnico *ao provar*, “já não hipotética mas apoditicamente, a partir da natureza das nossas representações do espaço e do tempo, e dos conceitos elementares do entendimento” (CRP xxiii), que “os objetos adaptam-se ao conhecimento, não o conhecimento aos objetos”(CAYGILL, 2000, p. 282).

compreender o fragmentário e empobrecido conteúdo da cultura presente na sociedade administrada. A autodeterminação adviria do poder desses indivíduos negarem o que se impõe como vontade totalitária do universal. Essa contradição gera conflitos, pois há a tentativa de imposição do poder, o que exige tensionar universal e particular.

A tensão causada pela imposição do poder é característica da sociedade administrada e caracteriza o vale tudo que a marca. Poder é “toda a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 2004 v. I, p. 33). Sob o império da racionalidade que traçou a marcha para a dominação, é possível vislumbrar todos os recursos imagináveis usados pelo projeto burguês³⁴ para se garantir no domínio. Ademais, a serviço do poder, valeria qualquer meio para a obediência a uma ordem, pois a ação é orientada e se “orienta em média e aproximadamente por ‘máximas’ indicáveis” (WEBER, 2004, vol. I, p. 19).

Educação é poder e resistência. Educação é fazer escolhas, superar limites, é emancipação, autonomia e autorreflexão. Por isso, os projetos educacionais na sociedade administrada exigem adaptação, homogeneização e indiferenciação e culminam num processo de fechamento, provocando cicatrizes no indivíduo, pois “afugentado da direção que queria tomar, o animal torna-se tímido e burro” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 210). O indivíduo tolhido da escolha, animal social doravante impossibilitado pelo fechamento da experiência, que é o impedimento da consciência, pois experiência é formação para a autoconscientização, conforme Adorno (1995a; 2009). É preciso, desta forma, que o sujeito se volte sobre si e pense, por ser a “autorreflexão, fermento da experiência espiritual” (ADORNO, 2009, p. 47). Há, portanto, possibilidade de libertação e ampliação da consciência, todavia, se esse sujeito tem a experiência tolhida, ele recebe a cicatriz negadora da autonomia, a marca indelével do universal prepotente e dominador. Os limites impostos pela sociedade, implícitos no processo educacional,

³⁴ O projeto de poder e, com ele, a dominação burguesa não se findaram. No início, a burguesia postulou liberdade, igualdade e fraternidade para todos os indivíduos. Ao chegar ao poder, tal ideário se tornou promessa vazia, caixa de cristal que não se pode tocar, mera expectativa. A justiça e a educação passaram a ser instrumentalizadas a favor dos interesses econômicos que movem a burguesia em seu projeto onipotente de dominação sobre a Terra. A burguesia cria múltiplas modalidades de controle simbólico e garantia de domínio através da indústria cultural. Em tal indústria, faz parte a discussão eterna sobre o que seja justiça e educação. Ambas são reorganizadas em seus objetivos para o atendimento dos interesses que prevalecem e sustentam a sociedade. Neste sentido, alerta Adorno (1995b, p. 29), “posto que o excessivo pensar, a inabalável autonomia, dificultam a adaptação ao mundo administrado e provocam sofrimento, incontáveis pessoas projetam este sofrimento, que lhes é infligido pela sociedade, contra a razão como tal”.

garantem a dominação sobre o indivíduo.

A educação e a formação implicam domínio, e a marcha da racionalidade, que é característica fundamental da sociedade administrada, exige obediência. Treinar nega pensar, elaborar a reflexão, contudo, afirma obedecer. Deste modo, a obediência a uma ordem tornar-se-á legítima pelo valor atribuído ao ontem eterno e à crença no ato ou fato revelado, nos *mores eternos*,³⁵ na tradição, orientando a obediência. Ou, ainda, no reconhecimento da validade de valores intrínsecos à formação da dignidade humana, considerados absolutamente válidos como qualquer meio para alcançar um fim, e previamente elencados conforme os interesses econômicos. A própria dignidade humana pode ser aviltada, ou, até mesmo, alterar o entendimento do que seja dignidade humana.

Sobre a questão, reflita-se sobre a tortura como método de extração de confissão, plenamente justificada pelo legislador brasileiro durante o período ditatorial civil militar e corporativo de 1964 a 1986. No artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, no inciso XLIII, foi caracterizada como sendo insuscetível de graça ou anistia (BRASIL, 1988). De outro lado, o racismo, contudo, conforme inciso XLII, foi considerado imprescritível. Valores? Dignidade humana? Nesses moldes, a dominação é assentada na legalidade sob a regência de um estatuto, de acordo com interesses, bem como na impositiva dominação de homens sobre homens e sua consequente submissão (WEBER, 2004, vol. I).

Essa perspectiva leva à constatação de que a obediência gera a autoridade dominadora e, ao longo do tempo social e histórico, vem sendo buscada como autoafirmação da legitimação do poder. Por óbvio, variam os instrumentos para a legitimação da autoridade que exerce a dominação. A autoridade consiste na

disposição de uma ou várias pessoas de se submeter à imposição de uma ordem – desde que o decisivo não seja simples medo ou motivos racionalmente ponderados, ligados a um fim, mas a existência de ideias de legalidade – pressupõe a crença na autoridade em algum sentido legítima daquele ou daqueles que impõem essa ordem (WEBER, 2004, vol. I, p. 23).

Considerando-se a organização da sociedade administrada e seus interesses, a burguesia utilizou-se de todos os recursos, discursos, argumentos e da cultura para legitimar sua ascensão ao poder político e a sua assunção como autoridade na Europa do século XVIII.

³⁵*Mores*, do latim, remete a costumes, *mores eternos* como tradição. Em Weber (2004, vol. I), dominação tradicional.

Adorno e Horkheimer (1985), ao discutirem sobre a ascensão burguesa ao poder político centrado no liberalismo, tanto político quanto econômico, a denunciaram como crítica, após refletirem sobre o conhecimento e a tradição científica, e constataram o entrelaçamento entre racionalidade e dominação, seja da natureza, seja de um indivíduo sobre outro. Na concepção desses autores, a proposta do liberalismo demonstrou que o sentido da ciência, que instigou uma análise otimista acerca do progresso da humanidade, como esclarecimento, não se confirmara, pois “a infatigável autodestruição do esclarecimento força o pensamento a recusar o último vestígio de inocência em face dos costumes e tendências da época” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

A dominação foi tipificada em outros tipos puros ou ideais (WEBER, 2004, vol. I). A dominação sob a racionalidade da lei é que sustenta os interesses burgueses, de domínio absoluto, sobre as explicações de mundo, inclusive para perpetuar o domínio econômico e a busca da disciplina e da lógica férrea racionalizada pelas instituições. A disciplina é emblemática para essa lógica da obediência institucional, pois confere rotina e adaptação ao cotidiano, fazendo com que as relações de poder passem a reforçar o domínio da lei, da burocracia enquanto império do cálculo e da racionalidade em todos os aspectos da vida humana.

A educação e a formação realizaram-se no indivíduo enquanto busca de compreensão do mundo, em que este se encontrou e deparou. Ensejou-se neste indivíduo a reflexão como permanente olhar para si e ao outro, para, inicialmente, observar a natureza ambiente e a própria natureza com rigor. De início se repetiram os feitos da natureza ambiente, tornando-se indiferenciados a ela. Esta foi a primeira mimese e, nesse processo, o indivíduo a dominou. Em todo o percurso da dominação, desde tempos primevos, foi exigido o conhecimento, que foi cada vez mais legitimado, e o mito, instrumento por excelência para organizar esse domínio. Para melhor compreender a relação entre o conhecimento, com fins de dominação, e sua legitimidade histórica, é preciso pensar o que seja a ideia de esclarecimento em uma perspectiva crítica.

A complexa relação entre cultura, educação e o universo social, constituída pelo processo civilizatório, desde meados do século XVII, foi perpassada pela tentativa de o indivíduo organizar a produção da vida, livre do jugo mágico e religioso. Assim, o processo de produção dessa vida pelo indivíduo exigiu que o impossível de ser compreendido ou de dominar fosse dominado. Destarte, os fenômenos da natureza

foram repetidos, mimeticamente, e o indivíduo interferiu, organizou e criou instituições e hierarquias de comando. Para tanto, foi preciso entender, explicar, transmitir e fundamentar conhecimentos e explicações. De início, estas tiveram cunho mágico-religioso, cunho sensorial e sem regras formais de observação e explicação, denominado conhecimento do senso comum. Posteriormente, concentrando-as em uma perspectiva racionalizada, segundo a qual o antropocentrismo – o homem como centro de tudo – deveria se apresentar como o centro do poder, foram formuladas intervenções a partir do uso da razão. Neste caminho, o contributo da teoria do conhecimento foi fundamental para explicar a importância do esclarecimento como um ideal da razão. O conceito kantiano de esclarecimento (*Aufklärung*) revela:

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele 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!* (KANT, 2005, p. 63).

Tendo como base a crítica à teoria do conhecimento, os frankfurtianos, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o conceito de esclarecimento se refere ao processo contraditório de racionalização pela sobrevivência. O esclarecimento como superação científica ideal do mito explica técnica e especulativamente o mundo, como domínio de, há muito, maneira cristalizada em nome do método, enquanto forma ou modelo, segundo o qual todos os objetos deverão ser analisados racionalmente pelo sujeito. Reina tal esclarecimento de maneira soberana, como verdade que pode deslocar as explicações ou alterá-las, mas que se sustenta e não enfrenta suas contradições.

A compreensão desse processo explicativo, racionalizado e pseudoesclarecido principia-se pelos aspectos em que vigorava a violência da dominação. Esta é parte constitutiva da porção instintual do homem, a qual, desde o princípio, se manifestou na sua luta pela satisfação de necessidades. Foi pela domesticação, via trabalho, que tais satisfações foram ideologicamente atendidas (MARX; ENGELS, 2002). O homem interferiu na natureza e a dominou. Também dominou outros homens e, neste processo, procurou explicar os fenômenos naturais. Na explicação, pela primeira mimese e também pela representação, constituiu barganhas culturais e morais para atender a sociedade. Conduziu-a à domesticação dos instintos humanos em busca do progresso. O homem tentou superar o princípio do prazer e fazer prevalecer o princípio de realidade (FREUD, 2010b). Foi pelo mito, como sua manifestação primária do conhecimento, que se

objetificaram as forças da natureza, mimeticamente regularam-se os comportamentos e se reduziu a angústia frente ao desconhecido.

Nessa relação, a anterior submissão ao desconhecido foi superada pela mimese (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O homem pretendeu explicar os fenômenos, instrumentalizando a razão como forma de controle social, e se impôs à natureza e sobre os demais (WEBER, 2004, vol. I). Logo, ordenou a caminhada rumo à dominação, que se estabeleceu por métodos violentos; a força física dos mais fortes imposta aos mais fracos e aos vencidos na guerra; a suave dominação na forma do mito, da legislação edo conhecimento, bem como a adaptação ou força coativa e repressiva da guerra que impõe novos costumes. Em ambas as modalidades da dominação, pela força ou suavemente, estavam presentes os aspectos ideológicos dos dominadores: costumes, leise educação.

Refere-se, aqui, analogamente, à **Odisseia** (HOMERO, 2002; 2014), pois esta violência firma-se como adaptativa ideologicamente. A partir do momento em que Ulisses, para ouvir o canto das sereias, amarra a si e tapa os ouvidos dos remadores, entende-se que são dois momentos de violência. O primeiro, quando Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) se domestica pela força e reprime seus instintos. Ulisses não se arrisca a conhecer e a experimentar, uma vez que, sem essa violência praticada contra si, a realidade poderia levá-lo a sucumbir, enfeitiçar e se perder, ou não. Esta é denominada violência suave, o ato de impor a si, por escolha fria e calculada, a dor que pode o sujeito sentir, na qual sua mensuração sofre variação. A dor emocional tem consequências como o adoecimento, e a física também, mas o custo-benefício, o cálculo, refoge a tal marca indelével, conquanto o ato materializado seja de agressão ao próprio corpo.

Ulisses desprezou seu corpo e a si no processo de compreensão e dominação do mundo e da vida. Prevaleceu-se a separação do corpo e da mente que, desmembrada do sujeito que seguia em busca do conhecimento, desprezava parte de si. O segundo momento é violência material e regressiva contra o outro, o remador, diferente de Ulisses. A esse remador cabiam as amarras, a submissão, a manipulação, a violência física e materializada, e, doravante, constitutiva do processo de dominação da sociedade administrada. O remador é o trabalhador separado da riqueza e do conhecimento que o trabalho propicia. A ele restou a cegueira do resultado, o silêncio exterior, uma vez que os ouvidos tapados com cera impediam o diálogo e o conhecimento verdadeiro. Na contemporaneidade, exteriormente, os ouvidos permanecem tapados, seja com o fone de

ouvidos, seja pelo processo educacional técnico e mistificador. Ou, ainda, pelo lazer e pela religião, pois o indivíduo fecha-se em seu mundo de faz de conta, na idolatria da tecnologia e da técnica, do ilustrado e arrogante pseudoconhecimento, na música, no cinema, no jogo que instiga a competição, e, interiormente, por se sentir infeliz no cumprimento do serviço exigido. Isso acontece sem, contudo, questionar ou repudiar, ou, então, alheados, enredados na música repetitiva que ouvem no trabalho, também repetitivo, que os distancia da fadiga mental, da monotonia e os ilude. A respeito dessa situação, Adorno e Horkheimer (1985, p. 49) criticam que: “Os mitos se depositaram nas diversas estratificações do texto homérico; mas o seu relato, a unidade extraída às lendas difusas, é ao mesmo tempo a descrição do trajeto de fuga que o sujeito empreende diante das potências míticas”.

Fisicamente, os trabalhadores, remadores (HOMERO, 2002; 2014), foram constrangidos por Ulisses. Estes tiveram seus corpos submetidos às amarras, e, agora, na sociedade administrada, as amarras das dívidas causadas pelo sonho do ter, porquanto o indivíduo foi, a longo prazo, preparado para essa obediência, pois o processo de sublimação foi efetivado inclusive pela religião. Esse foi o caminho da civilização: trabalhar de sol a sol, considerando o trabalho como fundante para, e na ascese vocacional, agradar a Deus (WEBER, 2004c). Por consequência, definiu-se, em cores fortes, a sombra eterna que recai sobre o ser que o obnubilou, conduziu-o à regressão:

Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Se Ulisses é o sujeito do conhecimento e impinge a si mecanismos de controle racionais de modo acrítico pela sobrevivência, o processo de conhecimento avançará e desconsiderará a violência que este sujeito imporá a si, ao seu corpo, ao outro. Esta violência tornar-se-á realidade e materializar-se-á. Ocorre aí, nos interstícios da dominação, um desdobramento dessa violência pela divisão do trabalho intelectual e físico. Essa separação marca a discussão para a compreensão da relação entre sujeito (cognoscente – que se propõe a conhecer e a investigar o indivíduo), e o objeto (cognoscível – a ser conhecido, a ser investigado, o mundo ou o outro indivíduo) e seu

caminho historicamente desenvolvido na teoria do conhecimento.

Na modernidade, o trabalho intelectual exige mais conhecimento e, por consequência, a educação escolar e a formação foram exigidas para os postos de comando. Isso acontece porque, ao longo do processo social e histórico, as explicações dadas pela perspectiva mitológica e religiosa foram aceitas sem muitos questionamentos e se impuseram como dominação tradicional (WEBER, 2004, vol. I). Com o desenvolvimento do conhecimento prático e da aplicação da técnica, esse estado de coisas se transmutou com o antropocentrismo, e a razão humana se assumiu como esclarecimento, o qual se revestiu de características de idealização e definitividade para suas explicações. Todavia, este esclarecimento assentado na lógica racional positivista, contraditoriamente, tornou-se ele próprio mito e, por consequência, (ir)razão.

Tomar consciência de si, refletir com vagar e profundidade para conhecer, sentir dúvidas a respeito dos fenômenos e buscar a profundidade para compreender são instigações postas ao indivíduo pelo interrogar sobre o que é a educação. Educação e esclarecimento possuem ligações profundas e não existem se forem separados. Esclarecimento sem formação não é esclarecimento, é ideologia, pois é desprovido de autorreflexão. Adorno e Horkheimer (1985), no ensaio **O conceito de Esclarecimento**, criticaram o que este teve em si, como programa, que levou ao desencantamento do mundo (WEBER, 2004, vol. I), uma vez que a promessa feita, a da dissolução dos mitos e da propiciação do saber, não foi cumprida. O desencantamento ocorreu, e o progresso antinômico sustentou a relação dialética: habilidades e conhecimento que culminaram no avanço das forças produtivas, mas que sustentou o encantamento consigo próprio e a dominação. Daí a crítica efetuada por Adorno e Horkheimer (1985) à filosofia de Francis Bacon (1561-1626), que defendeu os avanços da filosofia e da razão e propugnou pela retificação das doutrinas da filosofia. Bacon (C1998), as entendeu prenhes de vícios e insuficiências, quando deveriam, por finalidade, dar poder ao homem sobre a natureza.

Na obra **Novum Organum** (C1998), Bacon discutiu e defendeu a respeito de como o verdadeiro saber precisava expurgar os quatro fantasmas que impunham obstáculos à realização da ciência. Estes eram: i) raça ou tribo, que lembra o grande mal da família e que estaria ligado à sua natureza, já que o antropocentrismo submetia tudo à medida da família. Questiona-se: é a tradição? Esta é constituída pelos costumes cristalizados e imposta como dominação tradicional, conforme postulou a teoria weberiana, e que impediria a formação no sentido da *Bildung*, da formação, pois a

tradição impunha freios que a dinâmica do pensamento em construção não mais considerava; ii) o fantasma da caverna, e, nele, o indivíduo, seus fechamentos para as relações sociais e a prevalência da subjetividade e dos interesses psicológicos deste. Indaga-se: seria a sombra encantada das explicações sem questionamento? É que estas são dadas pelo mito, o qual leva à negação da separação entre sujeito e objeto, universal e particular. A teoria tradicional também nega tal separação, mas a afirma, desde o seu nascedouro, já que, no intuito de esclarecer o próprio esclarecimento, este tornou-se mito. Entende-se, a partir da filosofia de Bacon, que esta separação deveria prevalecer, uma vez que prepondera o interesse do universal; iii) o fantasma do fórum ou da praça pública, que se constitui das relações sociais e públicas no comércio nascente e da linguagem que marca sua comunicação. Bacon (C1998) criticou essa comunicação por entender que esta se perde em equívocos, expressões impróprias e destituídas de exigência e eivadas de fantasia.

A filosofia baconiana criticava as explicações teológicas de mundo, compatibilizando-se com o momento histórico em que vivia? Naquele momento, o antropocentrismo e a dominação se definiram pela afirmação da ciência e pela utilidade de seu saber, enfim, a sociedade administrada renunciava-se. Será que o poder e o domínio do homem sobre a natureza os conduziu, pela sua natureza racional, a dominar e justificar tal dominação? Parece que sim, pois a defesa do poder do homem sobre a natureza levou ao reconhecimento de Bacon (C1998) como um dos pensadores que mais contribuiu para as explicações e justificações filosóficas das relações de dominação. E, por fim, tal filosofia considerou: iv) o fantasma de teatro, no qual o filósofo critica o cenário mundano de penetração das filosofias que exercem fascinação pública, próxima às fábulas, as quais são consideradas por tal filósofo como representações teatrais e fictícias. O alerta baconiano referiu-se aos sistemas filosóficos tanto quanto aos princípios e axiomas das ciências que sustentaram a continuidade da tradição (BACON, C1998, p. 15). Destarte, a filosofia explicou que o entendimento humano estava desfigurado conforme o próprio homem e sua peculiar natureza (BACON, C1998). Esta análise levou o filósofo a buscar a finalidade da ciência e, nela, a primazia do fato e da experiência na busca da verdade (BACON, C1998). A partir dessas constatações, pôde o conhecimento se fundamentar. Bacon formulou um método e, com ele, justificou a caminhada rumo à dominação sobre a natureza, um indivíduo sobre outro indivíduo, iniciada há muito, e presente na narrativa de Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), de acordo com a crítica de Adorno e Horkheimer (1985).

A justificativa para o poder culminou com a violência pura em si e para si, na intenção da perpetuidade da vontade e da dominação, como imposição da vontade na relação de um indivíduo sobre outro como desumanização. Adorno e Horkheimer (1985, p. 17) afirmam que tal credulidade mítica – de a ciência deter a verdade como constatação empírica – nega qualquer dúvida, alcança a absolutidade, aquilo que detém em si, e se realiza a si mesma no saber científico, o conhecimento em partes, a fragmentação do fenômeno, a “timidez no contradizer e a preguiça nas investigações pessoais” até o temor no responder. Essa fragmentação impede o objeto em sua manifestação, e o sujeito com o conhecimento fracionado se submete ao ‘conhecimento’ falso. A racionalidade trazida pelo método científico é (ir)racional e contraditória.

Todos esses fatores impediram o entendimento humano de alcançar as contradições do esclarecimento. Esse conhecimento tateante, classificador, inseguro e arrogante se justifica pelos fins que quer alcançar até os dias atuais: o diploma; a colocação no mundo do trabalho; a fabricação da bomba atômica, exigida como medida de esterilização e extermínio do adversário sem se dar conta da própria barbárie a que se presta; a falsa cidadania, o conhecimento de direitos negados como formação cultural e humana a partir e pelo consumismo.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 18) criticam Bacon, salientando que ao refletir sobre o método enquanto forma e caminho idealizado para o conhecimento, o pensador exigiu a supremacia da empiria:

As múltiplas coisas, que segundo Bacon, ele ainda encerra nada mais são do que instrumentos [...]. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.

Ao se separar radicalmente a teoria da experiência, separa-se sujeito e objeto, universal e particular, impedindo-se a relação dialética e contraditória de afirmação e negação de um outro, tornando-se o esclarecimento, pela não relação dialética, mito. Não foi apenas Bacon que reafirmou tal separação: desde Platão (2001; 2006), passando por Kant (1969; 1995) e alcançando Hegel (2014), desde a substituibilidade no mito e na magia até a separação entre sujeito e objeto é que laborar, trabalhar e buscar particularidades ainda desconhecidas se tornaram busca de conceitos e adequação à forma. O esclarecimento consumiu símbolos e adequou a linguagem à maneira imparcial para exprimir as novas explicações sobre os fenômenos. Assim, o processo do conhecimento está previamente decidido. Adorno e Horkheimer (1985, p. 32)

compreenderam que “é verdade, porém, que ele acabou por fazer um absoluto do resultado sabido do processo total da negação: a totalidade no sistema e na história, e que, ao fazer isso, infringiu a proibição e sucumbiu ele próprio à mitologia”.

Para os pensadores frankfurtianos, o entendimento humano, ao buscar o progresso pela técnica, uma vez que esse conhecimento foi matematizado, procurou a eficácia e a superação das explicações mágicas e religiosas. Este saber passou a explicar os fenômenos a partir do desencantamento do mundo, pois, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). E não desideologiza o fenômeno.

Esse conhecimento se tornou poder, e este atende a todos os fins da dominação a partir da técnica. Para alcançar tal fim, a matéria para o esclarecimento foi e deve ser dominada “sem ilusão de qualidades ocultas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). E, tudo o que não se submeter à utilidade e à calculabilidade é e será entendido e explicado com suspeição, e, por isso, não pode deixar restos. Deste modo, a verdade da resposta científica absolutizada torna-se a razão do mundo.

Nesse sentido, o esclarecimento, ideologicamente, liberta-se das peias da coerção externa e, tornando-se ele o coator, por negar veracidade e confiabilidade às explicações que escapam à forma previamente dada à pesquisa, ao conhecimento e ao fenômeno, se torna mito. Nesta perspectiva, sua explicação é inquestionada, insuspeita e nega a própria razão burguesa, que é especulativa na busca do conhecimento e, por isso, irrazão. Deste modo, “a razão pura tornou-se irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 78).

A formação cultural, sob o domínio da (ir)razão, foi se desvirtuando, ideologicamente, pela inquestionabilidade lógica e racionalizada de suas explicações, sobre a maneira de organizar o acesso ao conhecimento e às instituições de educação escolar. Desta forma, o aparente zelo dos projetos constituidores dos currículos, da formação de professores, dos conteúdos técnicos e destituídos da crítica foi possibilitando a *Halbbildung*, a pseudoformação.

Retomando a explicação apresentada na Introdução deste trabalho, segundo Adorno, o termo *Halbbildung* possui um sentido dialético, pois pode indicar limitação ou falsidade do processo formativo, quando este perde sua articulação entre autonomia e dominação. É preciso, portanto, compreender o termo pseudoformação em seu sentido dialético de negatividade e buscar desmistificar a separação entre sujeito e objeto

efetuada de maneira idealizada e sem perspectiva teórico-crítica, voltada às contradições objetivas e subjetivas dessa realidade. *Halbbildung* indica, também, uma formação real e efetiva, apenas como dominação (ADORNO, 1995b). A formação doravante fracionada, tornada pedaço a ser inculcado, pedaço escondido pelo véu da ideologia, torna-se pseudoformação e alienação, levando, conseqüentemente, à barbárie cultural.

A ciência e a justiça burguesa foram racionalizadas em suas decisões e explicações e (im)possibilitam a formação. Tal (im)possibilidade ocorre sob a perspectiva jurídica, pois a justiça burguesa detém, sob a organização da educação escolar, a exigência de cumprimento da legislação formal. Esse ordenamento jurídico regulamenta toda a estrutura da educação e apresenta uma legislação cujos interstícios não submetem ao crivo público a crítica incidente sobre os projetos educacionais escolares. Estes estão submetidos aos interesses subsumidos do grupo do poder legislativo e, por conseqüência, a legislação pode exigir da educação escolar a defesa de tais interesses.

Ainda é preciso considerar, inclusive, sobre o direito humano à educação escolar. Este passou a ser explicado tal qual o universal o fôra: mediado por forças mágico-naturais, e as categorias que o explicaram foram racionalizações míticas, conforme as ideologias jurídicas que marcam o direito natural (LYRA FILHO, 1986). O esclarecimento absolutizou todas as explicações e “se reconhece a si mesmo nos próprios mitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Uma vez mitificado, arrasta consigo, no processo, as explicações de todos os fenômenos humanos e suas construções: a educação, a justiça, a liberdade, a igualdade e a formação cultural e humana. O esclarecimento idealizado só reconhece “o que é eternamente igual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 34). O número e o cálculo tornam-se o centro deste, e, por isso, há nele as mesmas equações que norteiam a justiça burguesa e sua correlação com as relações mercadológicas, incluindo-se a formação cultural e a educação escolar.

Se a legislação atende a interesses econômicos e financeiros, a percepção do que seja justiça está entrelaçada ideologicamente com a regra mercadológica. Entende-se justiça como o equilíbrio dos direitos de todos, da pluralidade de direitos, e o Direito como luta interindividual pela ampliação da liberdade. Esta não há de ser concedida, e sim conquistada pelo indivíduo na busca da constituição do direito. A lei é formulada pela racionalidade técnica, debatida pelos pares em plenário e impositiva para organização da vida coletiva, desde a horda primeva até a sociedade administrada. É

preciso compreender as consequências da conversão do esclarecimento em mito, que redundaram na conversão da ciência em técnica.

A ciência intentou explicar o mundo e os fenômenos nela manifestos, escapando das explicações mítico-religiosas, heterônomas e, “enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos” (ADORNO, 1995a, p. 70). Porém, esse conhecimento construído a partir da razão e com ela a ciência, cujo método de observação uniformizou a maneira de o sujeito olhar o objeto, converteu-a em técnica de domínio do mundo e de suas relações, transfigurando-se tanto o conhecimento como o pensamento na racionalidade como “órgão da dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 97).

Havia, de início, na ciência, a proposta e a expectativa de um processo de libertação do indivíduo em relação à natureza, mas a crença no esclarecimento acabou enredada à contigência da imposição do universal sobre o particular, sob a forma do progresso, tornando-se instrumento da técnica que induz o particular à pura heteronomia pela dominação econômica e política. Neste processo, a razão metamorfoseou-se em irrazão, pois tanto intensificou o comportamento instintual do indivíduo como tornou o conhecimento acrítico, mera técnica procedimental.

O conhecimento, inicialmente, teceu-se em relação à natureza ambiente, e o domínio técnico foi se constituindo. Ao olhar para si, o indivíduo intentou se dominar e também outros indivíduos. Em todo este processo, a educação esteve presente como constituinte do humano no indivíduo, como reflexão do que ele próprio é e faz, na tentativa da superação “das representações infantis e infantilismos” (ADORNO, 1995a, p. 162), e levar à emancipação ou sustentar a dominação.

A educação está relacionada à ciência, dialeticamente e sem hipostasiar a ciência, na medida em que a busca do conhecimento por esta se centrou na demonstração “enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação” (ADORNO, 1995a, p. 70), necessariamente perpassada pela educação. Esta há de ser crítica, reflexiva e ampla. Se na ciência “a especulação é definitivamente quebrantada e torna-se ela própria um fato inserido em um dos ramos da atividade de classificação como comprovante do que é sempre o mesmo” (ADORNO, 1993, p. 43), precisa ser questionada e resistida pela educação. Salienta-se que, se assim esta não o fizer, correrá o risco de cair na pseudoformação e na barbárie.

O esclarecimento cristalizou-se nas regras da forma científica. A reflexão a respeito dos fatos, sua aprovação e reconhecimento científico, seja pelos pares, pelo

capital e pelos indivíduos enredados na técnica, só ocorrerão mediante a aplicação de tal método. Adorno, ao teorizar a respeito da técnica, constatou que até a formação humana e cultural a ela subsume-se, já que “a couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva” (ADORNO, 1995a, p. 70).

Assim, a regra das explicações, agora procedimento, método científico, é deslocada do totem ao mito e, deste, à ciência. Porém, o esclarecimento inerte não se reconhece como mito. Enquanto se mitifica, cristaliza-se na heteronomia e, também, nos falsos direitos humanos. Prevalece, então, o interesse individualista do homem sobre a natureza e sobre outros homens, transmutando tudo sob a racionalidade lógica da sociedade administrada, da busca do lucro, da otimização racionalizada do tempo a favor das relações produtivas, na instantaneidade e na velocidade imposta e exigida no desempenho do trabalho. Por conseguinte, a regra tornou-se violência.

A superação do processo mitológico, sob o qual a razão e a ciência sucumbiram, instiga o retomar da reflexão sobre “a exigência para que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995a, p. 119) e a defesa de uma educação ampla. Esta, deve considerar no indivíduo educando a possibilidade de uma formação para a emancipação, bem como permitir que este possa assumir o lugar de sujeito autônomo, autodeterminado e reflexivo, negando a violência.

Essa violência é recorrente na dominação racional social e é explicada pela filosofia, desde Maquiavel a Hobbes, de Kant a Marx (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 180-181; KANT, 2005, p. 79-91), e, posteriormente, pela ciência sob a discussão da liberdade. Com efeito, antes de a burguesia assumir o poder, a liberdade idealizada era a expectativa do ir e vir, do expressar-se e, ao longo do tempo social e histórico, esteve também vinculada à propriedade privada.

A liberdade era negada pelo monarca absolutista, e este foi o argumento da burguesia para ascender ao poder político. Sob o ideário burguês e com ele o questionamento da falta do exercício da liberdade, que, de fato, era explícita e imposta pela nobreza à servidão, a violência foi questionada (HOBBSAWM, 2017a). A expectativa da liberdade foi idealizada e sustentada, como permissão, por parte do poder burguês em ascensão, e também idealizada como fundamento da Constituição francesa de 1891 e do Código Civil napoleônico de 1804. Em toda sua expressão e legalização, foi como concessão do universal, e não como luta do particular.

Conceitua-se liberdade no presente trabalho para além das manifestações físicas

de deslocamento do corpo, da linguagem ou do acesso e direito de propriedade, e também como liberdade de pensar, de construir relações entre eventos e estabelecer conexões e sedimentação lógica para a crítica do que seja não-liberdade, violência e heteronomia.

Nessa acepção, a liberdade de pensar é cerceada, não mais pelo poder coercitivo da polícia, mas ideologicamente pela impossibilidade de pensar o próprio pensamento, transformando-se em não-liberdade. Esta é a manifestação mais pura da barbárie (ADORNO, 1995a), pois impede o indivíduo de perceber que o pensamento sofreu influências ideológicas e pode ser que não lhe pertença, e sim que lhe foi imposto. O conhecimento que lhe é possibilitado é exógeno e responde a estímulos que são compatíveis com a lógica administrativa do mundo burguês. A liberdade, que foi cultivada como pressuposto jurídico do que seria Direito e justiça, tornou-se dominação pela lei (LYRA FILHO, 1986). Justiça, Direito e liberdade, convertidos em lei, tornaram-se dogmas e produtos da sociedade administrada, sendo instrumentos de violência e dominação. A sociedade administrada, no entanto, sustenta o discurso ideológico da liberdade e da justiça, instigando a crença em uma sociedade livre e humana, perpetuando e ensejando a formação, que foi definida como justiça a ser distribuída para todos, indistintamente e idealmente.

Compreender essas mudanças, desde a chegada da burguesia ao poder político, é reconhecer a relação entre particular e universal, indivíduo e sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995b). As revoluções, tanto econômica quanto política, forneceram ao mundo os temas, conceitos e princípios, os “códigos legais, o modelo de organização técnica e científica [...] para a maioria dos países” (HOBBSAWM, 2017a, p. 98). A dominação, de início assentada nos interesses econômicos e políticos, norteou o comportamento dos indivíduos, vivendo e relacionando entre si. Posteriormente, engendrou a reflexão sobre as consequências desses relacionamentos para a educação, a formação e o sentido da justiça, ao longo do processo sociohistórico.

A educação, nesse contexto, foi estimulada, uma vez que foram criadas escolas e efetuadas reformas na educação secundária. Essas transformações alargaram o universo da ciência (HOBBSAWM, 2017a). A educação viabilizou a inclusão de indivíduos na ocupação de cargos no mundo do trabalho e, não propiciou, todavia, o fim da desigualdade que fôra combatida pela burguesia e que a levava ao poder político.

A redistribuição política do poder, a partir das revoluções burguesas,

estabeleceu, para satisfação dos interesses burgueses, a universalização dos direitos individuais, a partir de um molde que não deve mais ser desfeito, se aquilo que deve ser justo for reconhecido como representação da realidade vivida. A justiça foi entendida como exercício da cidadania, que por sua vez implicou a formalização de alguns direitos para a organização da vida em sociedade.

As relações objetivas são consideradas, porém, sob o olhar da teoria crítica da sociedade, tendo em vista a dialética negativa adorniana. Ao discutir o método como um conhecimento preliminar, Zanolli (2007) salienta que Adorno afirmara ser a dialética não só um método, como também procedimento que exige reflexão sobre as “contradições experimentadas na coisa e e contra ela, sendo contradição da realidade e contradição na realidade” (ZANOLLI, 2007, p. 66). O método da dialética negativa busca o movimento, e neste não há que inserir esquemas ordenadores para a compreensão. A dialética é, “segundo o sentido literal do termo, a linguagem enquanto *organon* do pensamento” (ADORNO, 2009, p. 55, grifo do autor). Desta forma, a exigência é pensar o movimento das relações objetivas e subjetivas que organiza a vida em sociedade e, neste movimento, perceber como esta foi alterada em suas relações simbólicas e de poder instituídas. Essas relações contribuíram para a configuração da origem da educação, da lei sustentando a organização social, e por isso são aqui consideradas. As representações simbólicas, presentes e assemelhadas a cerimoniais neuróticos, originaram-se no indivíduo e estão representadas no totemismo, no mito e na religião (FREUD, 1992; 2016). As neuroses individuais contribuíram para a motivação da relação indivíduo e sociedade, e por isso considera-se sua relevância fundamental para a formação da sociedade.

A neurose individual consiste na evolução da libido humana e vem à tona “toda vez que a progressão de impulsos sexuais diretos a inibidos não tem êxito completo”; ela abarca as relações possíveis entre o indivíduo e a sociedade, o grupo (FREUD, 2011, p.112). A vida em sociedade também exige a repressão de impulsos primários sexuais³⁶ e o complexo de Édipo³⁷.

³⁶ Freud (1992, p. 536) entende que a “essência da repressão consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a a distância”, e afirma que “existe uma repressão primeva, uma primeira fase de repressão, que consiste em negar a entrada no consciente ao representante psíquico (ideacional) do instinto. Com isso, estabelece uma fixação” (p. 536-537). A repressão se relaciona e interfere na relação do representante instintual, “com um único sistema psíquico, a saber, o do consciente” (p. 536-537). O impulso é, nessa teoria, uma “característica geral dos instintos, é mesmo a essência deles. Todo instinto é uma porção de atividade; quando se fala, desleixadamente, de instintos passivos não se quer dizer outra coisa senão instintos com meta passiva” (FREUD, 2010a, p. 57), e a meta é a satisfação do instinto. A repressão de impulso primário sexual nega ao consciente que o

Busca-se, nos textos **Totem e Tabu** (1992) e **Moisés e o Monoteísmo** (2016), a explicação psicanalítica para a relação constituída desde a pré-história da humanidade, com a representação simbólica presente nas sociedades em que totem, mito, justiça, Direito e lei entrelaçaram-se racionalmente, bem como interferiram e sedimentaram a formação cultural e a educação. Sob o referido ângulo, a análise freudiana demonstra associação simbólica e representativa entre o totem e o pai primevo, que gestou as ordenanças do totemismo ou duas proibições de tabu, que estipularam o âmago da sociedade como se conhece: a proibição de matar o totem ou a morte do pai primordial, que tem motivação emocional; e a de não ter relações sexuais com membros do mesmo clã, do grupo originário, já que esta separa ou divide os homens. Tais proibições, inicialmente envidadas pelo pai, após sua morte, quando o negado, suas tentativas de desobediência e suas impossibilidades se tornaram, definitivamente, proibidas pelos próprios filhos. Esta obediência adiada restou configurada como crime, pois: “os dois crimes de Édipo, que matou o pai e casou com a mãe, assim como os dois desejos primários das crianças, cuja repressão insuficiente ou redespertar formam talvez o núcleo de todas as psiconeuroses” (FREUD, 1992, p. 472).

Evoca-se tal reconstrução psicanalítica para compreender os fundamentos culturais da organização social e a institucionalização da vida coletiva humana. Assentada, inicialmente, na refeição sacrificial como cerimônia pública e festejada por todo o clã, nota-se a existência de uma associação à religião, ainda que na sua forma mais primitiva. O totemismo era o eixo de orientação de comportamento na comunidade e exigia, enquanto dever das obrigações sociais originárias, determinados comportamentos grupais. Nessa manifestação pública sacrificatória (FREUD, 1992), os

instinto sexual está em processo de distanciamento do consciente. A educação é fundamental, e Adorno salienta a exigência de um superego rigoroso e exteriorizado para enfrentar a tendência à barbárie: desde esportes violentos e cotoveladas até a agressão advinda dos sentimentos de culpa pelo fracasso que indivíduos experimentam e o aspecto objetivo vindo da falência da promessa da cultura, desde a divisão social do trabalho, que culmina em barbárie. Portanto, seria pela educação que os indivíduos tornar-se-iam avessos à violência física e incapazes de tolerar “brutalidades dos outros” (ADORNO, 1995a, p.166).

³⁷O Complexo de Édipo, conforme Laplanche e Pontalis (1992, p. 77), caracteriza-se como “conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob sua forma positiva, o complexo, apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo pela personagem do sexo oposto. Sob sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha do objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia”.

interesses pessoais eram abandonados em prol do respeito e da aceitação da dependência entre o clã e seu deus. Eticamente, afirmavam-se as obrigações sociais mútuas. O totemismo confirmava, ainda, a qualidade dos componentes do clã, cuja composição os organizava como membros de uma família, unidos, inicialmente, pelos filhos machos, cujo predomínio no poder ocorreu pela força. Estes foram expulsos por disputarem os privilégios do pai, se rebelaram e, no retorno ao clã, mataram o pai. O animal totêmico, doravante sacrificado no ritual ou festival, é compreendido pela psicanálise como o substituto do pai morto, comido pelos filhos e, a partir daí, pranteado. Os filhos sentem remorsos, mas festejam o que via de regra é proibido, gerando a interdição.

A ambivalência afetiva de um indivíduo pelo sacrifício do pai, violento e dominador, tornou-se a perspectiva interpretativa da psicanálise, já que, com a morte do pai, o interditado – naquele momento – poderia continuar a sê-lo, tendo em vista que cada filho poderia pleitear ter todas as mulheres, tal qual o pai tivera. Essa nova organização, sem o pai, poderia ruir numa guerra de todos contra todos.

A sociedade administrada reproduz, novamente, em sua constituição, as velhas condições das relações interindividuais que poderão levar à guerra entre os indivíduos. O sacrifício recompõe não mais o pai, e sim “a organização racional da sociedade total como humanidade” (ADORNO, 1995b, p. 38) e a doutrina do progresso, confundindo o progresso como habilidades, conhecimento e possibilidade de redenção do indivíduo a reitera.

Ao início da formação social, a alternativa para a continuidade da vida grupal era a instituição de uma lei contra o incesto. Diante de tal circunstância, todos renunciaram ao objeto de desejo pelo qual a morte do pai ocorreu. Assim, a organização social foi instaurada, uma vez que, desde a expulsão anterior dos filhos pelo pai primevo, os sentimentos e os atos homossexuais os uniram (FREUD, 1992). Urgia, no entanto, fortalecê-los. Por tal motivo, criou-se, também, um substituto natural para o pai, apaziguando o sentimento de culpa e conciliando a ausência com uma representação, além de implementar, às avessas, tudo o que anteriormente fora esperado da relação filial. Isto é, o que se esperava do pai foram os filhos que definiram e impuseram, na forma da lei, “proteção, cuidado e indulgência” (FREUD, 1992, p. 478). Eles se autojustificaram, pois o tratamento dado pelo totem em relação a eles, humanos, e destes em relação ao totem, baseava-se na atenuação da dor causada pelo crime, como apropriação dos atributos paternos, através do assassinato e de o terem devorado.

O totemismo influenciou as características da religião como mitigação do sentimento de culpa e de obediência adiada. Doravante, a religião tornou-se a manifestação da saudade do pai. São perceptíveis a tensão e a ambivalência presentes no totemismo e nas demais religiões, dado que, inicialmente, o remorso e a expiação da culpa e da dor, relacionados ao crime cometido, levavam consigo a alegria pela vitória sobre o pai. O crime foi revivido cerimonialmente, e o animal totêmico sacrificado e consumido na reelaboração continuada dos sentimentos de vínculos e de proibição a determinados comportamentos endógenos aos agrupamentos humanos. Formaram-se, assim, os vínculos de convivência entre indivíduos, a organização social e a caminhada rumo à civilização que sustenta a relação dialética com a cultura.³⁸

É nesse contexto que a lei moral foi concebida, pois o remorso pela transformação dos sentimentos de afeto em relação ao pai é moral. Esta lei levou à solidariedade na santificação do sangue, que aliviou continuamente a dor causada pelo assassinato e pelo devorar do pai, tal qual revivificou a união do grupo na decisão da não repetição do evento malévolos. Por isso os sentimentos fraternos socialmente vividos são a base da sociedade: ninguém doravante seria tratado como o pai ou fora pelo conjunto de filhos. A concepção de crime exigiu, em tais moldes, que a lei e a religião proibissem tanto a morte do totem quanto o fratricídio. A liberdade foi formulada como o ato permitido dentro da ordem: os desejos individuais só serão satisfeitos, a partir de tal acontecimento em diante, com a permissão do coletivo, pois nem todos fazem o que querem. Trata-se da tensão entre o princípio do prazer³⁹ e o princípio da realidade⁴⁰, entre indivíduo e sociedade.

O totem era o representante do pai, inicialmente, em sua forma animal. Posteriormente, o pai reconquistou sua aparência humana e foi denominado deus. Matar o pai torna-se ato simbólico cultural e restituidor, tanto da identidade própria quanto da lei. Foi nessa fase que emergiu “um ideal que corporificou o poder ilimitado do pai primevo” (FREUD, 1992, p. 480), e a vontade de se submeter adveio da igualdade

³⁸ Remete-se ao ensaio “Cultura e Civilização”, de Adorno e Horkheimer (1979, p. 97), pois a cultura “como produto e forma da alma, e Civilização, como exterioridade, absolutizando a primeira e pondo-a contra a segunda, e abrindo, com frequência, as portas ao verdadeiro inimigo – a barbárie”.

³⁹ Princípio do prazer: um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução (FREUD, 1992, p. 557-585).

⁴⁰ Princípio de realidade: Um dos dois princípios que, segundo Freud regem o funcionamento mental. Forma um par com o prazer, e modifica-o; na medida em que consegue impor-se como princípio regulador, a procura da satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas se faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior (FREUD, 1992, p. 557-585).

democrática dos filhos, no momento da expulsão do clã e da luta contra este. A igualdade originou-se quando os irmãos se agruparam com o propósito de matar o pai, visto que, psicanaliticamente, cada um desejou se tornar semelhante a ele. Desse momento em diante, o pai adquiriu a representação, primeiro como animal sagrado, totem, e, depois, no mito, como narrativa que explicou e interpretou a realidade a partir da linguagem. O deus era animal ou inanimado, e, no mito, pela narrativa efetuada por uma autoridade reconhecida ((FREUD, 1992, p. 480), transformou-se de animal (cordeiro) em animal a ser consagrado (filho a ser crucificado), prática que não pode ser explicada, por ser mimese do mistério do não compreendido, contudo, replicado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, deus era o animal totêmico e se transformou em fase posterior no sentimento religioso, pois o pai reconquistou sua aparência humana. Reside, aqui, a origem da religião, que, embora racional, permanece assentada em mitos.

Em **Moisés e o Monoteísmo**, Freud (2016) demonstrou que o sacrifício se manteve o mesmo no cristianismo. Neste, o mito está presente, na luta heroica e corajosa contra o pai, e o sobrepujou. Quando a “imaginação de um povo liga um mito de nascimento [...] a uma figura fora do comum está pretendendo, dessa maneira, reconhecê-la como herói e anunciar que ela correspondeu ao modelo regular de uma vida de herói” (FREUD, 2016, p. 8). Para pensar a respeito da cultura e da racionalidade instituídas como manifestação do conhecimento humano historicamente frente ao mito, Freud (2016) salienta características fundamentais e “heroicas de um grande homem e pode ainda criar uma patente de nobreza para o herói e elevar sua posição social” (p. 9). Havia um entrelaçamento ritual que afirmava as relações de poder:

Deuses com a forma de animais, como se ainda não tivessem completado sua evolução a partir dos antigos animais totêmicos, sem distinções nítidas entre eles, mas diferindo nas funções que lhes eram atribuídas. Os hinos em honra desses deuses dizem quase as mesmas coisas sobre todos eles e os identificam decididamente uns com os outros, de maneira desesperadoramente confusa para nós. Os nomes dos deuses são combinados mutuamente, de modo que um deles pode ser quase reduzido a um epíteto do outro (FREUD, 2016, p. 13).

Muitos deles ainda misturavam animais totêmicos, também a lua, o sol e até abstrações, como *Ma'at* (a deusa da verdade, da ordem ou da justiça), trazendo a esfera ética para a organização da vida social, como no Egito de Amenófis III (entre 1405 e 1367 a.C.). Por isso, interessa a compreensão a respeito do totemismo e do mito e sua conversão em religião como manifestação do desenvolvimento cultural e social. Isso

aconteceu porque, se *Ma'at*, enquanto verdade, ordem ou justiça, organizava a sociedade mítica egípcia, não se discutia o que fosse justiça, só a caracterizava enquanto ética, unindo-a com explicações religiosas, politeístas ou monoteístas no Egito de *Akhenaten*, tanto quanto o de Amenófis IV. *Akhenaten*, a partir de 1375 a.C., criou uma religião monoteísta, negando as origens politeístas de sua família e do próprio Egito. Sua decisão explicitou a racionalidade das explicações trazidas e demonstradas nas poucas referências que Aten (o deus Sol) exerceu sobre o jovem faraó, cuja influência levou-o a cultuá-lo. Há que considerar a constatação, segundo a qual *Akhenaten* impôs a exclusividade de culto a Aten, um totem, sobre toda a XVIII dinastia egípcia, à sua própria crença. Correlaciona-se justiça e religião na tentativa de compreender o fechamento, e não o questionamento da lei que sustenta a base da justiça, tal qual ocorrena religião: obediência e heteronomia.

A acriticidade da obediência à legislação ou à religião não é nova, e como correlaciona-se à educação? Indubitavelmente, a educação acrítica torna-se instrumento pelos conteúdos destituídos de profundidade e negadores da interdisciplinaridade, facilitadores da obediência, e o não questionamento da legislação, da justiça de olhos vendados com indivíduos cegos pela incapacidade da reflexão e que cedem aos interesses da sociedade, obedientemente. Desde o início do processo de organização social tem sido assim. Hierarquiza-se a educação em relação à justiça e à religião e sustenta-se a dominação.

Retomando-se a relação acrítica que marca, na sociedade administrada, a obediência à religião e à justiça, procura-se compreender como esta se consolida e, para tanto, volta-se ao Moisés, possível servidor da Dinastia de *Akhenaten*, ou ao Moisés monoteísta (FREUD, 2016). Este desconstruiu o totem, o deus, que, na perspectiva explicativa mosaica, era único, era de voz potente, de grande ira, do qual saltava fogo pelos olhos. Moisés perpetuou o mito, e a fé foi, e ainda é, instrumento de dominação. Conquanto fosse a ordem imposta por leis escritas, tanto sobre Aten ou nas pedras mandamentais mosaicas, a lei estava escrita e a ela todos deviam obediência.

E ainda aí a justiça, como equilíbrio de direitos disputados pelas partes, enquanto deusa, pairava acima dos humanos, de olhos vendados, pois sua visão de mundo não era a mesma de todos. Detinha a imparcialidade, era e é mito, irrazão, como irracionalidade instrumental da dominação. Percebe-se, destarte, que a justiça, construída racionalmente pela perspectiva da negativa de estar no mundo social, entre os indivíduos, erigida endogenamente, mas pairando acima e fora dele, foi engendrada

com vistas a regular o equilíbrio do julgamento dos conflitos entre as partes. Garantiu, então, a razoabilidade e o alargamento do Direito, que se formam na luta social cotidiana (LYRA FILHO, 1996), atendendo aos ditames da lei, pactados, ainda, pelos seus enunciados abstratos e gerais, que parecem assegurar a igualdade de todos. Justiça e mito, portanto, se enredaram desde o início.

A justiça era e é mito. Sobre tal questão, compreende-se que “a esfera das representações a que pertencem as sentenças do destino executadas invariavelmente pelas figuras míticas ainda não conhece a distinção entre palavra e objeto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57). Novamente, o direito do mais forte com a sua narrativa, a *Historie*, a história que se conta (KOSELLECK, 2020) tal qual nas “figuras míticas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57), cumpre seu eterno estatuto, tanto em tempos imemoriais quanto na sociedade administrada.

A justiça impõe as leis e simbolicamente representa o esclarecimento. Estas, por sua vez, assentam-se como alicerce da ordem social, da educação e da formação. Educação e formação são fundamentos da humanidade pela distinção ou diferenciação entre indivíduo e demais animais, e a justiça e a lei só foram estabelecidas na medida em que o indivíduo se diferenciou dos animais e questionou sobre a sua natureza e a natureza ambiente. A partir daí, ainda que precisasse associar a força física à autoconservação, cada vez que foi necessária, o indivíduo a utilizou. Todavia, a educação propiciou a mediação para a dominação: técnicas de observação, instrumentos que levaram ao aumento da força sem o uso do próprio corpo. A própria construção mítica foi utilizada como mecanismo abstrato de imposição da força sobre outros indivíduos.

Todas as sociedades humanas, indistintamente, precisaram enfrentar, pela própria construção mitológica, as “poderosas forças externas” (FREUD, 2016, p. 10). Idealizadas e apresentando crises, desde as *póleis* (VERNANT, 2004, p. 52), as cidades gregas, que igualmente foram ordenadas racionalmente, segundo a lei, para o estabelecimento de limites à ambição de seus cidadãos, criaram uma regra geral aplicável igualmente a todos. Essa norma geral é a *Diké*, que “concilia, harmoniza esses elementos para deles fazer uma só e mesma comunidade, uma cidade unida” (p. 52) na justiça, que lá foi conferida pela capacidade de os indivíduos deliberarem, legislarem e julgarem o que fosse a boa vida para todos. Neste contexto, a palavra, a linguagem, tornou, na estrutura de poder da cidade, o instrumento da vida política e propiciou, no campo intelectual, uma maneira de divulgar os interditos ou “o que estava reservado”

(VERNANT, 2004, p. 56). Essas deliberações exigidas aos indivíduos suscitaram a instituição das relações políticas diante do fato de que o indivíduo apresenta, em sua constituição, uma porção de animal violento, rude e competitivo. Não pode, contudo, o indivíduo prescindir da cidade, em sua organização, da convivência com outros indivíduos, e, nesse contexto da regra de comportamento, é exigível e imposta, por deliberação da maioria, a definição acerca do que deva ser a justiça.

A convivência entre indivíduos foi estabelecida por orientação da educação. Nos momentos em que a educação não regulou o comportamento, a legislação se fez valer ao organizar e determinar as relações sociais. Filósofos debateram sobre a justiça e a educação idealmente, problematizaram sobre a atribuição de *status* aos cidadãos, a partir de competências desenvolvidas por estes, e, num sistema de educação fechado, selecionar-se-iam tais qualidades. Eles também desempenhariam atividades diversas nessa sociedade: os artesãos se encarregariam das questões econômicas; os guerreiros da defesa da cidade, e os guardiões seriam aqueles que, dotados de sabedoria, exercitariam o governo (PLATÃO, **República**, livro VII, 473 b; 2006). A Grécia foi, por excelência, o berço do florescimento do pensamento reflexivo sobre a organização da vida e convivência coletiva, da busca e da realização efetiva dessa vida coletiva. E, lá como *Paideía*, isto é, como “formação cultural para a vida em comum” (COÊLHO, 2013, p. 25), incentivou-se o exercício do pensar e deliberar a boa vida, a vida em comum. Constatam-se a presença de indivisibilidade e de estabilidade e uma autarquia econômica para a condução da cidade. Pensar a sociedade enseja pensar sua relação com o indivíduo e a autoridade. De acordo com discussão de Horkheimer (1968), todas as instituições e os processos nos domínios da cultura atuam sobre atos e domínios dos homens.

A educação é instituição social que propicia a autonomia no indivíduo. Deve, portanto, a educação ser emancipatória e conduzir ao pensamento crítico e reflexivo. Todavia é preciso sopesar as instituições, a cultura e os indivíduos que nelas atuam, visando-se momentos de conservação ou dissolução destas. Tais possibilidades de dissolução ou conservação, antes de serem combatidas por novas posições ou questionamentos, desconsideram o quanto as propriedades psíquicas dos homens, formadas ao longo do tempo social e histórico, devam ser explicadas. O alvo é compreender o quão decisivo é o marco das relações econômicas que os influenciam, ou seja, a arte de governar, a organização e o poder do Estado. Neste, o Estado, em última instância, “el poder físico” (HORKHEIMER, 1968, p. 83), a estrutura física

e organizacional impacta com suas condições opressivas a estrutura psíquica dos indivíduos, moldando o caráter destes e reforçando, em processo dialético, as condições opressivas do universal.

Enfatiza-se, ainda, que não apenas as condições opressivas do universal afligem a estrutura psíquica dos indivíduos. Concorde-se com Horkheimer (1968, p. 84) que o mesmo ocorre com a racionalização ou a adaptação a essa opressão, a chamada ordem social, através da qual os “homens se fizeram socializados”. Essa coação, situada no passado e no presente, tem sua legalidade tal qual outras instituições mediadoras, como a família, a escola, a igreja e o Estado é que impõem tanto a conduta quanto à condição de trabalho (HORKHEIMER, 1968), acrescenta-se a cultura na sociedade administrada tornada indústria e sua mediação, intermitente, sob a vida dos indivíduos. Neste ínterim, discute-se sobre a mediação efetivada pela educação escolar (HORKHEIMER, 1968) na formação, uma vez que a formação pode ser moldada pela cultura, pelo universal. Esse processo poderá levar, pela imposição, à pseudoformação, por impor conteúdos de maneira até coativa, pela avaliação que exige e nem sempre conduz à autonomia e à reflexão pelo indivíduo.

Ademais, tal coação estendeu seu processo de assimilação ou adaptação ao indivíduo, pois o universal continuou avançando por outras esferas: ideias morais, artes e cultura, de forma que a “violência interiorizada ou leis externadas assimiladas na própria alma, finalmente representam a economia psíquica do indivíduo” (HORKHEIMER, 1968, p. 87). Nessa economia psíquica, existem equilíbrios de força que se desdobram em práticas psíquicas conscientes e inconscientes. Há, todavia, uma estabilidade de condutas em cada época que ocorre devido à adaptação, que tem o condão de sustentar também práticas conscientes e inconscientes por parte do indivíduo. Estas práticas conduzem a preferências e também a determinados estratos, e estes se conformam com suas “situações materiais e com limites de tal circunstância é possibilitada suas satisfações reais” (p. 94).

Destaca-se, contudo, que, as resistências implicam e exigem esforço psíquico (HORKHEIMER, 1968). Portanto, a adaptação é uma das razões que não estimula a mudança nas relações entre particular e universal. É preciso, pois, que o particular seja modificado, e essa modificação só ocorrerá pelo conhecimento de que, nele, o conhecimento foi convertido em força. Tal conversão resultou, desde as antigas interações sociais e à maneira dos indivíduos a elas reagirem, na autoridade humana. Esta é entendida como paralisante, (HORKHEIMER, 1968), pois, pela submissão cega

e escrava, que é subjetiva como característica da pobreza mental, e pela incapacidade de tomar decisões por si próprios, o indivíduo faz com que essa situação contribua para a contínua opressão e indigna condição de trabalho, que tem sido característica de uma sociedade da abundância. Assim, com a burguesia na sua ascensão rumo ao poder político, dá-se a luta contra o poder da tradição e contrapõe a essa a

razão de cada indivíduo como legítima fonte do direito e da verdade. Termina com a exaltação da mera autoridade, como tal, tão vazia de conteúdo determinado como o conceito de razão, enquanto a justiça, a felicidade e a liberdade do gênero humano são abandonadas como slogans históricos (HORKHEIMER, 1968, p. 99-100).

O deslocamento das explicações sobre a organização das relações sociais foi alterado pela racionalidade orientadora da sociedade administrada. A racionalidade colocou, isoladamente, tanto o pensamento quanto o indivíduo no centro das decisões. Este passou a contar consigo mesmo, sob o risco de, ao não o fazer, estar disposto a perecer. Seu futuro dele dependeria, exclusivamente, devendo, portanto, se adequar. Doravante, as relações sociais estarão ligadas à autoridade, agora fundamentada em conceitos metafísicos: de maneira abstrata, elevando o indivíduo como semelhante a uma dignidade de “essência espiritual” (HORKHEIMER, 1968, p. 106). Consequentemente, o indivíduo reconhecerá o mundo como expressão de seu ser. Tal perspectiva deixa clara a “imperfeição da liberdade do indivíduo, sua impotência em meio a uma realidade anárquica, rasgada por contradições, inumana” (HORKHEIMER, 1968, p. 106).

Essa imperfeita liberdade tem aparência de perfeita, pois a dominação, como autoridade, justificada pela razão, clarifica a falta de solidez da análise imanente das categorias dessa consciência de liberdade. Isso porque a opacidade que caracteriza a economia de mercado burguesa deixa entrever a autonomia, controlada pela lógica racional imposta pelo universal, nas decisões do empresário. Os ‘caudilhos’ da economia assumem a autoridade, e o valor de troca dos produtos passou a expressar relações materiais passíveis de verificação, bem como o valor de uso ou necessidade social, que é mediado por elementos políticos, econômicos e outros (HORKHEIMER, 1968). Nesse sentido, tais questões conduzem ao entendimento de como as relações de poder impostas sobre a população que ora é vista como grupo perigoso que precisa ser reprimido. Em adição, os mecanismos ideológicos, segundo os quais a “economia precisa de um instinto genial” (HORKHEIMER, 1968, p. 108), creem nela, como na realidade social, como algo em si, e a liberdade consiste em adaptar-se a esta, bem

como à razão burguesa.

Novamente, a propriedade, a liberdade e igualdade burguesas são ideologias ocultas por trás do poder econômico e da linguagem dos fatos: ideologia subsumida pelos fatos. Todo ideário burguês de justiça propugnou pelas liberdades individuais. Contudo, na síntese entre liberdade e necessidade, houve interstícios preenchidos pela exigência valorativa da liberdade, a partir do trabalho como liberdade de propriedade, e ideologia. Marx e Engels (2002, p.15) categorizam em três tipos a propriedade: a primeira foi a tribal, caracterizada por pouca divisão social do trabalho; a segunda foi a propriedade comunal e a do Estado, referente ao mobiliário, e posteriormente a do imobiliário (esta é limitada e subordinada à propriedade comunal), presente na Roma antiga, conforme a lei agrária de Licínio; por fim, a terceira categoria é assentada na propriedade feudal, com camponeses submetidos à relação de servidão. Associa-se assim, o ideário burguês com a liberdade de propriedade que sustenta-se ao longo do processo de dominação, pois a liberdade, a justiça e a igualdade aparecem como instâncias que precisam ser respeitadas sem discussões nessa sociedade, e, de novo, idealizadas, conquanto agora legisladas. A possibilidade para a abertura da discussão se dará a partir da educação, posto que o indivíduo, com a força criadora desta, é que poderá questionar criticamente tais instâncias: liberdade, igualdade e justiça, as quais na sociedade burguesa se constituíram como dadas.

A autoridade na sociedade administrada foi ajustada ao Direito, como legitimidade de uma ordem “garantida externamente pela probabilidade da coação (física ou psíquica) exercida por determinado quadro de pessoas cuja função específica consiste em forçar a observação dessa ordem ou castigar sua violação” (WEBER, 2004 vol. I, p. 21), e ao manifestar a disposição, “seja uma ou várias pessoas de se submeter à imposição de uma ordem” (p. 23). A crença pressuposta é na autoridade daqueles que impõem tal ordem, seja a ordem advinda de um direito hierocrático ou político, ou de autoridade doméstica, ou de cooperativas. Seja qual for o direito estabelecido, sua linguagem expressa normas com limites, condições que são determinadas e que desaguam tanto no poder quanto na dominação.

A racionalidade é sustentáculo do Estado moderno e esteio de sua constituição. Não se pode, contudo, esquecer da dominação tradicional e da carismática em termos típicos ideais (WEBER, 2004, vol. I) para compreender o deslocamento dessa autoridade. Adorno (1995b) critica Weber pelo fato de sua liberdade de valor (*Wertfreiheit*) estar atada ao conceito de racionalidade em relação a fins e alerta que não

se pode separar racionalidade de autoconservação. Na racionalidade burguesa, a dominação deslocou-se para a legislação e implica burocracia, pois tampouco “se pode separar desta o eu, a instância subjetiva que serve à racionalidade” (ADORNO, 1995b, p. 221). Outra vez, no constitucionalismo burguês, a lei, por ser abstrata, alcança a todos como universal, sustentando um ideário de justiça ainda idealizado, como o da própria sociedade. Neste sentido, instiga-se o particular a entender-se como único, enquanto a lei, o universal, alcançará a todos como iguais em sua abstratividade.

A relação abstrata do universal com o particular mantida pela lei é presente na filosofia desde Aristóteles. Com efeito, desde à *polis* grega que “a justiça é própria da cidade, já que a justiça é a ordem da comunidade de cidadãos e consiste no discernimento do que é justo” (ARISTÓTELES, **Política**, 1253 a 35). A cidade (*polis*) é o horizonte onde se pode experimentar o sentido da justiça (*dikaiosyne*), e esta possibilita o exercício da cidadania (*politeia*). Nas *poléis*, o sentido convencional do que seja justo (*dike*) delega à *polis*⁴¹ a competência legislativa na *agorá*, a praça onde os homens exercitam a ação, suprema condição humana (ARENDT, 2007) deliberada na pluralidade de interesses, ordenando as esferas cívicas e políticas e que julga (*dikaizen*) conforme o melhor para todos. A justiça ordena os comportamentos, influencia e é influenciada pela relação econômica, é perpassada, idealmente, ao longo do tempo social e histórico, e é compreendida como a prevalência da economia, no sentido de “a arte de adquirir bens” (ARISTÓTELES, **Política**, 1253 b a 10)⁴², sendo sua influência fundante na relação entre propriedade e liberdade. Ora, a propriedade teve centralidade na organização daquela sociedade. Só o indivíduo livre a possuía e havia restrições impostas àqueles que não detinham as características exigidas: sexo masculino,

⁴¹Do grego: *polis* é o singular (πόλις) – *poléis* é o plural (πόλεις) – recorda a organização das antigas cidades gregas, desde o período arcaico até o período clássico. Devido às suas características, pode ser usado o termo como sinônimo de cidade-Estado e relaciona-se à maneira de ser do cidadão, caracterizando-se, ademais, a junção de cidadãos com seus hábitos, normas, crenças; ou seja, espaço de interação política. Compreensão da autora a respeito da obra de Aristóteles, *Política*, em sua Introdução (ARISTÓTELES, **Política**, 2016).

⁴²Obedecendo orientações sobre regra de citação de autores clássicos e, conforme Ildeu Moreira Coêlho, “as obras de Aristóteles são referidas universalmente pelas páginas e subdivisões da edição da Academia de Ciências de Berlim, *Aristotelis Opera*, impressa em 1831-1870, sob os cuidados de Immanuel Becker (1785-1871), e reimpressa na mesma cidade em 1960-1961, sob os cuidados de Olof Gigon (1912-1988). As letras *a* e *b* indicam, respectivamente, as colunas da esquerda e da direita, e os números arábicos se referem às linhas de cada página e coluna dessa edição” (2012, p. 21, nota de referência nr.4). Assim, a referência acima citada, **Política**, 1254 a 20, deve ser lida como obra de Aristóteles, **Política**, página 1254, coluna *a*, linha 20, da edição de Immanuel Becker: “As edições das obras de Aristóteles, que não seguem essa paginação, inviabilizam a localização das passagens e, portanto, não tem condições de serem utilizadas para estudos” (COÊLHO, 2013, p. 21, nota de referência nr. 4).

proprietário, livre. Ao discutir a propriedade e relacioná-la à liberdade, reitera-se e problematiza-se, com a análise centrada na teoria crítica frankfurtiana⁴³, como estes ideais foram mantidos e sustentados na defesa de interesses de alguns indivíduos. Ao elaborar filosoficamente a diferença existente na sociedade, afirmou-se que “é pornascimento que se estabelece a diferença entre os destinados a mandar e os destinados a obedecer” (ARISTÓTELES, **Política**, 1254 a 20).

Buscou-se, na teoria crítica frankfurtiana, em específico em Adorno, realizar a crítica imanente aos valores sustentados pelo ideário burguês de justiça como ideologia. Neste sentido, procura-se compreender o que foi estabelecido na sociedade grega em termos políticos e que foi sustentado nesta sociedade, em que pese a alteração constitutiva do objeto pelo deslocamento temporal e de interesses sociais e políticos. A educação é fundamental para a compreensão reflexiva da organização social e a sua relação com o indivíduo. Recordar-se que a educação e a formação não são descoladas, soltas, específicas ou únicas de cada sociedade ou cultura (LAUAND, 1988).

Há nessa não separação algumas aproximações que levam à reflexão sobre o modo de olhar o objeto, na busca da relação de proximidade cultural, guardadas as particularidades e os entrelaçamentos e buscadas as influências filosóficas, políticas, educacionais e culturais, que são passíveis de serem compreendidas historicamente. Nesta perspectiva, a procura pelo que foi compreendido e explicado como justiça e educação, ao longo do tempo social e histórico, foi tentada.

Nesse ensejo, buscou-se a historicização da organização social da Europa (HOBSBAWM, 2017a) e se constatou que esta foi influenciada pelo ideário liberal democrático, uma vez que:

A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. [...] A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa (HOBSBAWM, 2017a, p. 98).

Além disso, a sociedade francesa, na época da corte, nos séculos XVII e XVIII,

⁴³ “No cerne da teoria crítica, havia uma aversão aos sistemas filosóficos fechados. Apresentá-la como um destes, portanto, distorceria seu caráter essencialmente aberto, investigativo e inacabado. Não foi à toa que Horkheimer optou por articular ideias em ensaios e aforismos, e não nos volumes pesados que eram tão característicos da filosofia alemã. [...] Em vez disso, a teoria crítica como diz o nome, expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. [...] Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais. Só podemos compreendê-la plenamente se a confrontamos em seus próprios termos, como uma crítica instigante de outros sistemas” (JAY, 2008, p. 83).

era profundamente formada com preocupações literárias. Até a prosa literária francesa decantava o polimento civilizacional. Com a chegada da República, por óbvio que mudanças vieram, todavia, a Revolução preservou muitas das características da aristocrática cultura francesa, que foram protegidas da erosão das mudanças trazidas pelo novo regime político.

Em suma, a sociedade da França pós-revolução era “burguesa em sua estrutura e seus valores. Era a sociedade do homem de origem humilde que alcança melhoria súbita na sua vida social e econômica, e que se fez por si” (HOBSBAWM, 2017a, p. 289), mantendo-se as características da elaboração das relações sociais a partir da propriedade, tal qual a existente na Grécia antiga. A terminologia “homem”, utilizada desde Platão e Aristóteles, implica conceber-se que, nas condições em que se vive, deve “representar determinados papéis” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 48). Essas relações antecedem a consciência de si e, mesmo na filosofia clássica, tal entendimento legou uma funcionalidade, uma externalidade em que o universal, a sociedade, antecedeu o particular, o indivíduo. Adorno e Horkheimer (1979) sublinham que essa correlação de sentido, que marcou e marca as relações, representa sua condição social na correlação com outros indivíduos, “e só em relação ao contexto é que a máscara social do personagem também é um indivíduo” (p. 48).

Tais condições foram se reproduzindo ao longo do tempo social e histórico. Há que se considerar, contudo, que a relação existente entre indivíduo e sociedade é inseparável da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1979), pois é uma relação dialética que se afirma em sua dinâmica e foi descurada pela sociologia clássica, que “dirige suas atenções, desde o princípio, mais para a totalidade social e seu movimento do que para o indivíduo, ajustando-se, nesse sentido, à tradição filosófica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 49). O que reafirma o *zòon politikón* de Aristóteles é a ‘plena’ realização do homem em sua natureza humana na *polis*. Tal assertiva é antecedida por Platão e reafirmada em Kant, ao destinar ao homem a vida em sociedade. Essa referida tendência associativa (ADORNO; HORKHEIMER, 1979) é, com efeito, encontrada em Hegel (1997; 2014), e reitera-se pela sociologia clássica. Há uma prevalência da sociedade sobre o indivíduo, presente na ciência da sociedade, uma vez que “o indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva seu-ser-para-si, a unicidade, à categoria de verdadeira determinação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 52). O indivíduo, porém, precisa estar ciente de sua possibilidade de autoconsciência e da sua singularidade em relação ao potencial

formativo social.

Sobre a relação entre sociedade e indivíduo, sujeito e objeto, não há separação absoluta como não há dependência ou superioridade de um sobre o outro. Não há identidade estática, há, na identidade cristalizada, um esforço ideológico, reiterado, com relação à exigência da adesão ao social alienante pelo indivíduo. Essa adesão é imposta pelas normas, pela lei, para alguns indivíduos, cuja exigência passa de maneira imperceptível, e a adesão se manifesta posteriormente na forma de extremismos negacionistas. Existe, sim, uma relação que é dialética, e há o indivíduo que resiste e visa à autonomia. Embora apareça em todo processo de conhecimento essa prevalência da sociedade sobre o indivíduo não autonomizado, heterônomo, há explicações afirmativas desse conhecimento como verdade absoluta e que levam o indivíduo à adaptação.

Em que pese tal preponderância da sociedade sobre o indivíduo, é preciso, ainda conforme Adorno (ADORNO, 2009), avaliar a medida dessa profundidade e até resistir para não se render à ideologia. Neste sentido, o esclarecimento adviria como relação dialética entre pensamento e experiência, pensamento que não se deixa capturar e reconhece “a presença da dominação dentro do próprio pensamento como natureza não reconciliada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45). Há que se interrogar e transcender o conhecimento postulado que afirma a separação e a supremacia da sociedade sobre o indivíduo e buscar a não verdade do afirmado. Essa é a resistência do pensamento e da autonomia do indivíduo, do sujeito: “a liberdade imperiosa do sujeito, também procura obter do objeto aquilo que se perdeu por meio de sua transformação em objeto” (ADORNO, 2009, p. 25).

A adaptação do indivíduo à sociedade é reiterada e, por isso, precisa ser resistida. A educação possibilitaria essa resistência como tentativa de negação e, como questionamento e exigência do indivíduo, libertar-se das amarras da heteronomia ou da menoridade, como postulado por Kant (2005). Assim, negando-se a modelagem que, feito malha fina, entretece os laços que prendem firmemente o indivíduo aos interesses da sociedade, confronta-se o processo educacional de “mera transmissão de conhecimentos” (ADORNO, 1995a, p. 141).

Ao ocorrer a afirmação da relação de submissão do indivíduo, constituída no processo da pseudoformação humana e cultural, esta se entrelaçou como máscara, à face da formação. Ora, a pseudoformação ocorre quando o indivíduo se submete sem questionamento e se torna dependente da sociedade, pedaço da maquinaria social.

Adaptado, o indivíduo naturaliza os processos de dominação, sejam objetivos ou subjetivos, e se objetiva submisso aos ditames do universal. O processo de imposição do primado do universal não é novo e centrou-se na razão humana, que foi instrumentalizada e se instrumentalizou em relação dialética, que explicou e justificou a dominação de maneira ideológica como progresso.

A ideologia do uso da razão como esclarecimento e dominação enredou em suas teias o indivíduo que a assimilou e a reproduziu sem questionar. Veja que, em 1812, a expressão ‘classe média’ homogeneizou determinada categoria de indivíduos, apelando para uma suposta situação de classe. Foi aceito tal termo “como um mandamento de Deus” (HOBSBAWM, 2017a, p. 292). Destarte, a economia política recorreu à locução ‘lei justa e imparcial’ para refutar qualquer desobediência de empregados à exploração do proprietário empregador. Da mesma maneira, tem negado a possibilidade de esses trabalhadores ambicionarem a partilha do lucro auferido pelo empregador. Ainda aí se reafirmou a igualdade ao proprietário e empregador: acesso à riqueza via lucro. Ao indivíduo despossuído coube tão somente a busca de oportunidade pelo trabalho. A liberdade ambicionada e conquistada não alcançava a liberdade da propriedade, e cabia a esse indivíduo vender a força de trabalho para sobreviver. O trabalho era a possibilidade da ascensão social (HOBSBAWM, 2017a), por meio, também, da educação escolar.

A reconstrução histórica e teórica intenta compreender os processos culturais e ideológicos da sociedade burguesa capitalista, na qual se manifesta certa crise contemporânea da formação, no sentido crítico e humanista que mantém a dominação pela individualização da sociedade, justificada por sua ideologia.⁴⁴

O ideário burguês defendeu uma sociedade de indivíduos iguais e livres, mas seu legado sustentou a desigualdade. Buscar-se-à compreender a constituição da (im)possibilidade da superação da pseudoformação e a sua relação com as ideologias que remetem ao ideário burguês iluminista (justiça, igualdade e liberdade).

Efetua-se a reconstrução teórica desde a organização social baseada no totemismo até hodiernamente. Assim se faz para apreender as explicações que clarifiquem se os interesses econômicos e políticos de alguns indivíduos têm sido impostos e defendidos como os de todos, bem como se intenta saber sobre seus influxos na formação cultural e na justiça. Constata-se como, na sustentação de tais interesses,

⁴⁴ Recorda-se aqui Max Weber (2004c), por meio da obra **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**.

são reiteradas e acentuadas, pela principiologia jurídica, a dominação e a instrumentalização da educação, e como seus elementos alcançam a formação. Como? Seus elementos serão tensionados no próximo capítulo. Essa tensão visa atrair à tona a maneira organizativa da justiça burguesa e se esta (im)possibilita a superação da pseudoformação.

2 A PRINCIPIOLOGIA É IDEOLOGIA: A CRISE DA FORMAÇÃO

Investiga-se, se, ao longo do processo social e histórico, as ideologias (MARX; ENGELS, 2002; ADORNO, 1979; 2009) anteriormente denominadas *principiologias*⁴⁵, as quais, reitera-se, na Grécia antiga, se relacionavam ao bem viver nas *poléis*, e lá eram convertidas em direito. Estas eram ideais utópicos de alguns cidadãos que foram tornadas responsáveis pela coesão e coerência discursiva, com “a transformação da *perfectio*, concebida em termos espaciais, em uma disposição temporalizante”(KOSELECK, 2020, p. 274), como ideologia na modernidade. Na sociedade administrada, com o advento da indústria cultural, esta, como vetor modelador dos direitos de todos, alargou tal ideologia.

Objetiva-se compreender os processos culturais e ideológicos da sociedade burguesa, na qual se faz presente certa crise em relação ao processo formativo no sentido crítico e humanista o que mantém e caracteriza a dominação. Para tanto busca-se saber qual o influxo desses princípios (liberdade e igualdade) na justiça burguesa que os assenta em uma racionalidade lógico-formal, constituídos como esclarecimento. Essa razão contraditória negadora do esclarecimento tornou-o ideologia, uma vez que razão foi instrumentalizada e dissimulou a presença do pensamento conciliado com interesses de poucos: econômicos, políticos e educacionais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995a; 1995b). Sustenta tal ideário a (im)possibilidade da superação da pseudoformação, por se manter como ideologia. Estas ideologias forjaram ideais falsamente “revolucionários”, mas a razão instrumentalizada tendeu à tecnologia e à autoconservação, e não à emancipação.

A educação é uma exigência fundamental para a concepção de uma justiça não idealizada e ideológica. O indivíduo deve constituir uma autoconsciência crítica, e o caminho para esta é a educação. A autoconsciência crítica negará a não idealização da justiça ou não permitirá ao indivíduo ser enredado ideologicamente, o que por consequência o levaria a ser emancipado e autônomo e reforçaria, a partir de si

⁴⁵ “Como ponto de partida ou fundamento de um processo qualquer”, o entendimento do termo princípio foi introduzido por Anaximandro, C. (610-545 a.C). Conforme Aristóteles, “é o ponto de partida do ser, do devir ou do conhecer”. Na Filosofia contemporânea, a noção de princípio perde importância e inclui “um ponto de partida privilegiado, não de modo relativo (em relação a certos objetivos), mas, absoluto, em si” (ABBAGNANO, 2012, p. 928-929). A *principiologia* deriva do termo princípios em termos alienantes. Como a terminologia apropriada pelo vocabulário jurídico, será utilizada com o sinônimo de ideologia, referindo-se à conceituação contemporânea da noção de ideal de princípio.

próprio, a negação da barbárie. Esta foi a principal questão para Horkheimer e Adorno (1985) se argüirem: porque, estando a civilização altamente desenvolvida tecnologicamente, ainda se encontram indivíduos enredados numa agressividade primitiva, arrastados por impulsos destrutivos? Ocorre, na primeira infância, o momento da formação humana e do caráter, e é a partir da educação, nesse momento, e com a mediação, pelo princípio de autoridade, que se propiciarão a renúncia e a ausência de comportamentos autoritários no indivíduo adulto, autoridade na convivência com as crianças. Dessa pressuposta renúncia, seria possível

à formação de um superego rigoroso, estável e ao mesmo tempo exteriorizável. Por isso, a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (ADORNO, 1995a, p.167).

O indivíduo autônomo e emancipado teria o crivo essencial para entender a ideologia que perpassa a justiça burguesa. A principiologia entendida como ideologia orientou a conduta das civilizações, desde a comunidade grega, e acentuou, com leves mudanças e gradações, o desempenho dos indivíduos⁴⁶ na sociedade administrada. As discussões na *agorá* grega levaram ao uso público da palavra e constituíram-se processos de publicização das ideias, deliberação destas, e, com elas, a democracia. Independente da origem, situação social ou função na cidade, nas *póleis* são os semelhantes que lá estão. Tal semelhança realiza a unidade das *poléis* pela *philía*, a comunidade. A vinculação destas no processo de organização da cidade gestou relações recíprocas que substituíram, paulatinamente, todavia, não totalmente, as hierarquias e as submissões. Os que participaram da organização da cidade eram tidos como semelhantes, *Hómoioi*, “depois de maneira mais abstrata, como os *Isoi*, iguais” (VERNANT, 2004, p. 65).

Naquele momento, conquanto houvesse oposição entre os interesses dos indivíduos, politicamente eles se tornaram unidades permutáveis no sistema em que a lei, por ser deliberada na *agorá*, garantiu que o cidadão fosse orientado no comportamento, horizontalmente, ou seja, comportamento uniformizado. Foi a norma universalizada que ditou o comportamento a ser seguido e, desta maneira, a norma⁴⁷ é

⁴⁶ Argumenta-se a respeito da prevalência da dominação masculina (BOURDIEU, Pierre). Na obra, Bourdieu discute a eternização do arbitrário imposto na relação de gênero. No presente trabalho, discorreu-se sobre Aristóteles, na obra **Política** (2016), e como a propriedade estava vinculada ao homem branco, cabendo à mulher a subalternidade a essa dominação masculina.

⁴⁷ A ciência do Direito efetua distinção conceitual e está presente nas discussões deste trabalho. Conforme

entendida como afirmadora da igualdade dos indivíduos (VERNANT, 2004, p. 65). Essa norma foi um discurso racional e visou ao esclarecimento idealizado, o qual hipostasiou a prevalência do todo sobre o indivíduo. A igualdade era designada pelos seguintes critérios: i) número, seja em quantidade, seja em grandeza, pois o que é igual é idêntico (ARISTÓTELES, **Política**, 1301 b 30-35); ii) mérito, já que a igualdade é alcançada pela proporcionalidade, e a grandeza numérica é a igualdade proporcional do quatro sobre o três e, sucessivamente, em decréscimo de grandeza proporcional, todos maiores que o um (ARISTÓTELES, **Política**, 1301 b, p. 30-35).

Assim, a igualdade denotou e ainda denota ambivalência, pois alguns indivíduos, sendo iguais em alguma coisa qualquer, serão desiguais em outras; conseqüentemente, se sendo iguais em certos aspectos, pleitearão igualdade em todos os aspectos. A desigualdade gerada pela ambivalência da igualdade levou a conflitos políticos que foram dirimidos pelas deliberações na *agorá*. As deliberações instigaram dois regimes políticos para a condução das *poléis*: a democracia e a oligarquia (ARISTÓTELES, **Política**, 1301 b, 35-40).

Ambos os regimes apresentam instabilidade (ARISTÓTELES, **Política**, 1302 a 5-40), causada pelos conflitos oriundos da ambiguidade da igualdade; todavia, a democracia seria mais sólida e estável, conquanto a maior causa das sublevações ocorria pela busca de lucro e honra, ou seus opostos. Essa situação ocorreu ao se perceber que uns prosperaram mais que outros. Interessa uma reflexão acerca do crescimento da desigualdade entre a população e que geraria o conflito, fosse à sociedade grega, ou, hodiernamente, não apenas pela desigualdade em si, e sim e também pelo desequilíbrio democrático daí remanescente ou gerador da negação da igualdade. Essa desigualdade ocorre, precipuamente, pela desigualdade de oportunidades, presente na sociedade burguesa capitalista.

O princípio da igualdade é um dos pilares que sustentou o ideário político burguês, sob o argumento de que, na monarquia, os indivíduos eram hierarquizados pela origem de nascimento. O mesmo repercutiu e não foi objetado; ao contrário, ao postular

a seguir: *norma “são os sentidos construídos a partir da interpretação sistemática de textos normativos” (ÁVILA, 2012, p. 30); *regras “são normas imediatamente descritivas, primariamente retrospectivas e com pretensão de decidibilidade e abrangência, para cuja aplicação se exige a avaliação da correspondência, sempre centrada na finalidade que lhes dá suporte ou nos princípios que lhes são axiologicamente sobrejacentes, entre a construção conceitual da descrição normativa e a construção conceitual dos fatos” (2012, p. 78); *princípios “são normas imediatamente finalísticas, primariamente prospectivas e com pretensão de complementaridade e de parcialidade, para cuja aplicação se demanda uma avaliação da correlação entre o estado de coisas a ser promovido e os efeitos decorrentes da conduta havida como necessária à sua promoção” (2012, p.78-79).

a não diferenciação sob o nome de igualdade e com a oportunidade de ascensão social, foi referendado. Após a ascensão ao poder político, a burguesia sustentou formalmente a não diferenciação pela inclusão da igualdade na lei. Materialmente, porém, a oportunidade igual para acesso à educação não se concretizou.

Constata-se que, na sociedade burguesa, há desigualdade e desequilíbrio na distribuição de riquezas, material ou imaterial, dentre estas a educação e a formação cultural. Por consequência, tal concentração de riqueza teve como motivo inicial para a burguesia elaborar o ideário liberal assentado na liberdade e na igualdade como princípios do constitucionalismo. Este foi buscado como regime político que regulasse interesse de iguais, dado que, moralmente, era preciso sanar os vãos da desigualdade na sociedade, mediante o argumento de que, sob o regime absolutista, a desigualdade seria por nascimento legitimada. A possibilidade do fim da desigualdade se deu, conforme o discurso ideológico, pela busca da justiça como oportunidade de reparação dos desequilíbrios sociais e pela lei, doravante, pactada, justa, abstrata e igualitária, que alcançaria a todos, não havendo ninguém fora do raio do seu alcance. Isso ordenou o que fora igualdade e horizontalizou a interpretação.

Assim, houve um ordenamento jurídico e, nele, a partir dele e com ele, refletir-se-á sobre a constituição do Estado, que se fez presente desde a sociedade moderna. Neste Estado, têm-se tutelado os interesses burgueses, pois sua ideologia está associada à liberdade e à igualdade como pressuposto fundamental da justiça. Esta, racionalizada, deveria, como o faz, ordenar a vida coletiva, universal, a partir da uniformidade comportamental do particular, individual. Ademais, desdobrou-se num ideário constitucional, uma vez que, neste, há muito se definia que:

a forma do que designamos de regime constitucional acaba por estar presente na grande maioria das cidades. Nessa forma de regime, a mistura visa apenas ricos e pobres, ou seja, riqueza e liberdade, dado que, na maior parte dos casos, os ricos parecem tomar o lugar dos que são considerados gente bem formada. Ora, como os títulos para fazer valer a **igualdade** de poder na cidade são três – **liberdade, riqueza** e virtude (ARISTÓTELES, **Política**, 1294 a 15-20, grifos da autora).

O sentido dado à igualdade, originariamente (ARISTÓTELES, **Política**, 1294 a, 15-40), é ambivalente (1301 b, 20-40), pois, se a justiça for exercida de maneira absoluta, visará à igualdade, entretanto, remeterá ao mérito: “Por igualdade segundo o mérito, considero o que é igual em termos proporcionais”(ARISTÓTELES, **Política**, 1301 b, 30-35), e haverá dissensões. Se todos se presumirem iguais, há e haveria,

contudo, é preciso recordar, os desiguais em algum critério, e estes postularão a desigualdade ou a igualdade em tudo. É por tal ambivalência, com referência à igualdade, que os regimes políticos foram e são assentados (ARISTÓTELES, **Política**, 1301 b, 30-40; 1302 a, 5-40), uma vez que, por origem de nascimento, alguns, pela perspectiva econômica, e por consequência, serão mais livres, enquanto outros, em sua maioria, pelo critério econômico, não o são.

Como resultado, exige-se recordar que a economia se relaciona, desde a Antiguidade, à propriedade: alguns a detinham (os cidadãos, homens livres), e os demais, por não a possuírem, vivenciaram uma gradação do exercício da liberdade e da igualdade, embora não se ignore a importância e a contribuição da cultura greco-romana para o potencial humanista ocidental. No entanto, é preciso respeitar e considerar as especificidades características da construção social e histórica de cada cultura, recordando-se e entendendo-se que houve uma apropriação de maneira idealizada sobre a igualdade deliberada na *polis* grega pela burguesia europeia, que a configurou como ideologia.

Entrevê-se, aí, que a ideologia⁴⁸ mascara o que seja liberdade, igualdade e justiça, independente de qualquer período histórico. Estas, idealizadas – dialeticamente pensando – (ADORNO; HORKHEIMER, 1979), podem se converter de ideologia verdadeira em pseudoideologia, na relação em que podem ser verdadeiras em si, como ideias de liberdade, igualdade e justiça, e não verdadeiras, quando se tem a presunção de sua realização, gerando um vazio e um conformismo nos quais se perdem a relação dialética do

que é falsa consciência e, entretanto, não só falsa. A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude de seu caráter de cortina necessária (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 199).

Essa “falsa consciência” leva o indivíduo, como particular, a subsumir na intenção do universal como social, e, neste momento exato, a dialética é suprimida entre ambos, arriscando, aí, a identificação extrema. Para Adorno (2009), essa é a forma originária da ideologia.

Tais especificidades sociais foram estabelecidas a partir da satisfação de

⁴⁸ No seu significado de “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2012, p. 615). Segundo Adorno e Horkheimer (1979, p. 200-203), como “elemento de racionalidade” e “adaptação” e “conjunto de modelos de comportamentos adequados à hegemonia das condições vigentes”.

interesses que são objetivos e econômicos. Entretanto, perpassados por interesses individuais, se universalizaram pela modelação de comportamentos exigidos pelo universal. O universal, dessa maneira idealizada, arrisca converter-se em totalitarismo, pois foi idealizado e constituiu uma base que dificulta a possibilidade da formação humana ampla (ADORNO, 1995a), uma vez que a permanência da perspectiva econômica e sua lógica racionalizada são impeditivas da formação. Tal lógica é entendida a partir da relação existente entre ideologia, propriedade e liberdade. Idealmente, a propriedade está aliada ao discurso da liberdade. Ao problematizá-la, intenta-se demonstrar como, ao longo do desenvolvimento da teoria do conhecimento tradicional, estes ideários não foram problematizados na sua contradição, e sim idealmente mantidos e sustentados na defesa de interesses de alguns indivíduos. Salienta-se, pois, que a “liberdade organizada é coercitiva” (ADORNO, 1995b, p. 74).

Adorno e Horkheimer (1985), ao elaborarem a reflexão a respeito da liberdade, afirmam ser preciso questionar e investigar, paralelamente, o que seja sua relação com o esclarecimento enquanto um princípio para o conhecimento legitimado socialmente. Assim, estender-se-á ao conceito de justiça para compreender seu entrelaçamento ao de liberdade e de igualdade como pressupostos para a primeira. Para tanto, deve-se compreender o conceito de esclarecimento, de autonomia (*Aufklärung*), em Kant.

Em Adorno e Horkheimer (1985), o termo designa o processo segundo o qual os homens se libertam do jugo da natureza, que “possui” poderes outros não conhecidos e não dominados por eles. Logo, o esclarecimento, na perspectiva desses autores, reportar-se-ia aos fenômenos inexplicáveis manifestos e contidos na natureza, replicados por uma substitutividade na magia. A filosofia intentou explicá-los, buscando a autonomia do pensamento em face dos objetos e, todavia, enredou-se naquilo que havia se contraposto. A racionalização, ali buscada, encontra-se presente, é continuada nas reflexões científicas e não expressa o pensamento esclarecido, pois o esclarecimento seria:

como um processo de emancipação intelectual, resultando, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 7).

Esse processo racionalizado é caracterizado por uma uniformização: de qualidade; de meios (técnico, no sentido relativo à produção material na indústria e em todos os meios de produção de mercadorias, e técnico relativo à organização do

pensamento, o chamado pensamento único e simplificador ou, conforme Marcuse (1979) “unidimensional”); de hierarquia no comando; de padronização e produção em série, e de organização e planejamento, de acordo com os interesses econômicos prevalentes.

Em adição, a uniformização cria uma falsa identidade entre universal e particular. A racionalidade leva à dominação por essa homogeneização, que caracteriza as relações objetivas – que se referem à organização da sociedade, técnico-produtivista de planejamento nos campos, que determina a produção e concretização jurídica, econômica e política – e as subjetivas, que organizam o pensamento culturalmente, homogeneizando-o ideologicamente e conduzindo o indivíduo ao consumo e à padronização dos bens a serem consumidos: arte, educação, legislação, política, economia e ciência.

Os conceitos de esclarecimento e de liberdade, suas formas históricas de manifestação e as instituições sociais em que se entrelaçam, contraditoriamente, estão imiscuídos na regressão cultural efetuada pela uniformização ou indiferenciação dos indivíduos, quando “a unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Essa indiferenciação conduz à adaptação e impede o pensamento crítico. O esclarecimento deveria levar à liberdade, porém, se este não leva, não instiga o pensamento a pensar em si próprio e sobre a relação de dependência mútua que marca a existência da humanidade e sua relação intrínseca com a natureza. Logo, não conduz ao esclarecimento verdadeiro, à emancipação, pois sustenta a irrazão. Neste ínterim, é regressão, uma vez que o pensamento deve efetuar a reflexão sobre o uso da técnica como dominação e progresso. Mas este, só como dominação, não é esclarecimento, porquanto não alcança a liberdade trazida pela emancipação.

A substituíbilidade é o instrumento da dominação, e o indivíduo que for passível, mais facilmente, da substituição no exercício de seus fazeres, será “o mais poderoso” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40). Isso porque ele acessará outros fazeres ou terá tempo livre para dominar outros indivíduos, a depender de seus interesses. A contradição e a ambivalência que caracterizam o progresso demonstram a força da substituíbilidade como “veículo do progresso e, ao mesmo tempo da regressão” (p.40). Aqueles que se encontram em situação de exclusão e de mutilação não mais se

ocupam da vida e se afastam da possibilidade da experiência, também afastados do trabalho, do comando do trabalho, da vida. Apesar de a regressão constar da discussão sobre o progresso, de seu presságio alegórico na viagem de Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) e das medidas tomadas ao se aproximar das sereias, ressalta-se a respeito que:

Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida em que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade, e pôr fim à dominação que exerce sobre a natureza e, através da qual, a da natureza se prolonga. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali onde ele termina (ADORNO, 1995b, p. 47).

O progresso é dialético, na medida em que o indivíduo, ao se conscientizar de que é parte da natureza, recuará do processo de dominação a esta imposto efetuando a mediação. Nesse sentido, o indivíduo participará, e a categoria progresso será justificada, pois advertido “que os estragos que provoca afinal sempre poderão ser reparados pelas forças do próprio progresso e nunca pela restauração do estado anterior”(ADORNO *apud* COHN, 1994 p. 53). A natureza humana pode se aproximar, em termode possibilidade, da de outro, também humana, nunca da igualdade completa do outro. A natureza humana é plástica como a cultura que a molda e leva à semelhança, nunca à homogeneidade absolutizante, como postula a própria cultura. A característica da natureza humana é a de ser aberta à possibilidade do uso da razão, como reflexão e autorreflexão, contradição reflexiva e compartilhamento de todas as determinações, não como identidade, uma vez que, “somente a razão, princípio de dominação social emigrado para o sujeito, seria capaz de suprimir a dominação” (ADORNO, 1995b, p. 50).

Devido à racionalização dos modos de trabalho e de pensar o progresso, este foi explicado como “habilidades e conhecimentos” (ibidem, p. 41), sendo fixado no inconsciente da sociedade burguesa como avanço técnico e de habilidades. Nesse entendimento, repetidamente, a dominação se impôs ao trabalhador, subjugando-o no corpo – com horário intermitente de trabalho e instintos fixados (fome, escassez de recursos para sustentar a vida digna e, de novo, idealização) – e na alma (desejos dirigidos, impossibilidade de escolha, também dirigida pela escassez de recursos econômicos e financeiros que inviabilizaram a não submissão e a administração enquanto condução de escolhas para a e da vida, impossibilidade da reflexão; ademais, desprovida de reflexão crítica, a assunção passiva da dominação foi se introjetando, e o ego, enfraquecido, cedeu). Neste contexto, ocorreu a associação da humanidade como sujeito do progresso, no qual o antropocentrismo e a racionalidade lógico-formal interferiram ao tempo que

explicaram a nova ordem do mundo burguês (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Desse modo, a dominação técnica entreteceu-se à dominação social e demonstrou-se que o ideal burguês de organização de uma sociedade livre e justa deveria ser construído enquanto “produção da unanimidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41). Nesta direção, o progresso é regressão, pois “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (p. 41). A unanimidade no pensar foi justificada ao longo do tempo, desde o astucioso Ulisses, momento no qual o autodomínio levou à subjugação do próprio corpo, do outro e de ambos, levando à regressão. Além disso, conduziu ao empobrecimento da experiência e do pensamento. Por essa ausência da experiência individual em decorrência da uniformidade dos atos, a partir da racional divisão social do trabalho, levou ao ofuscamento do indivíduo, implementado pela e por sua mediação, bem como tornou a identidade e a igualdade como possibilidades de domínio, e o conformismo como condição social de sobrevivência. A continuidade dos interesses ideológicos de dominação foi garantida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Igualdade é identidade conceitual, e o conformismo, neste sentido, é o arrefecimento do particular, a negação do eu desprovido da tensão com o universal: o eu foi adaptado porque foi extremamente exaltado como particularidade subjetivizada.

A teoria do conhecimento buscou tanto no sistema filosófico grego antigo, no totêmico-religioso, quanto, posteriormente, no prenúncio para o racionalismo do Renascimento (séc. XIV ao séc. XVII), a comprovação da uniformidade dos fenômenos. Daí, no sistema de ciência, a confirmação de suas hipóteses, a partir do trabalho empírico, visou à confrontação do conceito com o objeto em sua manifestação. Recorreu, também, a hipóteses de trabalho e centrou esforços na empiria, pela justificação e observação para comprovar que a uniformidade – fosse na natureza, fosse na sociedade –, em qualquer tempo e espaço, poderia se repetir. Por desdobramento, poderia haver controle ou alteração do fenômeno a partir da vontade humana. Em pleno medievo, foram feitas não apenas reflexões e busca sobre leis naturais com juízos matemáticos, enquanto possibilidade, mas, na própria hipótese ou especulação sobre a organização humana a respeito da uniformidade ou repetição histórica do fato, foram feitas afirmações sobre a sociedade e o Estado. Almejou-se, então, a sistematização ao longo do processo social e histórico para compreender a fundamentação do que seja liberdade, igualdade e justiça: ideologia burguesa que orientou a dominação da natureza e do homem ao longo do processo histórico e (im)possibilitou a formação humana

ampla, reafirmando-se a pseudoformação.

As tensões entre interesses pessoais e o outro são visualizadas ao longo da história humana, na qual o domínio do mundo, de um homem sobre o outro, é, a princípio, explicado pela religião através do mito, que justificava a indiferenciação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O diferenciado, que é esquisito, estranho, desconhecido e até sobrenatural, ao ser explicado, é separado e conceituado, buscando as bordas do fenômeno. Centrou o olhar na referência da unidade característica que, no fenômeno, está subsumida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27), e a explicitou através da linguagem, que “é o âmago do simbólico”.

A linguagem é veículo da educação e, em suas múltiplas formas, carrega os interesses ideológicos que a sociedade administrada sustenta. Assim, infere-se que a linguagem é também ideológica, pois a forma do conhecimento foi imposta pelo sujeito. Esta se tornou invariável em relação a todos os objetos e em todos os sujeitos que intentaram conhecer, e o fazem como o fizeram, assumindo posição de independência que não lhe é e foi inerente. Desta forma, “a própria linguagem conferia ao que era dito, isto é, às relações da dominação, aquela universalidade que ela tinha assumido como veículo de uma sociedade civil” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31). A linguagem perpetuou e perpetua a junção dos dominantes num processo continuado de dominação e veicula, pela pretensa universalidade de conteúdo metafísicos e científicos, sanções e normas hipostasiadas, duras e imparciais, que reproduzem, como conceitos e enunciados de leis, a dominação.

A dominação é reafirmada docemente pela legislação, que é proposta, debatida, publicada e tem como veículo a linguagem. Ocorre que, para se pensar a dominação efetuada pela legislação, organizada no sistema de justiça, é preciso considerar as argumentações do que foi entendido como regra de comportamento exigível aos indivíduos. Para tanto, a lei foi pactada, abstratamente formulada e é igualitária, extensiva e imposta a todos (TAVARES ROSA, 2003). Essa lei foi elaborada a partir da luta social instigada pela busca da igualdade e da liberdade e como direito de todos. Possibilitou-se, por esta via, a ascensão e sustentação da sociedade burguesa no poder político. Há uma diferença conceitual entre Direito e lei. O Direito é criação humana cotidiana, o pleito individualizado de um comportamento que pode vir a causar conflitos na relação face a face entre um indivíduo e outros. Assim, o Direito ambicionado por cada um pode levar ao conflito, e, ao ser discutido, deliberado entre os indivíduos, se torna direito de todos, pois visa ao seu estabelecimento a partir dos debates pautados

pela exigência de convivência em sociedade entre seus cidadãos. Eis a tensão entre universal e particular sob o direito. O Direito pode ser alargado e ampliado pela aproximação da convivência entre os indivíduos, uma vez que essa convivência gera conflitos. Dessa deliberação, a homogeneização do comportamento é pactada e daí se emerge a lei, que alcança e obriga a todos (conforme as necessidades subjetivas e objetivas).

Por ser o direito inerente a cada um e, por consequência, a todos, os indivíduos o pleiteiam, por ser afirmação de liberdade (LYRA FILHO, 1986). Ademais, pelas leis gerais que explicaram filosoficamente o mundo, ele, o Direito, como expectativa de condutas específicas, foi interpretado pelo homem comum, médio, e também por juristas e filósofos, que se descuidaram da diferença terminológica que culmina em dotação de sentido diferente. Assim, unificaram o significado e entrelaçaram ideologicamente os termos: o direito é entendido como lei, que foi homogeneizada, uniformizada e, logo, universalizada. Como resultado, tornou-se lei, e, por ela, definiram-se fenômenos e fatos caracterizadores da má conduta, tipificadores da conduta humana. Reconhecer o que seja Direito, constitui-lo, ampliá-lo ou lutar por novos direitos exige conhecimento e educação. A luta pelo Direito ocorre fundamentada no conhecimento. A formação humana exige um conhecimento reflexivo, que passa, necessariamente, pela educação, escolar ou não, e amplia o olhar sobre a vida e as relações sociais, engendrando a compreensão do melhor para a convivência entre indivíduos plurais.

Dessa maneira, a sociedade foi organizada e regulada como o universo de convivência de indivíduos diversos. Essa convivência foi regulada pela pseudoigualdade (o eu idêntico) e liberdade (negadora da diversidade, tanto quanto a pseudoigualdade, e que reafirma o universal pela concessão desse universal, que nega o particular, subsumindo-o pela identidade) de todos como direito, inicialmente, e, depois, como lei, desde a *polis* grega à *civitas* romana (LALLEMENT, 2018). A sociedade possibilitou que o interesse de todos, assunto discutido e deliberado, fosse estendido em sua determinação como o melhor comportamento ou o esperado, como expectativa de ação igualitária referida a todos os indivíduos: a deliberação torna-se lei. Esta alcançaria todos a ela submetidos, impondo sobre estes a pena, em caso de desvio da conduta prevista.

A conduta prevista foi prescrita pelo universal ao particular, pois, desde o ritual xamanístico, mítico e religioso, que as explicações para os problemas foram

compreendidas pela comparação das manifestações dos fenômenos da natureza e replicadas na tentativa de resolução dos problemas humanos. Naquele momento, o mundo era encantado, e a “natureza como aparência e essência, ação e força que torna possível tanto o mito quanto a ciência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 25), foi usada para a dominação. Na antiguidade, o ritual xamanístico: expulsou o perigo, o mal, pela comparação, usando a máscara do mau, do estranho ao cotidiano, ao esperado, não servil ou controlável; usou a imagem do que era perigoso para afastar o perigoso e o perigo; utilizou da metáfora do mal pelo próprio mal simbolizado, e constituiu referência à igualdade como eu idêntico. Nesta representação simbólica da igualdade, foi forjada a possibilidade da propalada dignidade humana. A curva do símbolo, culturalmente pensando, foi se desenhando, elevando, consigo, significados específicos criados por cada cultura.

Se na Grécia a dignidade estava assentada na liberdade e igualdade, hierarquizadas, é verdade, nas sociedades cristãs, diferenciaram-se: a criação humana e seu pensamento foram se tornando doações divinas, mitológicas. No cristianismo, o portador da dignidade seria aquele que tivesse a altivez soberana do mito (FREUD, 1992), do deus cristão que criou o homem à sua imagem e semelhança.

Não obstante a existência de críticas a tal criação, importa, novamente, a simbologia, natural e associada às das relações sociais, que foi remetida à comparação: igualdade entendida como igualdade de todos perante a lei, e liberdade e justiça, tanto a mítica quanto a burguesa ou esclarecida, que “consideram a culpa e a expiação, a aventura e a desventura como dois lados de única equação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). Todavia, liberdade, igualdade e justiça mantêm, ao longo do processo social e histórico, a dualidade, a ambivalência.

Ademais, ressalta-se que, na ascensão do antropocentrismo, a razão humana explicaria os fenômenos da natureza e os constituídos pelas relações sociais. A razão foi e é usada como mecanismo de compreensão, explicação e intervenção: pela ciência, pela técnica, pela lei e pela justiça, que propiciarão a compreensão, reflexão e explicação de mundo; e o mito, que, anteriormente, foi a maneira, por excelência, de explicação e organização originária das relações sociais, substituído pelo esclarecimento, como desencantamento do mundo e intenção de investir os homens “na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17), a qualquer custo.

O encantamento e a magia, que organizaram o mundo, precisavam ser afugentados, pois eram hostis ao entendimento humano. O desencantamento do mundo

(WEBER, 2004, vol. I) foi a saída e permitiu o controle do incontrolável. Essa foi a grande incógnita que o homem impôs-se: o incontrolado ambiente externo natural foi controlado. O que era inenarrável foi submetido ao domínio simbólico do homem, transmitido e ensinado pela mimesis, a repetição hermética em seu significado: só a repetição, sem sentido ou sem explicação, foi transmitida a outros, e houve o domínio. Agora, com o desencantamento (WEBER, 2004, vol.I), o mundo é explicado pela técnica e pela ciência, não havendo mais lugar para deuses. Somente a racionalização técnica “está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha [...] também a serviço dos empresários, não importa sua origem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

O desencantamento do mundo tem, como último reduto, o capitulamento da autoconsciência, pois a técnica subverteu tudo, uma vez que a calculabilidade e a utilidade são entendidas e explicadas a partir da suspeição. O que não foi passível de submissão ao domínio da razão instrumental, e o que fugiu ao cálculo, tornou-se suspeito. O pensamento enredado na técnica, “da mitologia à lógica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42), ficou condicionado à perda da reflexão sobre si mesmo. Sob a maquinaria que coisifica o indivíduo, como condição da *ratio* alienada, o pensamento reificado e cristalizado se tornou desvinculado de qualquer possibilidade dereflexão. O indivíduo foi coisificado. Nesta relação, o pensamento tornou-se ideologia pela instrumentalização da razão. O esclarecimento e o direito humano passaram a ser entendidos e explicados por mediações que os racionalizaram, na medida em que se tornaram suspeitos.

Havia, neles, uma potência de liberdade implícita, já que o direito humano adveio do entendimento do direito natural, matéria da natureza e, por consequência, ainda não totalmente controlável. Logo, o direito humano e o esclarecimento tornaram-se suspeitos e não totalmente aceitos e confiáveis. O esclarecimento pôde, a partir daí, ser explicado como mito e se reconhecendo no próprio mito: “cada resistência espiritual que ele encontra serve apenas para aumentar sua força” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). De agora em diante, o falso esclarecimento só reconhece o que é captado pela unidade, pelo número, pelo cálculo. Destarte, compreende-se como a liberdade e a igualdade se estabeleceram e atenderam, em sua principiologia, a justiça burguesa, a partir da sua adequação e da sua atualização ideológica. Ao assim fazer, constitui-se, pela ideologia, a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

O Direito foi objeto analítico central de vários pensadores: Montesquieu,

Rousseau, Kant, dentre outros, que efetuaram a reflexão sobre a organização da sociedade e discutiram acerca das relações entre os indivíduos. Uma das grandes questões filosóficas a respeito do Direito foi perquirir a respeito dos pressupostos que levam à sua compreensão. Há o entendimento de que, na **Crítica da Razão Pura** (1781), Kant limitara-se à natureza do conhecimento, pois no sujeito do conhecimento, antes da apreensão do objeto, das suas formas, das categorias e das intuições, suas sínteses *a priori* constituídas tornarão o objeto conhecido (VITORINO, 1997).

A organização do Estado instigou a reflexão e a concepção filosófica a seu respeito, idealmente, bem como à organização do Direito foi efetuada a partir de uma concepção de Estado (HEGEL, 1997) e como uma Filosofia do Direito. Nesta filosofia, a questão, a saber, era se o Direito se afirmaria como sujeito ou capacidade formal do pensamento, sendo exigido compreender o domínio da razão pura, na qual pertencem as questões sobre a possibilidade do conhecimento, e o da razão prática, na qual se assentam as determinações reais da vontade. Argumentou-se ser dialética a relação de anterioridade do Direito em relação ao Estado e até à sociedade civil (HEGEL, 1997).

Se o homem, ao pensar, procura a liberdade, e esta caminha *pari passu* com a vaidade (HEGEL, 1997), nesse sentido se afasta do Direito substancial, das regras morais e, portanto, sem trajeto moral que o orientaria, se distancia do Estado. Deste modo, o Direito advirá do Estado, que organizará a sociedade civil, a partir do princípio da moralidade e dos valores universais, e negará a injustiça latente no homem. Por consequência, exigirá pensar a razão, a sua natureza e seu conteúdo, pois o Estado é moral na medida em que sua arquitetura seja articulada ao rigor do cálculo e à objetividade da lei. Em Hegel (1997), o Estado é racional, é o universo moral e a ciência positiva do Direito, que formula as disposições legais a ele inerentes e particulares, cabendo, conseqüentemente, à Filosofia do Direito, compreender seu objeto, que é a ideia do direito. A ideia, por sua vez, é a identidade consciente e filosófica do conteúdo e da forma, bem como da definição dos acordos e representações existentes na linguagem. Novamente, apresenta-se uma idealização do que seja Direito, que não se forma a partir do Estado, mas da convivência dos indivíduos e seus conflitos de relacionamento e de interesses.

Não se pode esquecer das particularidades que marcam cada sociedade e do modo específico de tratar os conflitos em cada momento social e histórico. Na Inglaterra, o Direito era consuetudinário e advinha dos usos do lugar e dos costumes. Criaram-se leis que regularam comportamentos a partir de interesses econômicos

compatíveis àquele momento. Na França, após a revolução, o terror se fez presente com a continuidade da exploração de antes. Advieram as leis criadas por Napoleão (1769-1821), e estas levaram à discussão de direitos que foram prometidos e positivados, e não materializados na legislação nascente: nem todos tiveram iguais oportunidades para aquisição da propriedade. Liberdade? Igualdade? Se, no medievo, a servidão implicou restrição de acesso à terra, na República o mesmo ocorreu quanto à acumulação que não foi possibilitada a todos, por questões diversas, subjetivas e objetivas. Na Inglaterra, a economia política, com seu utilitarismo burguês, reconfirmou a concentração da propriedade privada nas mãos de poucos: “Tudo é medido em seus resultados pelos padrões de utilidade: e se o BELO, o GRANDE e o NOBRE alguma vez fincarem os pés em Manchester, serão desenvolvidos de acordo com esse padrão” (HOBSBAWM, 2017a, p. 297, grifo do original).

É preciso questionar sobre a promessa da cultura e sua mentira, pois “ela encobre as condições materiais sobre as quais se ergue tudo que é humano” (ADORNO, 1993, p. 37). Todavia, para além dessa dimensão ideológica, a cultura possui uma dimensão crítica. E, se o indivíduo quiser resistir, não deve se enredar no funesto da ideologia do fracasso cultural, pois, como orienta Adorno (1993, p. 37), “As pessoas que pertencem a um mesmo grupo não deveriam nem silenciar seus interesses materiais, nem nivelar-se a estes últimos, mas integrá-los em suas relações e assim ultrapassá-los”. O indivíduo, ao examinar suas debilidades a respeito das exigências que lhe são inculcadas pela cultura, pode, a partir da autorreflexão crítica, superar tais imposições. Esta resistência advém da educação crítica e autorreflexiva.

Pela concentração da propriedade privada e defesa pela legislação, recorda-se que a lei dos cercos criminalizou a coleta de lenha e confirmou o afastamento de indivíduos da classe trabalhadora do acesso à propriedade da terra e do capital (MARX; ENGELS, 2002; HOBSBAWM, 2017a). Tal afastamento foi, também, distintamente visualizado pela perspectiva do afastamento da educação formal, pois o ensino eclesiástico era valorizado na sociedade tradicional e despontou na sociedade burguesa. No entanto, nesta se tornou símbolo de honra ter padre, rabino e ministro na família, e até a classe trabalhadora teve tal aspiração. Contudo, até este contexto representou a competitividade tanto quanto aquela dos negócios, pautada pelo individualismo e pela meritocracia por meio das hierarquias criadas, principalmente, após a Revolução Francesa, em que os exames se multiplicaram. Assim, acirrou-se a competição pela educação, e aqueles que puderam ter acesso a ela se tornaram a elite intelectual por

viabilizar o acesso aos cargos públicos (HOBSBAWM, 2017a).

Essa perspectiva contribuiu para o fortalecimento da burocracia estatal presente no liberalismo e no Estado moderno burguês. O universal fortaleceu sua escalada de dominação sobre o indivíduo e, assim, compreende-se, ao elaborar a que “nenhum indivíduo é capaz de penetrar a floresta de cliques e instituições que, dos mais altos níveis de comando da economia até as últimas gangues profissionais, zelam pela permanência ilimitada do *status quo*” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43). O indivíduo afastado, alijado até da esperança, precisa enfrentar a dominação em suas múltiplas nuances. A tentativa do enfrentamento ocorre de maneira inicial pela crítica, por não aceitar o vazio imposto ao indivíduo pela sociedade. É preciso buscar, na dialética, “o processo de dissolução do concreto no interior de si mesmo” (ADORNO, 1993, p. 64). Por essa mediação dialética, o indivíduo pode ampliar o conhecimento, a resistência e a profundidade de sua própria contradição.

A tensão indivíduo e sociedade ampliou-se com o crescimento das cidades e, com ela, o conflito que culminou na exigência do fortalecimento do Estado e na tripartição dos poderes. O fortalecimento do Estado consignou ser a liberdade e a força os primeiros instrumentos de sua conservação, mas foi preciso associar e proteger os bens (ROUSSEAU, 2002). A manutenção da liberdade, por sua vez, foi pactada através do contrato social. Neste, tacitamente, as partes admitiram e reconheceram que, em caso de qualquer violação, reentrariam em seus primeiros direitos e retomariam a liberdade natural, perdendo-se a convencionada. Advinda essa abdicação de direitos e em condição de igualdade, para todos, não seria necessário o retorno ao estado de beligerância. O contrato social levaria à criação de um corpo moral coletivo, que é a pessoa pública formada pelo grupo de vários e que recebia o nome de cidade, ou república ou corpo político. Os membros que o constituem o chamaram de: Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo, e autoridade, quando é comparado aos seus semelhantes (ROUSSEAU, 2002).

O pacto social orientou-se pelas leis que organizaram as relações sociais e a propriedade, os bens e a paz, e pouco com as pessoas e a virtude (ROUSSEAU, 1979). As conquistas humanas, no entanto, advêm da educação, e esta, por sua vez, procede do desenvolvimento das faculdades e consistem em: i) a educação da natureza independente dos homens; ii) o que nos é ensinado, a respeito dessas faculdades, é a educação dos homens; e, caso a busque e vise aos mesmos pontos e mesmos fins, este será bem educado, e iii) a experiência alcançada a partir dos objetos é a educação das

coisas, que até certo ponto depende dos homens. Essa educação é considerada arte e, para a filosofia rousseuniana, seu alcance é difícil, a não ser que a *meta*⁴⁹relacionada à educação da natureza seja conquistada, pois, sendo arte a educação, esta implicaria a perfeição dos seus três tipos. Como resultado, sendo a disposição da natureza considerada hábito passível de mudança, não se pode, porém, considerar a educação hábito. As três características da educação são conflitadas, visto que pode educar um homem para si, mas, se se o quer educar para os outros, “então o acerto se faz impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo” (ROUSSEAU, 1979, p.13). O verdadeiro estudo é o da condição humana, e aquele que suporta o bem e o mal é o “mais bem educado” (p. 15). Desta forma, a verdadeira educação é exercício.

Ora, se a educação exige exercício cotidiano, ela é reivindicada também ao indivíduo, posto ser este um ser em devir. Assim, indivíduo e educação estão em processo de formação histórica, *Geschichte*, de inacabamento. A educação propicia o acesso do indivíduo a uma consciência não obscurecida, que reconheça o movimento de adaptação, e a ideologia que a própria educação e cultura impõem sobre o indivíduo na sociedade administrada (ADORNO, 1995). Essa consciência advirá com a emancipação das escolhas.

Volta-se o olhar e a reflexão para a palavra educação e seu significado originário de alimento na filosofia rousseauniana (ROUSSEAU, 1979). Embora a instituição e a instrução possuíssem objetos diferentes, interessa pensar a educação como exercício rotineiro e processual. Por certo que a educação exige reflexão contínua, tempo para elaborar com vagar o saber e o olhar o objeto.

Argumentando, a partir da obra rousseauniana (1979), se educação é exercício e se há separação entre instituição e instrução, como apontado acima, entre cidadão ou homem, parece que a educação para a cidadania, como exercício de direitos, ficou em segundo plano. Se não se faz homem e cidadão ao mesmo tempo, a justiça permanece como ideologia e mitificada. A compreensão da formação do homem implicaria reconhecer que este é também parte da natureza e traz em si o estado de natureza. Na filosofia da educação rousseauniana (1979), salienta-se a permanência desta, sufocada, em cada um.

⁴⁹ Grifo da autora, por observar a racionalidade do vocabulário que marca a *ratio* burguesa na caminhada da dominação instrumental da educação, desde Rousseau.

Interessa o entendimento de Rousseau (1979), segundo o qual primeiro se deve, no processo da educação, reconhecer a natureza, apreendê-la e enfrentá-la. Depois será exigível a substituição gradativa do desejo, que é individual, pela lei, e que é incumbência do professor: a educação positiva.⁵⁰

Desse modo, a educação e a formação partiriam da natureza, e essa primeira educação seria privada por orientar a aceitação do dever, sendo efetuada pela educação pública (ROUSSEAU, 1979). Enquanto na sociedade prevaleceria a ordem moral, esta, na perspectiva da justiça, adviria de uma ordem da consciência moral individual, que se tornaria cívica e social sob a perspectiva do legislador, pois a política é regida por regras morais (ROUSSEAU, 2002). Neste sentido, a moral se correlaciona com afeto e visa a uma humanidade, que é racional. Há uma conciliação entre natureza e sociedade, através da educação religiosa, ligada à consciência moral. As regras morais uniformizariam a vontade geral através da educação pública, e esta levaria à igualdade. Destas regras, adviria uma educação que poderia ser correlacionada à formação para a humanidade. Apesar de Rousseau (1979) defender orientação rígida para a formação do indivíduo, a educação deve despertar a resistência e a crítica e é o caminho negador da rigidez da educação proposta pelo autor (1979). Essa negação da rigidez é recomendada por Adorno (1995a) como enfrentamento à barbárie na sociedade administrada.

Em Rousseau (1979; 2002), ocorre uma junção entre vontade particular, que se desloca para uma vontade geral, e, destarte, leva à justiça, pois existe, nessa direção, uma consciência esclarecida pela razão, a vontade geral.

O processo de confirmação da igualdade pelas regras morais implica a afirmação da liberdade radical dos indivíduos (ROUSSEAU, 2002). Esse é o sentido fundante da discussão política na obra **Do contrato social**. Aí reside, contudo, uma ambivalência, pois, se a liberdade é a destinação histórica do indivíduo, deveria condizer com a cultura, com o universal. A tensão se dá pela razão ambivalente: de um lado, o indivíduo, na perspectiva da natureza, é natural em sua origem, exprime a paixão, é o instinto que expressa a vontade do corpo e espécie de liberdade individual a ser elaborada pela educação privada; de outro, a constituição da espécie moral, a

⁵⁰ A educação positiva é aquela que “é a única de que somos senhores e ainda assim só o somos por suposição” (ROUSSEAU, 1979, p. 12) e está relacionada à educação positiva à educação dos homens. Esta sucede a educação da natureza (o desenvolvimento interno das faculdades e órgãos humanos) e antecede a educação das coisas (associada a ganhos da experiência sobre objetos que afetam o homem). A educação dos homens conduz, por sua vez, ao desenvolvimento advindo da educação da natureza, e a educação dos homens se refere ao ensinamento do uso de tal desenvolvimento. A educação, por sua vez, para Rousseau (1979), refere-se aos elementos exigíveis para viver: força, necessidade de assistência, juízo.

consciência que a filosofia da educação rousseuniana (1979), compreende como luz interior que a tudo ilumina e é a ordenadora enquanto autoridade. Na consciência, reside a verdade, que aprova ou reprova a conduta do indivíduo, e também a liberdade da escolha da conduta. Essa consciência será despertada pela educação pública, segundo Rousseau (1979), a qual confirma a liberdade do indivíduo, já que consiste em sua autodeterminação. A ambivalência entre natureza e consciência é formada pela cultura e seria superada pelo Direito, na relação entre iguais, ou pelo corpo político, como emana **Do Contrato Social** (2002). Neste sentido, constitui-se a liberdade civil, e educação, portanto, antecede e fundamenta o direito.

A educação apresenta, no indivíduo, um olhar crítico sobre a sociedade, as instituições que a organizam e sobre outro indivíduo. Esse olhar crítico compreende a ideologia, resiste à dominação e rejeita a injustiça, pois “a cultura simula uma sociedade digna do homem, que não existe” (ADORNO, 1993, p. 36). Houve a idealização da sociedade rousseuniana, **Do Contrato Social** (2002) que mascara a dominação desta sobre o indivíduo. É que Rousseau ao dissertar a respeito do peso da escolha do indivíduo, o faz a partir da liberdade civil sobre a sociedade e mascarou a ideologia. Nesta perspectiva (ROUSSEAU, 2002), o indivíduo exerceria o poder soberano na sociedade, por meio da criação de leis e determinação da obediência pelo contrato. Assim, fundou-se o Estado e, nele, o respeito fundamental à propriedade, como processo que finda a desigualdade e dá lugar à igualdade moral, derivada do direito de posse por força de convenção e pelo Direito. Essa vontade geral consagraria direitos de liberdade, igualdade e justiça, pois a vontade geral visa ao interesse público e o bem comum, que é a vontade do Estado (ROUSSEAU, 2000).

A dominação se fez como condição de justiça, tendo em vista que a desigualdade originária entre os indivíduos foi rearranjada como possível igualdade a partir da propriedade. De novo, ao longo de todo o percurso histórico e social, se fez remissão ao universal. Desconsidera-se, entretanto, o indivíduo e o particular. A mediação ocorreu se reconciliando, a partir de uma educação, a princípio privada, que possibilitou a constituição de uma consciência por meio da educação pública. Considerando-se tal elaboração formal de direitos e sua concepção de justiça, observa-se que esta visou e ainda justifica, a partir da educação, a dominação, uma vez que:

Ao se reificar na lei e na organização, quando os homens se tornaram sedentários e, depois, na economia mercantil, a dominação teve de limitar-se. O instrumento ganha autonomia: a instância mediadora do espírito,

independentemente da vontade dos dirigentes, suaviza o caráter imediato da injustiça econômica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

A constituição formal de direitos, que reverbera na concepção de justiça, na sociedade burguesa principia como contrato social, o fundamento legal que legitima a propriedade privada. A lei determina a existência formal, material, e limita a violenciada defesa desta a partir do poder de polícia estatal (WEBER, 2004, vol. I). Ademais, a lei organiza formalmente a educação escolar, bem como formaliza e legitima os interesses burgueses, dentre eles o econômico, que nos currículos e conteúdos programáticos da educação escolar são naturalizados como direitos, e é ideologia. A discussão sobre direitos efetuada em Rousseau (1979; 2002) conciliou igualdade e liberdade enquanto dominação e prevalência da sociedade sobre o indivíduo, idealmente. Ratificou, ainda, a dominação, inclusive pela educação, como reprodução dos interesses burgueses.

A perspectiva econômica, caracterizada e centrada na propriedade privada, instiga, por derivação, a sustentação de direitos. Dentre estes, há o direito à educação escolar, que, em âmbito nacional, é previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo II, Dos Direitos Sociais, em seu artigo 6º e no artigo 205 (BRASIL, 1988). Considera-se, aqui, contudo, sobre a propriedade privada da escola e sobre o processo de formação de monopólios transnacionais de educação escolar que assolam o mundo, bem como sobre a difícil situação econômica dos consumidores dessa educação escolar, o custo do material didático, em especial de livros, no Brasil e no mundo. Há, também, a falta de financiamento público para a educação escolar, no Brasil, em específico, assim como: o alto custo da educação privada; a erosão do ganho real do salário mínimo, e a ausência de creches e pré-escola, pois pai e mãe e qualquer “entidade familiar” (artigo 226, §4º, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) devem ter acesso à formação escolar e cultural.

Em tempo, e a respeito de tantos obstáculos à educação escolar, questiona-se, ainda, sobre a duração da jornada de trabalho no Brasil. A alteração consignou o acordado sobre o legislado, conforme a Lei n. 13.467/2017, que acrescentou o artigo 611-A à Consolidação das Leis do Trabalho brasileiro, e a possível negociação pela qual empregador e empregado podem acordar a jornada de até 10 horas/dia. E em que hora e dia haverá a regularidade para a frequência à escola? Essa escola há muito possui conteúdos achatados e técnicos, bem como incentivo, desde os anos 1980 no Brasil, de ingresso nos cursos técnicos e tecnológicos como qualificação ao mercado de trabalho.

E a formação cultural para a autonomia e emancipação? São esses alguns dos fatos impeditivos da formação cultural e, dentre eles, constata-se a impossibilidade de o próprio pensamento pensar sobre si mesmo, pois todos os indivíduos devem assimilar e reproduzir a *ratio* burguesa: meros consumidores de educação em busca do diploma e acesso técnico ao ‘mundo’ do trabalho, sem questionamento ou contribuição para toda a reengenharia da produção. A razão moveu-se, plasticamente, constituindo e reconciliando o pensamento em direção aos interesses de alguns.

A educação, como direito, restou obnubilada por tal *ratio*, pela prevalência do econômico, da propriedade, em detrimento do pensamento autorreflexivo, e o próprio pensamento não pensado restou negado pelos dominadores: prevaleceu a pseudoliberdade, a desigualdade e a propriedade. A luta pelos direitos restou restrita àquilo que os dominados entendem como o suficiente enquanto possibilidade e garantia da subsistência da vida: aquisição de mercadorias, aquisição de diplomas e negação da autonomia e do pensamento, que cria uma nova subjetividade. No acordado, pode-se criar uma pessoa jurídica para a prestação de serviços, sem vínculo trabalhista e sem os direitos dele emanados. No caso brasileiro em específico, o trabalhador fica sem os seguintes direitos: seguro-desemprego, saque do saldo recolhido ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, férias, descanso intra e interjornada, décimo terceiro salário e recolhimento de contribuições sociais para o Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, impedindo também o acesso ao direito à previdência social. Trata-se do fenômeno denominado pejetização.⁵¹

Além disso, a aquisição de tais direitos só se deu pela luta histórica do indivíduo na sociedade burguesa. Em referência à igualdade, Adorno e Horkheimer (1985) questionam direito e justiça, pois, na sociedade administrada, ambos, direito e justiça, tornam-se equivalentes, e o heterogêneo passou e passa a ser comparável.

Nessa redução abstrata, destroem-se as qualidades, as diferenças e a autonomia, em decorrência da uniformização dos comportamentos, que são punidos com uma pena quando infringem a regra da uniformidade, dado que a pena nega a heterogeneidade. A pena extirpa a culpa pela expiação do comportamento não esperado e torna impeditivo o comportamento não planejado ou não esperado. Neste sentido, “a justiça se absorve no

⁵¹ Pejetizar é criar o próprio trabalhador, a pessoa jurídica e, sob o manto dessa pessoa jurídica enquanto entidade abstrata, vender a força de trabalho, sem vínculo trabalhista, submetendo-se, no próprio contrato civil, aos desmandos de assédio moral. Agora, são colocadas pelo próprio trabalhador as “metas” que se propõem a “bater” e as punições às quais ele próprio, trabalhador, deverá se submeter (DARDOT; LAVAL, 2016).

direito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26) e, de novo, na justiça e na redução da heterogeneidade pela pena imposta ao trabalhador, a igualdade é centrada na falta de oportunidades e na erosão de direitos. Hodiernamente, sua formação vem sendo paulatinamente substituída, pois o trabalho intermitente, tornado possível pelas novas tecnologias e pelo novo momento mundial de distanciamento social, causado pela pandemia do SARS-COV-2, aumenta a exploração física e psíquica. A formação propiciada pelas ferramentas educacionais dos conglomerados transnacionais e pelas plataformas de educação e economia reduz o tempo e torna instantâneos e uniformizados os conteúdos mundo afora, excetuada a língua, por óbvio. Algumas profissões assumem liderança, de preferência os cursos tecnológicos, ao atenderem as demandas mais contingenciadas da produção de mercadorias produzidas e projetadas em série e, pelas fórmulas e pela divisão serializada do trabalho pelo planeta, culminam em: mão de obra barata; matéria-prima barata; desmonte sindical; erosão de direitos trabalhistas e previdenciários; endurecimento do Direito penal; pejotização; *uberização*⁵² e contratos de prestação de serviços regulados pela seara civilista. É exigência e necessidade exercitar a autocritica para a saída dessa situação de barbárie. Justiça? Recuando.⁵³

Considera-se os desarranjos que marcam, continuamente, a vida do indivíduo na sociedade burguesa administrada, lutas e conquistas na educação e na legislação têm sido erodidas cotidianamente. Direitos negados pela burguesia visaram, desde sempre, à conquista do poder sob o argumento da justiça e do direito, como garantia, contudo, dos seus interesses econômicos e políticos.

Ao pensar a justiça, o direito e a educação, é preciso voltar-se ao medievo, momento em que a herança filosófica de Aristóteles, sobre a justiça, foi discutida na

⁵² Uber é empresa transnacional que explora mão de obra informal pelo planeta afora, no setor prestação de serviços de transportes de passageiros, entrega de alimentos e encomendas. Não possui um único veículo, sequer um único empregado. Todavia, é a maior empresa de transportes do mundo, um aplicativo que conecta passageiros e motoristas. Mediante o aplicativo é possível contratar os serviços de: babás, faxineiras, entregadores, cuidadores de idosos, crianças, doentes etc. O valor cobrado é determinado pela demanda e varia com o dia, hora, localidade, dentre outros fatores, e é calculado e determinado por algoritmos. Os prestadores de serviços são denominados parceiros ou empreendedores. Estes não têm direitos garantidos em caso de doença, acidente, morte e invalidez. É a informalização precarizadora das relações de trabalho conforme a discussão constante em Dardot e Laval (2016).

⁵³ Refere-se a alterações das leis trabalhistas no mundo que recuaram das conquistas alcançadas em meados do século XIX, e das ratificações feitas por cada Estado-Nação, a partir do Tratado Internacional do trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919. A chegada do Neoliberalismo tatcherista ao poder político na Inglaterra (1979) e toda a erosão de direitos daí advindas, bem como a mundial transformação no processo produtivo, em suas múltiplas formas de acumulação flexível, culminam no Brasil com a erosão de direitos trabalhistas constantes na Consolidação da Lei Trabalhista (CLT) e a aprovação do Processo Legislativo nr. 4330/2004, o Projeto de Lei Complementar nr. 30/2015, que discute a terceirização até para a atividade-fim no Brasil.

Europa: “o governante é o guardião do justo” (ARISTÓTELES *In*: AQUINO, **Suma Teol.** II-II, q. 50, a. 1.). Para a filosofia aquiniana compete à prudência dirigir e comandar, pois um regime “é mais perfeito quanto mais universal, estendendo-se a um número maior de bens e atingindo um fim mais elevado” (**Suma Teol.** II-II, q. 50, a. 1.). Destarte, são justiça e prudência as virtudes apropriadas ao governante.

Dos que conduzem e comandam, livres para agir, se espera que sejam movidos pela retidão do esperado pelos conduzidos, ou melhor, pelo universal estendido a todos. Volta-se a Aristóteles, que é a grande referência teórica de Tomás de Aquino e para quem a vida da cidade deve ser organizada e pensada, visando ao bem de todos e ao bem comum. Reafirma-se a reflexão filosófica sobre a justiça e o direito, pois, segundo Tomás de Aquino,

chama-se propriamente julgamento o ato do juiz como tal. Ora, juiz significa aquele *que diz o direito*. Mas, o direito é objeto da justiça [...] o julgamento que implica a determinação reta do que é justo pertence propriamente à justiça (**Suma Teol.** II-II, q. 60, a. 1, rep.).

A justiça é, por conseguinte, a qualidade de todo homem virtuoso e, por consequência, é extensiva a toda a sociedade. Sua pena é infligida sobre os indivíduos que cometeram atos ilícitos e não esperados do homem virtuoso, cabendo, em tais casos, à autoridade judiciária, implementar este julgamento e determinar a pena relativa ao ato ilícito. Assim, cabe à justiça (**Suma Teol.** II-II, q. 60, a. 1.) proceder à materialização do julgamento, sendo este por ela regido, e a todo juízo importa a sua declaração. Ademais, aquele que realiza a justiça deve ser um homem justo.

A discussão sobre a justiça e o Direito⁵⁴ retoma a questão da autoconservação na crítica dialética efetuada por Adorno e Horkheimer (1985), que argumentaram ter havido sacrifício humano na busca dessa autoconservação: volta-se a Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), que refreou seu eu e se sacrificou numa luta com o mito. A luta foi a representação final de uma sociedade que não mais “precisa da renúncia e da dominação: que se tornou senhora de si, não para fazer violência a si mesma e aos outros, mas para a conciliação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 54).

A conversão da luta física em subjetiva demonstra que não é só o poder coativo da força física que implementa a dominação. A lei o faz, e a linguagem e a educação o fazem pelo domínio racionalizado do pensamento, que projetaram a médio e longo

⁵⁴ Usa-se direito, com letra minúscula, no sentido de conquista, enquanto prerrogativa que já foi alcançada e descrita em lei. Utiliza-se Direito, com letra maiúscula, no sentido de luta social.

prazos a astúcia e o ardil, e culminaram na sustentação da autoconservação, levando à separação da força física da intelectual de maneira racional. Nela, o planejamento, domínio e a avaliação de forças levaram à adaptação sobre a maioria que, mesmo detendo a força física, deparou-se com um mundo desencantado e impeditivo da formação (WEBER, 2004, vol. I), sob o artifício das explicações: justo e justiça também justificaram o novo momento.

Mesmo entre estes, justo e justiça, prevaleceu e prevalece o cálculo das perdas, pela repetição do jogo calculado e pelo confronto de forças: tradição e racionalidade, mito e esclarecimento e a própria impossibilidade de o indivíduo fazer as escolhas, livre, dentro da multiplicidade de ofertas controladas pelo universal. Logo, libertou-se a continuidade “nessa transferência objetualizadora operada pelo mito, a relação natural entre força e impotência já assumiu o caráter de uma relação jurídica” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 56). Novamente, renova-se a compulsão, pois há uma inexorável mimesis, repetição, na relação entre crime e culpa. Há, sempre e, contudo, lacunas a serem exploradas, mesmo para se pensar sobre o crime, a culpa e a pena. Tais lacunas incidem sobre a lei. Recordar-se que esta é elaborada no constitucionalismo por intermédio do processo representativo, nesse caso o Poder Legislativo, em que a população transfere a soberania (MARX; ENGELS, 2013; BOBBIO, 2000).

O Poder Legislativo elabora medidas normativas por meio das quais se propiciam a defesa e dirimição dos conflitos. Essa normatividade legislativa define prazos processuais que podem defender os interesses dos mais fortes, política e economicamente pensando, os quais podem também contratar advogados melhores preparados. O Direito, por sua vez, é luta social constituída na rua (LYRA FILHO, 1986) e, destarte, nessa marcha de diferentes indivíduos e como processo em construção, não possibilita cobrir todas as demandas, por ser processo, por estar em contínua renovação e composição dinâmica pela própria dinâmica da luta social. Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) demonstra isso, já que, ao se amarrar no mastro e navegar ouvindo o canto das sereias, quebra o contrato firmado e esta é a *ratio* burguesa renunciando-se. O que importa é chegar, não importam os meios para se alcançar o fim. A centralidade da linguagem como instrumento de dominação ideológica e simbólica mantém-se pela possibilidade de modificação da relação sem uso da força física, e agora a lei se revela como jogo abstrato de palavras, em que o mais astuto na interpretação convencerá: o justo e a justiça restam relativizados, ora como instrumento moral, ora como instrumento de poder comunicativo. Afinal, retomando Homero (2002;

2014), quando Ulisses, ao responder a Polifemo acerca de sua identidade, burla o feitiço das palavras e nomes, respondendo: “Ninguém”.

Assim, o deslocamento do significado dos conceitos pode levar ao entendimento segundo o qual palavras idênticas podem significar coisas diversas. Na sociedade administrada, esta tem sido a característica do formalismo que as “distanciam do conteúdo que as preenche em cada caso” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 58). Pensa-se, aqui, nas categorias de entendimento e explicação como justiça, liberdade e igualdade. Seu significado mantém a autoconservação de interesses ocultos e hipostasiados pela cortina ideológica, pensando-se a propriedade desde as relações na Grécia antiga, mas que, sustentadas pela explicação do medievo, propiciaram que a sustentação dos interesses permanecesse cristalizada. Frisa-se, porém, que, na autoconservação habilidosa de tal processo de imparcialidade, não existe imparcialidade, e sim, ideologicamente, um encobrimento de interesses de poucos, pela plasticidade dessas relações encobridoras do processo e pelas relações existentes entre a palavra e os fenômenos que tais palavras são usadas para justificar. Sobre essa questão, enfatiza-se que:

astúcia como meio de uma troca onde tudo se passa corretamente, onde o contrato é respeitado e, no entanto, o parceiro é logrado, remete a um modelo econômico que aparece, senão nos tempos míticos, pelo menos na aurora da antiguidade: é a antiquíssima “troca” ocasional entre as economias domésticas fechadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 58).

O mecanismo da troca e da autoconservação sustenta os interesses da sociedade administrada. O ardiloso Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), protótipo do *homo o economicus*⁵⁵, caracteriza essa sociedade, em que o universal dita os interesses do indivíduo, também, pela regra educacional, uma vez que todo indivíduo deverá portar o diploma, pois este é exigido pelo mundo do trabalho. Todavia, nem todo indivíduo portará o conhecimento. O universal ainda desperta uma mudança na subjetividade, pois a racionalidade burguesa provocou um processo de individualismo, com ele a frieza e o distanciamento. Essas características compõem a lógica racional burguesa que está impressa pelo universal no indivíduo.

⁵⁵ “Na doutrina do sujeito transcendental, expressa-se fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca. Se a estrutura dominante reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser é secundário. Eles são deformados de antemão por aquele mecanismo que é transfigurado filosoficamente em transcendental” (ADORNO, 1995b, p. 186).

A sociedade é regulada por uma lógica racional, na qual todos devem ser bem sucedidos economicamente, e o sucesso é o dogma religioso e social a ser perseguido, seja a que preço for. Em adição, destaca-se que o contrato possui, para seu sucesso, conforme formalizado desde os tempos mitológicos de Ulisses e segundo Homero (2002; 2014), cláusulas de risco, com suas condições previamente impostas. Estas justificam, pelo risco assumido pelo indivíduo racional, a sua solidão na vitória e na conquista, reificada de si e reificadora dos demais. Essa é a condição do universal imposta ao particular na sociedade administrada.

Apesar da dominação ideológica pela via discursiva da justiça, da lei e do direito, há, ainda, ao longo do processo histórico e social, a associação, segundo a qual se questiona se esse homem justo devia ter a determinação reta. Essa reflexão se aproxima e está presente na obra de Tomás de Aquino (2003), que influencia outros pensadores a investigarem e elaborarem reflexão a respeito da justiça: Maquiavel (1979;2007); Weber (2004, vol.I e vol II); Rousseau, 1979; 2002); Hume (2002); Kant (1969; 1974; 1986b; 2002; 2017); Hegel (1997; 2014) e Marx e Engels (2013). Todos eles percorreram caminhos diversos, todavia, filosoficamente, discutiram o potencial da razão.

Pontuou-se, anteriormente, que alguns pensadores se propuseram a pensar as questões da razão, do poder e do conhecimento. Tais reflexões estão perpassadas pelos interesses de poder, seja na questão social ou universal, seja na individual ou particular, mas em todas elas tanto a educação quanto a justiça foram e são discutidas em suas teorias. Recorda-se Maquiavel e os apontamentos por ele efetuados sobre a questão do poder, sua manutenção e a consequente dominação, conforme discussão na obra **O príncipe** (2007) e em os **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio** (1979).

Essas reflexões foram duramente criticadas (HORKHEIMER, 1970) pelas categorias elencadas e pelos conceitos elaborados na teoria política maquevialiana, a qual se apresentava como o princípio da uniformidade. Este pode ser caracterizado como o equivalente do princípio da identidade, o pensamento único, que marca e se exerce na ciência, política, no mercado e na história, incluindo a educação e a formação cultural. Essa perspectiva analítica advém das concepções de Maquiavel compreender a natureza ‘extra humana’ e a natureza humana como imutáveis e semelhantes, caracterizadas pela regularidade das suas manifestações e, com a regularidade, a possibilidade da manipulação da empiria. Maquiavel (2007), ao discorrer sobre as questões do poder que marcaram sua sociedade, discutiu que o feito não era

considerado, pois o que era considerado seria o que deveria ser feito. Neste sentido, confrontou experiência e idealização.

A experiência é assentada em modelos reais, no presente e no passado, e é adquirida através da prática pessoal e do diálogo, fundamentado analiticamente em situações empíricas passadas. Estas orientavam a razão na reflexão dos efeitos causados nas novas possibilidades para a assunção do poder no presente. Eis a derivação das causas invariantes em Maquiavel (2007). Pela busca destas, o autor comparou aquilo que, até então, não fora comparado: como se dava o acesso ao poder e sua manutenção. Além disso, apontou ou distinguiu o caminho demonstrado pelas regras eternas do jogo de poder no sentido de dotação de regras de orientação ao Príncipe (2007). Desta maneira, possibilitou a busca das regularidades que foram criticadas, posto que “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

A teoria que foi elaborada a partir de tal concepção empirista visou a associar a possibilidade de criação de regras e a adequar tal perspectiva ao social, ao universal, às regras de explicação dos fenômenos naturais. Tais regras, doravante, foram analisadas e criticadas por diversos pensadores, o que visibilizou e explicitou mecanismos e possibilidades de controle, com e através do espelhamento dos interesses em jogo, conquanto velados ideologicamente tais interesses. O que restou demonstrado nas análises foram explicações que propuseram compreender o mundo construído pelos homens sob a perspectiva da razão, objetivada e tecnicizada. Neste percurso, a educação foi um dos componentes fundamentais para compreender, orientar e sustentar o poder buscado pelos indivíduos, que é imanente à sociedade.

Essa seria a razão subjetiva (HORKHEIMER, 2002), pois serve ao interesse do indivíduo quanto à autopreservação e à autoconservação. Ademais, possibilita a tomada de decisões, a partir de inferências e classificações, e se adequa a procedimentos entendidos como mais ou menos corretos, efetuando a adequação de meios a fins (WEBER, 2004, vol. I), em que os meios são a autoconservação aos fins que são buscados. Por isso, sustenta-se a autoconservação, porque “não se pode separar simplesmente racionalidade de autoconservação, assim como também não se pode separar desta o Eu, a instância subjetiva que serve à racionalidade” (ADORNO, 1995b, p. 221).

Nessa mesma direção, é constatado por Horkheimer (2007, p. 23) que a “especulação é sinônimo de metafísica e metafísica é sinônimo de mitologia e

superstição”. Assim, problematiza-se a razão e seu deslocamento de compreensão e justificação, desde a Grécia antiga, com Platão, Aristóteles e seus grandes sistemas filosóficos, que influenciaram o pensamento ocidental. Há a afirmação de que a razão objetiva constitui “força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais e na natureza e suas manifestações” (HORKHEIMER, 2007, p. 10). De acordo com Horkheimer (2002), a palavra razão pode remeter à conotação de entidade mitológica ou a qualquer estado de coisa. Argui-se: será ideologia?⁵⁶

Ora, veja que o esclarecimento advém como uso da razão, e esta se opõe ao que é irracional. Por consequência, sendo racional o esclarecimento, ele repõe o sentido e a coerência da própria razão, uma vez que esta é “o órgão do cálculo, do plano, ela é neutra com respeito a objetivos, seu elemento é a coordenação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 76). Foi a partir de tal cálculo e plano que o liberalismo, sobo argumento das liberdades para o exercício do poder político democrático, garantiu a autoconservação dos interesses da burguesia. Ademais, a garantia das liberdades precisou de um mínimo de materialização, e a educação foi um pressuposto para a mobilidade social e as liberdades individuais. Era a *ratio* burguesa em sua caminhada.

Entendeu Horkheimer (2002, p. 12) que o termo ‘razão’ é razão subjetiva “quando é usado para conotar uma coisa ou uma ideia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo”. No percurso do entendimento filosófico, a razão passou a ser considerada como faculdade intelectual de coordenação. Esta foi exercitada de maneira a afastar ou negar envolvimento das emoções, sejam conscientes, sejam inconscientes, bem como descumprir o ideário inicial iluminista, liberal e burguês de liberdade, igualdade e justiça. É na relação entre os conceitos de razão, subjetiva e objetiva, que restou configurada a prevalência da razão subjetiva, na medida em que o pensamento, como faculdade subjetiva e criação potencial do sujeito, foi adequado e

⁵⁶ Adorno e Horkheimer (1979, p. 190) alertam sobre a ideologia: “Como a nossa intenção aqui é, em primeiro lugar, esboçar a transformação estrutural e as mudanças nas funções históricas da ideologia e do conceito de ideologia, será legítimo abordar, talvez um outro aspecto – o da relação entre ideologia e o espírito burguês. Todos os motivos conceptuais que provêm da pré-história do conceito de ideologia pertencem a um mundo em que ainda não existia uma sociedade industrial desenvolvida e que quase não se duvida de que a liberdade seria obtida, efetivamente, com a realização da igualdade formal dos cidadãos. Em todas as teorias iluministas de então, o estudo da ideologia tem um *status* e um lugar específicos, em relação com a ausência desse problema do processo vital da sociedade que hoje nem é sequer apresentado; e supõe-se ser suficiente pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada. Mas não só essa crença é burguesa como, além disso, constitui a própria essência da ideologia”.

constituído como absoluto.

A razão foi “considerada uma faculdade intelectual de coordenação, cuja eficiência pode ser aumentada pelo uso metódico e pela remoção de quaisquer fatores não-intelectuais” (HORKHEIMER, 2002, p. 14-15). Neste sentido, “no fim, nenhuma realidade particular pode ser vista como racional *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais” (HORKHEIMER, 2002, p. 13), que podem afirmar ou não a ideologia.

Ao pretensamente uniformizar o comportamento social, a burguesia, através da legislação, discursou sua pretensão de defesa do ideário que se opunha às liberdades individuais. No entanto, prevaleceu a razão subjetivista e formalizada: ideologia? Após tantas mudanças e a razão ser invocada a iluminar o novo momento da sociedade, agora é exigido o cuidado com a liberdade e a igualdade. Assim, a educação foi o fundamento àqueles indivíduos que aspiravam ascensão social. Entretanto, nem todos foram atendidos, pois nem toda educação escolar lhes possibilitou a formação ampla. Vencia a *ratio* da dominação: liberdade, igualdade formal e educação escolar, para garantir a vaga no trabalho, ideologia.

Nesse percurso, a razão, tornada irrazão, vai, aos poucos, delineando suas orientações a essa afirmação, segundo a qual o ideário burguês de justiça se refere mais a um propósito que a uma relação com o objeto: liberdade e igualdade para todos os indivíduos. E, “segundo a filosofia do intelectual médio moderno, só existe uma autoridade, a saber, a ciência concebida como classificação de fatos e cálculos de probabilidades” (HORKHEIMER, 2002, p. 29). Constatou-se, ademais, que os ideais universais e fundamentalmente humanos, ao serem formalizados pela legislação, foram separados e esvaziados dos conteúdos humanos aos quais se propunham defender. O questionamento que poderia o indivíduo crítico fazer em relação a esses ideais universais abstratos permanece inerte, pois a educação e a formação tornaram-se (im)possibilitadas. Antes, ainda, a razão subjetiva reinava soberana, visto que o universal, enquanto defesa de poder estatal e dominação, foi analisado e aceito como regra.

Assim, se, para os gregos, a cidade e a liberdade eram utopias, a discussão teórica que identificou os principados como lugar de tensão e luta (MAQUIAVEL, 1979) trouxe ao centro da reflexão o jogo de forças, mantido enquanto equilíbrio de uma igualdade de possibilidades e disputa pelo poder.

Recorre-se à teoria maquevialiana. Nesta, discute-se a liberdade, em específico

na obra **A História de Florença** (MAQUIAVEL, 1996), bem como se critica o posicionamento dos humanistas de uma liberdade cívica, por considerar que a liberdade advém dos conflitos internos à cidade. A tematização da liberdade e igualdade, como ideal político e jurídico postulado pelos indivíduos, tem, necessariamente, marcado a trajetória das relações sociais ao longo do tempo social e histórico.

As disputas políticas, a dominação e o poder têm sido discutidos em obras de múltiplos pensadores. Ressalta-se, contudo, um isolamento causal da educação à discussão sobre poder, política e dominação, um silenciamento como se liberdade e justiça não correlacionassem com educação crítica e para a resistência. É como se liberdade fosse doação, e não luta do indivíduo, conforme adveio do ideário burguês, e a justiça não fosse reverberada e equacionada a partir da autonomia deste. Assim, “quanto mais o pensamento se aproxima do *standard*, mais ele perde sua função antitética, e é somente nela, na relação manifesta com seu contrário, não em sua existência isolada, que sua pretensão se encontra fundada” (ADORNO, 1993, p. 69).

Nessa situação, definida como reflexão da razão objetiva, ocorre a exigência de que as leis e as instituições sejam revistas para a garantia das relações sociais e, para isso, exige-se a boa educação. Nessa perspectiva, defende Maquiavel (ROMERA VALVERDE, 1999) que a educação adviria da virtude, e esta levaria à consecução de boas leis. Tais leis deveriam ser ensinadas como maneira de questionamento da população à organização da sociedade e, por sua vez, culminaria na liberdade para todos. Conforme Maquiavel,

Não se pode de forma alguma acusar de desordem uma república que deu tantos exemplos de virtude, pois os bons exemplos nascem da boa educação, a boa educação das boas leis, e estas das desordens que quase todos condenam irrefletidamente. De fato, se se examinar com atenção o modo como tais desordens terminaram, ver-se-á que nunca provocaram o exílio, ou violências prejudiciais ao bem público, mas que, ao contrário, fizeram nascer leis e regulamentos favoráveis à liberdade de todos. [...] E concluiu: o desejo que sentem os povos de ser livres raramente prejudica a liberdade, porque nasce da opressão ou do temor de ser oprimidos (MAQUIAVEL, 1979, p. 31-32).

A liberdade em Maquiavel (1996) advém da luta que não deverá recuar, pois é pela discórdia civil que as instituições e o universal se tornarão mais fortes. Nesta análise, o autor discute o momento e o quanto as dissensões são destrutivas, pois, a cada pretensão negada pelo príncipe ou condutor do Estado, a população rechaça o não recebido com alguma manifestação de descontentamento e coloca em instabilidade o jogo do poder constituído. Destarte, ao captar o universal negativo, como afirma

Romera Valverde (1999), aquilo que foi negado a toda a população em suas demandas, a população se une na luta pelo direito que entendeu violado. Se se interrogar sobre a educação nessa relação de poder constituído e de pretensão negada, pode-se entrever que a negação torna clara a dominação. Se se nega a educação é por se compreender o quão é frágil todo o processo político. Educar é não fazer concessão ao senso comum, não ceder à tentação de dominar a estupidez (ADORNO, 1993).

Maquiavel (1979; 2007) disserta sobre a liberdade, mas salienta a ocorrência de um deslocamento conceitual de liberdade como independência e autogoverno que, no entendimento do florentino (1979; 2007), visava à utilidade pública e ao bem comum ou liberdade republicana. Foi a partir do século XIII que a nova interpretação para a liberdade como problema moral, como liberdade cívica, conforme o arco traçado pela teoria do conhecimento por Maquiavel, pôde demonstrar o abandono do idealismo político e alçar o vôo republicano empírico, com a reafirmação da liberdade sob o manto da república, ou das liberdades institucionais e acrescidas da *virtù*, como refinamento e elaboração para a vida política ativa.

A abordagem de Maquiavel (1979; 2007) elabora a análise a partir do universal e faz remissão ao passado. Mas, ao ter a pretensão de não o idealizar, o idealiza, pois relê o feito por outros principados, eclesiásticos ou conquistados por guerras de dominação, e o faz para compreender como governos antigos se mantiveram no poder ao longo do tempo social e histórico. Também prescreveu prédicas de orientação (MAQUIAVEL, 2007), constituiu nexos, exemplificou com suas elaborações teóricas e práticas, a partir das discussões e análises de outros principados antigos, estabelecidas a partir de registros históricos, analisou a república romana e discorreu sobre o que presenciou, enquanto chanceler florentino, nos grandes salões europeus, sobre o poder e seus bastidores. E, ao assim fazer, idealizou o melhor caminho para o príncipe e o principado com sua população.

A liberdade tematizada, contudo, é para o principado, não para a população que o compõe (MAQUIAVEL, 2007). A discussão sobre o poder e as relações dele advindas, liberdade e igualdade, foram fundantes na teoria maquevialiana e interessam para a reflexão do presente trabalho. É preciso, porém, destacar que a presente pesquisa trabalha a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, tendo em vista indivíduos autônomos, éticos e livres, a qual a filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir à *Halbbildung*, a pseudoformação ou razão contraditória. Reconstituir teoricamente é exigido para se compreender os processos culturais e ideológicos da

sociedade burguesa capitalista, na qual se manifesta certa crise contemporânea da formação, no sentido crítico humanista que mantém a dominação pela individualização da sociedade por sua ideologia. O ideário burguês de justiça postulou liberdade e igualdade, todavia, seu legado sustentou a desigualdade. Compreende-se o ideário como ideologia “da” e “na” justiça, afirmando por tal a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Nesse sentido, ao buscar compreender, a partir da teoria política maquevialiana (1979), a correlação entre educação e justiça no jogo do poder, recorda-se que, na Europa de então, um chanceler era um indivíduo erudito que, na chancelaria, redigia cartas e ofícios, que não apenas explicitavam o prestígio cultural do príncipe ou do chefe de Estado ao qual servia, bem como redigia escritos filosóficos e reflexões políticas (ROMERA VALVERDE, 1999). Por esse motivo, foram entendidos como humanistas pela erudição, por serem mestres universitários nas universidades nascentes. A teoria política maquevialiana (1979) os critica afirmando que as letras vem depois que as armas, e são estas que levam à vitória, e a vitória conduz à tranquilidade. As letras, contudo, foram exigidas.

Destaca-se que a burguesia, na sua caminhada rumo ao poder político, utilizou o argumento discursivo assentado na denominada principiologia: liberdade, igualdade e justiça (por óbvio com assento na garantia da propriedade de alguns). Como garantia de busca da liberdade e da igualdade, o indivíduo não nobre defendeu tais oportunidades, visando à redução da criticada desigualdade presente na sociedade monárquica. A educação tornou-se possibilidade de ascensão social e econômica a esse indivíduo empobrecido na pós-revolução burguesa (HOBBSAWM, 2017a), como anteriormente afirmado.

O acesso à educação no Estado burguês assumiu maior centralidade visando a qualificar a mão de obra (RODRIGUES, 2007). Neste sentido, houve um deslocamento do acesso à educação, que antes era acessível, em sua maioria, aos nobres. Na obra **O príncipe**, (MAQUIAVEL, 2007), essa perspectiva fica clara pela não consideração à educação, pois prepondera o valor das armas para a garantia do poder. Horkheimer (1970, p. 41), ao discutir esta teoria, afirma: “o primeiro filósofo da história da época moderna é um defensor de uma sociedade burguesa em ascensão”. A defesa do poder pelas armas e pela força e a desconsideração da educação levam ao rompimento com o tomismo ou à teoria da educação e justiça, de Tomás de Aquino. No aquinate, a educação foi alicerçada na perspectiva de que o homem justo deva organizar o melhor

para todos. Logo, em Aquino (2004), houve uma preocupação com a formação humana, a educação e o conhecimento, sendo que Maquiavel não considera tais questões.

Há, na teoria maquivaliana, a consideração com a *virtù*, a excelência, as boas leis, a arte e a coragem como o caminho para nunca se entregar e perder o poder. Acrescenta, ainda, que a liberdade é interesse do governante para resistir a tudo que tende a destruir ou rebaixar as ações advindas das necessidades e da força das coisas. A crítica de Horkheimer (1970), a esse respeito, é sobre como este inseriu e preparou, sob análise filosófica, a explicação da integração humana ao mecanismo de causalidade natural. Segundo o frankfurtiano, na teoria maquivaliana, “o homem é pedaço da natureza” (HORKHEIMER, 1970, p. 31), nessa situação, não pode se furtar às suas leis. Portanto, a liberdade é possuída ao tomar as decisões conforme esta integração à natureza e, por consequência, não a entende como liberdade se estiver afastada dos condicionamentos naturais.

Nesse mesmo sentido, a educação e a formação humana, na teoria maquivaliana, estavam condicionadas à negação, pois, em sua construção histórica, negaram alternativas para além da dominação pelo exército e pela força. A astúcia da razão foi estruturada nessa explicação teórica como prescrição e estratégia de busca do poder, que adveio com a virada para a *virtù*, como o aprimoramento para a vida política, na manifesta tensão entre a população e a república.

Horkheimer (1970) formula a crítica à teoria de maquivaliana, considerando ter este descurado do movimento dialético constitutivo da construção social do indivíduo e da humanidade, já que esta não é idêntica à história natural dos animais e, tampouco, estabelecida socialmente como história natural. As relações de produção (HORKHEIMER, 1970) integraram a sociedade e as relações humanas nela inseridas. A ligação que instiga o humano é por excelência a educação e a formação humana. Não há, contudo, uma maneira de pensar a humanização do indivíduo se há a imposição de uma sociedade que não se humaniza. A própria formação, nesta sociedade, foi convertida em pseudoformação, uma vez que a formação humana só se dará com uma educação crítica e para a resistência.

Na teoria maquivaliana, como constatado, a organização social e a busca pelo poder derivaram das condições materiais e de sua respectiva predisposição natural para o conflito, além de desconsiderarem a situação social passível de manter ou modificar as qualidades psíquicas do indivíduo. Ignorou-se que este não vive isolado e não age sob o determinismo da sua natureza, e sim sob as relações que enlaçam indivíduo e

sociedade, universal e particular, e do deslocamento que tais relações implicam mutuamente.

Entende-se, nesse sentido, que na obra maquiavaliana (2007), a experiência é adquirida pela prática, como exercício pessoal, e que deve seguir modelos. Eis as leis invariantes naturais sendo, novamente, aplicadas por Maquiavel para a compreensão da relação particular e universal. Ainda que se prenuncie a construção científica da história e da ciência política, Maquiavel o faz sob a influência da uniformidade, ou seja, o particular é moldado pelo universal, e, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 72), “o sistema deve ser conservado em harmonia com a natureza”. Ou seja, se, para Kant, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a menoridade é a incapacidade de o homem se servir de seu entendimento e este, coerentemente, se reúne em sistema os conhecimentos isolados, logo, “a razão ... tem por único objeto o entendimento e sua aplicação funcional” (KANT *apud* ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 71). A autoconservação dos interesses deve ser prevista e confirmada pelo sistema, enquanto unidade coletiva das operações do entendimento, e dirigida pela razão.

A razão tem servido como instrumento de autoconservação, uma vez que o indivíduo ainda não se emancipou e há distinção ou ambivalência a expressar o que seja razão, seus fundamentos, sua cisão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). É preciso compreender a concepção de razão concebida pelo sujeito do conhecimento em sua relação dialética com a própria razão: ora propicia a autoconservação, ora poderá levar ao esclarecimento.

A ambiguidade marca o conhecimento e as categorias que o constituíram em suas explicações. Adorno (2018) discute, no ensaio **A ideia de História Natural**, que tal terminologia precisa ser entendida não em seu sentido pré-científico ou história da natureza, enquanto entendimento desta sobre o modo em que é abordada como objeto das ciências sociais.

Esclarece-se que é preciso considerar toda a ambivalência de compreensão e explicação que a filosofia, ao longo do tempo, manifestou em relação a tais objetos: natureza e história. Estas, enquanto categorias conceituais, foram compreendidas como separadas e estanques e se deve levar em conta a não existência do desmembramento do mundo em ser natural e histórico, ou natural e espiritual. No entanto, precisa-se considerar uma unidade concreta de elementos da natureza e da história, compreendendo-se o ser histórico como ontológico, como ser natural. Assim, a história concreta possui sentido de natureza dialética, e essa é a ideia da história natural para

Adorno (2018).

Constata-se que Maquiavel (2007) explicou a dominação a partir da força das armas e separou, ainda que unindo, antagonicamente, a construção humana e os eventos naturais como repetições invariáveis ao longo do tempo. Negou, ao assim fazer, a relação dialética entre história e natureza e, ao elaborar suas reflexões a respeito do poder, sustentou os interesses de alguns sobre os de muitos e justificou ideologicamente a autoconservação pela força.

No Excurso II: **Juliette ou Esclarecimento e Moral**, Adorno e Horkheimer (1985) citam Sade e a discussão do príncipe de Francavilla sobre o medo e terror a ser imposto por leis penais pelo Estado. Esse medo é sentido por indivíduos não possuidores de riquezas e que vão ao encontro da teoria maquiaveliana e de seu percurso racional para ascensão e assunção ao poder por parte de um príncipe. Os autores frankfurtianos discorrem que a trilha da razão rumo à dominação e à negação do esclarecimento bebe na fonte da coerência, vida, sentido e subjetividade, que se formam nesse percurso. A força mais terrível e enganosa da *ratio*, a dominação absoluta, usa a formação cultural como aspecto subjetivo, a propiciar a limitação da humanidade pela incapacidade da negação e da confrontação da ambiguidade, seja da razão, seja da formação cultural.

A burguesia argumentou, astuciosamente, as liberdades individuais e sua afirmação protetiva por parte do Estado. Formalizou a liberdade e a igualdade, o poder legiferante e o judiciário, no intento de tais garantias instrumentalizadas, a partir da defesa da *ratio* econômica, e, desta maneira, justificou e defendeu seus interesses. As relações de força oponentes restaram subjugadas pelo poder de polícia do Estado (WEBER, 20004, vol. I) e, assim, o autorizado para a defesa dos interesses burgueses, através do poder legislativo, nele se inclui a organização da educação escolar. Esta foi também instrumentalizada como garantia de expectativa de ascensão e como amortecedora de questionamentos. Neste ínterim, a educação sustenta o *status quo* e a dominação.

Todas as análises de Maquiavel (2007) incitaram a formação humana, enquanto arte de governar, para governar. Para o florentino, a arte é imitação, cumprimento de missões e leitura de historiadores (HORKHEIMER, 1970). Sob essa perspectiva, tal teoria não aborda o que seja justo e remete à crueldade. A partir desta, enquanto necessidade inumana, pode haver instituições, de modo que o novo príncipe deve recorrer à crueldade e, sob tais condições, na maneira que a exerce, se constroem as fundações da obra futura: o poder e a dominação. A análise de Maquiavel sobre a

dinâmica da tirania institucional denuncia o uso cru da força no processo da dominação. Novamente, Maquiavel rompe com o tomismo ou a teoria da educação e justiça de Tomás de Aquino (2004), porque, reiterando-se, para Aquino, a educação foi alicerçada na perspectiva de que o homem justo deva organizar o melhor para todos.

Em Aquino (2004), o bom e o justo caminham com a educação, e, na teoria crítica de Adorno (1995a), a categoria emancipação é dinâmica e colocada em tensão com a organização da sociedade administrada. A sociedade, na maneira em que está organizada, manifesta uma contradição: a igualdade e a liberdade alcançariam todo indivíduo. Ambas estão presentes apenas na legislação formal, o que significa uma contradição. Segundo Adorno (1995a, p. 181), a “organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações”, ou seja, a sociedade produz e retroalimenta a contradição. Recorre-se à teoria aquiniana ponderando-se o bom e o justo, não idealizados, e sim como a autonomia e a educação para a resistência e a contradição à individualização na sociedade administrada. Entende-se que o conhecimento é condição fundamental para a manifestação e existência da liberdade, da igualdade e da justiça. Porém é preciso levar em conta a crise contemporânea manifestada na educação, em que tanto esta quanto a justiça foram mercadorizadas.

A educação e a justiça entrelaçam-se ao humano. Não há separação destas em nenhum tempo social e histórico. Ao contrário, caminhando lado a lado, ora possibilitaram sociedades mais democráticas, ora outras nem tão democráticas, mas que, no movimento dialético, não perpetuaram a tirania e a barbárie. Levaram, ainda, à constituição de indivíduos que, ao apreenderem do conhecimento e explicações de outros indivíduos no decurso do tempo, alteraram o curso da história. Por isso, educação e justiça, sua compreensão e entrelaçamento instigam o presente trabalho e ensejam uma concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, tendo em vista indivíduos livres, éticos, autônomos e resistentes à *Halbbildung*, à pseudoformação, ou, à razão contraditória.

O medievo marcou o fechamento do mundo civilizado, e o medo, simbólico ou real, era a justificativa para tal fechamento. O indivíduo, todavia, não é passivo e quieto, mas precisa e gosta do movimento, do deslocamento. Nesse processo, a busca de conhecimento instiga os nobres a sua busca: nobreza o alcança através da Igreja, que era a representante maior de poder no mundo. Nesse contexto a obra de Tomás de Aquino desponha e faz parte do movimento intelectual que marcou o mundo, filosoficamente e

teologicamente, na formação humana, a partir do século XII. Tal movimento, iniciado no século IX, alcançou toda a Europa, era a denominada Escolástica.

A filosofia era entendida como conhecimento e especulação do pensamento profano, e, passou, contudo, a ser cultivada, na busca do conhecimento. Nessa direção, no início do século XIII, a filosofia passou a ser debatida e estudada nas universidades nascentes. Em adição, a razão, pela filosofia, também se tornou alvo de debates em espaços públicos, de modo que as obras de Aristóteles foram introduzidas nas discussões entre pensadores cristãos (NICOLAS, 2003).

Nesse contexto, o entrelaçamento explicativo da filosofia e da teologia suscita embates e repúdios veementes por parte da Igreja, fazendo com que a Escolástica sofresse severas oposições. A retomada do estudo bíblico, o culto cristão e a meditação foram exigências recorrentes. Todavia, ocorreu o avanço da Escolástica enquanto movimento intelectual, filosófico e teológico, iniciado no seio da cristandade e que perdurou hegemonicamente desde o fim da alta Idade Média, século IX, até o final da baixa idade média, século XIV, com o Renascimento (ABBAGNANO, 2018). A Escolástica, assim, advém das primeiras universidades (escolas) e se originou dos movimentos religiosos cristãos católicos. Essencialmente, seu esforço foi no sentido de se debater sobre a possibilidade ou impossibilidade de conciliação entre fé (objeto de análise da teologia) e razão (objeto de análise da filosofia), tendo em Tomás de Aquino seu principal representante.

A Escolástica contrapôs-se à Patrística, movimento também intelectual, filosófico e teológico, que prevaleceu na Europa na alta Idade Média, século III, até fim do século VIII (ABBAGNANO, 2018). Trata-se de um movimento que se formou na afirmação da superioridade e dignidade do cristianismo em relação às demais religiões praticadas no mundo conhecido e teve, em Agostinho de Hipona (354-430), seu expoente máximo (TOMÁS DE AQUINO, 2003).

Interessa-se pela constituição da Escolástica e pelas mudanças com ela advindas. A Escolástica foi uma concepção de educação, de processos de formação e de aprendizagem, e as universidades, seus mestres e suas novas técnicas de trabalho e metodologias disputaram e discutiram tanto sobre a fé quanto sobre a razão. A *disputatio*⁵⁷ era centro dos interesses intelectuais naquele momento, e a Escolástica

⁵⁷ Conforme escreve Luiz Jean Lauand na introdução da obra aquiniana, **Sobre o ensino [De Magistro]** (2004), a *quaestio disputata* está no cerne da educação escolástica, na qual se fazia fundante à audição

atravessou a instabilidade trazida pelo novo momento histórico: a política, a economia, as crises de adoecimento, o crescimento populacional e, nestes, a laicização do pensamento intelectual, inquietações trazidas pelas mudanças em curso. Foi com a *disputatio* que a educação pôde avançar o conhecimento filosófico europeu e na universidade nascente. Ou seja, a própria burguesia buscou, nos filósofos e nobres que frequentavam a universidade, a semente do pensamento e argumento que defendeu seus princípios fundantes: liberdade, igualdade e justiça. Recorda-se que o acesso à universidade, a escola originada no entorno das grandes catedrais, na Igreja, era acessível aos nobres. No regime feudal, a hierarquização social e seu fechamento impediam que o indivíduo sem posses obtivesse acesso à educação.

Aqueles que iniciavam seus estudos na universidade, conforme Lauand (2004), na introdução da obra aquiniana, **Sobre o ensino [De Magistro]** (2004), logo se dispunham à *quaestio disputata*. Esta é o cerne da educação escolástica, na qual era fundante a audição dos grandes mestres, que expunham as obras do pensamento ocidental. Tais ideias eram examinadas criticamente, e é essa a *ratio* pedagógica do processo de pensar o pensamento, de inteligir, de examinar, de buscar contradições e falhas e até as atualizações de tais ideias e explicações.

As *quaestiones disputata* eram temáticas divididas em artigos ou capítulos sobre os temas escolhidos e propostos para serem debatidos e buscavam:

veicular, operacionalizar em método a vocação de diálogo polifônico – que constitui a razão de ser da universitas – primeiro enuncia-se a tese de cada artigo (já sob a forma de polêmica: “*Utrum* [é o “se” latino que indica entre duas possíveis opções (daí *neutrum*, “nem um nem outro”]) e a *quaestio* começa por um *videtur quod non...* (“Parece que não”), começa por dar voz ao adversário pelas *obiectiones*, objeções à tese que o mestre pretende sustentar (LAUAND, 2004, p. 4).

Em Aquino, parece ser a *disputatio* o cerne da universidade, a abertura do debate e sua razão de ser, uma vez que o diálogo estava presente por trás da *quaestio* temática proposta, a qual buscava a verdade a ser conhecida, mas nunca esgotada. Tal método ensinava o pensar, o elucidar as questões propostas por meio do recurso argumentativo, fosse este convergente ou divergente, procurando-se argumentos consistentes que propiciassem ao pensador e educando o desenvolvimento

dos grandes mestres, que expunham as boas obras do pensamento ocidental. Exigia-se que tais ideias fossem examinadas criticamente, uma vez que essa era a *ratio* pedagógica do processo de pensar e “dar voz ao adversário pelas *obiectiones*, objeções à tese que o mestre pretende sustentar” (LAUAND, 2004, p. 4). A *disputatio* era confronto e disputa pela melhor explicação e abordagem a respeito de determinado assunto.

de habilidades imprescindíveis ao pensamento. Este era coerente, coeso e, para ser alcançado, utilizava-se da lógica, ciência que estuda os princípios ou as leis que regem o raciocínio válido (silogismo) ou inválido (sofisma), e da dialética, ou a arte de bem argumentar, técnica de dar e pedir razões no processo de condução do pensamento e disputa intelectual.

A *disputatio* poderia reconduzir as discussões à praça pública, como nas *poléis* gregas, conforme já exposto. Seria a articulação de princípios da defendida democracia burguesa? Possivelmente sim, e em processo formativo na universidade do medievo: educação e democracia? Poderia ser, mas nem todo indivíduo estava na universidade, e o pensamento e a especulação filosófica sim. Nestes, educação, pensamento, possibilidade de formação ampla (ADORNO, 1995a) e o germe do debate e vontade democrática estavam postos.

Se, em germe, pela *quaestio disputatio*, poderia advir, como advieram questionamentos sobre a sociedade feudal e estamental, a liberdade e igualdade, como fundamentos de justiça, também estas poderiam ser questionadas não só pelo aspecto econômico, mas também pela ascensão e mudança dos grupos de poder. O pensamento questionador presente na Escolástica desorganizava a estrutura do conhecimento que poderia, doravante, desorganizar o poder político, sendo risco e dialético.

Maquiavel (2007) rompeu com o tomismo por entender que o cristianismo e sua interpretação humanista, na Europa dos séculos XII e XIII, erodiram a interpretação de como o poder deveria se organizar a partir da liberdade das instituições. Portanto, seria pela força e pelas armas que a liberdade do principado ou da república se daria, ou seja, pelos mecanismos institucionais. Maquiavel sintetiza a relação de poder nessa medida, ao abordar a existência de desejos particularísticos e individualizados, como negativa (a trajetória de Florença que principia não livre) e positiva (como na expansão da República romana), e a segunda deveria prevalecer como o melhor para o principado ou a república em termos de liberdade.

O desejo de liberdade restaura-se no momento em que a população, mesmo submissa à vontade de um poder dominante, cujas instituições são incapazes de regular as relações de poder e dominação, se submete. Os desejos conflitantes de dominar, por parte do príncipe, e de não se submeter, por parte da população, ensejam a constituição da liberdade.

Advém daí que liberdade, para Maquiavel (2007), é a expressão do interesse do governante. Este, para se conservar ou se manter no poder, sem questionar o

fundamento da autoridade, se legítima ou ilegítima, e vale-se de expedientes que, genericamente, o conduzam ou lhe possibilitem as estratégias de poder e, com ele, a dominação. Para tanto, ao visar ao poder, o governante deve implementar estratégias e jogos paralelos, ambíguos, promessas, amizades ou liberalidades, baseados no interesse, e não na relação entre iguais, baseada em crueldade como meio empregado para se manter no poder. Essa crueldade era calculada e ditada por regras e limites para não despertar o rechaço da população. É preciso racionalidade, pois a violência que restaura não é a que arruína (MAQUIAVEL, 1979). Em toda a obra de Maquiavel, a discussão a respeito do acesso e da manutenção do poder está presente, contudo, hierarquizando o acesso à educação. Nesse sentido, deixa-se entrever que o indivíduo deve ser dominado ou dominador, se dominador deve receber as lições, conforme **O príncipe** (2007) e os **Discursos de Tito Lívio** (1979), e àqueles que ascenderão ao poder, não importando a cidade-estado, deve ser educado.

A educação e a formação parecem ser, em Maquiavel (1979), direcionadas àqueles que assumirão o poder pela força ou astúcia. Para tanto, Maquiavel não utiliza o substantivo ‘justiça’, e sim ‘humanidade’, para elaborar a obra de junção da população dispersa através da legislação. A libertação, unificação e reunião de um povo implicam a fundação de um Estado que, a princípio, precisa de um homem, um príncipe, mas sua manutenção exige a distribuição do poder, a *virtú*, a excelência. Fundar, manter e crescer é trabalhar a humanidade, as boas leis, a coragem, as letras e artes úteis e honrosas a um povo, o que só um príncipe pode fazer.

A igualdade, na teoria maquiaveliana, se refere à igualdade política, à igualdade de comando e/ou, de precedência, ausência de privilégios, acrescentando-se, como entendeu Horkheimer (1970, p. 19), a “distribuição da riqueza”. A igualdade emerge da defesa e, segundo esta, os homens estão, pelo nascimento, pela vida e morte, sempre submetidos à mesma lei (MAQUIAVEL, 1979). O florentino efetua a análise comparativa para reafirmar que é pela semelhança do feito que se pode constatar, a partir deste, e efetuar a construção vitoriosa para o futuro. Neste sentido, onde haja igualdade na distribuição da riqueza, se forma uma república onde não haja igualdade, instaura-se uma monarquia.

Liberdade e igualdade são possíveis a depender da vontade de dominação. Horkheimer (1970) argumenta sobre a aplicação comparativa efetuada por Maquiavel, pois os meios utilizados para a dominação e analisados por tal autor foram empregados politicamente e se tornaram indispensáveis enquanto meio de domínio para a ascensão

burguesa, principalmente em relação à categoria trabalho.

Critica-se Maquiavel, por considerar que o autor idealizou o trabalho enquanto fonte originária para redução da fome e da escassez, e, esta, todavia, resulta da necessidade, e não da moralidade. Por consequência, a *virtú* e a liberdade adviriam dessa moral que, em Maquiavel, é a “ação que segue as leis e os costumes vigentes na sociedade civilizada” (HORKHEIMER, 1970, p. 26).

Ou seja, a moral advém de relações sociais estabelecidas e determinadas por necessidades. Destarte, a liberdade, enquanto *virtú*, em Maquiavel, advém das lutas que instigam a resistência da população em relação às leis, à opressão e aos abusos por parte dos governantes. De acordo com Horkheimer (1970), as lutas de classes foram descritas por Maquiavel, que concedeu, ao interpretar a atividade humana, a possibilidade de variação, independentemente da vontade e do curso da natureza, influenciando a sociedade. Por curso da natureza, entenda-se “impulsos, tendências naturais contra as quais nada pode ser feito” (p. 31).

Infere-se, a partir de Horkheimer (1970) que critica à teoria maquevialiana, salientando que nela a população pode agir conforme as decisões advindas desses impulsos, os quais justificam e causam ordem e desordem no plano objetivo, desconsiderando-se as alterações das relações humanas pela afirmação da similitude do presente ao passado. Para considerar a similitude é preciso, contudo, observar, e o critério da observação passa, necessariamente, pela formação crítica (ADORNO, 1995a).

O universal se impõe sobre o particular, logo, como falar em liberdade? É a liberdade concedida? Concedida na relação imposta pelo universal sobre o particular? Adorno (2009, p. 191), ao discutir sobre a liberdade, afirma que “livre só seria quem não precisasse se curvar a nenhuma alternativa, e no existir há um vestígio da liberdade de se recusar todas elas. Liberdade significa crítica e transformação das situações”. Na base da organização social, a liberdade que é resistência, em nome da subsistência, se submete a transformações, pois “o Estado atual é destrutivo: perda da identidade por causa da identidade abstrata, da autoconservação, nua e crua” (ADORNO, 2009, p. 233). Estas transformações proporcionam ou desencadeiam outras modificações: espiritual, científica, arte, religião, metafísica. Liberdade e igualdade são objetivamente entrelaçadas na afirmação do universal. Nesse processo, a igualdade, a partir da natureza humana condicionada, é improcedente, conforme Horkheimer (1970), já que nem são tão diferentes homens de épocas diferentes, pois, no plano histórico, conquanto

se esteja em momentos diversos tecnicamente, podem-se compreender outras culturas, visto que pensamentos, sentimentos e objetivos vão ao encontro uns dos outros. Por isso,

A vontade de justiça, por exemplo, no sentido de igualdade social – isto é, a vontade de ultrapassar estas oposições – terá forçosamente de constituir um conteúdo de consciência comum a todas as épocas que se desenrolaram até hoje. A exigência de justiça como supressão de privilégios e instauração de igualdade provém das camadas sociais mais baixas e dominadas. À qual se opõem, no sentido de manter essa desigualdade, os conceitos dominantes: capacidade, nobreza, valor da personalidade. Tais conceitos só podem desaparecer com os princípios sociais que os condicionam. Só que, com base nas relações sociais até aqui vigentes, parecem facilmente características básicas e eternas da natureza humana (HORKHEIMER, 1970, p. 36).

A educação é o caminho para que o indivíduo distinga e compreenda outros pensamentos, sentimentos, objetivos, outros indivíduos e ambicione transformações que tornem a liberdade como crítica e resistência possível.

A presente pesquisa trabalha a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, compreendida como formação humana cultivada, tendo em vista indivíduos autônomos, éticos e livres (ADORNO, 1995a). A filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir à *Halbbildung*, entendida como pseudoformação ou razão contraditória. Reelabora-se teoricamente as relações jurídicas e políticas e a organização estatal para pensar e questionar a educação e sua possibilidade de formação humana, com vistas à resistência à instrumentalização racional burguesa, que a coloca sob o domínio e o jogo dos interesses econômicos e políticos de poder na sociedade.

Pensar a educação e a justiça é buscar a supressão de privilégios e exigir um sistema de freios e contrapesos que visasse o equilíbrio de relações na sociedade: indivíduos e Estado. Montesquieu (1689-1755) tematizou a tripartição dos poderes estatais e poder, bem como censurou o despotismo e compreendeu a liberdade como dimensão de esperança dos indivíduos. Para tanto, interrogou-se sobre as leis e condições jurídicas necessárias a um regime jurídico que, teoricamente, defendia a liberdade dos cidadãos, afirmando que estas derivam da natureza das coisas e resultariam dos interesses do criador, Deus (MONTESQUIEU, 2000). Por conseguinte, nesse entendimento, as leis comportariam regras invariáveis, e tal racionalidade legislativa, desejada por Deus, esbarraria, porém, na formulação de leis positivas, elaboradas pelos homens no intuito de regular a sociedade.

O estudo e a compreensão do espírito das leis, segundo Montesquieu (2000), constataram que o mundo governado por homens não se distanciava muito, em suas leis, daquelas que governavam o mundo físico. Diante de tais circunstâncias, as leis

positivas, emanadas do mundo dos homens e de seus interesses, não encerrariam mais arbitrariedades do que aquelas segundo as quais Deus ordenou o mundo físico, em seu funcionamento assentado num determinismo universal. O espírito das leis anunciou a ordem da razão a todos. Entendeu Montesquieu (2000) que a racionalidade humana se subsume na complexa regulamentação do agir humano. Assim, o mundo que é regido por uma ‘natureza das coisas’ e o mundo organizado pelo homem poderiam ser estudados tal qual a realidade física. O positivismo jurídico deste autor se estabeleceu a partir de uma reflexão política: de um lado, a liberdade do indivíduo em face da força de um Estado despótico e, de outro, a comparação da organização das leis gerais que regem o mundo físico e a relação dessas leis gerais com a lei positiva, formuladas pelo indivíduo, e suas relações principiológicas inerentes a cada governo.

As reflexões acerca do indivíduo e sobre seu fazer, sua vida, e a sociedade em que viveu, foram uma constante na existência humana. Ao pensar a sociedade burguesa europeia e sua constituição constata-se, nesta, que adoecimentos, reorganizações políticas, crises econômicas e múltiplas guerras internas a marcaram (HOBSBAWM, 2017b). Em todos os momentos, a educação foi uma exigência: fosse para interferir na questão do adoecimento, fosse tecnicamente para criar instrumentos para guerra, para dinamizar a economia e, também, para explicar o mundo. Em todos esses momentos, a razão exigiu o pensamento, a reflexão e a educação para intervenção. Nesse percurso, as ciências naturais foram um modelo de explicação extremamente respeitado pelos resultados alcançados. Alguns pensadores despontaram, e a comprovação irrefutável do sucesso e do respeito alcançados pelo caminho metodológico, apontados por Galileu (1564-1642) e outros, incentivou alguns pensadores a procurarem conhecer cientificamente os fenômenos humanos e os investigar, a partir do modelo das coordenadas percorridas pelas ciências naturais (LALLEMENT, 2018).

Ao discorrer sobre tais reflexões filosóficas e científicas, busca-se compreender o contributo destas ao que sejam princípios que orientaram tanto o trabalho científico quanto as reflexões filosóficas. O alvo é explicar o que seja liberdade, igualdade, justiça e a centralidade da educação nas múltiplas vertentes analíticas e elaborar a influência a respeito do ideal burguês de justiça como (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Tal ideário possui uma ideologia cuja promessa de esclarecimento e democracia está presente na sociedade administrada. O caminho na teoria tradicional

do conhecimento foi percorrido para demonstrar que tais princípios valorativos foram, desde o início da humanização, intentados em sua explicação pelos pensadores. Naquelas explicações, a concepção de justiça foi deslocada, conforme os interesses da sociedade em cada tempo e espaço, tanto social quanto histórico, e ideologicamente remetia à busca da formação humana. Ao se percorrer as análises de alguns filósofos da Grécia antiga até agora, a intenção era compreender como se formou o ideário burguês de justiça, com seus processos culturais e ideológicos. Estes manifestam contradições formativas nunca superadas completamente pela humanidade, caracterizando-a e mantendo a individualização, limitando a educação crítica, humanista e emancipatória. Tal crise (im)possibilita a superação da pseudoformação.

Debruçar o olhar e a reflexão sobre o ideário burguês de justiça e sua influência na educação e formação é a intenção deste trabalho, a qual se mantém até o presente na sociedade administrada. Esta sustenta ideologicamente os interesses de alguns grupos, utilizando-se de recursos técnicos que vão reatualizando a dominação. Um deles é a indústria cultural, que será analisada no próximo capítulo.

3 INDÚSTRIA CULTURAL E A FORÇA DA PSEUDIFORMAÇÃO: A RESTAURAÇÃO DO VELHO NA FORMAÇÃO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

A ideológica igualdade dos indivíduos na sociedade administrada do capitalismo tardio⁵⁸ remete ao fetiche do consumismo irrefletido. A burguesia propôs novas condições de vida aos indivíduos na medida em que criticou e formalizou, perante a lei, o combate à desigualdade na sociedade feudal. Por consequência, a igualdade, enquanto princípio jurídico e argumento lógico e político, foi postulada como oportunidade de todos os indivíduos numa sociedade sem hierarquias e remeteu à horizontalização de oportunidades estendida a todos os indivíduos. Salienta-se que essa oportuna igualdade tornou-se oportunidade de iguais para o consumo.

Essa igualdade orientada para o consumo foi se construindo ao longo do tempo social e histórico, em que a burguesia conduzia o poder político, econômico e cultural. As condições econômicas, técnicas, políticas e jurídicas objetivam racionalmente os interesses da sociedade e inviabilizam a autonomia dos indivíduos no sentido de uma educação que desmistifique a práxis educativa em uso, a práxis idealizada, fetichizada e que leve à autorreflexão crítica. Neste sentido, o “essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história” (MAAR, 1995a, p. 12).

A partir da instigação ao consumo, a burguesia que fizera a Revolução Industrial tinha como exigência possuir mercado consumidor compatível com o quantitativo de mercadorias (MARX; ENGELS, 2002; MARX, 1988), produzidas pelas novas condições técnicas. Consequentemente, houve abertura de mercados internos e ampliação das ofertas de trabalho, e os consumidores trabalhadores aufeririam ganhos que os tornariam iguais no consumo. A igualdade tinha previsão legal, como princípio jurídico, tanto no direito natural como posteriormente no racional legal (WEBER, 2004,

⁵⁸ Adorno (1994), ao fazer a crítica ao capitalismo, compreendeu e discorreu sobre a adaptação do indivíduo e do fato de este não ser o ‘motor da transformação’ enquanto classe trabalhadora postulada por Marx (1988) e Marx e Engels (2002). Todavia, as tendências antagônicas e contraditórias do capitalismo (maiores formações de monopólios, por exemplo) permaneceram e poderiam explodir, em algum momento. Adorno constatou, contudo, que o modelo econômico intervencionista, de tipo keynesiano, conseguiu instituir mecanismos que evitaram ou amenizaram a crise. A este momento, Adorno denominou capitalismo tardio, em que as relações de produção haviam se flexibilizado, bem como aumentado a adaptação do indivíduo.

vol. I).

A igualdade tem a conotação de oportunidades no consumo. O indivíduo trabalha na fabricação de produtos e atende aos interesses econômicos e políticos, que são ideológicos e sustentam os interesses burgueses. Tais produtos, contudo, não levam à elaboração de seus potenciais humanistas. Esta situação conduz a uma instrumentalização da razão porque não potencializa a autorreflexão. O impedimento da autorreflexão provoca o isolamento e a frieza e (im)possibilita a formação. Com isso, inviabiliza percepções das contradições que, por sua vez, impedem a emancipação.

Correlaciona-se o ideário burguês de justiça e a (im)possibilidade da formação a uma característica julgada importante e constante na sociedade burguesa: a oportunidade do consumo. Aprofunda-se a crítica por entender a restauração do velho processo de dominação presente na sociedade administrada. Esta fundamenta-se num novo processo, constituído social e temporalmente, mas mantém a teia da dominação. Alibertação dessa dominação mítica, anteriormente buscada pelo esclarecimento, o qual foi assentado numa racionalidade, mitificou-se e culminou na assimilação do indivíduo, consequentemente mantendo a dominação conforme Adorno e Horkheimer (1985). Um dos instrumentos constituídos por essa dominação racionalizada é a indústria cultural.

O termo indústria cultural, segundo Adorno (1994), tem indícios de que tenha sido formulado na obra **Dialética do Esclarecimento** (1985), escrita em parceria com Max Horkheimer, com sua primeira publicação em 1947. Adorno (1994) pontua que os autores formularam o termo cultura de massas, posteriormente alterado e substituído por indústria cultural, para não suscitar interpretações equivocadas. O termo se referia ao:

dito gosto popular é, por assim dizer, fabricado pelos meios de comunicação de massas que faz, em todos os seus ramos, produtos que se adaptam ao consumo das massas, capazes de determinar, em grande medida, esse consumo [...]. Com o termo consumo chegamos ao cerne da concepção adorniana de indústria cultural: na sociedade contemporânea, as produções do espírito já não são apenas também mercadorias como o eram outrora, mas tornaram-se integralmente mercadorias, isto é, são inteiramente orientadas – da concepção à apresentação – pelo regime do lucro (RUSCHEL, 1995b, p. 237).

Essa situação barbarizante conduziu Adorno e Horkheimer, em 1947, por meio da obra **Dialética do Esclarecimento** (1985), a realizarem um estudo questionando o porquê da humanidade ter tanto conhecimento acumulado e, a partir da aplicação desse conhecimento, as técnicas de interferência na natureza possibilitariam uma vida melhor. Na verdade, isso originou uma vida danificada pela junção de conhecimentos, racionais

e parciais, “a conceitos vãos e experimentos erráticos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

A divisão social do trabalho, a nova organização social e as influências da homogeneização das atividades organizaram as relações objetivas e subjetivas na sociedade administrada, inclusive, com a centralidade da indústria cultural. Para Adorno (*apud* COHN, 1994), a necessidade de alterar o termo cultura de massas, inicialmente usado pelos frankfurtianos na **Dialética do Esclarecimento** (1985), se deu para impedir o entendimento truncado e favorável à compreensão, por parte de alguns defensores da causa, “como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular” (*apud* COHN, 1994, p. 92). Da arte popular, segundo Adorno, a indústria cultural é radicalmente distinta.

A partir de tais reflexões considera-se pertinente afirmar que a indústria cultural é veículo da ideologia dominante na sociedade administrada e pode tanto atender a ideologia como a desmascarar. Porém, esse desmascaramento só se torna possível se o indivíduo puder, criticamente, problematizar conceitos e conteúdos veiculados por tal indústria. A reflexão crítica advirá pela educação crítica ao se manter certo distanciamento, oposição e até resistência. Ou, em contraposição a esta perspectiva, se adaptar e se identificar com a situação social, como parte de escolha própria.

Na sociedade administrada, o que se tem é o acréscimo de elementos que a indústria cultural conjuga a “produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 92). Para este, se deve considerar, também, a lógica que marca a produção de tais mercadorias culturais, que são produtos fabricados mecânica e ideologicamente, com a mesma lógica racional que, desde o início, tem fins econômicos e comerciais.

A educação foi adequada ao consumo e correlacionada aos interesses ideológicos da sociedade administrada. Nesta perspectiva, se torna potencialmente processo de dominação no plano da subjetividade do indivíduo, uma vez que a educação está submetida à estrutura da sociedade. Esta reprime a formação da diferenciação e uniformiza comportamento e expectativa, invertendo a experiência formativa, pois a ideia da formação é que é ideologicamente forjada pela sociedade administrada.

A ideia da formação organizada a partir dos interesses da burguesia é que prepondera e, simultaneamente, promove o esvaziamento da possibilidade da emancipação e da autonomia do indivíduo. Tal processo tem a contribuição fundamental da indústria cultural como um dos mecanismos da racionalidade

administrada. Essa racionalidade estende-se, alcança, controla e efetua até a mediação da diversão. Ao discutir a indústria cultural, Adorno (*apud* COHN, 1994) elabora uma reflexão sobre a música de Schoenberg e critica a sociedade administrada pela apreensão que esta faz da cultura. Salienta que a obra de arte musical é apropriada pela indústria cultural, que rebaixa as obras musicais, artes plásticas, os filmes e a literatura ao nível de mercadorias submetidas ao ciclo da produção. Estas são estandardizadas, banalizadas, desossacralizadas, seja pela circulação, pela oferta ou pela procura, e devem alcançar a todos, de modo a horizontalizar o amador. A mercadoria cultural deve ser alcançada e compreendida tanto pelo amador quanto pelo indivíduo conhecedor erudito das obras, sendo considerada produto de luxo para o consumidor de alto padrão econômico. Destarte, a universalização e instrumentalização da razão reproduzem a dessensibilização e o isolamento. Estes negam a autonomia do indivíduo, que é subsumido ao fetiche da mercadoria e sustenta a irracionalidade mítica, agora convertida em racionalidade e força da produção da pseudoformação.

A horizontalização do consumidor diz da igualdade dos indivíduos no consumo, bem como de sua liberdade de escolha. Recorda-se que a liberdade se tornou pseudoliberdade, pois os produtos vêm predeterminados ao perfil econômico do consumidor: qualidade, valor e até cor, definidos pela indústria cultural com antecipação, denominada tendência. Qualquer que seja a posição, o indivíduo é consumidor de um produto cultural vendido pela indústria cultural. Esta administra o tempo livre do indivíduo e o modela, inculcando-lhe, pela mimese, a adequação da expectativa da sociedade administrada.

A indústria cultural, pela lógica racional da divisão social do trabalho, elabora as condições do tempo livre. Assim, este, antes denominado ócio, foi e é, segundo Adorno (1995b, p. 70), “acorrentado ao seu oposto”, dependente, portanto, da geral situação da sociedade administrada. A vida, o tempo livre e as escolhas, por mais subjetivas que sejam, são determinados, de maneira enviesada, pela sociedade administrada, e o indivíduo segue objetificado e engehecido pelas condições objetivas impostas. Tais condições parecem haver sido de escolha pessoal e intransferível, livre de cada indivíduo. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 130), essa sociedade, entretanto, instigou e instiga a mediação dos interesses mercadológicos: “com a barateza dos produtos de luxo fabricados em série e seu complemento, a fraude universal, o caráter mercantil da própria arte está em vias de se modificar”.

A indústria cultural insufla seus interesses também na educação. Esta exige lentidão no seu processo de formação humana, cultural e teórica, para o indivíduo adquirir e se conscientizar com clareza e rigor da teoria. A par desta, organiza o pensamento e o olhar crítico, que é negativo, quando no processo o que “é torna-se o que é pela relação com o que não é” (MAAR, 1995a, p. 25). É preciso recordar que, no processo constituinte do poder burguês e de seus interesses, as correntes política e econômica assentaram-se em explicações filosóficas e científicas, dentre elas o Liberalismo. Este foi um movimento francês, iniciado entre 1818 e 1840, que defendeu, no contrapé da posição contrarrevolucionária de 1840, o ideário e as Constituições criadas a partir da vitória da burguesia na Revolução Francesa. O Liberalismo defendeu os interesses burgueses, enquanto a corrente econômica preconizou a livre-concorrência e a livre empresa. Por outro lado, o liberalismo político exaltou o homem como indivíduo (LALLEMENT, 2018). Nesta perspectiva das liberdades, individuais e de mercado, o processo de industrialização ofertou vagas e oportunidades que exigiam qualificação da força de trabalho. Por consequência, houve a formalização e a institucionalização da educação escolar. Enquanto isso, o indivíduo sem oportunidades ambicionou ascensão social, e a educação se tornou a possibilidade desta.

Os direitos individuais foram defendidos: liberdades de religião, opinião e de propriedade. Estas foram constituídas com a defesa do Estado, que deveria, por sua vez, garanti-las ao indivíduo. A liberdade foi um tripé da ascensão burguesa ao poder político e, por essa via, a democracia foi buscada como possível produção da igualdade, pois a mobilidade social permitiria, com as novas relações de trabalho, tal mobilidade. A hierarquia, portanto, pela origem biológica, não mais garantiria o acesso ao poder econômico e político.

Nesse contexto, a educação foi um dos sustentáculos do ideário burguês. Todos poderiam ocupar qualquer posto de trabalho, mas nem todos teriam acesso à educação. Após ter sido reivindicada pelos indivíduos trabalhadores, a educação burguesa, organizada pelo Estado, veiculou seus interesses dominantes. Uma educação para a perpetuação da defesa dos interesses e modelagem de dominação atendeu os interesses e a realidade imposta ideologicamente pelo Estado burguês (MARX, 1988; 2012; ADORNO, 1995a). Por outro ângulo e dialeticamente, analisa-se ser possível a educação levar à emancipação e autonomia pela crítica (ADORNO, 1995a), conquanto “nada singular encontra a sua paz no todo não-pacificado” (ADORNO, 2009, p. 133).

Dessa forma é preciso compreender como a sociedade foi “abstratamente

construída, de uma sociedade sem instituições, mas pelo problema de uma sociedade com instituições legítimas, na qual o direito se baseie na liberdade e não na força” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 31). Assim, foi conveniente “a unidade do geral do particular, na correlação total e reproduzível dos homens”(ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 36), que culminou num processo de troca complexo e desenvolvido. O ideário burguês estabeleceu a indiferenciação entre os indivíduos, uma vez que todos almejavam ascensão social e econômica e consumo de mercadorias, submetendo-se à educação acrítica, enquanto modalidade da indústria cultural, e que não propicia a transformação do indivíduo em sujeito. Assim, o processo da socialização progressiva, como padronização do indivíduo liderada e fundamentada no ideário burguês, exerce-se como padronização legal e se faz acompanhar de uma regressão progressiva, pela incapacidade da tensão entre sujeito e objeto, particular e universal, indivíduo e sociedade.

É preciso, então, compreender, a partir do olhar da sociedade administrada, o porquê de a cultura ter sido convertida em mercadoria pela lógica racional burguesa. É em Freud (2010b) que os autores frankfurtianos recorrem para subsidiar a compreensão acerca da racionalidade e a sofisticação da elaboração da cultura em termos subjetivos. Anteriormente, discutiu-se que a convivência humana entre indivíduos é regida por interesses materiais e instintuais, um processo que acompanha o desenvolvimento humano, desde a mais tenra infância pela luta entre o princípio de realidade e o princípio do prazer. Para viver em comunidade, o indivíduo primitivo precisou se organizar em grupos, e todas as demandas individuais se tornaram, no grupo, extremamente conflituosas.

Sobreviver significou elaborar a finalidade da vida entre autopreservação e autodestruição (FREUD, 2010b), e esta finalidade da vida, que é manifestamente ambivalente, apresenta duas metas: positiva e negativa. Na meta negativa, prepondera-se a ausência de dor e de desprazer, ou seja, o princípio do prazer, que, segundo Freud (2010b, p. 30), “domina o desempenho do aparelho psíquico”. Contudo, não pode ser satisfeito continuamente, e só episodicamente é possibilitado sob o risco da não aceitação social. Como não se pode vivenciar e satisfazer os desejos de forma contínua, advém o sofrimento imposto pelo princípio de realidade, que consiste na moderação das pretensões *ad infinitum* de felicidade ambicionada pelo indivíduo.

O valor da aceitação exige, de acordo com Zanolla (2014, p. 314), que o princípio de autopreservação, resultante do processo sublimatório e que ocorre pela

exigência cultural, tenha que “lidar com a transformação da natureza de si e do objeto, como trabalho”. Ou seja, essa ambivalência que visa à satisfação das necessidades, consoante a autora, exige equilíbrio libidinal.

A pretensão torna-se moderada pela exigência da convivência, até como mecanismo de sobrevivência, e os indivíduos colocam cautela à frente do gozo. Eles equilibram a economia libidinal⁵⁹ pela sublimação⁶⁰, em que “a sensação de felicidade ao satisfazer um impulso instintual selvagem, não domado pelo Eu, é incomparavelmente mais forte do que a obtida ao saciar um instinto domesticado” (FREUD, 2010b, p. 35). A sublimação é propiciada pelas interdições culturais, sendo que “a tarefa consiste em deslocar de tal forma as metas dos instintos, que eles não podem ser atingidos pela frustração a partir do mundo externo” (p. 35).

Assim, se fez e se faz com todos os indivíduos, ao longo do tempo e do espaço social e histórico. Este é o ônus da cultura. A liberdade seria a parcela instintual buscada pelo indivíduo. Todavia, o princípio do prazer é sublimado, pois a exigência de liberdade pode ser entendida como injustiça, haja vista que apenas se é livre se todos o são, conforme demanda o princípio da realidade. A promessa de liberdade nunca foi cumprida, uma vez que a cultura não tem como a sustentar. Mas isso não significa que o

⁵⁹Economia libidinal é o termo usado por Freud (2010b) na obra **O mal-estar na cultura**. Freud discutiu sobre a dependência inicial de um indivíduo em relação a outro na busca da autossatisfação (alimentação), que é autopreservação. Tal dependência introduz a criança no mundo simbólico e exige comunicação entre os indivíduos, pois o desamparo (fonte primordial do humano) depende da ajuda alheia para a satisfação de necessidades, via mediação da comunicação (fonte secundária), e ensina os motivos morais. A cultura cerceia o princípio do prazer, pois, conforme Freud (2010b), a circulação de energia no aparelho psíquico mantém as excitações num ponto mínimo. A excitação é energia estimulada externamente pelas percepções e descarregam em ações musculares. Há uma excitação interna mantida em nível constante e controlável, a qual nem sempre é descarregada. Para circular a energia no aparelho sensorio, é preciso percepção e ação motora: vai-se da percepção à descarga da energia motora e, ao percorrer o aparelho psíquico, a energia deixa traços que registram sua passagem – são os traços mnêmicos. A amamentação é a primeira experiência da satisfação, e a energia atravessa o polo perceptivo e registra mnemicamente a experiência que é representada. Frente a outra excitação, o aparelho psíquico tenderia a buscar no registro (traço mnêmico) e que pode levar a alucinar o objeto. Ao percorrer o caminho inverso, busca a satisfação imediata (regressão), todavia, o registrado é um traço que representa a experiência de satisfação, e não a satisfação mesma que foi perdida e deslocada. Gradativamente, os traços se tornam complexos e se organizam num princípio (do prazer). Procurando reencontrar o objeto perdido, que não foi perdido, cria-se um hiato entre a exigência da satisfação e a possibilidade da satisfação, bem como do reconhecimento desta enquanto tal. A cultura é que contornará o desamparo causado pelo hiato entre a exigência de satisfação e sua possibilidade, pois o indivíduo discrimina o objeto na realidade, mas, ao adiar ou transferir a satisfação, caso o objeto esteja ausente, e modelar a excitação para que advenha só em situações determinadas, forja no aparelho psíquico o princípio de realidade. O hiato entre exigência de satisfação e a possibilidade da satisfação marca o contexto de sistematização da psicanálise por Freud. Por isso é denominado economia libidinal, ou o quantitativo diferencial entre princípio do prazer e princípio de realidade.

⁶⁰Sublimação “é processo atinente à libido objetal e consiste em que o instinto se lança a outra meta, distante da satisfação sexual; a ênfase recai no afastamento ante o que é sexual” (FREUD, 2010b, p. 40).

indivíduo não tenha que lutar por um mínimo de liberdade.

Por consequência, a justiça é a promessa do princípio de realidade, adequando todos os indivíduos à submissão cultural, de maneira que “o impulso de liberdade se dirige, portanto contra determinadas formas e reivindicações da civilização, ou contra ela simplesmente” (FREUD, 2010b, p. 58). A exigência cultural é a da justiça assentada em uma ordem legal, que, se positivada, não deverá ser violada em prol de um indivíduo. A inculcação dessa ordem legal é feita pela educação, e há uma imposição da força. Contudo, a racionalidade foi moldando os interesses e os adequando através dos conteúdos curriculares, no processo de educação formal. O indivíduo, objetivamente, se adapta desde a mais tenra idade.

É preciso efetuar uma reflexão sobre o duplo aspecto da cultura. Os subjetivos, fundamentados por Freud (2010b), mostraram como “por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvem sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (ADORNO, 1995a, p. 164). Tais aspectos devem ser considerados sob o risco de serem substituídos pela pseudopropriedade. Ou seja, incapaz de refletir, o indivíduo não elabora a frustração e pode recair na regressão, na infantilização, e isso é barbárie. Os aspectos objetivos são caracterizadores da barbárie e consignam a falência da cultura, uma vez que esta promete tantas coisas e não cumpre sua promessa (ADORNO, 1995a). Por esse caminho, no processo de organização e complexificação da vida material e simbólica, ocorreu a divisão do trabalho dos indivíduos entre o físico e o intelectual.

Nessa cisão, a cultura teve subtraída a porção de confiança que fora, nela, depositada pelos indivíduos. A raiva, sob tais circunstâncias, dirigiu-se contra a promessa feita pela cultura pela compreensão de que tal promessa não deveria ter sido feita (ADORNO, 1995a).

Adveio, com a raiva pela falência da cultura, pela sua imposição, a barbárie e o deslocamento da agressão. Por isso, a educação é clamada, ainda que esta seja portadora de momentos opressivos e repressivos, sendo necessário desbarbarizar (ADORNO, 1995a). A igualdade na sociedade administrada conduz a uma relação de homogeneização dos indivíduos e à sua maneira de pensar e se comportar, pois suas expectativas são instigadas pela uniformização da indústria cultural. Novamente a educação acrítica é chamada, pois esta negaria a formação e a autonomia humana pela homogeneidade, a menos que a diversidade fosse respeitada na sua inteireza, formando indivíduos diversos.

A expectativa da sanção dos desejos, oriundos e estimulados pelo princípio do prazer em relação à justiça, é uma constante, bem como é atualizada pela indústria cultural, advinda como promessa da cultura racionalizada na sociedade administrada: mediação da liberdade e da igualdade com vistas à uniformização dos indivíduos. Ocorre, como visto anteriormente, a exigência da sublimação, pelas interdições culturais pelo seu necessário deslocamento como estratégias no sentido de se evitar as frustrações do indivíduo.

A sociedade administrada desde a sua constituição afirmou o ideário burguês de justiça e o radicou como fundamento de suas bases. O princípio do prazer não pode, *ad infinitum*, ser sustentado. A parcela instintual buscada é a liberdade e, segundo a sublimação deste princípio instintual exigido pela cultura, só se é livre quando todos o são, configurando-se uma necessidade de burlar a cultura pelos seus próprios instrumentos de dominação, ou seja, com a indústria cultural. Esta reitera a promessa da cultura feita aos indivíduos em relação à justiça. Como a sociedade administrada não pode cumprir o ideário, a liberdade e igualdade, pois, como justiça, deveria alcançar a extensão total dos indivíduos, contraria os interesses econômicos e políticos.

Nesse sentido, a promessa da cultura se perpetua, é sublimada pela liberdade de escolha, na multiplicidade determinada de produtos, e sua aquisição é a igualdade dos indivíduos consumidores. A educação e a formação humana, críticas e tensionadoras, poderão romper o ciclo opaco do princípio do prazer, trazendo à tona essa ideologia. Constata-se, por essa via, que a justiça e seu ideário (im)possibilitam a formação, visando à contínua sustentação da sociedade administrada e seus interesses. Essa (im)possibilidade ocorre porque a educação foi assimilada e se tornou acrítica, achatada em seus conteúdos, garantindo, por essa via, os interesses de dominação. Ora, o ideário perpassa, com sua ideologia, os mecanismos de divulgação da indústria cultural. Se for incapaz da crítica e receoso do próprio pensamento, o indivíduo não questionará e reproduzirá os interesses veiculados pela indústria cultural, em suas múltiplas modalidades de divulgação e inculcação. Também obedecerá a lei e sua força, que inibem reiteradamente a desobediência e a crítica, pois não sabe o que seja direito e justiça por estar imerso na pseudoformação. A desobediência é pertinente no sentido de questionar o conteúdo dessa lei, sua validade confrontada com o movimento e a constituição de relações entre os indivíduos. Reafirma, desta maneira, a obediência e a menoridade do pensar, e a educação acrítica reforça a obediência.

A educação e a formação têm como recurso fundamental a linguagem. O

paradoxo enfrentado pelas instituições encarregadas dos aspectos objetivos da cultura considerou a linguagem como mecanismo fundante do processo de sublimação subjetivo

– o sentido cultural. A linguagem é um código que estabelece comunicação entre indivíduos, que por sua vez possui duas formas: i) a verbal, que implica o uso da fala oral ou escrita como meio de comunicação da intersubjetividade, e ii) a não verbal, cujo código utilizado é a simbologia, composta por imagens, pinturas, gravuras e desenhos. Nesta, acrescenta-se a linguagem estética, cujas modalidades incluem artes visuais (o cinema e a fotografia, a escultura, a pintura), o teatro, a música e a dança. A linguagem foi o processo que ratificou, por sua vez, o princípio de realidade, contribuindo para o processo de dominação. Ela é o canto das sereias que Ulisses enfrentou (HOMERO, 2002; 2014).

O canto leva ao esquecimento ou à constituição de um véu entre passado e presente, entre ambos e o futuro, já que “a sedução que exercem é a de se deixar perder no que passou” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 38), pois media e obscurece frustrações e medos e obnubila o princípio de realidade. Torna, ainda, visualizável só objetos desejados, expectativas de benefícios, reafirmando-se o princípio do prazer. Há uma premência psíquica imposta ao indivíduo, a felicidade, e uma contradição intrínseca socialmente ou culturalmente imposta que não lhe possibilita a felicidade contínua: a tensão entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. A subsunção do princípio da realidade foi e é longa, bem como dolorosa em todo indivíduo, pois “o esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 39). A sublimação empurra para longe qualquer tentativa de distração do indivíduo. Mito, ideologia, dominação e trabalho autoconservam o pensamento e mantêm alertas e concentrados os trabalhadores, que “assim se tornam práticos” (p. 39).

Essa autoconservação é reproduzida pela linguagem, escrita, oral ou artística, e é transmitida como reafirmação da cultura ao longo do espaço e tempo social e histórico. Nessa direção, a linguagem é compreendida como veículo transmissor do conhecimento e da dominação desde tempos imemoriais. Com ela, a comunicação foi um meio que poderia propiciar a emancipação ou o controle do indivíduo, isto é, do particular. Assim, a linguagem foi um dos instrumentos que reforçou interesses e possibilidades de dominação ao longo do processo social e histórico e intentou colocar o indivíduo “dentro da norma, suprimir o aleatório” (MATTELART, 2000, p. 20).

A intenção dos projetos expansionistas exigiram de cada cidade-Estado, de cada império que se estabeleceu, a universalização e imposição de suas regras e normas internas aos dominados. O Império Romano e depois cada uma das metrópoles irradiaram, num processo eurocêntrico, seus valores, sua religião, língua, enfim, sua cultura aos povos encontrados na expansão das grandes navegações, inflingindo a sua dominação na esfera cultural e técnica.

A dominação tornou-se mundializada com as grandes navegações, e o processo de aculturação e dismantelamento de uma cultura autóctone pela cultura dominante se fez. As grandes navegações e seu ciclo de dominação levou à padronização de normas de segurança, à instituição do Direito privado, do contrato de navegação e transporte, do contrato de empréstimo de mútuo, à elaboração da uniformização do cálculo de medidas, transações comerciais e à universalização do sistema métrico.

Daí se abriu caminho, mais fácil, para o liberalismo, sua República Mercantil, o individualismo e a livre concorrência, em que foram todos motivados pelo livre comércio e pelo livre fluxo da informação. Neste contexto, “o princípio do livre fluxo da informação é somente um corolário da livre circulação das mercadorias e da mão de obra” (MATTELART, 2000, p. 22).

De novo, entrelaçam-se linguagem, dominação e trabalho. Sob o signo da dominação econômica e política, com fins à uniformização, à homogeneização e à proteção dos interesses de Estados, cujas equipes técnico-administrativas trataram de incentivar fluxos transfronteiriços do telégrafo aos tratados internacionais, da imprensa às linhas ferroviárias, a via de penetração dos interesses perpassa até a “instauração do horário universal” (MATTELART, 2000, p. 23).

Tais perspectivas, e também outras, como a da justiça burguesa, conforme já se discutiu anteriormente, foram estendidas a todos os povos encontrados, de modo a haver uma uniformização de ordenação via Constituição, em que se prevaleceu e continua prevalecendo a defesa do ideário de igualdade e de liberdade apenas formal. Filosoficamente, o ideário foi idealizado. O indivíduo, cujo ego coeso, segundo Adorno e Horkheimer (1985), paga o preço da dor pela impossibilidade de usufruir da liberdade, da igualdade e da distribuição da justiça, pela sublimação que desvia tal dor para ações compensatórias ofertadas pelo universal, objetifica relações, afetos e dores do particular.

A uniformização do ideário burguês e dos comportamentos exigia instrumentos de difusão e de efeitos rápidos na maneira de entretenimento. A técnica propiciou a instrumentalização, de tal maneira que houve pouca resistência e questionamento por

parte do indivíduo. Assim, no início do século XX, a era das radiocomunicações foi inaugurada e se instaurou uma “desigualdade de relações” (MATTELART, 2000, p. 33). Neste sentido, com o desenvolvimento técnico e científico, a diferença foi aumentada entre os múltiplos sistemas produtivos, conquanto tenha sido adotado um aparelho padrão com transmissão de sinais e com uso de tecnologia por grupos exclusivamente militares. Essas tecnologias tornam, pelo uso e pela disputa entre os Estados-nação, visualizáveis os conflitos mundiais e a luta pelo monopólio de tais tecnologias.

É perceptível o crescimento e a penetração dos meios de comunicação na vida cotidiana dos indivíduos. Entrelaçando-se interesses econômicos e a cultura, tal fenômeno advém como “consequência lógica da sociedade industrial” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42). Desta forma, inicia-se novo momento de dominação mais sutil da vida do indivíduo por se configurar uma padronização, uma uniformização, tanto no pensamento quanto nas escolhas estéticas e arquitetônicas e na diversão, que levam a uma padronização de bens para a satisfação de iguais necessidades.

Essa uniformização conduz um louvor ao progresso técnico e ao poder do capital (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesta intenção, a solidão de trabalhadores, moradores, consumidores e produtores, principalmente nos centros urbanos, leva à exigência de se pensar a constituição do sujeito.

Crochik (2010), com base em Benjamin (1994), elabora uma reflexão sobre a constituição do indivíduo a partir das narrativas na modernidade, localizada na Paris do século XIX. À época, era considerada a capital do mundo, por suas transformações espaciais e pela circulação das mercadorias como exigência para tais transformações, que alterou não apenas a estrutura arquitetônica da cidade, mas o reflexo de sua não diferenciação irradiada, também, nos indivíduos. Esses robotizam-se, automatizam-se, disciplinam marchas e se mecanicizam.

Concomitantemente a esse momento de não diferenciação, a técnica é buscada para encontrar vestígios nessa sociedade tão desigual, em que o criminoso se faz presente, e, nele, no mundo, a técnica e a ciência são substitutas da religião, como novas maneiras de explicação e justificação, inclusive para o crime e a pena. Ambos são previstos em legislação e se tornam uma exigência do direito e também das mudanças na educação, o que, como desdobramento, leva ao enfraquecimento da tradição, quando a própria educação uniformiza datas comemorativas que se tornam universais. As festas,

as recordações, neste contexto, são substituídas pela vida fragmentada e danificada (ADORNO, 1993). Doravante, os estímulos externos são fortalecidos com intensidade e quantidade e geram traumas.

Nessa vida fragmentada e situada a partir da expansão da sociedade administrada, em que a aceleração do tempo e a redução do espaço marcam a trajetória do sujeito, a literatura e a narrativa (CROCHIK, 2010) podem demonstrar, desde elementos subjetivos, que esta vida restou alterada pelo esvaziamento da experiência de narrar (BENJAMIN, 1994). A reflexão incide sobre a experiência danificada, na qual a absolutização da escolha é determinada pela indústria cultural e imposta ao indivíduo. Novamente, salienta-se, de acordo com o entendimento benjaminiano (1994), que a interpretação do senso prático, trazido ao sujeito da moderna Paris do século XIX, na qual a aceleração temporal e espacial dificulta a intercambiação das experiências, na sociedade administrada, com a agudização das técnicas e criação de múltiplas modalidades da indústria cultural, torna cada vez mais dificultadas a experiência e a reflexão.

A interpretação benjaminiana (1994) denuncia a transmissão da experiência de pessoa para pessoa, distinguindo que o senso prático é característica de narradores natos, e que a narrativa pode ter, conforme este entendimento, de maneira latente, uma dimensão que pode conter em si um caráter moral, uma sugestão prática, seja norma de vida ou prescrição de dito popular ou provérbio. “Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Segue-se, como interpretação, que o narrador deve ser um conselheiro, pois “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (p. 200).

Ora, a modernidade esvazia o conteúdo do que seja conselho. A linguagem tem conteúdos esvaziados, porque implica sugestões efetuadas a partir de narrativa anterior. Ocorre, contudo, que, para sugerir algo, é preciso compartilhar experiências, e estas “estão deixando de ser comunicáveis” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Consequentemente, segundo este entendimento, a sabedoria se encontraria em vias de extinção. Na concepção benjaminiana, a expulsão da narrativa da instância do discurso vivo tem prosperado com o desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse sentido é preciso voltar o olhar para a perspectiva do entrelaçamento de sentidos dessa falência da narrativa e a invenção da imprensa e, nesta, e com esta, o livro e o romance (BENJAMIN, 1994). Avança-se, entretanto, para todas as

modalidades de instrumentos e técnicas formulados a partir dos interesses do capital: educação a distância de cursos que deveriam conter experiências práticas em laboratório, como, por exemplo, Enfermagem e Medicina, torna a vida mecanizada, robotizada, perdendo seu valor de único bem mais valioso a ser, sempre, resguardado. Assim, a tradição oral, inclusive na reflexão e elaboração do pensamento, levaria ao conhecimento e é centrada na narrativa, perdendo centralidade pela perda da experiência. Esta, por sua vez, é matéria da tradição, seja na vida privada ou na coletiva (BENJAMIN, 1983).

O romance, entretanto, não origina tão somente da tradição oral e se distingue da narrativa, na qual o narrador retira da experiência, própria ou alheia, incorporando a experiência dos ouvintes aos fatos narrados. Na narração, não há pretensão do narrador em transmitir a informação pura e simples, ao contrário, ocorre uma incorporação integrada do fato à vida do narrador. Neste encontro, o narrador transmite o acontecimento impregnado das suas marcas “como os vestígios do oleiro no vaso da argila” (BENJAMIN, 1983, p. 107). Haveria, nesse quadro, um intercâmbio das experiências entre os indivíduos. Benjamin (1983) aborda a experiência (*Erfahrung*) como fato da tradição, tanto na vida coletiva quanto na particular, consistindo esta experiência não tanto em acontecimentos isolados (*Erlebnis*), fixados na lembrança, quanto em dados acumulados, não raro inconscientes, que confluem na memória enquanto duração.

Retomando a educação, esta exige a oralidade como maneira de exposição do pensamento e elaboração do conhecimento. Essa oralidade correlaciona experiência e tradição, teoria e práxis. No entanto, a sociedade administrada tem como centro o esvaziamento da reflexão e é preciso questionar sobre as consequências causadas à formação nesse contexto. O que resta demonstrado é o esvaziamento da linguagem pela impossibilidade da experiência (BENJAMIN, 1994), já que a vivência, pela aceleração do tempo e instantaneidade das relações, não permite e não narra o horror existente na sociedade administrada, bem como não permite e não diferencia objetos pela via da nomeação.

O declínio da linguagem foi inscrito na objetivação da subjetividade do indivíduo, e “a transformação virtual do mundo em mercadorias, a predeterminação pela maquinaria social, do que é pensado e dito, torna o falar ilusório: sob a maldição da mesmice, o falar se desintegra em uma série de juízos analíticos” (ADORNO, 1998, p. 97). Neste contexto, o sujeito se enfraqueceu, dado que seus impulsos são previamente

direcionados pelas necessidades sociais existentes. Assim, a exposição social à qual se é incentivado a permanecer leva ao uso de uma linguagem que não se revela. Daí a necessidade e o dever de estar-se vigilante ao que não convém ser dito.

Ademais, com a afirmação de que “o indivíduo estudado pela psicanálise deixou de existir na contemporaneidade” (CROCHIK, 2010, p. 398), compreende-se que, na sociedade administrada, uma parcela da população precisa de uma autoridade externa a orientar o rumo da ação. Essas condições de controle, leves e imperceptíveis da vida, assumidas pela indústria cultural, conduzem à pseudoformação e têm impossibilitado a manifestação do superego. Tal condição impede a crítica, reduz a linguagem a monossílabos e, por consequência, a comunicação, visto que os conteúdos são acríticos, sem profundidade e reduzem o debate público e a experiência. Com a indústria cultural, os conteúdos instantâneos levam a comportamentos infantis e à regressão.

Nessa conjuntura, ocorre a subversão do universal em face da mutilação do particular, pois, na ocorrência da reprodução e interiorização da castração, em que a identificação com o pai era exigida, agora perpetua a castração, que é exigível. O particular, o indivíduo, na sociedade administrada, reprime desejos e conhecimentos, além de expressar demais sintomas decorrentes da depressão provocada pela administração racional dos comportamentos, sendo a miséria invisibilizada “na economia da alma” (ADORNO, 1993, p. 50). O interesse burguês pelo poder tem sido disseminado como ‘vencer na vida’ e implica, naqueles indivíduos, o sacrifício da própria vida. De início, como uma ética da salvação (WEBER, 2004c), hodiernamente prepondera a *ratio* burguesa em sua pureza irracional: o ter tem sido interpretado como vencer, e o consumo subsume nesta *ratio*.

Com efeito, se, na sociedade administrada, a população é manipulada a se voltar para uma autoridade externa a orientá-la, então, cabe aí a busca da emancipação, por meio da educação ampla e crítica. Desta surgirão, ou não, a autocrítica e também a crítica dessas condições, presentes na sociedade administrada, e o retorno à crítica freudiana sobre o sofrimento humano, devido à pressão cultural tão violenta e velada em que o sofrimento prevalece como angústia. O véu que encobre o sofrimento é a racional irracionalidade característica da sociedade administrada.

Essa neorracionalidade, que tende a instrumentalizar corpos e mentes, gesta novas subjetividades e submete o indivíduo. Ancora-se na afirmação de que a “ideia de liberdade, intimamente ligada à autonomia estética, formou-se na dominação que a generalizava” (ADORNO, 2016, p. 36). É certo que, se se considerar a regressão do

indivíduo que se torna coisa entre coisas, se impera a necessidade. A necessidade associa-se ao sofrimento, pois a sociedade falsa integra o indivíduo em torno de uma intensificação das relações de produção. Estas o induzem à satisfação: dentro e com o próprio sofrimento; só, entre aço e vidro e solidão e imagem de si; só, no vidro, computador, telefone, vitrine, ou na Paris do século XIX (BENJAMIN, 1983). A sociedade falsa o induz a interagir falsamente com o outro, com a mercadoria adquirida e até consigo próprio.

Esse sofrimento e a integração do indivíduo revelam a falsa identidade entre universal e particular a ser enfrentada e desmistificada pela educação emancipadora e pelo conhecimento crítico. Destarte, não se pode denegar que, na sociedade administrada, o trabalho e a diversão, no processo com a indústria cultural, mostram a falsa identidade do universal e particular, de indivíduo e sociedade. Além disso, alimenta o sofrimento que continua presente, pois a regressão é percebida como frustração e vazio. Ambos deverão ser, continuamente, preenchidos com o consumo das mercadorias, pseudobens culturais, uma vez que bens de consumo materiais, apenas, padronizados, nem todos com a mesma qualidade, passam por gradação, se adequando ao nível econômico do consumidor. O mesmo ocorre com o patrimônio imaterial, pseudobem imaterial e também bem de consumo, como música, obras artísticas, educação escolar, uma vez que todos atendem a demanda de indivíduos, a partir de sua possibilidade de consumo, e levam à indiferenciação do consumidor que renuncia à autonomia.

A indústria cultural estimula o consumo e a vivência, que é presente e caracteriza a sociedade administrada, por não possibilitar a reflexão. Nesta sociedade, há uma instantaneidade, um aligeiramento do pensamento, do conhecimento, da reflexão e da linguagem que não propicia a experiência. A indústria cultural persuade, com seus múltiplos mecanismos de dominação, a cegueira existente na sociedade administrada. A educação emancipatória impede que o indivíduo seja seduzido pelo encanto que o leva ao desejo do consumo, antes, ‘o canto da sereia’.

A sedução da indústria cultural pode ser tensionada por uma educação crítica, que leva à autorreflexão. O indivíduo pode, ou não, superar a sedução. Por isso é preciso que ele, na sociedade administrada, faça o giro para si mesmo, refletindo sobre si e sobre a relação estabelecida com o outro, com o mundo do trabalho e com o planeta. Ao assim fazer, reforça a autoconsciência acerca da exigência de uma educação emancipatória.

A indústria cultural, com suas múltiplas modalidades de atração, captação, cooptação e adaptação dos indivíduos, com sua velocidade e instantaneidade, propicia a vivência e leva à frouxidão dos vínculos afetivos, por obstaculizar socialmente a experiência. Nesta perspectiva, a educação emancipatória se torna um desafio, em virtude do intenso processo de instrumentalização da cultura, da arte e da própria educação escolar. Estas poderiam viabilizar um caminho para a autonomia dos indivíduos, tornando-os sujeitos emancipados.

Essa indústria põe em destaque o progressivo processo social de universalização da lógica racionalista da equivalência. Essa lógica contém a explicação da subserviência da experiência estética em relação ao produto cultural, da indústria cultural, que é propícia à reprodução da *Halbbildung* e da pseudodemocratização do patrimônio imaterial da cultura: obra de arte, literatura, cinema e fotografia.

Existe uma ambiguidade no termo indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), pois esta é semelhante à indústria e a seu processo de produção de mercadorias, seja pela standardização dos objetos ou pela racionalização na sua distribuição. Ademais, se acresce, ao que é patrimônio imaterial, a lógica racional baseada no lucro e inerente à sociedade administrada. Nesta, o valor de troca da mercadoria nem sempre se relaciona ao valor de uso. Diante disto é importante ressaltar como na sociedade administrada as relações desaguam na reprodução do sempre idêntico. Torna-se possível, também, compreender o porquê de a educação ter sido instrumentalizada para ajustar a propagação da dominação.

É preciso destacar que a educação foi elaborada e assentada em cunho ético, a *Bildung*. Nesta, julgou-se que os indivíduos cultivados, a humanidade em sentido amplo, estariam em potência e plenamente fundamentados, desde a antiguidade e o medievo, com as discussões sobre o bom e o justo, anteriormente discutidas. A relação formação e trabalho foi central para o conhecimento a respeito das relações sociais e norteou o pensamento de muitos teóricos que a questionaram. Marx e Engels (2002) analisaram a formação inconclusa a partir do trabalho, bem como salientaram que a dominação inicial sobre a natureza ambiente e sobre o outro ocorreu pela autolimitação de se sanar as próprias necessidades. Os frankfurtianos também questionaram a formação, em especial Adorno (1995a), que entendeu a crise da formação e da educação como deficiência da experiência formativa, um enrijecimento na formação, e que a “dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma

administração imediata. A semiformação⁶¹ é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). A educação foi universalizada e adequada aos padrões mercadológicos e de consumo pela indústria cultural, que atende aos interesses ideológicos da burguesia.

Educação e o processo da formação como mercadoria tornam-se pseudoformações, pois a mercadoria foi caracterizada como valor por Marx (1988), que distingue valor de uso do valor de troca das mercadorias. Por valor de uso, o autor entende o valor que é inerente à sua utilidade, que se realiza pela utilização ou pelo consumo que se fizer dela, constituindo o valor de uso o conteúdo material da riqueza. Na sociedade burguesa, o valor de uso é o veículo do valor de troca dessa mercadoria, que é revelado pela relação quantitativa de valor de uso de mercadorias diferentes, e “na proporção que se trocam” (MARX, 1988, p. 43).

O valor de troca é a medida do tempo socialmente necessário de trabalho para produzir a mercadoria (MARX, 1988). Esse tempo com a racionalidade burguesa administrativa foi padronizado, propiciou a mensuração do valor mercadológico do produto originado pela ação humana, que foi convertido em mercadoria, e, dialeticamente, propiciou a concreção da objetivação do trabalho humano. Além disso, propiciou a conversão da existência desse trabalho numa aparência de exterioridade como coisa mercadológica, mercadoria. Esta circula, é vendida no mercado e, no contexto da produção e da circulação, enquanto formas específicas da geração da riqueza correspondente ao modo de produção capitalista, é que o valor de uso foi reorientado. A indústria cultural apropria-se desse valor de uso e o transforma em valor de troca. A mercadoria, produzida e circulada, pode ser tanto material quanto imaterial.

É preciso atentar que o desenvolvimento das forças produtivas, desde a Antiguidade, possibilitava a fruição da beleza e da justiça, as entendendo como destinadas a determinado grupo social, vez que havia uma hierarquização social. O advento do modo de produção burguês, inicialmente como momento revolucionário, apresentou a proposta de horizontalização e universalização de direitos, bem como tornou os indivíduos iguais na fruição cultural. Nesse processo, se consignou, pela lógica racional, a equivalência universal da produção e circulação cultural, e a indústria cultural foi legitimada.

O produto cultural, o pseudobem de consumo, ao ser ofertado pela indústria da

⁶¹ Por respeito às traduções efetuadas da obra adorniana, serão mantidos os termos fidedignamente como constantes nos livros. O termo semiformação será mantido, conforme a tradução da obra.

cultura, tem, em seu processo de produção e circulação, a publicidade como principal ferramenta de convencimento da necessidade de consumo na sociedade administrada, e esta se une à propaganda. Em conjunto, a voz universal do desejo e da necessidade se constituiu e caminhou lado a lado. Pela propaganda⁶², a venda da ideologia e do convencimento circula livremente tal qual como se houvera feito uma reforma agrária do ar, em que se penetram todos os espaços, democraticamente, com seus convites ao consumo, preformando, com eles, as vontades.

Confirma-se, portanto, que “o que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131). Quanto à dimensão subjetiva, a cobrança é mais profunda e não menos sutil, porque a conversão do sujeito em objeto se dá pela acriticidade de seu pensamento. Este é conformado à lógica do capital, na medida em que a própria instantaneidade da vida e do tempo torna possível tão somente a vivência. Nessa vida e nesse tempo, a racionalidade produz facilidades e instantaneidades de satisfação aos indivíduos, e seus produtos tendem, cada vez mais, a reduzir a complexidade e a serem legíveis, compreensíveis, entendidos e unívocos, de tal modo que “a comunicação cuida da assimilação dos homens isolando-os” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 183).

A racionalidade da indústria cultural espalha e arrebanha consumidores. Pensa-se a autoajuda literária⁶³ que é autoexplicativa, auto-orientativa, com vocabulário simples, e que é passível de ser absorvida de maneira indiferenciada, em qualquer língua e por qualquer indivíduo, sem distinção. Os programas de televisão e o cinema elaboram a adaptação pela cena, fotografia, música, pelo cenário e vocabulário, que induzem a que a voz do apresentador, ou do galã, e sua entonação sejam ou se tornem espécie de superego da plateia. Esta, inerte, assimila e se adapta ao jogo da modalidade instrumental dessa indústria cultural.

⁶² Adorno e Horkheimer (1985, p. 209-210).

⁶³ Pensa-se as obras de autoajuda, tornadas treinamento e desenvolvimento de competências. A técnica popularizou-se atingindo uma amplitude de serviços, desde forma de facilitação ou um estilo de gerenciamento e de cunho prático, carecendo de base teórica, inclusive dificultando sua definição. A emergência dos múltiplos *gurus*, o aumento de publicações na autoajuda, que traz léxico especial, alguns autores de referência, metodologias, técnicas de aperfeiçoamento e transformação dos indivíduos são produtos da indústria cultural e visam à adaptação do indivíduo às exigências da sociedade administrada. Faccioli (2007) salienta que, na autoajuda, qualquer crítica desfavorável contraria “muitas pessoas, senão a maioria compreende que a verdade emana sempre das massas. [...] se todo mundo gosta, é bom. Pois milhões de pessoas juntas dificilmente podem estar erradas. Esta é somente uma concepção de verdade. A ideia de verdade consensual ou coletiva. É a verdade do rebanho” (FACIOLI, 2007).

Essa assimilação leva à frieza, pois rotiniza a tragédia quando parece querer despertar no indivíduo a consciência. A mimese leva à identificação, e sempre foi assim. Tais induções favorecem a perpetuidade da barbárie cultural e a indiferenciação. A barbárie cultural é o isolamento contínuo do pensamento e a autorreflexão a respeito da relação dialética entre indivíduo e sociedade, particular e universal, que desaparece pela opacidade da relação imposta ao sujeito e objeto pela indústria cultural. Nesta indiferenciação, característica da sociedade administrada, é preciso pensar sobre as instituições nas condições objetivas e subjetivas.

Como já discutido anteriormente é relevante destacar elementos subjetivos ou psicológicos que foram fundamentados por Freud (2010b). Adorno (1995a) afirma que as pessoas experimentam fracassos e sentimentos de culpa que redundam em agressões. Ambos os aspectos da cultura devem ser considerados, bem como se deve elaborar uma reflexão sobre a necessidade de se desbarbarizar a sociedade como a questão mais premente para a sobrevivência da civilização pela educação. Entende-se a barbárie cultural como o atraso disforme do homem em relação à sua própria realização como humano, credor e devedor da promessa da civilização ou da cultura.

Ao questionar a educação na sociedade administrada, se constata a presença continuada da barbárie. Adorno, a respeito deste conceito (1995a, p. 155), diz: “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”. Essa situação é manifesta, pois, quando a maioria experimenta a formação nos termos da civilização em que se encontra inserida, mas ainda são “portadoras de agressividade primitiva, ou ódio primitivo [...] um impulso de destruição” (p. 155), que poderá levar a civilização a explodir. Adorno considera esta uma questão imanente à sociedade administrada e a educação portadora de momentos opressivos e repressivos. Neste sentido, os momentos repressivos da cultura “produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 1995a, p. 157).

A educação é patrimônio imaterial da cultura.⁶⁴ Ou seja, é formada a partir

⁶⁴ Freud (1992, p. 639-640) discorre sobre “a civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais – e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização –, apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro lado, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. As duas tendências da civilização não são

e a favor dos interesses prevaletentes nessa cultura. É preciso, então, considerar tais interesses e debruçar o olhar para a relação entre cultura e educação na sociedade administrada. Se, anteriormente, se considerou a educação elaborada e assentada em cunho ético, com o advento da indústria cultural e os interesses prevalentes na sociedade administrada, convém questionar a reprodução da barbárie nessa sociedade a partir da instrumentalização da educação. Neste contexto, a dominação está incrustada na linguagem acrítica e achatada dos conteúdos, bem como se verifica a instantaneidade caracterizadora da vivência, que é o motor da circulação do patrimônio imaterial cultural, dos filmes, vídeos curtos, da música e literatura. Estes formatam a conveniência da vontade da indústria e instigam o treinamento e a uniformização do e com o aligeiramento despreocupado do olhar e da atenção do consumidor em formação educacional. A sereia canta e proporciona a (im)possibilidade de superação da pseudoformação.

Os termos cultura e civilização estão presentes na discussão dos frankfurtianos (1979), que alertam sobre a separação arbitrária presente no dualismo conceitual que a marca. Recorre-se, então, a Freud (2010b), sustentando-se a indistinção entre tais termos. Compreende-se a concepção de cultura e civilização com aproximação ao conceito de esclarecimento. Os frankfurtianos propuseram explicar tal (1985) processo, segundo o qual os indivíduos se libertariam do jugo da natureza. Logo, o esclarecimento, na perspectiva desses autores, incumbiria ao processo de libertação dos poderes míticos da natureza, replicados por uma substitutividade na magia. A filosofia intentou explicá-los, buscando a autonomia do pensamento em face dos objetos. Todavia, enredou-se naquilo que se contrapusera, e a racionalização se fez presente nas reflexões científicas, reforçando-se o pensamento reificado.⁶⁵

independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolhe como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal”.

⁶⁵ Em Marx (2008), na “Contribuição à crítica da economia política”, o desafio foi feito ao sujeito do conhecimento, ao atravessar o véu encobridor das relações sociais, políticas e econômicas. O discurso justificou relações de dominação, como o enriquecimento econômico de poucos sobre milhões de trabalhadores despossuídos de direitos e deixados à miséria, conquanto o brilho do progresso e da razão humana defendesse a liberdade e a igualdade, ambas assentadas no trabalho e na racionalidade mercadológica. Nessa busca de conhecer tais relações, Marx constatou que homem algum nasceu mercadoria, e que sua força de trabalho é constituída sobre nervos e músculos, de modo que não naturalmente poderia ser convertida em mercadoria e circular como valor de troca. E reconstrói o que, no processo da troca, a conversão de ouro e prata em dinheiro, e pela conversão monetária, o próprio valor trabalho foi convencionado em mercadoria, bem como foi, nesse momento, que todos se

Algumas circunstâncias demonstram a barbárie presente na sociedade administrada: a saúde é negócio; a educação formal, escolar, é negócio; a água é negócio. Todos, na perspectiva contratualista empresarial, são envolvidos pelo ideário burguês, embora a defesa de tal ideário, a relação entre os líderes políticos e econômicos do capital e os demais indivíduos (trabalhadores e consumidores: não produtores de bens culturais ou patrimoniais) estão eivados de interesses econômicos que perpassaram, desde o início, a caminhada burguesa rumo ao poder político. Como enfatiza Horkheimer,

Os esforços da burguesia para fazer prevalecer suas próprias demandas por uma administração mais racional contra os poderes feudais e com o apoio das massas populares desesperadas, ao mesmo tempo consolidando seu próprio domínio sobre as massas, se conjugam a explicar o modo peculiar como a luta pelo ‘povo’ é conduzida nestes movimentos (HORKHEIMER, *apud* ABROMEIT, 2016, p.16).

Constata-se que o poder político sustenta ideologicamente os interesses burgueses. Horkheimer (*apud*, ABROMEIT, 2016), infere a respeito do momento das mudanças mais objetivadas das relações sociais, desde o século XIX ao séc. XX, e instiga a se retomar a formação do sujeito. Esta, no início da ascensão burguesa ao poder econômico, se assentava na defesa das liberdades individuais. Contudo, a liberdade implicava a igualdade de todos, e ambas eram destinadas ao exercício de todos os indivíduos, independente de origem econômica e social. O princípio de realidade, enquanto interesse de bom relacionamento em sociedade, reafirmaria o pacto firmado em torno desse ideário. Há, porém, uma desigualdade na extração e expropriação da força de trabalho do trabalhador.

É pertinente analisar a influência e os interesses de dominação a partir da indústria cultural, na sociedade administrada e no capitalismo tardio, conforme convém

tornaram iguais no âmbito mercadológico. Neste contexto, a liberdade foi afirmada, pois o sujeito trabalhador tornou-se objeto, que dispõe de sua mercadoria, a força de trabalho, como qualquer outra mercadoria. Ao ser instrumentalizado, pela venda de sua energia vital, a força de trabalho, convertida em mercadoria, é o sujeito convertido em objeto, sendo, destarte, objetificado e reificado. É que o objeto, produtor de valor de troca, tornou-se, ele próprio, mercadoria determinada pela sociedade, e foi ideologicamente consignado como portador da igualdade (todos eram portadores da força de trabalho) e da liberdade (condição histórica da constituição da sociedade administrada, por não ser decorrente da vontade individual, e sim da determinação social). E, com a reificação, o homem tornado coisa, tornou-se religião da vida coisificada (MARX, K. **O capital**. I, II, III; Contribuição à crítica da economia política. Em Adorno, a coisificação ou reificação traz “implícita a noção do triunfo da razão instrumental sobre a razão prática. Ou seja, o domínio do mundo natural exterior através da razão instrumental levou ao controle do mundo social e também da natureza interior do homem, de sua consciência crítica, de sua capacidade de autonomia enquanto sujeito. Assim, o domínio subjetivo dos objetos levou ao domínio equivalente dos sujeitos através da coisificação” (ADORNO, 1995b, p. 247). Veja: Jay (1988, p. 37).

aos interesses políticos e econômicos da burguesia. Onde há formação humana nessa sociedade que clama por igualdade, liberdade e justiça? É fetiche tal ideário, tanto quanto o progresso técnico, e reproduz, reiteradamente, a barbárie, pois rompeu, tanto quanto a indústria cultural, a relação entre sujeito e objeto. Ambos, ofuscados pelas relações reificadas, têm o pensamento crítico também objetificado, e a justiça, a liberdade e a igualdade são conquistas cotidianas, de confrontação dos próprios limites culturais impostos. Estes são os piores limites, pois, desde a sociedade administrada e a partir do capitalismo tardio, em que a relação de produção foi estabelecida pela lógica fabril, até a subjetividade passou a ser administrada.

Essa lógica gera uma dimensão subjetiva danificada, uma vez que a experiência é impedida. Restaram-se, então, a vivência e a instantaneidade em todas as relações humanas. Quanto à dimensão objetiva, que é a do consumo, sobrou apenas a obediência. O ‘ter’ venceu e conciliou as relações ambivalentes, particular e universal, sujeito e objeto.

A ambivalência e a indiferenciação marcam as relações objetivas e subjetivas. Os contratos envolvem todas as esferas de produção, desde os eletroeletrônicos até a robótica. Incluem-se aqueles bens que não possuem caráter mercantil, fetichizados, ou seja, pela reproduzibilidade técnica das obras até a arte, “a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte torna-se seu único valor de uso” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131), e mercantiliza-se pensamento, instrumentos e até o gosto.

É preciso tentar compreender os elementos objetivos e subjetivos presentes nessa sociedade, que prometem liberdade e justiça e ofertam bens fetichizados, culminando na reificação do indivíduo pela racionalização burocrática dessa sociedade, que reafirma a barbárie cultural. A educação, conquanto seja contraditória, é a saída para implementar a autodesmistificação e romper com a barbárie. O indivíduo, na sociedade administrada, está impedido de autonomamente resistir à imposição, por não conseguir ser ‘diferente’ nessa universalidade de iguais. Portanto, incapaz de contestar a indústria cultural, sustenta a barbárie.

A barbárie cultural ocorre pela inversão entre sujeito e objeto, presente na sociedade administrada. Nesta, o valor de troca se mantém como valor de uso, aparentemente como pressuposto de garantia de sua existência, enquanto é valor de troca. A indução da necessidade convence o indivíduo, consumidor, da necessidade da aquisição do produto, bem cultural material e imaterial. O próprio indivíduo não

consegue emancipar-se, seja: pelas múltiplas situações criadas que garantem a heteronomia; pelo enredamento no consumo; por não se constituir sujeito de sua própria biografia, e por reproduzir os interesses a ele exógenos e que é heteronomia. Neste sentido, ocorre uma perpetuação da barbárie cultural.

Mas, ainda que haja uma padronização técnica nas diversas modalidades, nem todos os indivíduos estão inseridos nas mesmas probabilidades de consumo pela situação econômica (patrimônio e bens), situação financeira (valor disponível pela pessoa jurídica ou pessoa física) e qualidade (estética, material, arquitetônica, impressográfica, potência e alcance), e creditam, dão crédito e valorizam, por consequência, a ambiguidade presente no valor de troca. Em qualquer caso, a propaganda (que vende ideologia) credita o valor de uso como necessidade, levando à uniformização da identidade de consumidor na sociedade administrada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A exigência e a satisfação da indústria cultural sobre o particular, o indivíduo, que são vazias, têm contraface dialética, que é a resistência e a não aceitação, ou resistência à adaptação. A educação pode conduzir ao rompimento da heteronomia e fundamentar a autorreflexão crítica, que é possibilidade de resistência do indivíduo frente ao universal.

É a partir da adaptação que se mantém a conversão do indivíduo em objeto, pois, ofuscado em sua identificação com a mercadoria, ele, indivíduo, se converte em objeto, já que ele gira em torno da mercadoria – sendo a mercadoria agora o sujeito. Este indivíduo objeto se sujeita a tudo: a jornada de trabalho extensa e a negada subjetividade, pautada no binômio necessidade *versus* liberdade, reconfiguram-se e se reafirmam através da pejetização ou da submissão em nome da mínima sobrevivência.

O indivíduo, que poderia ser emancipado, sucumbe. Prevalecem-se os interesses eternos do universal, representados por alguns poucos: natureza ambiente dominada e natureza humana submissa. Nesta relação, o ego é mantido reprimido e coeso pela dificuldade da autocrítica do pensamento. A indústria cultural, licenciosamente, tornou-se o superego, tal qual⁶⁶ o juiz ou o censor silencioso, que entende a adaptação como autopreservação e nega a crítica, o pensar só. Com a indústria cultural constrói-se um isolamento ou a repressão do diferenciado, em prol da uniformização da sociedade, de modo que ocorra a conversão da *Bildung* em *Halbbildung*.

⁶⁶ Superego ou supereu é, para Freud, uma das instâncias da personalidade, conforme descrito na segunda teoria do aparelho psíquico. É assemelhado a um juiz ou censor em relação à sua atuação junto ao ego. Para Freud, é espécie de consciência moral na formação de ideais, constituído como interiorização das exigências e interdições parentais.

A *Bildung* implica a capacidade crítica, que visa à autonomia e à autodeterminação do indivíduo. A conversão da *Bildung*, da formação, em *Halbbildung*, pseudoformação, entendeu Adorno (2010), ocorre pela onipresença do espírito reificado. Sua origem e o sentido sucedem a formação cultural pela renúncia à autodeterminação e sob cujos malefícios gravita e se dá a barbárie. O aspecto psicossocial o denota, pois o objeto gira em torno do sujeito (mercadoria). Toda a lógicaburguesa da racionalidade com relação afins (WEBER, 2004, vol. I) é reatualizada, cotidianamente, pela indústria cultural e pelas suas múltiplas modalidades. A indústria cultural submete vontades e desejos e conduz à pseudoformação pela entrega aos prazeres do ter, na medida em que coisifica a subjetividade daquele indivíduo que não supera tal processo coisificador. O eu cindido não consegue se entender como não eu. Desta maneira, vergado pelo e sob o processo identificatório, se rende à igualdade uniformizadora imposta pela sociedade administrada.

A sociedade administrada, na qual as necessidades básicas foram convertidas e agregadas em necessidades com atualizações tecnológicas e técnicas, com ênfase na *glamourização* dos bens de consumo ou produtos adquiridos, materiais e imateriais, alcançou e alcança, até mesmo, a educação formal ou escolar. O intuito é conduzir à identificação e à inversão de sujeito e objeto, universal e particular. Os livros impressos continuam caros no mundo. O ganho salarial ou a diária do indivíduo trabalhador se mantém desproporcional ao dispêndio de economia energética do corpo e do espírito. A aceleração do tempo e a exigência da redução do espaço reclamam que emprego e trabalho devam estar dentro da zona territorial da moradia do trabalhador para economia de tempo e de despesas relativas ao deslocamento. As relações conflituais estão mais presentes e frequentes, pois o indivíduo não tem tempo para cuidar de si e do outro, fazendo com que se esfrie e se distancie das e nas relações entre o eu e o outro, em nome da necessidade, e esta é forjada pela instigação ao consumo.

O consumo entretecido ao universal na sociedade administrada consignou-se e adequou-se como cultura, enquanto cultura organizada com a lógica racional se impôs ao particular, também adequado à lógica da racionalidade produtivista técnica. Eis a constituição da ideologia da indústria cultural, pois, “quando se simula que o objeto é pura e simplesmente incomensurável em relação ao sujeito, um cego destino captura a comunicação entre ambos”(ADORNO, 1995b, p. 205).

A indústria cultural capturou a incapacidade de o trabalho não ser reduzido, tão somente, à produção da vida. O trabalho teve a interpretação ousada de também

produzir, sim, as condições da própria vida (ADORNO, 1995b). Pensa-se, aqui: na liberdade e na arte; no princípio da equivalência ou da troca, que constituiu a igualdade burguesa; na liberdade, incluindo a liberdade da arte; no acesso igual de todo indivíduo à fruição dessa arte, e na urgência de repensar sobre os limites impostos pela razão.

A principiologia ou o ideário burguês fez promessas formais ao indivíduo. Formalmente, foram cumpridas, mas sua materialização ainda não tem condições facilitadas. Veja-se que liberdade e igualdade não são doações do universal ao particular, da sociedade burguesa ao indivíduo. É, antes, conscientização da relação de interdependência entre ambos. Esta conscientização poderá advir pela autodeterminação emancipadora formada pelo processo de educação, não obstante as contradições que recaem sobre a educação, uma vez que ela poderá tanto levar à emancipação como ao falseamento na formação, a *Halbbildung*.

Retomando-se a indústria cultural, reafirma-se que, na sociedade administrada, na qual a indústria cultural se firmou com pujança, houve a confluência da transformação da cultura em mercadoria e da exposição plena da regressão da razão ao mito. É quando se objetiva, num processo de autodestruição da razão – como dominação irrestrita da natureza, ambiental e humana, externa e interna –, o progresso com fins exclusivamente técnicos e instrumentais. Este possibilita a subordinação do particular ao universal, a reificação do indivíduo com a inversão do eu tornado coisa.

Nessa inversão do indivíduo objeto, até ele – indivíduo – se tornou mercadoria, que agora é sujeito. A relação constituída entre sujeito e objeto é burocratizada e gesta uma conciliação falsa, uma vez que, no âmbito da indústria cultural, essa indústria colapsa a arte e a vida.

É nesse contexto que a arte é degenerada pela perda de sua aura. Benjamin (1994) discute a aura da obra de arte e enfatiza que a aura é o meio pelo qual a obra expressa sua singularidade, bem como é possuidora de um ‘o aqui e o agora’, revelado por ser uma ‘existência única e autêntica’. Entretanto, é importante observar que tais características da obra de arte se diluem mediante os novos meios de reprodutibilidade.

Ainda que a aura, segundo o entendimento de Benjamin (1994), enquanto figura singular, seja composta de elementos espaciais e temporais, cuja aparição é única, da coisa distante, há fatores sociais específicos que condicionam o declínio desta. Trata-se da reprodutibilidade técnica, que destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido, de forma que o aqui e o agora são assentados como uma existência única no lugar em que se encontra. Ou seja, a aparência do único, do aqui e agora, é reproduzida por

milhões de vezes a indivíduos que entendem esse aqui e agora como único, ainda. O advento da indústria cultural e sua intensa produção e difusão, segundo Benjamin (1994), tendem a superar a unicidade da obra de arte, se afirmando a continuidade como autossustentadora da unicidade aos consumidores. Eles recebem o produto com bem exclusivo, único a eles destinado.

A sociedade administrada propicia a adaptação do indivíduo ao novo momento da “refuncionalização da arte” (BENJAMIN, 1994, p. 173). Nesse mesmo propósito, segue a adaptação do indivíduo, pois, com as novas tecnologias, as técnicas de comunicação e sua subsequente ampliação também cresceram a circulação de jornais e revistas ilustrados e a alfabetização desses indivíduos, meros consumidores. Para este frankfurtiano, por ter copiada a sua essência, o fato de a obra de arte ter sido sempre reproduzível, imitada, num processo de aprendizagem, foi com a indústria cultural e com a ampliação de seus mecanismos de difusão que o progresso técnico demonstrou a alteração da superestrutura e da apropriação da arte e da cultura nas condições novas das relações de produção na sociedade administrada. Nessa sociedade, restaram manifestas, ademais, a superabundância da reprodução da obra e a manipulação de seu conteúdo.

Entende-se, a partir de Adorno (*apud* COHN, 1994), que a indústria cultural é a porta bandeira que balança o estandarte da vulgarização da obra de arte e do esvaziamento de valores artísticos a favor do valor de troca mercadológico. Essa indústria amalgama o fetichismo na obra, a torna, processualmente, mercadoria cultural e uniformiza comportamentos e visões de mundo, conforme a *ratio* da produção massificada de valores. À oportunidade, as diferenças são destruídas. Neste percurso, a obra de arte perde valor de uso e valor artístico, induz sonhos e ideais de felicidade e sustenta o *status quo*: todos se tornam falsos. Todos os bens culturais de consumo, artísticos, são fetichizados e fetichizantes, esvaziados de seus conteúdos formativos, reificando o particular pelo primado da identidade do universal.

Na concepção adorniana, a

cultura verdadeira é aquela implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se em si mesmo através dos críticos que ele próprio cria. Assim que a cultura se converte em “bens culturais”, ela já pecou contra sua *raison d'être*. Na destilação de tais valores – termo no qual não por acaso ressoa a linguagem da troca de bens de consumo – ela se entrega às determinações do mercado (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 79).

A longa citação acima foi feita e é considerada necessária para clarificar a

racionalização filosófica presente e justificadora da conversão da cultura pela indústria cultural. Nesta, com e por esta, os avanços tecnológicos saturaram de linguagem e tornaram a vida, em todos os âmbitos, permeada de significação exógena à compreensão e experiência do indivíduo: toda a comunicação visual (*outdoors*, painéis de *led* e também a publicidade durante os jogos de futebol, por exemplo, que retiram a atenção do jogo ou ficam com a propaganda subliminar voejando e instigando no indivíduo a curiosidade; a publicidade invasiva na *internet*, as fachadas empresariais etc.); a música (ativada como produto para substituir o toque de celular e do despertador, no elevador, em casamentos – usualmente música clássica); o direito de imagem do jogador, de futebol e de basquete, pilotos de corridas, que expõem, no próprio corpo, a coisificação do corpo humano como meio de comunicação pela linguagem visual. Em todos estes contextos, as apropriações ocorrem, pois “as mercadorias culturais da indústria se orientam, como disseram Brecht e Suhrkamp há já trinta anos, segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 93). Não se deve esquecer do ‘indivíduo etiqueta’, aquele que compra a mercadoria e a expõe como bandeira de inclusão econômica: o *smartphone*, a roupa, a bolsa, os óculos de *griffe* ou abandeira cultural, com exposição aos pares do livro adquirido.

Não importa o conteúdo em si; a promessa é que vale. Volta-se, destarte, a Benjamin (1994) e à aura da obra de arte, pois a indústria cultural não se opõe à aura, e, para Adorno e Horkheimer (1985), a aura é a exteriorização do *mana*⁶⁷ pela duplicação do todo no particular. A indústria cultural a busca e sustenta a aura “em estado de decomposição, como um círculo de névoa. Com isso a indústria cultural se persuade diretamente a si própria daquilo que sua ideologia faz de ruim” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 95). No suspenso da identidade e da não oposição da indústria cultural à obra de arte, prevalece-se, sim, o interesse na sua duplicação. É pertinente questionar a linguagem e seu uso na principiologia burguesa.

Observa-se que não apenas imagens e cores, mas a linguagem e seu uso repetitivo estimularam e estimulam, pela repetição tanto das imagens quanto discursivamente, a imperiosa necessidade de o indivíduo aderir, pela coesão do ego, ao mundo do consumo a ele aberto pela indústria cultural. A educação, nesse jogo de interesses econômico e político, foi cooptada como sustentáculo de reprodução da

⁶⁷ No sentido de manifestação do todo, do universal, no particular (ADORNO, 1995b).

dominação. Essa é a liberdade da escolha cedida: aderir sem perceber. A igualdade remete, por sua vez, à exigência da adesão de todos: adaptados, democraticamente, às regras do jogo burguês, pois, por não perceberem, parece que o indivíduo fez escolhas.

A democracia é centrada na relação dialógica entre os indivíduos. A linguagem e a ideologia são veiculadas pela indústria cultural em processo estimulador de seus interesses. A democracia é usada na defesa da igualdade de oportunidades e liberdade de indivíduos consumidores tratados por esta indústria da cultura. É certo que a democracia não vige em todas as sociedades, em que pese o ideário burguês de justiça afirmá-la formalmente. Desta maneira, urge pensar sobre os movimentos de massa e a implicação à democracia pela coesão do ego do indivíduo, inclusive cooptado pela indústria cultural. Freud (2011, p. 15), ao discutir a psicologia das massas, assevera que esta “trata o ser individual como membro de uma tribo, [...] ou como parte de uma aglomeração que se organiza como massa em determinado momento, para um certo fim”. Na massa, o indivíduo tem a possibilidade de despertar fatores psíquicos ou instintos novos, usualmente inativos, dentre eles a sugestionabilidade que, só por estar com o sentimento de pertencimento a um grupo, “o homem desce vários degraus na escala da civilização. Isolado, ele era talvez um indivíduo cultivado; na massa, é um instintivo e, em consequência, um bárbaro” (FREUD, 2011, p. 24).

É preciso questionar a exaltação e a manifestação da violência e, com esta, a regressão que marca a participação do indivíduo capturado pelo universal, sem questionamento ou crítica, por ser este guiado pelo inconsciente, a ponto de nem a autopreservação se sobrepor. Deve-se repensar, por conseguinte, sobre a coesão do ego desse indivíduo que aderiu, pois,

inclinada a todos os extremos, a massa também é excitada apenas por estímulos desmedidos. Quem quiser influir sobre ela, não necessita medir logicamente os argumentos; deve pintar com as imagens mais fortes, exagerar e sempre repetir a mesma coisa.[...], são [...] capazes sob influência da sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse, devoção a um ideal(FREUD, 2011, p. 27).

Compara-se, a partir da constatação analítica sobre a identificação afetiva, que a repressão sucede a escolha do objeto, e o eu passa a adotar as características deste, tal qual ocorre a identificação como a “mais antiga ligação afetiva a outra pessoa” (FREUD, 2011, p. 60). Retomam-se, nessa vertente aproximativa, a indústria cultural e sua lógica racional de busca de satisfação de necessidades criadas exogenamente, uma vez que o indivíduo, há muito tempo, dominou o outro diferente. Ele satisfaz suas

necessidades e recriou outras necessidades, nem tão necessárias. Agora, sacia a fome de prazer, que não é mais exclusivamente corpóreo, mas fome e prazer sensorial, elaborados no jogo de interesses econômicos e de dominação.

Em todo esse percurso, a sociedade administrada, a indústria cultural e seu canal de adaptação, por excelência, têm integrado o indivíduo. A educação escolar vem sendo convertida em mecanismo da indústria cultural. Há inovações e questionamentos da sociedade administrada, cujo discurso associa a formação cultural aos interesses do mercado, tão somente. A educação instrumentaliza o indivíduo, dá-lhe um ar de sofisticação pela melhoria do vocabulário e falsa profundidade de discussão em determinados assuntos. Recordam-se, aqui, os ensaios de Adorno (1995a): **A filosofia e os professores e Tabus acerca do magistério**, nos quais há a constatação adorniana da existência de aproximação entre a ausência de reflexão intelectual e o senso comum. E, não apenas isso, mas há também tabu em torno da “imagem do magistério como profissão de fome” (p. 98), bem como ambivalência, pois o professor universitário detém maior prestígio em detrimento dos demais. Há, ainda e de maneira persistente, a conversão do professor em vendedor de conhecimentos, sem, contudo, se aproveitar materialmente, ele próprio, desse conhecimento (ADORNO, 1995a). Essa situação é de novo ambivalente, pois burla e reafirma os interesses burgueses. Estes foram reificando o indivíduo na sua formação profissional, conquanto a docência contribua para o processo real de reprodução social. Os conteúdos ministrados conduzem à autoformação, sem que a disposição, o esforço e o interesse para o mergulho na formação humana estejam considerados. A pseudoformação permanece: quimera como formação heteronoma de elementos diversos e incongruentes na racionalidade burguesa, formação e educação escolar para disputar no mercado pelo trabalho, e não, necessariamente, a formação ampla (ADORNO, 1995a), tão exigida ao longo do tempo social e histórico.

Na sociedade administrada, foi preciso inculcar outros desejos como maneira de reproduzir ampliadamente o capital, mas, também, a perpetuidade inquestionada da dominação. Não bastava instigar questões objetivas, como equipamentos de lazer, utensílios e maquinários domésticos, eletroeletrônicos, automóveis e equipamentos de segurança. Um outro tipo de instrumento, de cunho mais subjetivo preencheu o tempo livre do indivíduo orientando sua escolha de modo subliminar, nas entrelinhas de um desejo fabricado, e criou a identificação, agora não mais a um outro indivíduo tão só. É preciso se lembrar dos atores, das atrizes e de seu vestuário, maquiagem e corte de

cabelo.

A indústria cultural interferiu e criou até vocabulário, jargões que os indivíduos passaram a usar por se identificarem com os sonhos e as expectativas roteirizados no cinema, nos magazines e nas seleções (*Reader's Digest*), orientações para a vida profissional, pessoal e afetiva. A linguagem é o veículo no qual circula o entendimento e, “dentro do rebanho, nela se basearia em grande parte a identificação dos indivíduos uns com os outros” (FREUD, 2011, p. 79). A identificação passa por deslocamento, já que o indivíduo não apenas se identifica com o outro, herói, corajoso, sujeito falante, bom de oratória, aparentemente bem sucedido. O indivíduo se percebe, também, com os sinais externos de sucesso que os bens ou produtos de consumo culturais, pela publicidade e pela propaganda veiculada, aparentam proporcionar e que levam à regressão anímica, tais como “falta de autonomia, enfraquecimento da aptidão intelectual, desinibição da afetividade, incapacidade de moderação e adiamento” (FREUD, 2011, p. 77).

A aquisição do produto de consumo cultural e sua exposição como apêndice do próprio corpo sinalizam *status*, pretendida inclusão a grupos aos quais se admira e se identifica. O consumo do produto cultural é enaltecido, mesmo com o sacrifício de outros campos que fortaleceriam sua humanidade e que são abandonados à margem da via do consumo.

O porquê de se pensar a identificação e a linguagem como instrumentos de objetificação do indivíduo se deu no ensejo de se compreender, em relação ao indivíduo, como se constituiu subjetivamente o ideário burguês de justiça em meio à indústria cultural. Debruça-se, assim, o olhar sobre a formação humana e seus desdobramentos, a partir desse contexto.

Nesse percurso, depreende-se que é na vinculação à massa que o instinto gregário se estabelece (FREUD, 2011). Para compreender isso, volta-se à infância. Segundo Freud (2011, com a chegada de outros irmãos, o indivíduo mais velho recebe com inveja o mais novo, seja pelos mimos, seja pela atenção dos pais. Nesse indivíduo, sobrevém o desejo de supressão do irmão mais novo. Todavia, com o passar do tempo, o indivíduo consegue distinguir que ambos são amados ‘igualmente’ pelos pais e, não podendo sustentar a relação hostil sem seu próprio prejuízo, “é obrigada a identificar-se” (FREUD, 2011, p. 81). Depois, na escola, precisa se identificar para os outros, e é aí que Freud (2011) discute que “a primeira exigência dessa formação reativa é aquela por justiça, tratamento igual para todos”. Isto é, inculca-se, no indivíduo, a constatação de

que, não podendo ele ser o favorito, ninguém mais será. É, inicialmente, no princípio de realidade, que vai se articulando e ampliando no indivíduo um autocontrole. A concepção perspicaz da igualdade remete a um mesmo tratamento: somente de tal maneira a sensação de pertença e acolhimento se constitui.

Segundo Freud (2011, p. 82), é “da inveja original” que se estabeleceu, posteriormente, na sociedade, a negação do indivíduo de muitas coisas em relação a si, de modo que outros deveriam renunciar a estas ou não ter a pretensão de tê-las. Isso, para o autor, é justiça social. Igualdade e justiça caminham lado a lado e, portanto, “o sentimento social repousa [...] na inversão de um sentimento hostil em um laço de tom positivo, da natureza de uma identificação” (FREUD, 2011, p. 83). Por mais que essa análise de Freud seja apenas um elemento limitado para se compreender o fetiche das massas, é preciso considerá-la em meio a fatores culturais de inserção social.

Ao se refletir sobre a justiça, arrazoa-se ser esta objeto buscado e explicado pelo indivíduo, que é o sujeito. A justiça foi predeterminada em seu conteúdo e conceito, como em sua organização e ordenação principiológica. Entretanto, se é obedecida cegamente, conforme a sugestão da venda dos olhos, da qual se credita advir a igualdade, a justiça não atende a todos os interesses conflituados como quer fazer convencer, inclusive pela expectativa criada pela própria justiça.

Nessa direção, argumenta-se que a ideologia, ao envolver a justiça como um véu, leva o indivíduo ao engano, uma vez que:

no desempenho categorial, o sujeito se arruína e empobrece; para poder determinar e articular aquilo que se acha à sua frente, de modo a que esse se torne um objeto no sentido kantiano, o sujeito precisa, em favor da validade objetiva dessas determinações, se reduzir à mera universalidade; ele não precisa se deixar amputar menos por si mesmo do que pelo objeto do conhecimento, para que esse seja trazido programaticamente a seu conceito. O sujeito objetivante se reúne no ponto da razão abstrata, por fim na ausência de contradição lógica que não possui por sua vez nenhum sentido independentemente do objeto determinado (ADORNO, 2009, p. 122).

Para se compreender a exigência da constituição da justiça, é preciso, antes, atentar para a presença e recorrência do conflito e sua necessária resolução. Pode-se pensar, ainda, a relação sujeito e objeto, dialeticamente, visto que, conforme Adorno, “a armadura do pensamento não deve necessariamente permanecer aderida à ele” (2009, p. 123). Ou seja, não é só a manifestação conflituosa que enseja a manifestação da justiça, mas também a prevenção do conflito a exige, no sentido de regular comportamentos que garantam o melhor para as relações sociais. É exigência refletir dialeticamente para

compreender os múltiplos entrelaçamentos da astúcia, que marcou a explicação racional sobre os fenômenos humanos e naturais. Além disso, é preciso pensar a ofuscação ideológica da percepção tanto dos fenômenos quanto da explicação construída a respeito destes. Destarte, Adorno (2009, p. 124) argumenta que a dialética “reflete seu próprio movimento [...] uma tal dialética é negativa [...] a força efetivada em toda determinação particular não é apenas a sua negação, mas também é ela mesma o negativo, o não verdadeiro”.

Nesses termos, é a partir do princípio da identidade que foi possível captar o não-idêntico (ADORNO, 2009, p.13), que justifica a não-igualdade com a igualdade, pressuposto idealizado e fundamento da justiça. Adorno (2009) explica que a legitimação é dicotômica entre universal e particular, sujeito e objeto, a partir da identidade, categoria de explicação e entendimento na filosofia. A filosofia moderna compreende a identidade mais como confluência de indiferença entre “o momento psicológico e o lógico no idealismo” (ADORNO, 2009, p.124). É que a universalidade lógica do pensamento, conforme Adorno (2009), liga-se à identidade individual e, sem tal ligação, não se constituiria nos termos nos quais chegou, “porque, de outro modo, nenhum passado seria fixado em algo atual e, com isso, não seria fixado absolutamente nada enquanto igual” (ADORNO, 2009, p.125). Essa homogeneização ou indiferenciação é reforçada pela educação escolar, uma vez que o pensamento igual é exigência da padronização e da obediência cega que a sociedade administrada espera do indivíduo, como maneira de aceitá-lo. O pensamento identitário fortalece a aceitação do indivíduo pela sociedade.

Constata-se que o princípio da identidade ofusca a contradição sob o falso argumento da reconciliação, pois o igualar identitário é a reprodução da contradição que precisa ser desaparecida. Ocorre, destarte, por tal princípio, uma opressão da contradição, que precisa ser subsumida, e não questionada. Por isso, com a indústria cultural, o indivíduo precisa ser objetificado pela identificação dele, indivíduo, à coisa, ao produto de consumo cultural, que se consubstancia em bem simbólico, por carregar um significado maior que o valor de mercadoria.

É preciso apreender, sem hipostasiar (ADORNO, 2009), o movimento da contradição dessa identidade consubstanciada na igualdade, pensando-a a partir do consumo. O universal exigiu a adequação do particular, do indivíduo, para a coexistência equilibrada: que o princípio da realidade se sobrepusesse ao princípio do prazer. Nesse percurso, a neorracionalidade técnica, que agudiza a dominação –

instantaneizando pensamento e ação e subalternizando e submetendo até aos insubmissos pela lei⁶⁸ –, demarca a sociedade administrada, em que o indivíduo vive à mercê do jogo econômico. O custo material da vida é alto e resta a submissão, o enclausuramento do ego que a todos integra e assimila.

Como elucidam os autores da Escola de Frankfurt, “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). A integração se deu tendo a razão como parte essencial. Esta é, desde Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), a da autodomação. Nesse processo, o sujeito comanda a si e a outros, inclusive com o próprio sacrifício, e, mediante a renúncia, mantém o reprimido no processo cultural. Tal racionalização separou e separa sujeito e objeto, particular e universal, indivíduo e sociedade. Cabe repensar sobre a liberdade de escolha do indivíduo na sociedade administrada, cujo padrão de racionalidade técnica sustenta a separação e a inversão da relação sujeito e objeto.

É a educação que, segundo Adorno (1995a, p. 162), levará o indivíduo a: questionar suas debilidades sobre as exigências que faz a si próprio; trabalhar na busca da superação de representações “infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos”, e a questionar a referida liberdade, seja individual ou estatal, regulada pela lei. Além disso, a liberdade estatal, por não estar sujeita a marco regulatório, ainda facilita o acesso e viola intimidades.

Adorno (2009, p. 257) questiona essa liberdade concedida a partir da lei, uma vez que “o meio no qual o mal, em virtude de sua objetividade, alcança um ganho de causa e conquista para si a aparência do bem é em grande medida o meio da legalidade”. Há, na sociedade administrada, um princípio da equivalência, e, no âmbito das liberdades, estatais ou individuais, a normatização insere todos no mesmo molde. Ao exercer a liberdade, o indivíduo, assujeitado pelas relações objetivas, se torna objeto que pode efetuar escolhas, em todos os âmbitos das múltiplas modalidades de canais da indústria cultural: será livre este indivíduo-objeto? Ou, poderá sê-lo? Parece que não, já que não pode escolher além do previamente definido pelos produtores. As cores, os sabores, tamanhos, gigas do *smarthphone*, a potência do motor até o curso universitário, tudo está predefinido pelo produtor, pela legislação e escolha do mercado fornecedor. O

⁶⁸ Na obra **As prisões da miséria**, o sociólogo Lóic Wacquant (2001) constata o crescimento da correlação entre endurecimento do direito penal e a erosão de direitos trabalhistas. Ocorre por toda a Europa e pelos Estados Unidos a medida de contenção das desordens geradas pelo desemprego em massa, advindo da minimização do Estado neoliberal e de seus derivados resultados, como: precarização, uberização e peiotização.

sujeito dessas ofertas, que exercita a dominação de modo sedutor e irresistível, perpetua a autoridade da técnica.

Compreende-se a autoridade a partir da relação de uma tensão que é interna e evidencia a vontade de o indivíduo se integrar ou submeter, de aprovar a situação, seja via pensamento ou ação, e de viver sob ordens impostas e externas (HORKHEIMER, 1990). A indústria cultural é parte do processo de desencantamento do mundo, que foi reencantado: pela técnica, que é sua máxima expressão; pelo apagamento do passado, a tradição, e pelo avivamento reiterado do presente, a vivência. O presente valida-se pela igualdade do consumo e pela liberdade da horizontalização do olhar centrado na técnica.

Nesse sentido é preciso tensionar sujeito e objeto para compreender e desmistificar a falsa separação existente entre estes, recordando, contudo, o perigo da “conciliação simbiótica (psicótica) entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, ou a perda do universo subjetivo na absorção do universo objetivo” (ZANOLLA, 2015, p. 466). Isso demonstra a permanência idealizada do ego e da práxis, perpetuando a situação de alienação do indivíduo frente à contradição do processo social, cujo avanço técnico tem sustentado a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Os projetos burgueses de desenvolvimento econômico perpassam e dependem do processo de educação escolar. Maculam-no, contudo, por mascarar o que seria formação ampla e autônoma. A educação é a possibilidade da desconstituição da cegueira continuada que encobre a ideologia da falsa separação entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto. É falsa a separação por obstruir a educação enquanto possibilidade de crítica e autocrítica por parte do indivíduo. Neste ínterim, impede a reflexão do indivíduo em relação à dominação. As explicações teóricas e filosóficas têm conduzido a uma ambiguidade: de um lado, o idealismo, e de outro o materialismo, ou o positivismo e a dialética marxiana. Ambos os polos explicativos têm conduzido ao eclipse da razão (HORKHEIMER, 2002).

É preciso centrar esforços teóricos para se compreender e fazer o giro copernicano e considerar as contradições e também a ideologia que perpassa a teoria e a filosofia, que sustentam explicações que legitimam ora a falsa separação, ora a conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto. A contribuição adorniana com a apropriação da psicanálise, em que pese todas as críticas efetuadas a esse campo do conhecimento, foi buscar a desmistificação do sujeito, ao questionar sua identidade na negação e afirmação do que tal identidade poderá vir ou não a ser e a depender das condições que são diversas, subjetivas e objetivas. Desse

modo, Zanolla (2015), ao discutir sobre a elaboração da dialética negativa, explica que:

na concepção adorniana, apenas com um trabalho conjunto, de todas as ciências sociais seria possível compreender os processos sociais e as atitudes alienantes inerentes à dinâmica subjetiva. Seria impossível conceber a dialética negativa se negligenciadas teorias fundamentais que a consolidam, para além do materialismo marxiano, do positivismo comteano e do idealismo hegeliano (ZANOLLA, 2015, p. 459).

As ciências sociais foram constituídas, metodologicamente, para explicar o novo momento advindo das revoluções, industrial e política, e as transformações daí oriundas. Concomitantemente a tais momentos e fundamentalmente entrelaçados estavam o liberalismo e a democracia, como derivados da razão humana e de organização da vida, para além dos privilégios que marcaram o medievo.

O liberalismo teorizou a respeito do jogo regulador do mercado, cuja mão invisível defendeu os interesses de alguns indivíduos e se formou, ideologicamente, como do interesse de todos. Para tanto, precisou da anuência de muitos outros indivíduos e da democracia, a mão invisível da vontade de alguns que parece ser a vontade de todos. Da mão invisível do mercado efetuiu-se “a passagem do contrato para o mercado como modo fundador da sociedade” (LALLEMENT, 2018, p.41). A democracia, cujo movimento centra-se no indivíduo, deslocando-se da vontade à ação, por consequência acessa tal indivíduo determinada posição na sociedade, a partir da sua vontade. Essa vontade, que é de todos, em nome da formal igualdade, é liberdade de escolha. Logo, a burguesia justificou a organização do novo momento social e histórico, que é fundamentado no político e no econômico, como vontade de todos os indivíduos. A ideologia perpassa tais momentos e se perpetua.

É preciso resistir à “organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – , ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (ADORNO, 1995a, p. 143). A configuração invertida transparece ligação do não-idêntico, e o esboço de conhecimento sobre o fenômeno remete ao método de observação e de interferência posterior no fenômeno. Este é e “foi o princípio da *ratio*” (ADORNO, 2009, p. 30). Ressalta-se que a razão burguesa inscreve a educação como instituição fundante da sociedade, contudo, submetida aos interesses econômicos da totalidade social. Por consequência, a educação enfrenta diversos fatores, objetivos e subjetivos, e, de fato, (im)possibilita a superação da pseudoformação, posto estar submissa à multiplicidade de interesses e instrumentos. Considera-se

também os utilizados pela indústria cultural, pela vivência que caracteriza essa sociedade e pela organização das relações produtivas entretidas na erosão de direitos. Eis a razão burguesa e seus laços ideológicos que envolvem a educação e causam a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Ao discutir a razão burguesa, não se perdem de vista os recursos ideológicos a ela amalgamados. Essa discussão perpassa a compreensão e explicação filosófica. No ensejo de contribuir para tal compreensão crítica, no ensaio **A atualidade da filosofia** (2018), Adorno alerta que o exercício profissional do filósofo deve renunciar à apreensão da totalidade do real pelo pensamento, uma vez que nenhuma razão legitimadora poderia reencontrar a si em realidade, cuja forma anula a própria razão. A realidade que se oferece à razão consiste em nada mais que meros vestígios, e estes apenas sustentam a promessa da realidade justa e correta. Compreender, explicar e interferir foi a exigência da razão, seja na filosofia ou na ciência. Em ambas, a busca das interpretações são históricas, interpenetram e podem contribuir para a formação cultural e a educação.

Compreende-se que a interpretação filosófica deve colocar seus elementos, os enigmas, como constelações que respeitarão as características do fenômeno, levando-se em conta, para a presente análise, a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Desta forma, procura-se compreender e explicar a partir dos múltiplos fatores que compõem o núcleo impeditivo, cujos pressupostos ideológicos motivam a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Neste contexto, visa-se a desmistificar a ambivalência do entrelaçamento multifatorial que cerca e “ilumina repentina e instantaneamente essa questão e a desfaz ao mesmo tempo [...] e em tentativas de ordenações cambiantes, até que formem uma figura que se torne legível como resposta” (ADORNO, 2018, p. 444). Ao rodear, envolver e tatear o fenômeno, “a irrupção do irredutível [...] realiza-se concretamente de forma histórica, e é a história, portanto, que interrompe o movimento do pensamento em sua direção aos pressupostos” (ADORNO, 2018, p. 454).

O pensamento é munido historicamente, e a história se compõe de “ideias cujo complexo constitui de forma não intencional a verdade” (ADORNO, 2018, p. 447). Desta maneira, nada pode ser hipostasiado, pois, ao cercar o fenômeno e buscar seu movimento, depara-se com grupos de modelos, o não-idêntico, como o “esforço elevado a autoconsciência por deixar-se tornar permeável” (ADORNO, 2009, p. 33). Neste percurso, busca-se compreender o movimento de organização ideológica fundante da

sociedade administrada e, nesta e em sua estrutura, se encontram a justiça, a indústria cultural e a educação, dentre outras. É preciso entender como estas se entrelaçam à educação e a tornam instrumentalizadora, instrumentalizada e impeditiva da constituição e assunção, por parte do indivíduo, de uma consciência verdadeira e crítica. Essa relação conduz à percepção de que é a não verdade da identidade do que seja educação, a sua busca e exercício da dialética negativa. Isso não significa, contudo, que se abdique do conceito de educação ou formação pelo reiterar afirmativo da pseudoformação como última *ratio*. Salienta-se que esses conceitos, educação e pseudoformação trazem seu momento “não-conceitual” (ADORNO, 2009, p.19) da realidade do fenômeno que precisa ser historicizado. Esse momento não-conceitual é a essência que só pode ser reconhecida na manifestação da contradição daquilo que se pretende ser.

Tais conceitos são, porém, mediados através da própria constituição do reflexo emanado da constelação, de momentos e do entrelaçamento com outros fenômenos que os constituem, com a não intencionalidade ou não determinação. Ambas, portanto, educação e formação, podem ser ingenuamente entendidas e idealizadas. Logo, “ante a intelecção do caráter constitutivo do não-conceitual, no conceito dissolve-se a compulsão à identidade que, sem se deter em tal reflexão, o conceito traz consigo” (ADORNO, 2009, p. 19). O pensamento que não é ingênuo, cuja não distração não permite que a filosofia e a busca do conhecimento se enredem no método, na forma, considera o quão pouco sabe e “alcança o que é pensado” (p. 21).

É preciso, então, voltar-se para o sujeito, buscar a autorreflexão e não entender que o pensamento é a finalidade dele próprio. É buscar a não-identidade do objeto e fazer a análise tateando-o, buscando identificar a objetificação da subjetividade e o subjetivismo do objeto. Essa reflexão possibilita entender os mecanismos da dominação que mediam sujeito e objeto. O objeto deve ser buscado a partir da sua primazia em relação ao sujeito, pois que, se a realidade é objetificada, é preciso compreender, nessa objetificação, o sujeito idealizado, perdido na indiferenciação presente no todo social (ZANOLLA, 2007).

Por isso, a partir da historicização da tradição que, há muito, explicou o objeto, foi e é possível o pensamento se resignar à produção da unanimidade, o mesmo ocorrendo com o indivíduo adaptado, integrado e entender que “poder do progresso envolve o progresso do poder” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41). A relação ambígua entre poder e progresso exige desmistificação por parte do indivíduo.

Desmistificar é possível no processo da experiência como autorreflexão, pois, sem tensionar indivíduo e sociedade, pode ocorrer a idealização das estruturas que regulam as relações. Deste modo, uma educação acrítica é irracional, pois:

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 única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação (ADORNO, 1995a, p. 154).

Em todo esse percurso, o indivíduo, ainda que trôpego pelo engodo que o universal e suas instituições lograram efetivar, entende que é o sujeito que busca mecanismos de ascensão na sociedade, e uma das promessas é a educação. Assim, segundo Adorno, a busca por essa promessa induz o indivíduo a se compreender livre e igual pelas escolhas efetuadas a partir das ofertas da sociedade. Nesse sentido,

lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado acha-se sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado (ADORNO, 2009, p. 24).

Consciente do engodo da promessa feita pela sociedade e no sofrimento de sua constatação, o indivíduo compreende, ainda não completamente, que “o que é dito de modo frouxo é mal pensado” (ADORNO, 2009, p. 24). O mal pensado é a ideologia que perpassa e não se afasta das relações entre universal e particular, indivíduo e sociedade, sujeito e objeto. Essas relações não foram resolvidas e sanadas na sociedade administrada.

Pode ocorrer ao indivíduo uma atrofia da aceitação do outro, de si próprio em sua própria realização, que é causada pela frustração das promessas do universal. O indivíduo sofre e se cinde pelos múltiplos interesses que são irracionais. Isso o leva à neurose, que lhe consome, absorve sua energia psíquica e força humana, impedindo a resistência. Essa é uma demonstração da cisão do indivíduo pela “astúcia do inconsciente” (ADORNO 2009, p. 248). Destarte, a vontade do indivíduo paralisa-se frente ao Estado falso, que a amortece e administra, pois:

as neuroses são pilares da sociedade; elas frustram melhores possibilidades dos homens e, assim, aquilo que é objetivamente melhor e que eles poderiam realizar. Os instintos que impeliriam para além do Estado falso tendem a se acumular uma vez mais no narcisismo que se satisfaz nesse Estado falso (ADORNO, 2009, p. 248).

O amortecimento da vontade e a frustração da expectativa do indivíduo não respondida pelo universal vêm da cultura e de sua promessa não cumprida. A promessa inicial efetuada pela cultura deságua na liberdade e igualdade, até agora sustentadas e permanentemente instigadas pela sociedade administrada. O entrelaçamento relacional de indivíduo e sociedade, particular e universal, origina-se no processo cultural. Retoma-se a teoria psicanalítica freudiana, por elaborar o sentido da liberdade para a sociedade, e a aproxima da felicidade, do princípio do prazer. Neste, a satisfação instintual é felicidade. Se o indivíduo não o satisfaz, sofre, “então é possível esperar que, agindo sobre os impulsos instintuais, fiquemos livres de uma parte do sofrer” (FREUD, 2010b, p. 34).

Como resultado, a liberdade seria a parcela instintual pelo indivíduo buscada. No entanto, o princípio do prazer precisa ser sublimado e adaptado, visto que o indivíduo, pelo princípio de realidade, tem o ganho de prazer concretizado por outras fontes: “trabalho psíquico e intelectual” (FREUD, 2010b, p. 35).

O trabalho de adaptação é efetuado a partir da convivência com outros indivíduos, na medida que exigem a renúncia do princípio do prazer como condição fundamental da aceitação do indivíduo. A renúncia é também a modelagem às expectativas e características do grupo, que são exigidas ao particular para sua aceitação. A educação é passível de ser instrumentalizada, ideologicamente, para a modelagem do indivíduo, por ser idealizada, sem perspectiva teórico-crítica, e que não desmistifique as contradições objetivas e subjetivas da sociedade administrada.

O universal, a cultura e a sociedade assumiram discursivamente e como instrumento ideológico a herança de civilizações pretéritas e suas organizações políticas e institucionais, nas quais a concessão da liberdade é exógena ao indivíduo: adaptação deste à sociedade e liberdade como concessão desta, como negação da autonomia do particular, do indivíduo. É que, “à sombra da incompletude de sua emancipação, a consciência burguesa precisa temer vir a ser anulada por uma consciência mais avançada” (ADORNO, 2009, p. 27).

Negar o particular em favor do universal é a regra para a convivência em grupo também na sociedade burguesa. Retoma-se, aqui, a discussão freudiana (2010b; 2014; 2016) sobre os mitos como explicações para a compreensão psicanalítica do indivíduo. Evoca-se, contudo, Adorno e Horkheimer (1985), pois esses autores recorrem ao mito, em específico ao de Ulisses (HOMERO, 2002; 2014), para discutir sobre a contribuição e interferência da mitologia na constituição do indivíduo burguês.

O interesse pela teoria freudiana que discute sobre a cultura (2010b) ocorre pela desmistificação efetuada pelo autor em relação ao processo de controle e limites impostos culturalmente ao princípio do prazer, e sua contraface, a autodestruição, que é manifestada pela agressividade. Estes vão, no decurso do tempo, sendo introjetados e dirigidos ao próprio Eu e confrontam, com o princípio de realidade, enquanto “percepção que o indivíduo tem de seus atos e sentimentos e a capacidade de fazer distinções morais” (FREUD, 2010b, p. 92), levando a um processo de controle por parteda cultura. Esta culmina num enfraquecimento do prazer de agredir, que é inerente à constituição do indivíduo. Neste contexto, a cultura instiga a exigência de freios morais que limitarão a busca do prazer irrefreado. Os limites impostos num processo de inculcação forjam o princípio de realidade, impõem o entendimento que é o melhor paraa convivência na sociedade e constituirão, no indivíduo, pela educação e formação, a percepção e a distinção de limites em relação ao outro, a si próprio.

No indivíduo, não é apenas o enfraquecimento do desejo de agressão que passa a ser controlado, mas também é constituído o medo de que seus atos, influenciados pelos olhares e julgamentos externos, possam ser qualificados como bons ou maus. Trata-sedo fortalecimento da cultura e, neste sentido, tal julgamento, bom ou mau, poderá levarà compreensão dos alicerces da autoridade, seja externa na forma do pai, ou interna como superego. Este último cria os limites internos, pois, tanto a autoridade externa quanto o superego, internalizado, se referem à necessidade de aceitação de limites. No percurso dessa aceitação, o universal, a cultura, a sociedade e seus elementos foram estabelecendo as relações da vida em comum, por ser evidente que uma maioria é mais forte que um único indivíduo.

Pode-se considerar a liberdade individual antecedendo-se a cultura. O processo de aceitação e assimiliação do padrão de comportamento esperado é efetuado pela educação. É pela educação que, no primeiro momento, se pode ir adaptando o indivíduo, ou não. Desta forma, precisa-se considerar a orientação adorniana (1995a) a respeito da educação na primeira infância, de trabalhar num processo formativo da criança a não repressão dos instintos, e sim sua satisfação e liberação. Daí a liberdade e o calor humano, o não à frieza da sociedade, que fetichiza a técnica e poderia ser resistida. A expectativa de liberdade e a educação são aspectos que podem, juntos, sem idealização, levar o indivíduo a resistir à adaptação exigida pela sociedade. Todavia, compreendeu Freud (2010b) que essa liberdade era sem valor, pois, sozinho, o indivíduo não tinha como a defender, nem mesmo seus interesses. Salienta-se, ademais,

que o indivíduo sozinho não se conscientiza do valor da liberdade. Entende-se e afirma-se, a partir de Adorno (2009), o entrelaçamento de liberdade e educação, uma vez que se compreende ser anacrônico postular liberdade, real ou reivindicada, sem ainda o indivíduo se formar no sentido de constituir a autorreflexão.

Se é no grupo (FREUD, 2010b) que o indivíduo entende e experencia o sentido da liberdade, do mesmo modo ocorre a compreensão de fatos ou eventos assimilados pelo grupo como injustiça, causada por evento danoso ou pelo cerceamento desse entendimento do que seja liberdade ou defesa de interesses. Deste modo, a liberdade individual sustentaria tais interesses. O que em Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) pode ser entendido como liberdade, porquanto sua vontade e seus interesses significaram sacrifícios em seu desejo de alcançar a autonomia por dominar o destino, “acaba substituindo-a pela cultura que impõe sacrifícios desnecessários, continuando heterônomo” (CROCHICK, 2000, p. 18). Ulisses reprime seus instintos visando à autoconservação. Esta é exigência da cultura, que foi constituída pelo sacrifício da natureza, e que ratifica, como se entende aqui, a possibilidade da liberdade pela vontade. Por consequência, “a reflexão sobre a questão da vontade e da liberdade não suprime a questão, mas a restabelece em termos da filosofia da história: por que as teses ‘a vontade é livre’ e ‘a vontade não é livre’ tornaram-se uma antinomia?” (ADORNO, 2009, p. 184).

A racionalidade, como curso de ação do indivíduo, foi inicialmente impulsionada pelo medo da natureza externa ou ambiente e interna. Era preciso intervir na natureza e, no movimento, se instaurou a cultura como mapa de orientação e segurança para a autopreservação. Essa organização protetiva, a cultura, adveio da formulação da confiança no pensamento e na observação do indivíduo, sujeito em construção.

A organização inicial das relações sociais ocorreu centrada na fé, no mito, e organizou, por meio deste, a interpretação do mundo, dos fenômenos e o próprio temor em relação ao diverso, ao outro, diferente que é o objeto a ser conformado e enquadrado. Esse mito é ambivalente, pois, inicialmente, pela fé e pelo medo, orientou a estruturação das relações e a potência do pensamento, levando a dominação e a razão humana a questionarem a própria organização pelo sujeito, indivíduo, criada com bases em explicações exógenas a ela, razão humana.

No transcorrer do processo de ampliação, essa razão assumiu o controle e chamou a si as explicações e organização das relações. A razão foi gestora do processo

denominado esclarecimento e foi discutida, conceituada e defendida como possibilidade positiva de uma organização mais progressista, de modo idealizado, por certo. Houve a crítica da razão e dos limites de sua possibilidade, a fim de que a confiança nesta fosse estabelecida favoravelmente, “posto que o excessivo pensar, a inabalável autonomia, dificultam a adaptação ao mundo administrado e provocam sofrimento, incontáveis pessoas projetam este sofrimento, que lhes é infligido pela sociedade, contra a razão como tal” (ADORNO, 1995b, p. 29).

A expectativa e a confiança foram depositadas na razão humana. Através desta, a organização da sociedade garantiu que “a razão humana tem um destino singular em certo gênero de seus conhecimentos: sente-se importunada por questões a que não pode se esquivar” (KANT *apud* PASCAL, 1983, p.31). Em avaliação histórica, política, sociológica e psicanalítica, pode se constatar que, desde o advento do capitalismo, o indivíduo tornou-se cada vez mais heterônomo com a racionalidade de domínio que funda essa sociedade. A constatação de tal racionalidade estimula a reflexão sobre o queseja a formação humana no sentido da busca da superação da razão instrumentalizada. Tal superação possibilitará a educação emancipadora, para além da objetivação exigida para a formação.

Negar a possibilidade da maioria através de mecanismos de impedimento a esta maioria do pensar é estratégia de dominação da razão humana. A análise dialética da razão e do esclarecimento, efetuada por Adorno e Horkheimer (1985), demonstra como o mito se entrelaçou, desde o início, na ideia de razão, fosse pela explicação dos fenômenos e pelo domínio da natureza, fosse pela padronização, na formalidade, na mensuração e na classificação de que a ciência e seu método analítico explicam e articulam os fenômenos, desde Bacon. A razão foi convertida em razão instrumental “ou, para dizer em termos que Adorno empregaria frequentemente, o qualitativamente diferente e não-idêntico foi forçado a enquadrar-se no molde da identidade quantitativa” (JAY, 1988, p. 36).

A razão insere-se, destarte, na técnica, pois busca a adequação de seus meios. Assim, como meio, adequou a ciência aos seus fins e, assim, ideologicamente, tem explicado os fenômenos, garantindo a perpetuidade da dominação. Esse recurso propiciou a matematização ou a quantificação como o cânone da ciência e o método coloca toda análise em uma forma, ajustando a mediação sujeito e objeto e negando qualquer cientificidade a explicações não enquadradas no método. Novamente tem-se o mito no pensamento, na explicação e na regra metodológica.

A validade científica é técnica, exige padronização, e o seu olhar é externo ao objeto. A padronização, a distribuição e a reprodução são mecânicas pelo mesmo olhar imposto pelo método, pela forma. Essa mecanicidade e otimização de recursos para a produção e a velocidade da resposta são apropriadas pela indústria cultural.

Assim, é preciso fazer a virada da interpretação filosófica, tal como entende Adorno (2018), quando afirma caber à filosofia interpretar os fenômenos, enquanto ciência ou pesquisa. Neste sentido, compete à educação emancipatória e autorreflexiva dialeticamente questionar os produtos culturais ofertados por tal indústria, dentre eles o entendimento veiculado do que seja justiça, na intenção de, pela reflexão propiciada pela educação, desmistificar e criticar, intencionando superar a (im)possibilidade da pseudoformação. Concorde-se que a filosofia (ADORNO, 2018) deverá interpretar e almejar a verdade, contudo, por não possuir a chave interpretativa, recebe apenas indicações efêmeras do “ente e em seus maravilhosos entrelaçamentos. [...] por isso não pode prescindir do menor fio que o tempo precedente teceu e que pode talvez preencher justamente a pauta capaz de transformar as cifras em um texto” (ADORNO, 2018, p. 443). Essa foi a crítica adorniana à razão idealista de Kant, pois a interpretação filosófica independe de um sentido. É preciso ressaltar o reconhecimento de Adorno à filosofia kantiana, na reflexão do pensamento adorniano. Zanolla (2015) salienta que Adorno, ao refletir sobre a dialética, adverte que esta é:

perpassada por elaborações clássicas como de Kant (2003), para quem os objetos representam sentidos além de seus conceitos e imagens; o que, por si, segundo Adorno (1995), exige trato rigoroso e histórico indispensável para compreender o percurso que se desdobra ao “*status* da dialética materialista” e, consequentemente, à “dialética negativa” (ZANOLLA, 2015, p. 455).

A reflexão dialética instiga compreender o pensamento e a fundamentação da razão para além do mundo dos fenômenos (KANT, 1969). Neste sentido, poderia a razão conduzir o alcance de outros conhecimentos para além do inteligível e pensar a coisa em si, sem conflito (UTTEICH; BICALHO, 2011). Na esfera do puro pensar (KANT, 1969), um outro tipo de causa foi admitido pelo conceito de liberdade transcendental, pois, na esfera do inteligível, “tem de ser pensado o limite do conhecimento no uso das categorias de entendimento” (UTTEICH; BICALHO, 2011, p.11). É da dimensão especulativa da razão que a liberdade há de ser pensada e, assim, satisfaz-se a partir do pensamento o domínio dos objetos de conhecimento. A contribuição kantiana (1969) sobre o pensamento desperta a experiência e a autonomia, pois o conhecimento do objeto provém da sensibilidade, *a priori*, na forma do espaço e

do tempo, que recebem as representações intuitivas (UTTEICH; BICALHO, 2011, p. 11). Também do entendimento, na forma *a priori* de pensamento, são as categorias que visam a conhecer o objeto mediante representações conceituais. Assim, intuição e conceito entrelaçam e possibilitam resistir pelo que fora previamente pensado. Adorno salienta ser louvável em Kant “o fato de ele ter esboçado, como aliás quase nenhum outro filósofo, a constelação do humano e do transcendente na doutrina do inteligível” (2009, p. 329). Em Kant, a relação sujeito e objeto está preservada da cisão⁶⁹ que marcou as explicações filosóficas ao longo do tempo social e histórico.

Ao voltar o pensamento sobre a reflexão kantiana, para quem os objetos estão na sua representação para além do captado pelo conceito e pela imagem, atenta-se aqui para o ideal burguês de justiça. Visa-se, portanto, não se distanciar da compreensão deste como (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

Ora, o ideal burguês de justiça, para romper com as injustiças das monarquias absolutistas que regiam a Europa a partir do século XI, argumentou a exigência das liberdades individuais e a igualdade para toda a população. O fenômeno se concretiza com a revolução política na França, no ano de 1789 (HOBBSAWM, 2017a). Discutiu-se, anteriormente, a igualdade em termos do princípio da identificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2009). Se a igualdade e a liberdade advêm do princípio da identificação que, contudo, nega a igualdade pela equivalência e permanência da negação do diverso, o mesmo ocorre com a liberdade, que “só pode se tornar real através de coerção civilizatória” (ADORNO, 2009, p. 129).

Pode-se, conseqüentemente, arguir o tabu semântico (ADORNO, 2009) sobre as questões objetivas. Aqui se situa o conflito relativo à compreensão do conceito de liberdade, ainda que a especulação filosófica, referente à experiência da liberdade, apresente e atribua “nomenclatura vaga, pré-científica – saber se a vontade é livre” (ADORNO, 2009, p. 179). Há que se estar alerta para a não imposição de resposta ao que seja a liberdade, relacionada à vontade e à não emissão de juízo, como também de definição, pela impossibilidade de hipostasiá-las. A vontade seria, no modelo kantiano, “unidade normativa de todos os impulsos” (ADORNO, 2009, p. 180). A liberdade, na mesma perspectiva de pensamento e compreensão filosófica, designaria “a possibilidade

⁶⁹ Essa não separação entre sujeito e objeto, sensível e inteligível, em Kant, funda sua Revolução Copernicana, pois “possibilita pensar o transcendental (condição de possibilidade do sintético *a priori*), o transcendental permite pensar o idealismo (só conhecemos *a priori* nas coisas aquilo que nós a colocamos), e o idealismo transcendental permite pensar a distinção entre sensível e o inteligível (distinção a qual só é conceitual e jamais factual)” (UTTEICH; BICALHO, 2011, p. 19).

desses impulsos” (p. 180). Adorno tece críticas, afirmando que, do século XVII adiante, a filosofia definira a liberdade como princípio fundante.

Politicamente e economicamente, afirma-se esse interesse e defesa da burguesia como marcha rumo ao poder, como grupo hegemônico. Só que a defesa da burguesia, tanto pela liberdade quanto pela igualdade, é ambivalente, pois torna explícita a rejeição da dominação e opressão das liberdades e da igualdade na sociedade feudal, uma vez que esta não possibilitava mobilidade social.

O argumento dialógico burguês apropriou-se da defesa dessa impossibilidade da mobilidade e passou a defender a liberdade e a igualdade como estandartes de nova justiça. Assim, se a liberdade se inicia como individual, passa por um deslocamento, independente das discussões filosóficas em Kant (1969) e Hegel (1997; 2014), que é a apropriação por parte do universal e de seus interesses:

exalta-se a liberdade inteligível dos indivíduos, para que se possa manter os indivíduos empíricos como responsáveis sem qualquer impedimento, para que eles sejam melhor mantidos no cabresto com a perspectiva de uma punição metafisicamente justificada (ADORNO, 2009, p. 182).

Essa associação, de início contraditória e dicotômica, foi depois diluída pelo véu opaco, uma vez que a cultura burguesa ofertou dignidade, caso chegasse ao poder. Esta, no entanto, não se concretizou. Essa sociedade é ambígua, pois:

não admite mais nada de indefinido, anuncia-se a brutalidade nua e crua. A palavra direta, que sem delongas, hesitação e reflexão diz as coisas na cara do interlocutor, já possuía forma e o timbre do comando, que sob o fascismo, vai dos mudos aos calados (ADORNO, 1993, p. 35).

A contradição e a ambiguidade, presentes na cultura, envolvem e ofuscam a relação entre a doutrina da liberdade e a prática da repressão e inauguram novo momento: o afastamento da filosofia da possibilidade da compreensão da liberdade e da não-liberdade do indivíduo (ADORNO, 2009). A ofuscação leva à resignação porque a liberdade, no idealismo, adveio como constituição do indivíduo. Desta forma, com a ascensão da burguesia ao poder político, a liberdade parece derivada, uma vez que as ciências particulares (Adorno se refere, especificamente, ao Direito penal) precisam conceituar liberdade e recorrem à filosofia para intentá-lo. Desta maneira,

À sombra da incompletude de sua emancipação, a consciência burguesa precisa temer vir a ser anulada por uma consciência mais avançada; ela pressente que, por não ser toda a liberdade, só reproduz

a imagem deformada dessa última (ADORNO, 2009, p. 26-27).

Diante de tais circunstâncias, de reprodução deformada da liberdade, há que considerar a correlação liberdade e pena de restrição de liberdade. Nesta modalidade, salienta-se a relação crime e pena, bem como se destaca que, desde as sociedades com menor divisão social do trabalho, a imposição da pena se relacionava, diferentemente, em diferentes sociedades, pelo crime cometido. Esse Direito, advindo do direito natural, era “revelado”:

a ideia de um direito baseado na natureza humana aparece de duas formas: na Grécia antiga como “corpo de normas não-escritas, opostas aos estatutos reais e imperfeitos da vida cotidiana. Em Roma, o direito positivo era apresentado como distorção de uma ordem natural primitiva: a escravidão, portanto, não pertencia ao direito natural, mas ao *ius gentium*, como consequência das guerras. Para os romanos o direito natural correspondia à lei da natureza [...]. Na Idade Média cristã o direito natural tinha conotações religiosas e estava identificado a uma lei divina distinta das leis humanas, as quais aquelas leis não podiam transgredir. Por outro lado, no entanto, muitos juristas estavam convencidos de que o direito natural, concebido como um princípio diretor perfeito e eterno e era idêntico ao direito romano, à *ratio scripta* (“razão escrita”); [...] outros viam o *corpus iuris*, tal qual outros sistemas jurídicos, como mero produto histórico, sem valor eterno, imperfeito e capaz de melhoramento. Desse modo formou-se na era moderna uma nova concepção do direito natural [...] ainda com referência à natureza do homem e da sociedade, mas diferia das concepções anteriores [...] rejeitava a concepção do direito natural como um ideal de justiça com uma significação maior do que a da ordem jurídica positiva. Pelo contrário, concebia o direito natural como um corpo de princípios básicos dos quais o positivo deveria ser diretamente derivado: era um direito natural aplicado” (VAN CAENENGEM, 2000, p. 164-165).

Por conseguinte, ao chegar ao poder, a burguesia, que buscara nesse direito natural ou consuetudinário a negação do poder terreno dos monarcas absolutos e o afastamento da hierarquização da sociedade e dos privilégios dos nobres, pretendeu organizar as relações mediante tal direito revelado, de modo a satisfazer seus interesses.

A burguesia centra o olhar no Direito positivo, que “é o conjunto de normas estatais vigentes em determinado país, em determinada época, como, por exemplo, o conjunto de leis brasileiras vigentes no nosso ordenamento jurídico” (VENOSA, 2009, p. 8). É o racional, deliberado e votado a partir da razão humana, que deverá alcançar a todos na forma de lei. A lei torna-se positivada, relativa ao ordenamento racionalizado e emanada do Estado. O ideário de liberdade e igualdade para a deliberação do que fosse justo caminhou no sentido da sua afirmação pública e formal e dialogou com os interesses da sociedade burguesa, mais oportunamente em sua instituição mais dura da representação dos interesses de poucos, o Estado, em detrimento de milhões.

A contraface dessa relação, na época argumentada pela burguesia, era o sistema de freios e contrapesos do Estado, e não seria, assim, absoluto, tal Estado, e sim democrático. Neste sentido, a relação é ambígua e ideológica. A burguesia precisa do Estado para a dominação, leis e políticas públicas de defesa de seus interesses que são individuais. Neste percurso argumentativo, a burguesia defendeu as liberdades individuais de forma pública. Essa defesa perpassa o tempo social e histórico, e a sociedade administrada sustenta tais interesses e o ideário. Este faz parte de grande parcela das discussões filosóficas, políticas, históricas e sociológicas, e a educação escolar o sustenta em seus conteúdos programáticos, conforme postulado pela burguesia. O que poderia se tornar autorreflexão crítica por parte do indivíduo tem sido instrumentalizado pela reprodução favorável e acrítica dos interesses burgueses. Assim, a adaptação ocorre sem que a ideologia da sociedade burguesa sequer possa ser questionada pelo indivíduo.

A tensão indivíduo e sociedade, particular e universal, é perpassada ao longo do tempo social e histórico pela expectativa de liberdade e de justiça. Na filosofia kantiana (2002), a liberdade envolve independência de qualquer maneira de dependência, como autonomia, para neste sentido reafirmar como a razão pode ser imediatamente determinante da vontade e entendida como a faculdade do agir sob determinadas regras. É a vontade, regra subjetiva, a máxima válida para o sujeito, ao passo que a lei é a regra objetiva que orienta a faculdade de agir, sendo válida para a vontade de todo ser racional.

A autonomia advirá da liberdade como confluência da faculdade de agir como lei e é o princípio de toda natureza racional. Recorre-se, aqui, à obra **Crítica da Razão Prática**, pois a vontade não é perfeita (KANT, 2000) e tampouco obedece à razão, a não ser sob o constrangimento desta (PASCAL, 2005). Deste modo, as leis da razão se posicionam frente à vontade, como imperativo. A educação que poderá possibilitar a autonomia e a emancipação é fundamental, mas, segundo Adorno (1995a, p. 72), está presente “o sentimento de impotência social, de dependência em geral que impede a cristalização da autodeterminação”.

Cumprido, então, compreender os imperativos categóricos kantianos, segundo os quais a ação é proposta como necessária em si, sob a forma de leis, sem se subordinar a nenhum fim. Conforme Caygill (2000, p. 217), o fundamento da liberdade prática é a vontade de o indivíduo ser autônomo e está assentado numa “liberdade inteligível baseada na autonomia da vontade”. Neste sentido, ao ente racional resta representar

suas máximas como lei universal, princípio que contém o fundamento da vontade, de acordo com Kant (2017), e separar todo objeto da vontade, ao pensá-lo. Por consequência, a forma desse princípio convém à legislação universal, bem como convencionada uma lei prática.

Nessa lei prática, não há uma ausência total da vontade, e sim a prevalência de uma vontade fecunda e extensiva a todos, a ponto de gerar uma vontade pensada de maneira independente do interesse. Por isso, há a vontade livre e incondicionada de condições empíricas: a lei moral. O caminho traçado para o indivíduo tomar conhecimento e consciência racional dessa relação entre razão prática e liberdade é a lei moral. A liberdade e a vontade estão assentadas na autonomia do indivíduo. Nesta constituição da autonomia, a educação é exigida, e não convém ser separada do interesse do indivíduo. Todos devem e têm direito horizontalizado de acessá-la. Pensa-se a educação escolar e a legislação, uma vez que é pela educação que na sociedade administrada é possível tematizar a emancipação e se conscientizar da instrumentalização da cultura, da arte e dos meios de comunicação. Estes poderiam viabilizar um caminho para a autonomia do indivíduo no sentido da educação ampla (ADORNO, 1995a) e da *Bildung* ou formação cultural.

As condições objetivas e técnicas e a dominação econômica e política presentes na sociedade administrada não propiciam a educação e a formação amplas, pela lógica férrea que a sociedade e os interesses prevalentes nesta requerem. Nesta sociedade, até a vontade está condicionada por tais interesses. Ressalta-se, contudo, que na sociedade administrada a educação escolar reitera-se e é regulamentada por legislação. A educação escolar não necessariamente está adaptada, inclusive pela previsão legal, aos interesses dominantes prevalentes nesta sociedade.

A educação poderá levar o indivíduo a desmistificar a práxis ideal educativa, que é ideológica na sociedade administrada, e à autorreflexão do indivíduo. Por isso, superar a menoridade, necessariamente, passa pela formação. A ação humana, quando elevada à condição de universalmente aceita, se torna lei moral (KANT, 1986). Se dirigidas para ações externas e conforme a lei, são denominadas leis jurídicas (KANT, 2017). Portanto, sendo a liberdade uma lei jurídica, somente o será se se referir ao uso interno e externo da escolha.

Assim, volta-se ao conceito de liberdade considerado como “princípio racional puro” (KANT, 2017, p. 64). Este é princípio regulador da razão especulativa e, neste sentido, é negativo. Em sua vertente dialética, o conceito de liberdade, a partir de

princípios práticos ou leis de causalidade da razão pura, que, conforme Kant (2017), determinam a escolha, independentemente de condições empíricas, tem como fonte as leis morais, que são imperativos categóricos. Estes, em sua incondicionalidade, permitem ou proíbem certas ações e, desta imperatividade, originam o dever e a obrigação, mas “não se referem a nenhuma outra propriedade da escolha [...] salvo simplesmente a sua liberdade” (KANT, 2017, p. 65), que regula o dever ser, hipoteticamente.

A lei moral, por consequência, distancia-se do resultado da experiência, do empírico, e fornece ao indivíduo leis *a priori*. O percurso a ser percorrido para que o indivíduo alcance a liberdade tem como caminho a educação, como constatado anteriormente, por ser esta o provável fundamento para a autonomia do indivíduo. Pensa-se, contudo, nos impedimentos e na imperatividade emanada da legislação estatal que regulamenta a educação escolar.

A legislação é deliberada a partir dos debates dos representantes do soberano (a população), bem como é perpassada pelos interesses ideológicos, políticos e econômicos de dominação, que caracterizam a sociedade administrada. O indivíduo submete-se aos currículos impostos pela legislação, que vêm sendo erodidos em seu conteúdo crítico. Tem-se, assim, prevalecido uma educação voltada para a tecnificação do olhar e a acriticidade dos conteúdos. Questiona-se, portanto, a justiça, se bom (ARISTÓTELES, 2016; AQUINO, 2004) para os interesses da sociedade administrada é a heteronomia, a adaptação que propõe à conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal. Se o indivíduo não for capaz da autorreflexão, ele não questionará o que não seja liberdade que aparece como dada, concessão da lei.

A inaptidão para a reflexão é derivada da pseudoformação. Na sociedade administrada, a educação escolar é obrigatória, mas não necessariamente alcança a todos. A educação escolar, mesmo sendo universalizada, possui conteúdos ideológicos que reafirmam os interesses também ideológicos. Estes fundamentam os grupos de poder, e a educação se converte em pseudoformação. O poder, como probabilidade de impor a vontade sobre outros (WEBER, 2004 vol. I), deságua na dominação tradicional que está assentada nos costumes, nas tradições sem questionamento.

Tratando-se dos costumes, argumenta-se sobre a possibilidade de estes se perverterem pela ausência de elementos que os conduzam à moral (KANT, 2005). Interessa-se questionar a respeito da obrigação e da sua relação com a lei moral, pois, em Kant (1986; 2017), uma lei, para possuir valor moral, fundamenta uma obrigação, implicando e exigindo em si uma absoluta necessidade. No ideário burguês, a liberdade

e a igualdade foram centrais para o convencimento e adesão dos indivíduos submetidos à hierarquização da sociedade feudal. Debateu-se a necessidade da liberdade e da igualdade, mas não criou condições para a educação, que poderia levar autonomia ao indivíduo, e subverteu o fundamento da lei moral kantiana. Esta defende a vontade livre como fundamento da escolha racional. O percurso é pela busca da superação da menoridade, e a educação acrítica nega e (im)possibilita a superação dessa menoridade, da pseudoformação, que por sua vez está assentada na codificação burguesa. Pascal (2005), ao discutir a obra kantiana, compreende a lei moral e argumenta que:

Uma vontade perfeita determinar-se-ia sempre pela razão, conformando-se de imediato às leis racionais. Mas, no homem, a vontade não é perfeita; está sujeita, não só a razão, como também a condições subjetivas, isto é, a influência das inclinações da sensibilidade. Há, assim, um conflito entre a razão e a sensibilidade na determinação da vontade. A vontade não obedece à razão se não for constrangida por ela, e não naturalmente, como o faria se fosse pura. É por esse motivo que as leis da razão se apresentam à vontade como mandamentos, como imperativos (PASCAL, 2005, p. 127).

A vontade deve ser constrangida pela razão para obedecê-la e gera os deveres que, nesse momento, se impõem sobre o indivíduo, o particular. Ao se refletir a respeito da lei moral e de seus requisitos racionais, o indivíduo fundamenta a obrigação e exige a absoluta necessidade. Só que a vida em sociedade exige a adesão desse indivíduo aos interesses do universal. A exigência da lei moral pode incidir sobre o indivíduo na medida em que o obriga a ajudar o outro, todavia, pode ser, em alguns, nuançada.

A discussão kantiana (1986) sobre a liberdade do indivíduo e a finalidade da natureza explicou Pascal (2005, p.129) “chama-se natureza, no sentido mais geral da palavra, ‘a existência dos objetos enquanto determinada por leis universais’”. Pergunta-se, também, se esta pode ser alcançada. É nesse percurso que a lei moral kantiana impõe a regra do comportamento como dever ser e “alicerça a moral na razão” (PASCAL, 2005, p. 123). A mesma intenção há de ser a da educação, pois cabe avaliar os conteúdos curriculares que engendram a adaptação dos sujeitos aos ditames do capital e questionar ambas, tanto a educação quanto a formação cultural: estas se constituem a favor da formação de sujeitos resilientes, críticos e resistentes às recomendações pragmáticas e de visão instrumentalizadora? Ou, será que se encontram adequadas à reprodução da sociedade administrada sem questionamentos? Parece que ambas as vertentes são verdadeiras. A não sujeição à acriticidade se realiza em muitos indivíduos, mas não em todos. Por outro lado, a cada inovação tecnológica há um enredamento nessa técnica, como se esta fosse o fim último do conhecimento e a

própria defesa dessa tecnologia não fosse carregada de ideologia. Neste sentido, mesmo aceitando as mudanças é preciso tensionar o uso da tecnologia na educação escolar.

Na tentativa de se compreender esse movimento dialético que marca a educação e a formação cultural, a presente pesquisa trabalha a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, compreendida como formação da humanidade, tendo em vista indivíduos autônomos, éticos, livres e resistentes à *Halbbildung*, a pseudoformação ou razão contraditória. Compreende-se as influências que se imiscuem pela legislação, pela indústria cultural, pela filosofia e pelas demais ciências particulares, incutindo ao pragmatismo e à razão instrumentalizadora:

As doutrinas morais do esclarecimento dão testemunho da tentativa desesperada de colocar no lugar da religião enfraquecida um motivo intelectual para perserverar na sociedade quando o interesse falha. Como autênticos burgueses, os filósofos pactuam na prática com as potências que sua teoria condena (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 74).

Isso acontece porque, embora a doutrina da moral kantiana “do respeito à mera forma da lei” (PASCAL, 2005) seja debatida, para a racionalidade burguesa prevalece a busca do lucro via cálculo. Isso significa irracionalidade na relação dialética, pois, ainda que ideologicamente esse véu obscureça e turve o entendimento, ele possibilita comportamentos e atitudes de busca da eficiência, que propiciam frieza e indiferença em relação ao outro e à própria natureza ambiente. O indivíduo se relaciona doravante com a racionalidade, em termos de ideologia no consentimento total, e não crítico das próprias relações com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, “a raiz do otimismo kantiano, segundo o agir moral é racional, mesmo quando a infâmia tem boas perspectivas, é o horror que inspira a regressão à barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 74). Essas ideologias têm relação com as relações objetivas, e não apenas com as subjetivas, e têm como exigência a adaptação do indivíduo ao universal, bem como a identificação e a não possibilidade da emancipação (ADORNO, 1995a, p. 43).

Por meio desses pressupostos, o fascismo se revela como a cruel e truculenta imposição da vontade do universal (ADORNO, 2018), travestido da vontade do particular, numa relação ambígua como se fosse o último caminho. Isso porque o indivíduo traz em si, em sua formação cultural, a frustração do princípio do prazer (FREUD, 2010b) pela imposição da cultura. Esta impõe sua exigência, faz suas promessas e exige comportamentos compatíveis a tais exigências, não conferindo

alternativas ao indivíduo. O fascismo pôde, nessa relação, imperar no uso da justiça e do Direito, além de manifestar-se assentado no império da lei. A racionalidade marca a sociedade administrada segundo a qual a integração e a adaptação exigem até:

a aniquilação do não-idêntico [...]. O genocídio é a integração absoluta que se prepara por toda parte onde os homens são igualados, aprumados como se costuma dizer em linguagem militar, até que as pessoas literalmente os exterminam, desvios do conceito de sua perfeita nulidade (ADORNO, 2009, p. 300).

A razão há muito explica e orienta a ação e o pensamento do indivíduo, e a razão instrumental vence no processo. Artimanhas, planejamento, mudanças no pensamento, explicações de mundo, cooptação e adaptação foram estratégias da racionalidade em que “sua sobrevivência necessita já daquela frieza que é o princípio fundamental da subjetividade burguesa e sem a qual Auschwitz não teria sido possível” (ADORNO, 2009, p. 300). A autonomia parecia ser possível pela conquista da liberdade, e esta, todavia, não é concedida, mas é conquista e requer autonomia e formação para reconhecê-la. No percurso da autonomia, a exigência da educação ampla (ADORNO, 1995a) é feita, mas nem sempre é por todos alcançada.

A dominação burguesa e sua ideologia caminharam rumo ao indivíduo. Recorreu-se, então, à argumentação escrita sob a forma de textos, um dos muitos mecanismos de difusão desta e de sua inculcação, até sob a utilização da escolarização. Por isso, é necessário e recorre-se a Benjamin (1994, p.224) “articular historicamente o passado e [...] apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Houve o império da força bruta no processo da dominação, que deslocou o processo de inculcação dos interesses dominantes pelo acréscimo do uso de meios mais discretos de veiculação da dominação. No início das publicações, as discussões deixaram os palácios e foram à praça pública, embora, e não necessariamente, “a propaganda, a manipulação racional do irracional, constitui um privilégio dos autoritários” (ADORNO, 1995a, p. 47), tenha passado a ser veiculada de maneira simbólica pela escrita. A reflexão sobre si e a respeito da relação com o outro permanece dificultada: “a experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’” (ADORNO, 1995a, p. 24).

Mal sabia o indivíduo compreender sua trajetória e enfrentar as grandes transformações que marcaram o mundo. Ademais, se fez necessário compreender,

adaptar ou resistir ao dado pela sociedade: vieram as publicações e as grandes discussões, filosóficas e teológicas, que alcançaram o homem médio, comum, de quase nenhuma leitura, sendo que a compreensão da história, como Benjamin (1994, p. 225) afirma, “escovada a contrapelo”, só é possível se não for como continuidade, mas a partir da desmistificação da práxis educativa e da autorreflexão.

Situar historicamente o objeto e compreendê-lo nas suas contradições e ambiguidades é possível ao indivíduo por meio de uma educação crítica e ampla (ADORNO, 1995a). A educação ocupa cenários idealizados pelo indivíduo, que investiu suas ambições na educação e lhe creditou a possibilidade de ascender socialmente, desde a chegada da burguesia ao poder.

Posteriormente, a burguesia readequou a educação aos novos momentos em que a racionalidade técnica se tornou a otimizadora no processo de integração do indivíduo à sociedade. A cidade cresceu, e seus instrumentos técnicos de entretenimento cosmopolita propiciam o entretenimento sofisticado ao novo indivíduo urbano que convivia em grandes grupos. A linguagem e a imagem foram os instrumentos de uma nova educação adaptativa que, de maneira ágil, possibilitaram a regressão do indivíduo, marcando a convivência e a sofisticação deste no século XIX e início do XX. Na grande Paris, os irmãos Lumière deram início ao revolucionário instrumento de mistificação e aceleração do tempo e à ocupação do tempo livre, que aumentou a circulação de ideias e posições sobre o culto do barato com a glorificação e “heroificação do indivíduo mediano” (BENJAMIN, 1994, p. 129). Nessas películas, as discussões foram superficiais e utilitárias de problemas sociais e jurídicos, nas quais, “*in absentia*, estando todos sintonizados, investigam-se as finanças dos exércitos, sem que se tolere, todavia a prostituição no interior do país” (BENJAMIN, 1994, p. 129). A indústria cultural principiou o domínio racional usando subliminarmente todos os recursos, objetivos e subjetivos.

Não se pode descurar de que, em seu processo constitutivo, a indústria cultural apropriou-se da análise moral kantiana, bem como da idealização da relação universal e particular para efetuar a criação de mecanismos em suas múltiplas modalidades de atração e adaptação do indivíduo, do particular, e pela instantaneidade do tempo ficcional, da máquina, cujo *software* acelera a veiculação da informação, e não necessariamente propicia conhecimento. Velocidade e instantaneidade do tempo impedem a reflexão, favorecem a vivência, afrouxam vínculos afetivos e obstaculizam a experiência. Essa operação, administrada pela indústria cultural, estimula a integração

cada vez maior do indivíduo, impossibilitando condições de acesso a um pensamento livre, conformando-o a constelações de poder, à idealização da justiça e à pseudoformação. A constelação

é justamente do processo de abstração que é dissolvido em nome da universalidade. Apesar de o individual não poder ser deduzido a partir do pensamento, o cerne do individual seria comparável com aquelas obras de arte individuadas até o extremo que recusam todo esquema e cuja análise reencontra no extremo de sua individuação os momentos do universal, a sua participação dissimulada para si mesma no típico. O momento unificador sobrevive sem a negação da negação e mesmo sem entregar-se à abstração enquanto princípio supremo, de modo que não se progride a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior mais universal, mas esses conceitos entram em uma constelação. Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório (ADORNO, 2009, p. 140).

A longa citação é necessária para tornar clara a circunscrição do objeto, da educação e formação cultural. Em toda a sociedade administrada, faz-se necessário efetuar a imersão no externo para alcançar o interno, pois a sociedade administrada não poupa o pensamento da integração e da unicidade. Neste caminho, se reafirma, a partir da indústria cultural, a pauta de seus produtos e temas que conduzem a adaptação do indivíduo a determinados comportamentos conformistas, obnubilando a ideologia dos mecanismos de dominação cultural. Isso é feito na maneira de constelação, mostrando a que vieram as instituições, seja no cinema, na literatura, na obra científica, impondo seus interesses maquiados, dentre eles a concepção de justiça e de educação. Reafirmam-se, por esse caminho, a incompreensão e o fechamento do que seja a justiça e a educação em seus produtos de consumo culturais, como dados imutáveis e estanques. Neste sentido, compreende-se que, sem autonomia, sem uma consciência que transcenda a imanência da cultura, a crítica imanente é inconcebível, pois só é capaz de acompanhar a dinâmica própria do objeto aquele que não estiver completamente envolvido por ele (ADORNO, 1998).

Prossegue-se, assim, a análise efetuada quanto à incerteza e definição das categorias liberdade, igualdade, justiça, Direito e lei, e argumenta-se a respeito da (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Neste sentido, tanto o teórico que estuda o que seja justiça quanto os polos que compõem o processo litigioso, isto é, aqueles que buscam a intervenção do Estado-juiz – seja para a procura da justiça enquanto expectativa jurídica de acesso ao Poder Judiciário, seja na busca da justiça idealizada e discutida pela indústria cultural –, manifestarão relutância com a crítica à justiça, decorrente de sua idealização. Além disso, terão dificuldades para efetuar tal

crítica, visto que a própria educação não a favorece pelos conteúdos acríticos e pela formação docente tecnicista, voltada exclusivamente para a busca do ganho econômico, como anteriormente discutido.

A permanência da onipresença da justiça, de seu ideário, faz crer que esta seja a mesma para todos os indivíduos. Recordar-se que as mudanças, contudo, ocorrem ao longo do deslocamento temporal e dos interesses de dominação. Para tanto, discorre-se a respeito da transição, da metade do século XVIII ao início do século XIX, que foi importante, pois demoliu as antigas tradições jurídicas. O Direito romano foi questionado pelo direito natural e triunfou por breve período, contribuindo com importantes codificações. Não obstante, também foi rápido o fulgor do direito natural que, no início do século XIX, foi ofuscado pelo positivismo e pela Escola Histórica do Direito, fundada na Alemanha por Savigny, no século XIX. Esta sustentava, contrapondo-se à Escola da Exegese (que defendia ser a lei o único fundamento e fonte do Direito, postulando a fidelidade à vontade do legislador), que o Direito advinha do Espírito do povo, *Volksgeist*, e dos costumes deste. Destarte, para a Escola Histórica, a essência da norma jurídica estaria contida nos usos, crenças e costumes da população, de modo que Savigny se opunha à codificação exigida pela Escola da Exegese, entendendo que o código fossilizava o Direito e impedia que as forças históricas acompanhassem o ordenamento jurídico (MACHADO, 2013).

Interessa, ademais, entender como a concepção de justiça passa por distorções, no sentido de uma confusão intrínseca entre o que seja justiça na compreensão do indivíduo, bem como a concepção de Direito e de lei. A relação entre o ideal de justiça e a (im)possibilidade da superação da pseudoformação passam, necessariamente, portados esses entrelaçamentos ideológicos na sociedade administrada, que por sua vez perpassa, dialeticamente, a educação e a formação cultural. É preciso compreender tal trama para entender como a lei defende os interesses de poucos e torna a formação falseada, pseudoformação. Para tanto, é preciso debruçar o olhar sobre o positivismo jurídico. O positivismo jurídico entendeu o Direito como assentado exclusivamente na lei e negou, há muito, o jusnaturalismo. Essa centralidade da lei foi defendida desde 1789, quando da vitória da burguesia revolucionária francesa, e antes, desde a assunção da razão nas explicações do mundo. Fez-se naquele momento a organização do Estado sob império da lei e seu monopólio de uso legítimo da força física (WEBER, 2004, vol.I).

É preciso centrar o olhar na confusa relação que o indivíduo médio tem com a

justiça, de que a lei é a justiça. Essa indeterminação pode ser falta de conhecimento do indivíduo sobre o que seja a justiça e qual a contribuição da lei para a distribuir. A educação é um dos meios de distribuição de justiça, bem como tem correlação positiva no sentido de tornar compreensível e desideologizar a idealizada justiça. É, pois, pela (im)possibilidade de saber, inclusive, o que seja justiça, lei e direito, pela confusão da compreensão dos termos que se reafirma a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Entende-se que não há como separar educação e Direito. A educação possibilita ampliar e criar o Direito. Este, por seu turno, poderá levar à consciência de uma educação ampla e viabilizará, possivelmente, a superação da pseudoformação. Por isso, a lei possibilita a organização de mudanças na estrutura da educação formal, e a indústria cultural, por sua vez, inculca as exigências e os cursos curtos, mercadológicos, cujos conteúdos técnicos reproduzem os interesses objetivos da sociedade administrada.

Considera-se que a lei tem por finalidade a paz (IHERING, 2012, p. 53), pois “a vida da lei é uma batalha”, e, portanto, todas as leis no mundo se estabeleceram pela luta, já que esta é uma força viva. A justiça, por sua vez, é a balança que pesa o direito ea espada que o executa. Sem um dos elementos, balança ou espada, a justiça poderia ser pura força ou impotência da lei que defende. Há a associação da justiça à propriedade, uma vez que, para o jurista, a lei é trabalho sem fim, tanto do Estado quanto da população. A propriedade também é trabalho do indivíduo, que, quando é impulsionado a defender seus direitos legais, contribui com o dever e trabalho do Estado. Alude (IHERING, 2012, p. 55), ademais, que propriedade e lei compõem “uma cabeça de janus com duas faces”. Entretanto, as imagens de cada um dos lados se diferem: a lei, por ser gerada na defesa do interesse do indivíduo, que pôde ter gozado a paz, foi conquista da luta desse indivíduo; em outro momento, outra geração sucessora poderá fazer a guerra pela luta e buscar garantia ou aquisição da propriedade.

A associação justiça e propriedade é reconstituída e reiterada nas interpretações doutrinárias. Em todas as instâncias de discussão, seja em escolas, em tribunais e nas relações face a face entre indivíduos, essa associação é efetuada e mediada pela linguagem, que é um dos veículos da ideologia. A lei pode dizer de algo que pode ou não se concretizar e é ponderada e debatida pelo representante do soberano (população), atendendo também interesses de dominação da burguesia.

O Direito é a luta por espaços que a lei não contemplou, ou que, contemplados por ela, precisam ser alargados. A justiça media os anseios do indivíduo e se propõe a reduzir ou sanar os conflitos oriundos de anseios diversos. A educação pode propiciar a

compreensão de tais termos, tornando-os alcançáveis por todos os indivíduos, na medida em que ela própria for possibilitada na democrática crítica e arguição do que está ofertado em termos de bens, materiais e imateriais, ao indivíduo.

Anteriormente se afirmou que a educação sustenta relação dialética com a justiça. A educação é Direito e, por meio da educação crítica e questionadora, os direitos poderão ser conhecidos e entendidos, constituídos e/ou alargados pelo indivíduo. O que se percebe, então, é o entrelaçamento terminológico de lei, Direito e justiça, sem a compreensão de que a educação é fundamento para a justiça e o Direito e vice-versa. Lyra Filho (1986) diferencia lei e Direito, alertando que a lei emana do Estado e é ligada à classe dominante; Direito é a afirmação da liberdade conscientizada e viável na coexistência social, e as restrições impostas à liberdade de cada um são legitimadas na medida em que garante a liberdade de todos. É nessa primeira delimitação conceitual de Lyra Filho (1986) que se tem a separação, com clareza, dos conceitos entrelaçados ao longo do tempo social e histórico. Trata-se da clareza da liberdade, entendida enquanto direito do indivíduo, afirmado por ele próprio, sem a interferência afirmativa do universal, do Estado e da sociedade.

A tensão universal e particular, indivíduo e sociedade, com Lyra Filho (1986), é mantida, mas há, para o autor, divergência conceitual entre Direito e lei. Há uma exigência em se definir o que seja Direito e lei, pois, se o indivíduo ficar afiançado somente na lei, poderá não lutar pela defesa ou constituição de novos direitos. Pensa-se no direito homoafetivo e na gravidez de substituição para casais masculinos, que é Direito a ser constituído.⁷⁰ Recorre-se a tal exemplo para alertar sobre a alteração da lei ocorrer com maior rapidez e visibilidade do que a constituição de Direito ser reconhecida pelo legislador e pela população. A lei, ao sofrer alteração, nem sempre é modificada mais favoravelmente para a população, recordando-se as reformas trabalhista e previdenciária no Brasil. O Direito é mais difícil de ser compreendido, pois o universal, ao longo do tempo, ideologicamente seduziu o indivíduo a acreditar, pela lacuna crítica na educação, que ele, universal, é que consignava liberdade, igualdade e Direito, mas não é. Na sociedade administrada, a consagração da lei obedece aos

⁷⁰ No ano de 2009, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) julgaram a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, reconhecendo a união estável para casais do mesmo sexo (disponível em: www.stf.jus.br). Note que a notícia veiculada trata de casais do mesmo sexo e da união estável, e não homoafetivo e casamento. O que dirá de gravidez de substituição? (TAVARES ROSA, C.M. **Direito homoafetivo ea gestação de substituição**: uma crítica sob a perspectiva do princípio da dignidade humana no Brasil, 2020).

ditames ideológicos e interesses burgueses.

Ao efetuar a reflexão sobre o ideário que compõe a justiça burguesa, intenta-se efetuar a reflexão crítica, buscando-se conhecer a constituição de tais princípios. Destaca-se que a partir da chegada ao poder político pela burguesia é que a educação passou a ser estendida a todos como direito e, posteriormente, constar na lei.

Daí a possibilidade de se propiciar tensionamento aos termos justiça e educação, sob os quais foi assentada a relação entre indivíduo e sociedade, particular e universal. É preciso alertar que a relação educação e justiça é dialética, e a lei pode conduzir a desvios na organização formal da educação, pois atende interesses outros que podem não ser os da maioria e (im)possibilitar a superação da pseudoformação. Ao mesmo tempo, é a legislação que organiza a prestação estatal de educação nos países constitucionalistas republicanos. É preciso, assim, que o indivíduo saiba de Direitos e, para sabê-los, exija-se a escolarização, que por seu turno pode ser acrítica e reproduzir o *status quo* e a pseudoformação. Por isso, para superar a pseudoformação, a educação há que ser crítica e conduzir o indivíduo à possibilidade da autonomia.

Nesse sentido, recorre-se a Adorno (1994) por afirmar que o conhecimento sustenta o relacionamento com o que ele próprio não é com seu outro. Ora, o indivíduo, ao longo do tempo social e histórico, em todas as formações culturais, teve a vida organizada por essa base principiológica, conforme discutido anteriormente na presente análise, sem, contudo, ter sido esse conhecimento constituído passível da autocrítica por parte de seus formuladores. Adorno (1994) critica o posicionamento dos pensadores das ciências sociais, especificamente, na medida em que:

por um lado concebe o conceito de uma sociedade liberal em termos de liberdade e igualdade e, por outro lado, contesta por princípio o conteúdo de verdade dessas categorias sob a égide do liberalismo, devido à desigualdade do poder social, que determina os relacionamentos entre os homens, então não se trata de contradições lógicas que poderiam ser eliminadas por condições mais corretas, ou então da necessidade de restrições empíricas posteriores, de diferenciações numa definição original, mas sim da conformação estruturada da sociedade como tal (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 54).

A sociedade administrada, assentada e organizada em uma lógica racional contraditória, afirma uma educação formal radicada na legislação. Esta, por sua vez, em nome da justiça, argui, postula e afirma implementar e manter, bem como sustenta uma promessa de isenção de valores na prolação da sentença. A imparcialidade é defendida como princípio geral do Direito, proposto pela teoria e cristalizado na lei, de modo que

esta concretiza o que a teoria elaborou.⁷¹ Questiona-se a reflexividade relativa aos costumes e às tradições que perpassam a principiologia e recua-se à questão da imparcialidade da justiça e da aplicação da legislação, como instrumento da justiça, isenta de valores e que visa à garantia da pacificação de conflitos.

A justiça, com seu mecanismo institucional de existência, o Poder Judiciário e a legislação abstrata e geral, como regra de ordenamento do Estado de Direito, se conduzem pela medida simbolizada pela balança. Esta, porém, pode pender para o lado mais pesado, por óbvio, mas, nem sempre, é o mais justo, uma vez que é cega ou foi cegada pela venda que lhe cobre os olhos. A mão que colocou a venda pertence a quem? É a mesma mão que matou o pai primordial? Relaciona-se a justiça e sua venda à morte do pai primordial e também à estátua de sal bíblica (BÍBLIA SAGRADA, Gênesis, 19), que deve obediência cega aos ditames do universal. Ou seja, a justiça burguesa exige obediência cega até na simbologia de sua representação histórica, e a punição vem como complemento à desobediência desde tempos imemoriais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Adorno (1995a) salienta a perpetuação dessa situação ao discutir a barbárie e o direito de punição como recurso sagrado do qual as pessoas não abrem mão. A espada, simbolicamente, esclarece, por sua vez, a possibilidade da justificação do uso da força quando da não dirimição de conflitos. Estes, que são culturais, e o uso da força, neste contexto, podem ser injustiça. Assim,

a dicotomia entre o ser e o dever é tão falsa quanto historicamente compulsória; por isso, não pode ser simplesmente ignorada. Ela só se torna transparente quando da visão em sua obrigatoriedade pela crítica social. Na realidade um comportamento isento de valores não é inviável apenas psicologicamente, mas também objetivamente (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 57).

Não há neutralidade na ciência, tampouco na legislação. A aplicação da lei se resvala não apenas na ideologia que ela própria carrega e defende, mas também na sua aplicação. Pensar a aplicação da lei implica pensar a interpretação da lei e o uso da linguagem, sendo que esta não escapa de ser veículo portador da ideologia. A formação

⁷¹ A Teoria Geral do Direito, atualmente denominada Introdução ao Estudo do Direito, discute a questão. Questiona-se, aqui, a formulação teórica, usada ao longo do tempo, que contribuiu para a minimização do conflito gestado na relação entre particulares, conforme o Direito privado romano, e que, no universal, tornou-se regra pelo positivismo jurídico, ou seja, inquestionado como tradição. Pensa-se, aqui, o artigo 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (Decreto-Lei n. 4.657/1942 – LINDB), em que, na omissão da lei, o juiz decidirá o caso por analogia, os costumes e os princípios gerais do direito.

da magistratura⁷² (SANTOS, 2005), ainda, defende interesses do grupo de dominação, ao qual serve e, na maioria das vezes, pertence. A pseudoimparcialidade da justiça é apropriada pela indústria cultural, sendo que esta não se constituiu sem valores. Porém, sem valores, deixa-se transparecer em seus conteúdos, nos quais discute a justiça no ensejo de apaziguar a crítica. Aparentemente, por essa estratégia, rompe com a dominação que exerce sobre o indivíduo e a sociedade, o particular e o universal.

A idealização da justiça é instigada por essa modalidade de difusão ideológica para que todo indivíduo aspire o equilíbrio de direitos. A indústria cultural, ao utilizar a justiça como instrumento de manipulação da confiança e credibilidade do indivíduo, investe na crença, segundo a qual liberdade, igualdade e Direito advêm da justiça. Desta forma, padroniza-se o comportamento do indivíduo pela veiculação de filmes policiais, com discussão de tribunais que impõem penas duras para os que delinquiram na discussão da peça fílmica. Nesse envolvimento público entre consumidor e indústria, a troca ocorre, pois a técnica e seu véu encobrem interesses da homogeneização do pensamento, manipulado, único, que facilita a dominação da sociedade administrada, bem como encobre a não liberdade da escolha do objeto consumidor. As relações foram e estão baseadas na troca, visto que a sociedade administrada consiste “numa sociedade em que tudo se tornou um ser para outro fungível” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 56).

Resta reafirmada, por conseguinte, a análise de Benjamin (1994), que, ao discutir a reprodutibilidade técnica da obra de arte, conforme já se discutiu anteriormente, constatou que a dialética presente na indústria cultural a autoconservava como se estivesse instigando uma alteração de concepção de mundo, em virtude de sustentar a superestrutura da sociedade administrada. A justiça foi e é instrumentalizada para reafirmar o conformismo nessa sociedade. A indústria cultural, com suas exortações em todas as modalidades, leva ao conformismo do que está atrás dos interesses poderosos da burguesia. A lógica da sociedade administrada multiplica as relações contratuais, não apenas economicamente pensando, mas também em todas as relações. Conveio à burguesia sustentar o contratualismo como maneira de garantir, via legislação, a liberdade para o indivíduo. O desdobramento do liberalismo político e econômico e sua extensão à sociedade implicaram reformas que liberaram o indivíduo.

⁷² (SANTOS, 2005). Em pesquisa efetuada em 1970, um dos universos pesquisados considerou as lacunas legislativas e as demandas por novos direitos na Europa do pós 2ª Guerra Mundial. A análise centrou nos documentos redigidos pelo magistrado europeu daquele momento: ofícios, memorandos, sentenças, atos administrativos, e constatou-se a ideologia de classe veiculada.

A liberdade do indivíduo foi instigada e destinada ao consumo, bem como a igualdade, que foi estendida, também, a todos para e pelo consumo. Recorda-se que, nesse momento, na sociedade administrada, as forças produtivas foram extremamente elasticizadas e dinamizadas (ADORNO *apud* COHN, 1994). A indústria cultural, neste contexto de reforma do liberalismo, foi favorecida, pois “o consentimento que ela alardeia reforça a autoridade cega e impenetrada” (p. 98).

A discussão efetuada pela indústria cultural a respeito da justiça impede a autorreflexão crítica pelo indivíduo. Uma aura envolve a justiça, e esta transparece ao indivíduo como perpetuada e cristalizada. Seu entendimento não possibilita a crítica, já que a sua concepção da justiça burguesa foi hipostasiada. A reflexão a respeito das categorias tempo e espaço leva à constatação de que estas podem ser pensadas em sua dinâmica imanente (BENJAMIN, 1994). Contudo, também podem estar aprisionadas em contextos tradicionais de autoridade. Essa ambiguidade é verificável e factual ao se estender o olhar por sobre ambas as categorias e, no contexto espaço temporal, pensar sobre a justiça. Adorno (2016) retoma o afastamento da aparição única da coisa distante como distanciamento estético, essencial para a autonomia da arte em relação ao público. Por isso, associa essa análise, relacionando-a à justiça. Neste sentido, Adorno (2016, p.388) afirma que:

a arte, enquanto forma de conhecimento, implica o conhecimento da realidade e não existe nenhuma realidade que não seja social. Assim, o conteúdo de verdade e o conteúdo social são mediatizados, embora o carácter cognoscitivo da arte, o seu conteúdo de verdade, transcenda o conhecimento da realidade enquanto conhecimento do ente. A arte torna-se conhecimento social ao apreender a essência; não fala dela, não a copia ou imita de qualquer modo.

Ao pensar a autoridade da aura, a sua dimensão, esta é esvaziada em seu conteúdo pela transferência de conexão, fosse mágica, fosse religiosa. Pensando e elaborando, ainda, com Adorno (2016), a respeito da autonomia da justiça, referencia-se aqui a justiça em lugar da obra de arte, uma vez ser a busca da aura e da estética que, para Adorno (2016), é trabalho e conhecimento, bem como “busca das condições e das mediações da objectividade da arte” (ADORNO, 1970, p. 17). Tenta-se compreender, portanto, as mediações da objetividade ideológica, bem como se há a possibilidade de desfazer a ideologia que é histórica e envolve a justiça.

Nessa perspectiva, constata-se a continuidade ideológica que a justiça possui e sustenta como mecanismo de autoconservação e reprodução, através da técnica, da

legislação e de sua normatividade formal. Pensa-se a relação objetivada no Poder Judiciário e toda a tramitação processual, que parece devolver a autoridade da justiça sobre o indivíduo com extremo distanciamento, apesar de ser o Poder Judiciário aquele que formula a norma para o caso concreto, pela aplicação da lei pelo Estado-juiz. A lei, abstrata e interpretada a partir do caso concreto, é aplicada de modo que a sentença faça lei entre as partes em litígio, tendo em vista que é o Estado-Juiz aquele que dirime o conflito e diz o direito.

Ademais, tal como ocorre com a obra de arte, há uma interdição de acessos da obra tanto quanto há na justiça, sobretudo pelo conflito conceitual advindo da linguagem: Direito, lei, justiça. Um mistério a cerca, na medida em que seu núcleo expressa sua singularidade, transmitida pela tradição ao longo do processo histórico social. Contudo, a liquidação de sua aura poderia ocorrer pela substituição e renovação de sentido: o entendimento do justo vai se constituindo injusto por entender como sistema de justiça somente o legal, descurando-se do legítimo.

A educação está correlacionada com a justiça, uma vez que, pela educação, é possível ao indivíduo tornar-se autônomo. Justiça é um princípio formativo, cultural e humano. Esta, contudo, pode ser idealizada e, neste sentido, carrega a ideologia que caracteriza o que seja a justiça. Adorno (1994), ao discorrer sobre o momento do capitalismo tardio, expõe que

a antiga doutrina liberal, o intervencionismo econômico não é enxertado de um modo estranho ao sistema, mas de modo imanente a ele, como a ‘quintessência’ da autodefesa do sistema capitalista: nada poderia explicar de modo mais contundente o conceito de dialética. De maneira análoga, na Filosofia do direito de Hegel – na qual a ideologia burguesa e a dialética da sociedade burguesa estão imbricadas de modo tão profundo – o Estado, que intervém a partir de fora, supostamente alheio ao jogo de forças social, e atenua os antagonismos com ajuda policial, é invocado com base na dialética imanente à própria sociedade, que, para Hegel, de outro modo se desintegraria (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 72-73).

A educação sofre o influxo dos interesses ideológicos que garantem a sociedade administrada. A justiça foi e é enredada no Direito e na lei, sendo, destarte, confundida. Lyra Filho (1986) faz tais considerações distinguindo que o legal é o que está assente na lei, e o legítimo é o que vai ao encontro dos anseios da população. Sublinha, ainda, a confusa determinação de sentido, o imbróglio que envolve Direito e lei, dado que, na língua inglesa, por exemplo, o termo *law* se refere tanto ao Direito quanto à lei.

Cabe à educação, portanto, tornar possível o crivo crítico no indivíduo e com ele o questionamento e a elucidação dessa diferença terminológica. Se a educação não fosse

portadora da ideologia burguesa, os currículos tanto do ensino fundamental quanto do médio proporcionariam o ensino de disciplinas elucidativas para tais diferenças. Isso tornaria mais difíceis a idealização da justiça, a ideologização da lei e, da mesma maneira, a linguagem. Reflita sobre o Direito e a justiça que, no termo grego *Dikaion*, propõe o Direito justo. Lyra Filho (1986, p. 6-7) alerta não ser apenas uma questão de vocabulário, mas também uma questão de ideologia, uma vez que a ilusão que engana o indivíduo o leva a crer que, na sociedade administrada, o direito seja concessão do Estado por meio da lei. Lei e Direito são confundidos como se fossem a mesma coisa.

Justiça e Direito seguem a mesma trajetória, como se a justiça antecedesse o Direito e, na verdade, suas significações caminham *pari passu*. O Direito é conquista da resistência ao ofertado pela sociedade administrada na forma da lei, a busca de alteração da realidade dada, que nega ao indivíduo sua subjetividade, a existência da diversidadee daquilo que está ausente na lei. A lei advém da postulação do projeto legislativo, de seu debate, acréscimo de emendas, votação nas duas casas: Câmara de deputados e Senado; Assembléia legislativa e Câmara municipal. Lyra Filho (1986) a critica por ter viés classista, tornando-se antidireito. A situação de antidireito é exemplificada com a referência ao Direito homoafetivo masculino de postular a gestação de substituição para constituição de família. Critica-se o legislador brasileiro que descure do cuidado ao direito de tais indivíduos, permitindo, no Brasil, que o Conselho Federal de Medicina defina as regras, tão somente, para casais femininos.⁷³

Nesse percurso, compreende-se que é a manifestação dinâmica do indivíduo que inicia o movimento pela busca da constituição daquilo ainda inexistente e que é exigência para a vida não ser tão danificada. A justiça é a expectativa desse Direito ser reconhecido e distribuído para todos, conforme a desigualdade que marca a relação de indivíduos na sociedade administrada.

A verdade está no processo, em seus múltiplos momentos (ADORNO *apud* COHN, 1994), na constituição do direito e também na teia que une interesses econômicos, não se esquecendo os ideológicos. Neste íterim, pensa-se, aqui, na educação formal ministrada pela escola, visto que a indústria cultural insufla, em seus consumidores, o desejo, tornando coeso o ego e instigando o consumo. Desta maneira, integra-os pelo alto, forçando a “união de domínios, separados” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 92), anteriormente. E não apenas insufla nesses consumidores a

⁷³ Cf.: TAVARES ROSA, C.M. **Direito homoafetivo e a gestação de substituição**: uma crítica sob a perspectiva do princípio da dignidade humana no Brasil, 2020.

dominação, como se inofensiva fosse, mas reitera, como “voz de seu senhor” (p. 93), firmando e reafirmando a dominação, tornando o indivíduo e sua adaptação, cooptação e manipulação, reprodutores dos interesses da indústria cultural, que são os da sociedade administrada.

Além disso, a relação precisa ser vista como dialética, e a indústria cultural contribui para o acesso a novas tecnologias, com o conhecimento massificado, estandardizado, técnico e esquematizado, de acordo com os interesses econômicos que sustentam a sociedade administrada. Em adição, produz os conteúdos, se apropria de momentos anteriores ao longo da história e impõe, pela ideologia, o primado do universal sobre o particular, negando a diversidade em detrimento da identidade. Neste sentido,

Mesmo no âmbito moral, a identidade não pode ser negada abstratamente, mas precisa ser conservada na resistência, se é que ela deve se transformar um dia em seu outro. O estado atual é destrutivo: perda da identidade por causa da identidade abstrata, da autoconservação nua e crua (ADORNO, 2009, p. 233).

Apesar da resistência ser negada pela dificuldade de discernir e pela heteronomia inculcada social e historicamente no indivíduo, há um instigar de esperança no particular, pois, mesmo sem ter tal interesse, a indústria cultural encanta o mundo desencantado pela racionalidade. O desencantamento do mundo despovoou o imaginário, e este mundo passou a ser visto como liberto das forças mágicas e sob o domínio da impessoalidade. Desta maneira,

significa principalmente, portanto, que não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isto significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos realizam o serviço (WEBER, 1982, p. 165).

Se antes a religião desencantou o mundo da magia e seus rituais, a ciência o desencanta por lhe dar um nexo, para além de que o mundo possua um significado concedido por um Deus. Esse duplo desencantamento foi alcançado pela razão humana, contudo, com a ciência e a racionalidade instrumental da sociedade administrada, era preciso reencantar pela indústria cultural. Esta parece libertar o indivíduo do feitiço, mas o prende em um relacionamento desumano, porque, apenas quando o indivíduo se conscientizar daquilo que ele não é é que ele se encontrará com aquilo que ele é: liberdade como autonomia, e resistência ao “fechamento da existência” (ADORNO,

2009, p. 232). É nesse percurso que o indivíduo compreende o movimento da ideologia.

A ideologia incrustou-se em todos os momentos e fases, desde o instante inicial da sociedade burguesa, com o falso discurso de liberdade, igualdade e justiça. Este discurso perpassa hodiernamente todos os processos e maneiras de expressão da totalidade em sua permanência na dominação, porquanto o indivíduo consumidor é passivo e envolvido torna-se cúmplice, pois sua energia libidinal sustenta a relação com a indústria cultural pela heteronomia. O processo de heteronomização assenta-se pelo insuflamento de uma nova consciência, que obnubila elementos da realidade e passa a operar no inconsciente do indivíduo pela repressão, pois os fatos dolorosos da realidade, da miséria, da técnica e da frieza podem retornar a qualquer momento e, na ilusão deles, em dados momentos, escapar o indivíduo, objetificando-se e negando a vida danificada, dado que “na representação abstrata da injustiça universal desaparece toda a responsabilidade concreta” (ADORNO, 1993, p. 18).

A educação poderá levar o indivíduo à autonomia, porém, para tanto, se exigem coragem e aptidão (ADORNO, 1995a) para ele se autoconduzir à emancipação e à liberdade. Um indivíduo emancipado conscientiza-se sobre sua própria insuficiência, enfrentando tanto os fatos dolorosos quanto resistindo ao feitiço e à ilusão, que visam compensar, com o ter, as brechas gestadas pela sociedade racional. Diante de tal situação, é necessário compreender que a racionalidade técnica da produção e circulação de modalidades diversas de produtos culturais é irracional.

Sem intenção de justificação e intentando demonstrar a irracionalidade e enredamento do indivíduo criados pela indústria cultural, recorda-se a modalidade *deepfake*, cuja técnica, utiliza os recursos de montagem e usa a inteligência artificial de modo a substituir rostos e vozes em vídeos realistas, os quais não são. Os recursos são criados em computador e utilizados pelo cinema. A *deepfake* cria peças utilizando recursos baratos e simples, e qualquer indivíduo com conhecimento de algoritmos e *deep learning* (ramo do aprendizado de máquinas baseado em algoritmos), um processador gráfico e acervo de imagens tem o necessário para o falso vídeo. A técnica utiliza fotografias e simula atos, gestos, trejeitos do envolvido “X” e, “alinhavando” sobre o rosto “Y”, o processa como se Y fosse X.

Originariamente, a técnica do *deep fake* deveria ser usada para entretenimento, todavia, vem sendo questionada em seu uso profissional e de má-fé. Portanto, desperta muita discussão jurídica, política e psicanalítica e não passaria despercebida pela teoria

crítica frankfurtiana, porque traz um enredamento cada vez mais profundo na técnica da indústria cultural. Indústria que instrui e, dialeticamente, aliena o indivíduo, mantém retido na sua teia de dominação. Ademais, cria nova forma de esquecimento de voz, de rosto e de discurso e erode a memória e o esquecimento de si próprio pelo indivíduo. A indústria cultural cria mecanismos e os atualiza na intenção do lúdico, que é, para alguns. Para outros, porém, é esquecimento e impossibilidade da *Bildung*, a dura vivência e a perpetuação da vida danificada pela impossibilidade da autorreflexão continuamente instigada pela indústria cultural. Nesta, parece que há a simulação do fim das desigualdades objetivas na sociedade administrada. Contudo, sob o caráter de fetiche⁷⁴ da mercadoria, denota tal sociedade sua extrema desigualdade objetiva. Nem todos são iguais na aquisição das melhores mercadorias, posto haver gradação de qualidade e de preços no processo de contrafação de produtos. Na pirataria, há produtos falsificados e de imitação grosseira.⁷⁵

No aspecto subjetivo, ocorre a indiferenciação, uma vez que todos os indivíduos são consumidores e recebem as mesmas sugestões pela propaganda e publicidade, a instigação de ser a partir do ter, ao portar o produto da indústria cultural. A igualdade horizontaliza os indivíduos pelo consumo. Há, no entanto, a constatação de que, ainda que a indiferenciação seja constante, ocorre uma aproximação dos indivíduos na perspectiva do princípio do prazer: o desejo pela mercadoria e a impossibilidade da crítica nessa relação. Quando eles não podem consumir, não criticam a sociedade da

⁷⁴ Marx, em *O capital* (1988, p. 81), discute o fetiche da mercadoria que, mesmo tendo valor de uso e troca, se difere pela atividade fisiológica, do trabalho e corpo humano, que é alterado. Considera-se, no capitalismo, que o produto do trabalho, a mercadoria, circula e é valorada como que assumindo um caráter misterioso de vida própria, não de produto inanimado. Este é o encobrimento e a dissimulação que, invertidos pela regra racional burguesa, objetificam o humano, e o produto do seu trabalho assume a forma fantasmagórica. Como figuras autônomas, as “mercadorias mantêm relações entre si e com os seres humanos”. Jay (1988, p. 111) aponta a dívida de Adorno para com a obra de Marx. Esta dívida é evidenciada pela ênfase adorniana ao conceito de fetichismo na indústria cultural, como “cortina de fumaça fantasmagórica que engendra a falsa consciência”. Usa-se, no presente trabalho, os termos fetichismo e feitiço, relacionando-os a este caráter fantasmagórico que inverte a relação sujeito e objeto.

⁷⁵ Os produtos contrafeitos ou falsificados, ou pirateados (terminologia popular), passam por gradação de qualidade a depender do tipo de público que os consome: uma bolsa *Hermès*, uma mala *Prada* ou um relógio *Patek Philippe* contrafeitos possuem valor mercadológico alto e indústrias de contrafação específicas com público consumidor também específico. O público consumidor da marca legítima é de alto poder aquisitivo, e o produto contrafeito deverá atrair-lo, suscitando tal processo de produção e circulação, que é internacional. Consequentemente, litígios penais internacionais e até estudos e trabalhos científicos em Direito, Relações Internacionais e Economia, a respeito da contrafação, tem previsão legal no Código Penal Brasileiro, artigo 184, §2º (disponível em: www.publico.pt; www.comum.rcaap.pt), dentre outros. Produtos de pequeno valor são, também, contrafeitos ou pirateados (cds, dvds, tênis, roupas etc.). Por isso, há o argumento de público hierarquizado para produtos contrafeitos, conforme acima mencionado. O indivíduo que porta uma *Hermès* circula por ambientes em que o produto é conhecido e não comprará uma *Hermès* contrafeita com materiais e mão de obra que externem grosseria e mau acabamento da peça portada.

imposição e da exploração. Ao contrário, o que seria o princípio da realidade em formação se torna frustração advinda do narcisismo⁷⁶, pois, pela impossibilidade de satisfação do desejo inquestionado, não se consegue vislumbrar a lacuna da *Bildung*.

Essa lacuna gera transtornos desviantes. As “metas pulsionais do narcisismo coletivo são, em virtude da fusão com o eu, completamente compatíveis com objetivos racionais” (ADORNO, 2015b, p.195). Tais lacunas na formação propiciam reflexos nas condições objetivas e subjetivas por coisificar o indivíduo que visa à autoconservação. Este sacrifica-se ao extremo para adquirir a mercadoria, como se esta fosse parte essencial do próprio corpo. Adorno (2015b), ao discutir sobre política e neurose, as correlaciona à ideologia política, e aduz que:

certos fatos políticos sofrem recalque [...] se coadunam com o princípio de realidade. [...] Na psicanálise, narcisismo significa investimento libidinal no próprio eu, em vez do amor a outros seres humanos. O mecanismo desse deslocamento não é outro que o mecanismo social, que oferece um prêmio pelo enrijecimento de cada indivíduo, pela crua vontade de autoconservação (ADORNO, 2015b, p. 195).

Afirma-se que as “deformações psíquicas” (ADORNO, 2015b, p. 196) influenciam o comportamento político e compõem, ademais, as necessidades concretas do indivíduo, como impossibilidade e com uma “racionalidade diabólica” (p. 196), as quais o conduzem ao movimento heterônomo. Parece desconectada a reflexão da justiça a partir da indústria cultural. Reitere-se que esta se agrega ao patrimônio imaterial e à lógica racional prevalente na sociedade administrada. A lógica é baseada na troca, pois está assentada na relação objetiva e concreta da circulação de mercadoria. A dimensão subjetiva é impactada e sutilmente mais profunda, porquanto a conversão do sujeito da relação em objeto ocorre pela acriticidade de seu pensamento, que foi e é conformado pela lógica do capital.

A indústria cultural ofusca a crítica social e reconcilia atitudes ambivalentes. Necessário se faz retornar a Freud (2010b), que, ao discutir o mal-estar na cultura, demonstrou como se deram e se dão a repressão instintual e seu deslocamento, através da sublimação, para a adequação do comportamento socialmente aceito e regulado pelo princípio de realidade.

Na relação de deslocamento da repressão instintual é premente a sublimação dos instintos. A justiça, enquanto patrimônio imaterial da cultura, remete a uma ilusão. Se,

⁷⁶ Narcisismo, para Freud (2010a, p. 15), seria “o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autoconservação, do qual justificadamente atribuímos uma porção a cada ser vivo”.

no seu início, no Egito antigo, a justiça derivou de uma deusa (FREUD, 2016), a ilusão deriva, segundo Freud (2014, p. 52), dos desejos humanos e se aproxima da “ideia delirante psiquiátrica”, sendo que esta não é necessariamente falsa ou irrealizável. A crença na ilusão não exige o cumprimento do desejo, bem como não há, impreterivelmente, vínculo com a realidade, e a ilusão renuncia a comprovações. Parte-se da perspectiva analítica deste autor, ao considerar a religião como ilusão. Questiona-se se outros aspectos imateriais da cultura, patrimônios culturais que o indivíduo respeita e permite que controlem a vida, não teriam natureza semelhante. Os pressupostos que regulam as instituições, e também os que regulam as relações objetivas, não poderiam ser chamados igualmente de ilusão? Se, se concorda com a teoria psicanalítica freudiana (2014), sim, a educação mistificada e eivada de ideologia sustenta o ideário burguês e mantém a sociedade administrada. Sob esse olhar, a educação é também ilusão, porque não autonomiza o indivíduo, ao contrário, o reifica sob as condições de não resistência à sociedade administrada.

A educação é instituição da cultura, conquanto não fechada e com características da cultura em que se situa. Do mesmo modo, tanto quanto a educação, a justiça e a religião são patrimônios culturais de conservação e autoconservação sociais desde tempos imemoriais. Para que o universal, a sociedade, prepondere enquanto organizações sobre o particular, sobre o indivíduo, é preciso reafirmar, continuamente, a crença do indivíduo nesta. Nestes termos, dialoga-se com Freud (1992), que compreendeu a religião como ilusão e salientou que “podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui um fator proeminente em sua motivação e, assim procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação” (FREUD, 1992, p. 655). Os patrimônios culturais acima apontados constituem instâncias segundo as quais não se pode tergiversar. Eles são esteios da cultura que precisam ser reafirmados como preceitos ou regras que a organizam.

Por isso, retoma-se e preocupa-se em explicar o ideário burguês de justiça. É preciso, pois, compreender como no desdobramento temporal se reconfiguraram as explicações que possibilitaram elucidação da continuidade da adaptação do indivíduo aos interesses da sociedade e, nesta continuidade, como tal ideário (im)possibilita a superação da pseudoformação.

Hodiernamente, John Rawls (2000) discute uma concepção de justiça assentada na equidade, como distribuição igualitária dos bens por parte do poder público e da

justiça. A equidade seria o requisito fundante das instituições sociais, que devem realizar os princípios da justiça a partir da estruturação da sociedade, e cujos indivíduos acordariam tal organização racionalmente, livremente e igualmente. Retoma-se o imperativo categórico kantiano de que todos têm igual direito à ampla liberdade fundamental. Essa liberdade fundamental, para Rawls (2000), deve ser acordada, preservada e garantida, de modo que, se ocorrer qualquer evento que manifeste desigualdade, social e econômica, seja possível sua previsão e consequente não erosão da igualdade fundamental para todos. Até mesmo o aumento do bem-estar econômico não pode prejudicar ou justificar a redução da liberdade fundamental. O caminho tracejado pela teoria deste autor é feito ao buscar, no liberalismo, a compreensão da existência do pluralismo político e jurídico. Importa, aqui, a retomada do alinhamento ideológico entre liberdade e justiça, consignando a (im)possibilidade de superação da pseudoformação.

A par de se compreender a permanência e a sustentação do ideário burguês de justiça, necessário se faz apreender como as explicações vão sendo reconceituadas. Desta forma, permanece o mesmo conteúdo, isto é, a ideologia e prevalência dos interesses da sociedade administrada na contínua adaptação do indivíduo a tais interesses.

Nesse contexto, pensa-se a educação escolar com seus propósitos de formação cultural. Esta sofre os influxos com o exacerbamento de acessos à rede mundial ou internet. A internet amplia os conteúdos ofertados, sob o argumento da formação cultural, os quais nem sempre possuem fundamentação teórica rigorosa e podem influenciar negativamente a educação e as relações intersubjetivas. Do mesmo modo, constata-se a prevalência da técnica e da tecnologia, também ampliando e alterando tais relações e a própria educação. A lógica racional da telecomunicação abre canais diretos, penetra e possibilita erodir, mais profundamente, com sua racionalidade calculadora, os intertícios que poderiam tornar possível a consciência no ensejo de uma educação e formação mais crítica e humanista: *Bildung*.

Novamente, na segunda metade do século XX, a discussão proposta pela burguesia francesa revolucionária de 1789 retoma, com Rawls (2000), tal ideário burguês, que, ao longo do tempo social e histórico, se entrelaça em suas explicações. Assim, a justiça permanece envolvida por uma aura, pois possui aspectos que são considerados únicos, tal qual a obra de arte, em sua autenticidade, e tal qual a religião. A aura dá à obra de arte um caráter de culto, que aqui se caracteriza e se relaciona à

justiça.

Entende-se que a aura da justiça permaneceu. Por mais que o entrelaçamento de Direito, lei, liberdade e igualdade componha o entendimento do indivíduo do que seja justiça, e ainda que a indústria cultural labore na reprodução desse ideário, “cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

A aura da justiça não foi atrofiada, já que, desde sempre, esteve vedada a sua verdade pela ideologia. Assim, persiste a reflexão e se entende que, tanto na obra de arte (ADORNO, 2016) quanto na justiça e no seu ideário burguês, permanecem interdições. Se a obra de arte não deve ser tocada, o mesmo ocorre com a justiça. O indivíduo médio, comum, a ela se refere (‘vou entrar na justiça’), como se fosse espaço ou tempo a ser enfrentado e rompido em busca de um direito não exercido ou violado. A experiência estética exige rompimento em relação à vida na sociedade administrada. Contudo, tal experiência não se abstém desta, uma vez que a relação do particular com o universal é exigida.

A educação foi fundamentada historicamente como trabalho efetuado pelo indivíduo na sua relação com a sociedade e se relaciona à estética.⁷⁷ Concorde-se com Adorno (1995a), ao considerar que o fundamento da educação se baseia na possibilidade da autotransformação do indivíduo e da sociedade, por sua destinação histórica de formação do indivíduo e transformação da sociedade pela autonomia deste indivíduo, por seus questionamentos, sua participação e resistência frente ao dado. Nessa lacuna ou na (im)possibilidade da formação, há o risco de desaguar e sustentar a educação pela adaptação e impossibilidade de resistência do indivíduo frente à sociedade, garantindo a autoconservação desta pela adaptação do indivíduo.

Nessa perspectiva, recorre-se à estética, que busca a compreensão do fundamento social e histórico que possibilitará a apreensão da relação particular e universal, objetividade e subjetividade, para, daí, compreender que todas são, nas suas relações, mediatizadas. Volta-se a Adorno (2016) por ele compreender que tanto quanto a obra de arte, que não deve ser consumida tampouco se curvar ao gosto do público, assim é com a justiça: de olhos vendados, imparcial, não vê quem a ela procura e quem dela depende. De balança na mão, propõe um equilíbrio imanente nas decisões e, com a espada na outra mão, desafia a quem a ela desobedecer pelo uso da força. Isso ocorre

⁷⁷ Estética, para Adorno (1970, p.17), “significa a busca das condições e das mediações da objetividade da arte” e também implica trabalho e conhecimento.

porque, tanto na justiça quanto “na obra de arte volta sempre a se realizar a duplicação pela qual a coisa se manifestava como algo de espiritual, como exteriorização do mana. É isto que constitui sua aura” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28).

Tal qual a obra de arte, a justiça contém tanto a verdade quanto a ideologia, pois desprende o particular da exigência lógica da identificação na sociedade administrada, uma vez que o direito dele é único. Porém, envolve, o direito de outros e apresenta a este particular a alternativa do valor de troca: de um lado, engana o particular com a instigação, segundo a qual há situações que não ensejam a circulação da justiça como mercadoria. Neste caso, seria o direito de todos, mas somente de alguns foi violado, pelo entendimento de que o direito é do particular. Por consequência, o particular busca a justiça para resolver seu direito violado. A justiça, concomitantemente, como na obra de arte, cria a ilusão e, como ilusão, se expõe, como mercadoria e força, a serviço da verdade (FREUD, 1992).

A justiça é a metáfora da verdade como ilusão. O ideário burguês é ideologia, por ser imanente a tal ideário a sustentação das contradições e necessidades⁷⁸ da sociedade administrada. A organização da sociedade administrada em uma ordem não é, contudo, só autoidentidade da opressão, mas também antagonista desta. Não há um bloco monolítico de ordenação, mas há, sim, conforme Adorno (2016), reconciliação antagonística, visto que a rejeição da aparência da reconciliação, contida na arte, prende-se à ideia de reconciliação num mundo antagônico. Esse fato não é novo para Adorno (2016, p. 40) que afirma “o novo é uma mancha cega, vazio como o isso”. Este meramente se reproduz em todas as contradições das formações humanas ao longo do tempo social e histórico, resguardada sua particularidade. A sociedade administrada não possibilita o pensar não reificado, não heterônomo, e a falsa identidade entre a organização do mundo e os seus habitantes, mediante

a total expansão da técnica acaba levando à reafirmação das relações de produção, cujos beneficiários entretanto se procura de modo quase tão frustrante quanto os proletários se tornaram invisíveis [...] e a única coisa que se autonomizou foram as relações entre os homens, soterradas sob as relações de produção (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 74).

A técnica não se relaciona tão somente à maquinaria, na indústria cultural,

⁷⁸ Adorno (2004, p. 74) discute, em **Teses sobre a necessidade**, ser esta uma categoria social, e salienta que a necessidade, como pulsão socialmente mediada, é explicada teoricamente como se fosse natural, sendo, todavia, constituída socialmente. Alerta que as necessidades não são estáticas, bem como não estão relacionadas apenas com o comer e a moradia, sendo, destarte, necessário “*reconocer que las necesidades existentes mismas son, en su forma actual, el producto de la sociedad de clases*”.

tampouco apenas à estrutura organizacional político-jurídica da sociedade administrada. Alcança, sim, o método científico e, a partir da formação cultural, condicionada por aquele, o olhar também é condicionado e impede o pensamento de se pensar. O conhecimento exige lentidão para a reflexão, e o que a aceleração do tempo e o achatamento do espaço propiciam é a vivência. Esta é superficial e, segundo Crochik (2010, p. 391), constituída à base de reflexos, fazendo parte da esfera consciente, que é voluntária, como o tempo acelerado, que é marcado por ser efêmero. Esta estimulação “convulsiona o corpo e entorpece a alma” (CROCHIK, 2010, p. 391). O entorpecimento, por sua vez, é relativo à compreensão da solidão urbana, da homogeneidade constitutiva da sociedade administrada. Essa solidão enfraquece a tradição, e a tradição incontestada se situa num passado cristalizado. No entanto, tal enfraquecimento nega o devir histórico remanescente dessa tradição e, “enquanto meio de movimento histórico depende na sua natureza das estruturas econômicas e sociais e modifica-se qualitativamente com elas” (ADORNO, 2016, p. 40). Logo, a tradição deve ser questionada e analisada dialeticamente.

Ainda assim, o não questionamento da tradição e sua permanência persistem cristalizados num tempo social e histórico passado. Neste prevaleceram, e ainda se sustentam, aquiescentemente, o ordenamento da lei e seu poder de polícia. A justiça resta reduzida à técnica processual, o que não é justiça, pois, conforme salientam Adorno e Horkheimer (1985, p. 91-92), “é na violência, por mais que ela se esconda sobos véus da legalidade, que repousa afinal a hierarquia social”. É na técnica processual que os prazos da litigação são majorados para a fazenda pública⁷⁹, e entende-se, aqui, em que pese todas as exigências de tais prazos e sua relação hierarquizada, que, por assim ser, permanece sendo injustiça.

A educação remanesce com a tradição. A exigência é que essa relação seja dialética, refletindo cuidadosamente a respeito do que foi constituído tradicionalmente: trabalho e história na tradição originária da educação. Fernandes (*apud* COELHO, 2013 p. 34), ao discorrer a respeito da educação, afirma que esta tem como *telos* “a autoconstituição do homem”. Na sociedade administrada, a técnica alcançou preeminência em detrimento da formação humana ampla (ADORNO, 1995a), a educação e a formação cultural, uma vez que “tudo o que existe socialmente, hoje, está tão completamente mediatizado em si que exatamente o momento da mediação acaba

⁷⁹ Veja artigo 183 do Código de Processo Civil. No caso da fazenda pública, os prazos em relação ao indivíduo são contados em dobro e configuram a injustiça do universal sobre o particular.

sendo deformado” (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 74).

A justiça é uma das instâncias mediadoras e foi formulada como o equilíbrio deliberado dos conflitos. Todavia foi organizada pelo universal e, sustentando a ordem do mundo, idealmente, continua a ser ideologia. O véu ideológico que a recobre e sustenta é feitiço, encanto aurático. Tal feitiço leva à *glamourização* da justiça, que perpetua a representação desta em termos da adesão cega à técnica. No decurso do processo, a aplicação da lei processual cria mecanismos de proteção e postergação da tramitação processual. Nos filmes e na literatura, a resolução processual é sempre a favor do herói, rápida e não se discute a demora.

Por isso, o fetiche de acionar o Poder Judiciário, o ‘entrar na justiça’, usado pelo indivíduo médio, comum, como se ali residisse toda a fonte de dirimção da desigualdade, neste sentido, “não seria somente uma inversão do valor de uso e valor de troca, mas envolveria o desejo humano de ser humano: humanidade esquecida de si que precisa ser recordada” (CROCHIK, 2010, p. 395).

Os indivíduos se esclareceram e superaram a ignorância e as influências neles inculcadas (KANT, 2005). Por tal via, ocorreu o “desencantamento do mundo”, pelo qual as explicações racionais avançaram sobre todas as instâncias da vida: objetivas e subjetivas (WEBER, 2004, vol.I; ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O processo de racionalização desencantou o mundo, a vida e as relações humanas, e constituiu, pela perda da tradição e pela aceleração do tempo daí advinda, a quebra do sentido da própria vida e da redução da experiência e a afirmação da vivência, do impedimento da elaboração das perdas objetivas e subjetivas.

Todas essas questões são perpassadas pela compreensão da necessidade de uma educação crítica. Todavia, a humanidade esquecida de si caminha, *pari passu*, com a desigualdade na relação objetiva e subjetiva e constata-se, contudo, que tal desigualdade reside, primariamente, na formação cultural. A cultura se impõe ao indivíduo e, com isso, a exigência de conter e domar seus impulsos. Neste momento, “a consciência nascente da liberdade alimenta-se da lembrança do impulso arcaico, que ainda não é dirigido por nenhum eu fixo” (ADORNO, 2009, p. 187). O princípio de realidade vigora por intermédio dele, e a liberdade que seria indomada e primitiva é sujeitada, pois, sem conhecer a origem do anseio de liberdade, não “poderia ser criada a ideia de liberdade” (ADORNO, 2009, p. 187).

O universal, por meio da constituição inicial, pela tradição, sustenta a ‘forma invertida’ da liberdade e “encoraja os indivíduos a hipostasiar em sua própria indivi-

dualidade e, com isso, sua liberdade. Até onde alcança, uma tal aparência persistente, a consciência não é instruída sobre o momento de sua não-liberdade” (ADORNO, 2009, p. 187). Todo esse processo demonstra que:

livre só seria quem não precisasse se curvar a nenhuma alternativa, e no existir há um vestígio da liberdade de se recusar a todas elas. Liberdade significa crítica e transformação das situações, não a sua confirmação por meio da decisão em meio à sua estrutura de constrangimento (ADORNO, 2009, p. 191).

A liberdade é requisito fundamental para a compreensão da justiça burguesa e sua relação com a educação e, segundo Adorno (2009), a liberdade é a possibilidade da crítica pelo indivíduo, e o não se curvar ao dado é resistência. É preciso questionar a formação cultural impeditiva do exercício da crítica. Ademais, a liberdade concedida e que compõe, como princípio, a justiça burguesa, não é liberdade, uma vez que sustenta a aura da justiça que (im)possibilita a superação da pseudoformação. Por isso, é impeditiva da crítica e coercitiva, porquanto impõe a submissão do indivíduo aos ditames da indústria cultural.

Se a liberdade é concedida, e a indústria cultural cerceia a crítica e impõe ao indivíduo o que é conveniente aos interesses da sociedade administrada, então é perceptível que a formação é falseada e tornada pseudoformação. Ocorre que a racionalidade fundante da sociedade administrada sustenta essa contradição, seja através da técnica ou da ciência. Desta maneira, culmina numa hipertrofia da própria razão, convertida, ela própria, em instrumento de autoconservação e supressora da formação. Esta será a discussão do próximo capítulo.

4 *BILDUNG*? UMA LEITURA DA HIPERTROFIA DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA COMO IDEOLOGIA E A (IM)POSSIBILIDADE DA SUPERAÇÃO DA PSEUDOFORMAÇÃO

A legislação burguesa concede ao indivíduo uma liberdade codificada. Formalmente ela se sustenta, materialmente exige a crítica e a resistência para sua concreção. No entanto, a crítica incide sobre essa aparente e ideológica concessão da liberdade pelo universal, conforme anteriormente discutido. O direito ocorrerá na luta pela busca da liberdade. A educação afirma a luta, se for crítica e reflexiva, e leva à autonomia do pensamento, uma vez que a educação é também concessão do universal: a educação ampla antecede a educação escolar (FERNANDES *apud* COELHO, 2013).

É preciso voltar e pensar o deslocamento conceitual do que seja a formação, *Bildung*, pois não se pode considerá-la tão somente como educação escolar. Retoma-se a especificidade do conceito alemão da formação cultural, *Bildung*, que extrapola os limites culturais e alcança a especificidade de distinção de seu uso linguístico. O indivíduo, neste contexto, é responsável por ter “predisposições naturais, e sobretudo permite representar o produto de um esforço individual que só pode ser realizado na autorreflexão” (KOSELECK, 2020, p. 120).

Apesar de tal conceito elaborar e reelaborar a imposição de uma educação externa ao indivíduo, alerta-se, concomitantemente, haver a expectativa de pretensão individual por tal incorporação de maneira que o indivíduo, e por conta própria, faça tal escolha, o que culmina em autoformação. Esta é condição imposta pela sociedade na qual se localiza o indivíduo. Há, desta forma, influência social e de valores na formação cultural, embora ocorra um desvirtuamento entre o formal e o material do conteúdo da formação cultural, entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, pois a promessa da cultura nunca é cumprida (FREUD, 2010b). Salienta-se, porém, que não há fixação política, religiosa, estética e científica e nem a formação tem pretensão redentora (p. 136). A formação é aberta, diacrônica e sofre as influências contraditórias do momento histórico e social em que se realiza no indivíduo, conforme salientado por Adorno (2010).

Segundo Koseleck (2020, p. 137), o conceito de *Bildung*, formação, é metaconceito suprapolítico que não se deixa apreender por um único direcionamento. Esse conceito transita desde uma origem religiosa, como “auto-obrigação pessoal no

pietismo” (KOSELECK, 2020, p. 134), discutido por Weber (2004c), até uma origem suprassocial advinda de uma autocompreensão do indivíduo, independentemente de sua localização social e pela autoformação: “e como conduta de vida comunicativa é socialmente aberta e compatível com todos os estratos da sociedade” (KOSELECK, 2020, p. 139). Essa abertura a todo e a cada indivíduo pressupõe liberdade e igualdade. É através do indivíduo que a emancipação, a autonomia e a autorreflexão conduzirão à autorrealização deste indivíduo. Há, portanto, uma predeterminação de aspectos comuns nas artes, ciências, na filosofia e religião inerente à formação. Forma-se, assim, um campo de força reflexivo e comunicativo que impõe ao indivíduo enfrentar, ou não, e a buscar, ou não, o conhecimento. Como afirma Koseleck (2020), não há hierarquia na formação, conquanto possa haver dificuldade advinda dos modos de procedimento que marcam as ciências “técnicas e naturais, para a jurisprudência e também para a sociologia, e sobretudo para a economia política na sua variante, matematizada” (p. 149). Deste modo, pode haver dificuldade na constituição da autonomia do indivíduo que busca a formação, pois, como modo de vida ativa, a reproduz ou a autoproduz. Neste contexto, pensa-se artes, literatura, filosofia e ciência, nas quais o pensamento realiza a mediação, possibilitando que a experiência estética ocorra: seja pelo tensionamento sujeito e objeto, particular e universal, passado e presente; seja pela reflexividade do e no movimento histórico, *Geschichte*, que permite tanto conceber a formação quanto a ideologia que perpassa esta última e constitui a pseudoformação.

A formação cultural e a educação escolar foram, social e historicamente, tematizadas pela filosofia, sociologia, teologia, ciência política e psicanálise, e sistematicamente tensionadas pelo método da dialética negativa no presente trabalho. Esta reflexão percorre o caminho traçado pelas sociedades, que associavam a formação à liberdade e à igualdade – e por consequência à justiça – desde a Grécia clássica (ARISTÓTELES, 2016) às universidades nascentes (AQUINO, 2003) no medievo, e, dali, às ciências e aos métodos de explicação dos fenômenos, hodiernamente. Constatase a consignação do pensar a respeito da formação, desde o advento do liberalismo e da ascensão da burguesia ao poder político como educação escolar.

A formação antecede a sociedade burguesa e, enquanto modo de conduta ou à pedagogia do cultivo (WEBER, 1979) e maneira de conhecimento, a autoformação, e qualquer, uma “permanece na dependência de pressupostos econômicos e de condições políticas para se desdobrar” (KOSELECK, 2020, p. 118). Neste sentido, ressalta Koseleck (2020) que a formação se origina da análise autocrítica do indivíduo, e,

portanto, não é definida por conteúdo adquirido. Por consequência, não necessariamente a educação escolar contribuiria com a formação, pois dependeria do indivíduo, que:

por meio da sociabilidade a autoformação assumia uma função emancipatória, seja porque se voltava contra toda autoridade, seja porque se constituía no âmbito extraestatal e se insurgia abertamente contra as diferenças estamentais e mandamentos eclesiásticos (KOSELECK, 2020, p. 130).

Ou seja, o indivíduo, no processo formativo, tensiona desde sempre, pois, na busca “já a consciência crítica, como tendência de procurar por trás dos bastidores” (ADORNO, 2010, p. 36), é inquieta e inconformada com a totalidade contraditória.

A respeito dessa contradição da cultura, Adorno (2010) alerta a respeito da crise que manifesta a formação cultural e afirma que é importante compreender que não se pode descurar da constante “despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (p. 8). Eles são os indivíduos aprisionados na teia da socialização e, por isso, é preciso investigar, não de maneira parcial, os fatores que hodiernamente interferem na formação cultural e perceber o quanto e como se fortalece a negação da formação cultural, ainda que a educação escolar legalmente esteja universalizada.

A contradição imanente à cultura radica-se no indivíduo, o qual, pela parcialidade inerente aos interesses organizadores do sistema cultural, não se esquece de que a burguesia sustenta e é sustentada por um ideário organizativo de dominação “racional e legal” (WEBER, 2004, vol.I). Neste ideário racional, “nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada” (ADORNO, 2010, p. 9). Por essa racionalidade, domina até a subjetividade do indivíduo e, com ela, suas escolhas, determinando até sua vontade. Essa teia enreda a consciência do indivíduo, que renuncia até à autodeterminação e, sob tal impossibilidade se radica à pseudoformação.

É preciso não esquecer que a formação cultural não necessariamente está condicionada à educação escolar. Reitera-se que a formação antecede a educação escolar, e se consignaram, com a ideologia burguesa, a vinculação formação cultural e a educação escolar. Adorno diz que (2010, p. 9) “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”. A pseudoformação, dessa maneira, adviria porque a forma do conhecimento sobrepuja o

conhecimento. Cabe, neste sentido, ao indivíduo, resistir à adaptação das condições históricas e sociais, ajustadas, em sua maioria, à ideologia de interesses externos. Tal reflexão conduz ao interesse inicial de uma construção crítica do reconhecimento do movimento do conceito de formação. A reflexão conceitual histórica, em seu movimento, *Geschichte*, é imanente à dialética negativa por compreender a formação como processo diacrônico, aberto e autorreflexivo, desde a explicação teológica, filosófica, sociológica, estética, linguística, pedagógica e literária.

Kant (2005) clamou pela autodeterminação e autoformação do indivíduo e não negou à razão e à moral a possibilidade da realização da formação. Agora, inverte-se, porque poderia ser de dentro para fora, autônoma e individual, a realização da formação. A burguesia e seus interesses, antropologicamente centrados no indivíduo na defesa das liberdades individuais, requereram a exigência do formar-se a si como característica do indivíduo culto, como pedagogia do cultivo (WEBER, 1971). No entanto, ficou circunscrita a apenas alguns indivíduos e condicionou a educação escolar à pedagogia do treinamento para os demais. Por outro lado, a vinculação do indivíduo às condições econômicas e políticas, sem deixar de lado a questão religiosa (WEBER, 2004c), também foi exigida como autorrealização, cujo projeto autorreflexivo colocou a formação, *Bildung*, como obrigação social. Não apenas obrigação como possibilidade de conquista da autonomia em termos kantianos, mas de novo razão e moral, mesmo na pedagogia do treinamento, como promessa formal. A educação escolar, nesta pedagogia de treinamento, conforme discutido anteriormente, só qualifica tecnicamente para o mundo do trabalho. Pensa-se, assim, na formação escolar, ou seja, uma educação organizada a partir de legislação, com interesses ideológicos sustentados e que alcançam todos os indivíduos.

O Estado torna-se o mediador, por excelência, da formação, e, sob essa exigência, em todas as instâncias da educação escolar, induz a uma homogeneização de conteúdos. Esses conteúdos conduzem, conseqüentemente, à vivência, uma vez que consignam pela sua instantaneidade e aligeiramento da compreensão dos mesmos, que são recortados para atendimento da técnica e hodiernamente crescem a tecnologia. Assim, aceleram ainda mais o processo da formação pelo Ensino a Distância (EaD), com salas de até 1.000 alunos em cursos, tanto de formação de professores quanto de Psicologia, Direito e Enfermagem. A técnica define, continuamente, os interesses burgueses economicamente pensados, pois precisa qualificar mão de obra para atendimento de todas as instâncias da sociedade administrada. Reafirma, também, a

pseudoformação garantidora da adaptação e integração do indivíduo acrítico à sociedade. Este tem se tornado mero consumidor de educação escolar.

O que se constata, até agora, no presente trabalho, são a adaptação do indivíduo à ideologia burguesa e a prevalência da sociedade sobre este, que, conciliado, perpetua a continuidade da organização social. Os anseios de liberdade e igualdade, de justiça e de Direito, vêm sendo, desde a *agorá* grega até a democracia representativa contemporânea, concessões do universal, da sociedade ao particular, ao indivíduo. A relação ideológica robustece, com as explicações filosóficas, sociológicas, da ciência política, econômicas e jurídicas, e reafirma essa sustentação e garantia dos interesses de poucos: pela educação escolar em seus projetos acríticos e cooptados pelos interesses econômicos; pelo exercício do poder político que reafirma os interesses econômicos e a educação acrítica; pela erosão de direitos e pela judicialização da vida; pela reafirmação da exploração e da minoridade do pensamento, e pela prevalência de mecanismos múltiplos na constituição contínua da adaptação à técnica e tecnologia⁸⁰, seduzindo o indivíduo pelas ofertas da indústria cultural. Há uma crise na formação que impede, também, a crítica em relação a essas questões.

Adorno (2010) denuncia a crise na formação cultural, que culmina numa perpetuação da pseudoformação, revestida pela ideologia do sistema vigente. Como a crise da formação cultural perpassa questões ideológicas, não cabe, segundo Adorno (2010), partir de investigações individuais, pois a pseudoformação se configura como um problema sistêmico. Desta maneira, permanecem insuficientes as reflexões e investigações sobre fatores sociais que interferem na formação cultural, uma vez que a categoria formação está definida *a priori*. O mesmo ocorre com os momentos formativos parciais imanentes ao sistema, que deveriam ser os primeiros a ser compreendidos. É pelo movimento social e pela reflexão sobre o conceito de formação cultural que se deve buscar compreender como se sedimenta uma espécie de espírito objetivo negativo. Tal espírito, aqui, é entendido como aquele que atende os interesses da negação da autonomia, da autodeterminação e da formação.

A formação, ao ser falseada por elementos ideológicos, conduz à alienação. Desta forma, a concepção de cultura e de ética é distorcida de sua gênese enquanto formação, devido à persistente racionalidade instrumental que se intensifica na

⁸⁰A técnica foi entendida anteriormente como arma do homem, resumível ao trabalho manual ou mecânico, imposta sobre materiais ou construção de obras. Tecnologia, por sua vez, agrega teorias, métodos e também processos científicos, incidindo em simbiose entre técnica e ciência (VARGAS, 1999).

sociedade administrada. Diante do contexto em curso, reflete-se sobre como o ideal burguês de justiça conduz à (im)possibilidade da superação da pseudoformação, salientando-se as influências ideológicas que perpassam o ideário, sustentam a pseudoformação e que foram investigadas e discutidas no presente trabalho. É preciso, agora, voltar o olhar à educação e à razão, que foi se modificando em diversos períodos históricos.

Adorno (2010) discute como a pseudoformação tornou-se dominante na consciência atual e, a partir desse entendimento, avança-se com a teoria crítica frankfurtiana por esta não considerar a cultura ou a formação cultural, *Bildung*, como sagrada. Posto que tal sentido reforçaria a pseudoformação pela apropriação do conceito de cultura em seu aspecto subjetivo. A formação cultural, conforme salientado por Koseleck (2020), se desdobra e assimila características do contexto em que se estabelece “a sociabilidade” (KOSELECK, 2020, p. 130). Neste sentido, entende-se que a formação cultural possui um duplo caráter: i) remete à sociedade e, por tal motivo, no presente estudo investiga-se a burguesia, enquanto classe social revolucionária, que não completou os ideais aos quais se propôs; ii) remete aos ideais defendidos pela referida sociedade burguesa, que postula e argumenta a defesa da liberdade, mas que, todavia, ao alcançar o poder político, a mantém meramente sob a perspectiva formal, uma vez que não possibilita mecanismos de sua materialização ou realização, bem como “a investiu de certo tabu” (ADORNO, 2010, p. 10). Em adição, a cultura, por consequência, intermedeia “a sociedade e a pseudoformação” (p. 9), e a formação cultural assimilou a defesa da liberdade como inerente à formação.

O tabu e a ideologia obscurecem o que seja formação cultural. Tabu, na linguagem freudiana, expressa dois desejos que foram e devem ser recalçados:

desejo do incesto e desejo de matar o pai, contidos nos dois tabus próprios do totemismo: a proibição do incesto e a proibição de matar o pai-totem. Assim, ele é universal, uma vez que traduz as duas grandes proibições fundadoras de todas as sociedades humanas (FREUD *apud* ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 756).

O desejo de incesto, na perspectiva burguesa, relacionado às relações objetivas, seria o de não trair seus ideários e não negar a existência destes, que são subjetivos, mantidos como sustentação ideológica da sociedade.

Por outro lado, a ideologia, como “elemento de racionalidade” e “adaptação”, é “conjunto de modelos de comportamentos adequados à hegemonia das condições

vigentes” (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 200-203). Ou seja, o aspecto subjetivo entrelaça-se aos interesses objetivos na sociedade administrada e subsume a formação, bem como expõe a pseudoformação, tendo em vista que os interesses objetivos, expressados pelos interesses econômicos, ordenam essa sociedade. Esta, por sua vez, é organizada em instituições, dentre elas a legislação e a educação escolar, que organizam e regulamentam as relações sociais e que ocultam, ideologicamente, os interesses de dominação econômica e política. Recorre-se à dominação subjetivamente, usando e instigando o desejo do ter, do ser, do saber, sem, contudo, possibilitar mecanismos democráticos que os satisfaçam.

A sociedade possui um ideário de racionalidade que sustenta tal contradição, dado que o econômico prevalece e mistifica, por essa maneira, o esclarecimento. Tal mistificação realinou e realinha a espiritualização da cultura e o seu ideário, que pairam sobre o indivíduo, instigando à adaptação. Na perspectiva subjetiva, adaptar-se implica, heteronomamente, não se conscientizar acerca dessa heteronomia ou da pseudoformação. A possibilidade de aquisição da liberdade estava aberta a todos, dependia de cada um e, concomitantemente vinculada à possibilidade da apropriação dos bens de consumo culturais, objetiva e subjetivamente, dos indivíduos que se adaptaram aos interesses da sociedade.

A adaptação está tão profundamente arraigada que as afirmações sobre a liberdade caminham no sentido de afirmações deterministas. Se a liberdade, a igualdade, a justiça, o Direito e a educação escolar advêm da cultura administrada e defendem interesses, a formação está comprometida. Destarte é preciso pensar sobre esta (im)possibilidade da superação da pseudoformação. A discussão a respeito dessas implicações é exigida, uma vez que algumas justificam e lançam sobre o indivíduo o que é, ideologicamente, ofertado pela sociedade.

A respeito dessa problemática, Adorno (2010, p. 10) discutiu a obra de Max Frisch (1994), cujo pensamento compreendeu que o indivíduo se conforta com a aquisição dos bens de consumo culturais. Frisch⁸¹ publicou, ao final dos anos 1950, suas reflexões sobre o *homo faber*, e arguiu sobre o cidadão reificado e os rumos da vida que foram por ele escolhidos. O indivíduo reificado colheu as consequências, segundo Frisch (1994), das escolhas por ele feitas, sendo que estas adviriam de uma busca pela liberdade.

⁸¹ Max Frisch (1994) foi arquiteto e escritor suíço, influenciado pelo existencialismo de Sartre e por Brecht. Em sua obra, *Homo faber*, estiveram presentes aspectos psicanalíticos e aspectos objetivos.

Adorno (2010) alerta sobre a discussão da liberdade na obra de Frisch (1994), na qual o indivíduo tem a possibilidade de escolhas e, por este motivo, é considerado livre. Salienta Frisch (1994), porém, que não é tudo que se pode escolher. As opções são restritas no momento desta escolha e, dentre as opções possíveis, o indivíduo se responsabiliza pelas consequências advindas da decisão realizada dentro das possibilidades da escolha. Por isso, afirma Frisch (1994) que o indivíduo está condenado a ser livre.

O ideário burguês de justiça e a educação acrítica que conduzem à pseudoformação permanecem enraizados nas explicações como se a liberdade implicasse também as escolhas que levam o indivíduo à reificação. Ora, as condições objetivas, trazidas pela dinâmica sempre atualizada das relações de produção, não deixam margem de escolha para o indivíduo: ou este se submete às condições de trabalho ofertadas, ou é considerado suspeito e corre riscos de aprisionamento.⁸² Em Frisch (1994), a partir das lembranças do *homo faber*, todo passado é rememorado.

Há um alerta efetuado por Adorno (2010) a respeito da obra de Frisch. O entendimento desse autor constata que aquele indivíduo é capaz de construir seu próprio destino e que, mesmo em “tal espiritualização [...] está confirmada sua impotência e entregue a vida real dos homens às relações cegamente existentes e mutantes” (ADORNO, 2010, p. 10). Ou seja, os bens culturais se tornaram bens de consumo culturais e mercadorias, dissociados das coisas humanas. Entende-se, neste processo discutido por Frisch (1994), que há uma exigência da identificação do indivíduo. Este precisa adiar a realização dos seus desejos, bem como há uma dessensibilização impeditiva da formação, que se converte em pseudoformação pela exigência da adaptação. Na pseudoformação, há uma infinidade de ofertas feitas ao indivíduo que, dessensibilizado, é incapaz de distinguir que o conhecimento tem se tornado pseudoconhecimento e absolutizado como bem de consumo cultural ou pseudoformação.

A prevalência da pseudoformação e a objetificação da subjetividade do indivíduo pelo universal prevalecem sob o império da irrazão, e este indivíduo precisa se conscientizar dessa heteronomia impeditiva da formação. Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) ressaltam, a esse respeito, que ainda tinham “uma excessiva confiança na consciência do momento presente”. Não se pode esquecer, contudo, de que a razão foi

⁸² Cf.: WACQUANT, L. **As prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

organizada em termos de instrumento negador da contradição. Seu elemento fundante para a esquematização lógica e funcional, bem como para a sistematização científica, foi derivado por conhecimento empírico e a partir de princípios. Na principiologia reside a unidade, a concordância e a dominação, conduzindo à irrazão, pois:

todo objetivo a que se refiram os homens como um discernimento da razão é, no sentido rigoroso do esclarecimento, desvario, mentira “racionalização”, mesmo que os filósofos dediquem seus melhores esforços para evitar essa consequência e desviar a atenção para o sentimento filantrópico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 71).

Há resistência à pseudoformação, e os recursos desta última são usados na estratégia de dominação pela sociedade administrada. Neste percurso, reforça-se que é preciso pensar, com Adorno (2010), sobre os escritos de Dilthey⁸³, que adequou o conceito de formação espiritual como fim em si, que se confunde e se indistingue no contexto dos produtos da indústria cultural, apesar de anteceder-lá. Adorno (2010) pontua que Dilthey (1949) fez uso de recursos argumentativos em seus livros e satisfez o gosto das entusiasmadas classes médias alemãs, que são semelhantes aos usados pela indústria cultural na persuasão de seus consumidores (ADORNO, 2010). A indústria cultural oferta produtos ou bens culturais que favorecem a adaptação pela facilidade da compreensão e da assimilação pelo indivíduo. É preciso retomar, em Dilthey (ADORNO, 2010), a compreensão da formação como conformação à vida real. Apesar de haver Dilthey (1949) oposto ao ideário iluminista, o filósofo da história destacou unilateralmente o momento da adaptação.

É nesse sentido que radica a crítica de Adorno (2010) à obra diltheyana relacionada àquele momento histórico. Antes de se dissolver tal momento, conduziu-se à compreensão e propiciou a unidade, e, com ela, a adaptação. Dilthey (1949) defendeu a formação e compreendeu que a ação individual carregada de sentido é imanente a cada indivíduo. Esse sentido foi o que tornou impeditivo que os indivíduos pudessem educar bem uns aos outros. Por isso, Dilthey (1949) exige uma pedagogia que

⁸³ Wilhelm Guillermo Dilthey (1833-1911), teórico central da Escola Histórica alemã, sistematizou e defendeu a autonomia da lógica epistemológica e metodológica das Ciências do espírito, hoje, denominadas Ciências Humanas e Sociais. A Escola Histórica, que pertence a Savigny, opôs-se ao positivismo. Interessa, aqui, a Teoria da Educação e da Pedagogia de Dilthey, pois se uniu a Psicologia à Pedagogia como complemento do curso de Psicologia (ABBAGNANO, 2012). Dilthey abriu novo campo de compreensão chamado Psicopedagogia e criticou, veementemente, os sistemas explicativos universais e abstratos que desconsideravam limitações do *ethos* histórico de um povo, o ideal de formação de determinado povo em determinado espaço e tempo, momento histórico: a formação espiritual. Para Dilthey, a Pedagogia é a ciência que responde às necessidades da política grega e, para a Educação clássica, é a formação do homem político *eficaz* (grifo da autora) e ciência política e filosófica formadora. Na concepção pedagógica de Dilthey (1949, p. 52), “educar é formar, instruir e ensinar”.

universalizaria o processo da formação. Adorno (2010) critica esse posicionamento, bem como aponta que a filosofia que é contraditória, pois, enquanto reflexão sobre a formação, protegeu a existência de maneira a: i) obter a domesticação do homem mediante sua adaptação interpares, e ii) resguardar o que veio da natureza, que submete à pressão da velha ordem estabelecida.

Fica claro que as explicações sobre a organização e a formação cultural viveram momentos de tensão entre estes dois polos, uma vez que essa tensão é discutida na relação sujeito e objeto. Kant (1969) fez uma reflexão sobre Copérnico (1473 – 1543) e sua revolução (o deslocamento do geocentrismo para o heliocentrismo, que descentrou as explicações de mundo e o próprio mundo humano enquanto referência desde a antiguidade e o medievo). Neste sentido, o filósofo avançou na compreensão sobre a metafísica, afirmando que o teocentrismo perdeu centralidade. O antropocentrismo alterou toda a explicação filosófica centrada no homem, levando-o a girar em torno do objeto, doravante o objeto giraria em torno do sujeito.

É preciso centrar o olhar sobre a educação e a formação, uma vez que é sobre o humano e seu processo de humanização que se deve pensar. É sobre a pseudoformação advinda da administração do pensamento falseado pelo caráter ideológico que se fetichiza a educação e a mercadoriza que se precisa resistir.

É interessante destacar que Huisman (2004) discorreu a respeito de Kant, salientando que:

em seus escritos dedicados à filosofia da história, ele se fixava deliberadamente na obra concreta dos homens que pensam ser tudo, menos autômatos. Dirá até que não há revolução copernicana em história porque se trata de seres livres, cujas intenções e cujos atos a ciência não pode definir (HUISMAN, 2004, p. 556).

Essa discussão a respeito da revolução copernicana usada por Kant é relevante para a formação. Para ele, era preciso parar de ver o sujeito girar em torno do objeto: agora o objeto gira em torno do sujeito. A ciência, para Kant, é o sujeito, e é em torno dos métodos que o objeto deve girar e encontrar a configuração. Assim, segundo Kant, o homem é o problema (HUISMAN, 2004).

Adorno e Horkheimer (1985) entendem que Kant apontou um modelo idealizado de razão, que deve ser autodisciplinadora e autorrealizadora. Se, por um lado, postulou o esclarecimento, a saída da menoridade do pensamento, por outro homogenizou particular e universal pelo “esquematismo do entendimento puro. Assim se chama o

funcionamento inconsciente do mecanismo intelectual que já estrutura a percepção em correspondência com o entendimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72). Sem esse esquematismo, nenhum pensamento, nem percepção ou categoria se ajustaria ao conceito, à unidade. Por isso, a unidade é produzida pela ciência e é considerada um sistema a “ser conservado em harmonia com a natureza” (p. 72). Essa razão, ou melhor, o conceito de razão é contraditório e ambíguo. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), em Kant,

a razão contém enquanto ego transcendental supra-individual a Ideia de uma convivência baseada na liberdade, na qual os homens se organizem como um sujeito universal e superem o conflito entre razão pura e empírica na solidariedade consciente do todo. A Ideia desse convívio representa a verdadeira universalidade, a Utopia. Mas ao mesmo tempo, a razão constitui a instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins da autoconservação e não conhece nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como material para a subjugação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 73).

Essa concepção permite compreender a maneira como foram constituídas e explicadas a heteronomia e a dominação. É a razão autodisciplinadora, no processo de domínio de si e da natureza, e autorrealizadora quando, na intenção do domínio, percorre todos os fins, tendo como meios a técnica e a adaptação como “o esquema da dominação progressiva” (ADORNO, 2010, p. 12). Hodiernamente, o sujeito, o indivíduo, é convertido, cotidianamente, em objeto, e o objeto, a mercadoria, se torna sujeito. O objeto, o indivíduo, gira de novo em torno do novo sujeito. Eis a contradição do modelo idealizado da razão kantiana. Ao contrário, conforme disserta Adorno (2010), Hegel reuniu e uniformizou sinteticamente, em um sistema, as experiências, os conhecimentos e as reflexões.⁸⁴ Neste sistema, descreveu a ascensão da consciência e formulou um método, defendendo a tese da unidade e continuidade do pensamento filosófico. Encadeou, ainda, os sucessivos sistemas, apresentando-os como momentos que podem ser contraditórios entre si, mas como processo único e orientado. Hegel elabora seu sistema explicativo ao afirmar ser o universal, a sociedade, a afirmação da liberdade humana. Ainda que não se tenha discutido a educação em suas obras, a sua concepção de homem é caracterizada pela construção de si, juntamente com seus semelhantes, mediados pela história, que é formação.

Novelli (2001), ao discutir a educação na filosofia de Hegel, afirma que há uma atribuição de centralidade ao conteúdo da educação escolar, pois: “o conteúdo deve ser

⁸⁴ Coletadas em notas, trechos de leituras, planos e rascunhos, ensaios colhidos até de jornais (ADORNO, 2010).

ministrado enquanto direito e também necessidade, pois é por ele que o homem aprende a ser livre, isto é racional” (p. 1). Se a luta é pela liberdade, o compromisso da filosofia é, ao pensar o que é, portanto, pensar e assumir a história e a intenção. Segundo Novelli (2001), homem é o que faz de si, sua atividade, formação e educação. Por isso, a educação e o direito ao seu acesso, como o direito à liberdade, são fundamentais em Hegel (NOVELLI, 2001).

Se a educação em Hegel é direito (NOVELLI, 2001), se é ela que forma o indivíduo, ela exige trabalho. Em Hegel, quanto mais espiritual for o trabalho, mais o autor relaciona trabalho à formação, porque a necessidade e o desejo dos homens não são, plenamente, satisfeitos pela natureza, e precisam se autossatisfazer por sua própria atividade, de maneira a se apossar da coisa natural, prepará-la e formá-la por sua habilidade. Isso é formação como autogeração humana, como processo (HEGEL, 2014).

A perspectiva sistêmica é criticada, tanto em Hegel quanto em Kant, por Adorno e Horkheimer (1985), por eles entenderem que o sistema como operação do entendimento dirigido pela razão e por sua coerência interssistêmica torna o entendimento como instrumento ou objeto de explicação funcional. Argumenta-se, em todo o percurso traçado, a busca da apreensão da *Halbbildung*, da falsa formação, da pseudoformação em seu sentido a-dialético de negação da oportunidade da formação, da *Bildung*, uma vez haver sido idealizada e não apresentar criticidade fundante. Procura-se, então, a contradição, não em sua constituição, e sim “contradição na realidade” (ADORNO, 2009, p. 127). E, também, pela teoria do conhecimento tradicional, centra-se a busca na identidade e não coloca o idêntico sob suspeita, tornando-se, por conseguinte, ideologia. Na crítica, “o sistema visado pelo esclarecimento é a forma de conhecimento que lida melhor com os fatos e mais eficazmente apoia o sujeito na dominação da natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Assim, constata-se que a razão como autodisciplinadora e autorrealizadora, enquanto discurso acrítico e aligeirado do e para o conhecimento, leva o indivíduo à heteronomia e à irrazão. Para o indivíduo a adaptação, como maneira de autoconservação, é adequação e aceitação da injustiça, pois retira de si a possibilidade da luta, pela justiça e pela educação crítica, e a busca da autonomia e emancipação pela formação cultural. Por não perceber a concreção da alienação, o indivíduo assume a marca que o universal imprimiu nele: a impossibilidade de negar sua submissão. Novamente, a heteronomia e a pseudoformação caminham lado a lado.

A formação cultural e a educação crítica exigem aprofundamento na reflexão e

elaboração questionadora sobre os conteúdos e a linguagem, uma vez que a educação escolar acrítica e a pseudoformação também portam a ideologia. Por isso se exige cuidado com a formação, já que, na sociedade administrada, conforme Adorno (1995a), os mecanismos da identificação e substituição deixam marcas e, conseqüentemente, levam à pseudoformação ou (im)possibilitam sua superação.

Nesse sentido, urge criticar até aqueles que defendem a liberdade e a verdade, sem atentar para as afirmações que reproduzem os interesses do universal. Recorre-se a Adorno (2010) pela crítica a Goethe que, ao discutir sobre a escrita e o trabalho da história, a considera na busca da verdade. Caberia, pois, ao historiador, encontrar a certeza e a verdade, como na matemática (GOETHE, 1988). Adorno (2010) critica tal assertiva porque compreende que, com eles, Goethe (1988) e Hegel (2014), foram mantidas a conciliação e a acomodação. Em Hegel (2014), o sistema absolutizado resultou, como identificação e continuidade, um “absoluto do resultado sabido do processo total da negação [...] e sucumbiu à mitologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 32). E, ainda que haja adaptação, há um resto pulsional presente que insiste para além da organização da realidade psíquica, e é à cultura que cabe dar conta desse resto. Reitera-se que Freud o explicou em **O mal-estar na civilização** (2010b), uma vez que o indivíduo depende de outro, quando bebê, para sua autossatisfação (alimentar-se). Esse fato se consubstancia em autopreservação, e essa dependência introduz a criança no mundo simbólico, exigindo a comunicação. O desamparo (fonte primordial do humano) depende de ajuda alheia para a satisfação da necessidade via mediação da comunicação (fonte secundária) e enseja os motivos morais.

A cultura cerceia o princípio do prazer porque, conforme entendeu Freud (2010b), a circulação da energia no aparelho psíquico mantém as excitações num ponto mínimo, sendo a excitação a energia estimulada externamente pelas percepções e que descarregam em ações musculares. Há uma excitação interna mantida em nível constante e controlável que nem sempre chega à descarga. Para circular a energia no aparelho sensorio, precisa-se de percepção e de ação motora: vai-se da percepção à descarga motora e, ao percorrer o aparelho psíquico, a energia deixa traços, registrando sua passagem: são os traços mnêmicos. A amamentação é a primeira experiência de satisfação cuja energia atravessa o polo perceptivo e vai ao motor, registrando mnemicamente a experiência (que é representada). Frente à outra excitação, o aparelho psíquico tenderia a buscar o registro (traço mnêmico), podendo levar a alucinar o objeto. Ao percorrer o caminho inverso, busca a satisfação imediata (regressão),

todavia, o registrado é um traço que representa a experiência de satisfação, e não a satisfação mesma. Esta foi perdida, deslocada, e, gradativamente, os traços se tornam complexos e se organizam num princípio (do prazer), na busca de reencontrar o objeto perdido, que não foi perdido. Este é um hiato entre a exigência de satisfação e a possibilidade de satisfação e de reconhecimento desta enquanto tal.

A cultura é que contornará esse desamparo causado pelo hiato existente entre exigência de satisfação e sua possibilidade. O indivíduo discrimina o objeto na realidade, mas, ao adiar ou transferir a satisfação, caso o objeto esteja ausente, e modelar a excitação para que advenha só em situações determinadas, forja no aparelho psíquico o princípio da realidade.

A reflexão sobre a cultura exige considerar os aspectos subjetivos fundamentados por Freud. Também se constata que, na falha da elaboração do princípio de realidade, o indivíduo experimenta o fracasso e, deste, advém o sentimento de culpa, que pode se manifestar até em agressões (ADORNO, 1995a). A sociedade administrada inculca o desejo que é inerente à condição humana. Ocorre que o objeto do desejo inculcado desfila frente ao indivíduo numa miríade sem fim de ofertas. O indivíduo, por sua vez, cobra a satisfação desse desejo e, ao não conseguir sublimar, se reifica pela (im)possibilidade da reflexão. É preciso repensar tais aspectos, que devem ser considerados e debatidos ao invés de substituídos: pela pseudopropriedade; pela falsa profundidade; pela ausência de compreensão e explicação crítica, que tornam a reificação facilitada e sustentam a pseudoformação continuamente.

Adorno (2010) arrazoa a respeito dos aspectos objetivos caracterizadores da barbárie que designa como falência da cultura, uma vez que esta, à medida que promete tantas coisas e não cumpre a promessa, divide o trabalho dos indivíduos entre trabalho físico e intelectual, subtraindo-lhes a confiança neles próprios e na cultura. A raiva, como acontece nas relações humanas, dirigiu-se contra a promessa feita pela cultura no sentido de que a promessa não deveria existir (ADORNO, 1995a). Deste modo, adveio a falência da cultura criativa e crítica, bem como houve a perpetuação social impositiva e, com ela, a barbárie. A raiva não surgiu contra a cultura e seu cumprimento enquanto conceito, mas contra a promessa feita e não cumprida, o que a cultura não prometeu e o que esta entrega. Ou seja, permanece a situação de barbárie enraizada na sociedade administrada, pela não verdade presente na cultura.

É nesse contexto que Adorno (1995a) defende a necessidade de desbarbarizar como a questão mais premente para a educação. A barbárie, o atraso disforme do

homem em relação à sua própria civilização, para Adorno (1995a, p. 159), é “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”. Para Adorno (1995a), o indivíduo experimenta a formação nos termos da cultura, na qual se encontra inserido. No entanto, continua “portadoras de agressividade primitiva, ou ódio primitivo [...] um impulso de destruição” (p. 155), que poderá levar à cultura, enquanto processo, a um paradoxo: o retorno do fascismo e a crise na democracia.

A democracia correlaciona-se à vontade do indivíduo, e, desta maneira, exige a autorreflexão deste, posto que “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas” (ADORNO, 1995a, p. 169). Não basta, porém, exigir relações democráticas institucionalmente e universalmente. É preciso avaliá-las individualmente, e o requisito da formação e emancipação está relacionado à premissa democrática. De acordo com Adorno (1995a), o pressuposto fundamental tanto da formação quanto da emancipação requer decisão e coragem para escapar, sair da tutela de outrem, da menoridade no pensamento. Portanto, a democracia exige a formação e o entendimento como possibilidades de impedimento de recaída na irracionalidade. Essas são questões continuamente presentes e que Adorno considera como questões imanentes à sociedade administrada.

Ao se pensar a justiça, se deve compreendê-la e relacioná-la tanto ao contexto objetivo quanto ao subjetivo. A justiça está correlacionada, positivamente, ao exercício da liberdade, que tem correspondência intrínseca com a educação. É por meio desta, então, que a consciência da não liberdade concedida se reitera. Não é o universal, a sociedade, que sustenta, pela legislação, a liberdade, e sim pela democracia, exercitada em âmbito individual, que poderá se efetivar a justiça.

Nesse sentido, o indivíduo poderá compreender e experienciar, com outros indivíduos, o sentido amplo da democracia não concedida e mediada pela sociedade, contudo, concretizada a partir da vontade do indivíduo esclarecido. A democracia media a existência do ideário burguês de justiça, que se configurou, ao longo do tempo social e histórico, como dádiva do universal, isto é, da sociedade ao particular, ao indivíduo. Logo, esse indivíduo deve lutar pela conquista da democracia, e não apenas a aceitar como doação do universal, da sociedade. O indivíduo há que sopesar a relação da liberdade, da emancipação e da formação cultural com a linguagem, a democracia e a justiça, bem como com sua própria condição, já que a:

capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se em uma importantíssima proporção em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação que depende de uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade (ADORNO, 1995a, p. 172).

Recorda-se que a sociedade administrada afirma-se sobre a defesa da democracia, administrando-a, pois a democracia assenta-se na liberdade do indivíduo e de suas escolhas (BOBBIO, 2000). Nessa sociedade, o “pensamento não previsto é mantido afastado” (ADORNO, 2009, p. 36), bem como a contradição entre a liberdade e o determinismo da sociedade reafirma a vivência e a não liberdade na sociedade administrada.

A possibilidade para a crítica avança no sentido de reconhecer a educação como portadora de momentos opressivos e repressivos no seu conteúdo e conceito, já que os problemas apresentados pela educação estão determinados pela cultura. A indústria da cultura e, com ela, a educação escolar alteram-se continuamente na sociedade administrada, na sua forma de produzir e divulgar os bens ou produtos culturais (ADORNO, 2010). Neste ínterim, argumenta-se que os momentos repressivos da cultura “produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 1995a, p. 157).

Salienta-se que não há independência entre cultura e educação, conquanto pareça existir tal separação. Os conceitos pedagógicos parecem desconectados do processo social e histórico e ser formulados por indivíduos que, ao captarem o movimento expresso pelo fenômeno, o compreendem como indício de sua verdade, que, por sua vez, é explicitada pelo conceito. Desta maneira, esse indivíduo parece formular, pela própria compreensão, ou particularmente, o conceito, mas tal conceito é mediado pelo universal, pela cultura. Adorno (2010) rejeitou tal posicionamento e se opôs à adaptação e a tais conceitos. Essa relação aventada se reflete na formação cultural, *Bildung*.

Há uma fenda entre a promessa da cultura e a sua concreção. Esta promessa foi, anteriormente, criticada por Adorno e Horkheimer (1985), ao discutirem o esclarecimento, e por Adorno, ao tensionar sujeito e objeto, teoria e práxis (1995b). Essa fenda permanece aberta, pois, conforme salienta Adorno (2010),

quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, percebe-se que não há separação entre cultura, educação escolar e formação. A formação, enquanto “campo de forças” (ADORNO, 2010, p. 11), sustenta a tensão entre indivíduo e sociedade. A partir desta constatação, urge retornar aos aspectos subjetivos que recebem o influxo da dominação cultural. Estes aspectos estão envolvidos ideologicamente pelos interesses racionalmente objetivados pela sociedade administrada. Retoma-se, assim, a afirmação adorniana, que se refere ao enlevo do espírito pelo fetiche dos produtos culturais que constituem a pseudoformação, *Halbbildung*.

Pensar a formação cultural ou a educação escolar é difícil hodiernamente, pois há um favorecimento ou uma indução ao mergulho na ampliação que instiga, sem questionamento, por muitos, à pseudoformação. Esse favorecimento se deve e é impulsionado pelo distanciamento exigido à contenção da circulação durante a pandemia causada pelo SARS-COV-2. Neste momento, os conglomerados de empresas educacionais se apropriam dos espaços e do tempo livre do indivíduo para ofertar produtos novos: filmes, cursos universitários de curta duração e tecnológicos, com apelo mercadológico, em momento de desemprego e erosão de direitos dos trabalhadores mundialmente. Não se pode esquecer dos cursos de línguas que também são ofertados, sob o apelo de professores nativos da língua a respeito das incertezas de tais ofertas. Fala-se em novas oportunidades de trabalho, mas não se discorre sobre a profundidade e o conteúdo programático de tais cursos. Reafirma-se a pseudoformação e se recorre à esperança do indivíduo isolado, que se enleva pelo fetiche da nova possibilidade de aquisição mercadológica e se assume como símbolo de *status*, uma vez que a “cultura converteu-se, satisfeita de si mesma, em um valor” (ADORNO, 2010, p. 10).

É preciso escapar dessa rede sedutora imposta pelas ofertas presentes na sociedade administrada e, num salto histórico, voltar a pensar com rigor, advindo da crítica. Esse caminho pode conduzir ao conhecimento, seja pelo diálogo ou pelas reflexões propiciadas pelo exercício integral da educação. Pode ser que, pela educação, o indivíduo se conscientize de sua limitação e ignorância e saia da menoridade (KANT, 2005). Todavia, com os instrumentos pseudoeducacionais ofertados, gratuitamente, nos canais midiáticos da indústria cultural, torna-se difícil a extinção da ilusão do saber, portado pelo indivíduo manipulado pelos interesses objetivos da sociedade administrada.

Essa administração do indivíduo lhe inculca, além do embotamento da

compreensão, a pseudoformação com predomínio do pensamento único e instrumentalizado. Esse envolvimento, assim constituído, leva à naturalização das relações objetivas da sociedade administrada e se torna subjetivo pelos indivíduos. Nesse momento, o próprio indivíduo obstaculiza sua emancipação por não ter a curiosidade que o instigaria a buscar a emancipação de seu pensamento.

Compreende-se que as condições acima apontadas são impeditivas da criticidade e da emancipação do indivíduo. Para tanto, é preciso refletir sobre o conceito de emancipação ser ambivalente, visto que, conforme Adorno (1995a), nele está imiscuído o ideário da autoridade que perpassa a cultura ocidental burguesa, caracterizada pela heteronomia e pela ideologia. Ambos refundam a exigência de uma “autoridade que é conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade” (ADORNO, 1995a, p. 176).

Nesse ínterim é preciso pensar a autoridade burguesa na condução dos próprios interesses, como se fossem de todos, a partir do ideário de justiça. Nesse ideário, a liberdade é positivada na legislação que a garante, política e economicamente, como se fosse direito de todos, e é ideologia. A sociedade administrada, desde o início, visa à unicidade e à heteronomia e instiga a fetichização do espírito,

mas a sombria sociedade unitária não tolera mais sequer aqueles momentos relativamente autônomos, distanciados, que outrora eram indiciados pela teoria da dependência causal entre super e infraestrutura. Nessa prisão ao ar livre em que o mundo vai-se transformando, já nem sequer mais importa o que depende do que, pois tudo se tornou uno. Todos os fenômenos cristalizam-se em signos da dominação absoluta do estado de coisas dado. Exatamente porque não há mais ideologias no sentido da falsa consciência - mas - tão - somente a propaganda a favor do mundo mediante a sua duplicação e a mentira provocadora (que não pretende ser acreditada, mas que impõe o silêncio), é que a questão causal da cultura – que logo ressoa como voz daquilo que lhe impõe a dependência – contém algo de primitivo (ADORNO *apud* COHN, 1994, p. 91).

É nesse contexto que se afirma o entendimento adorniano (2010) do colapso da formação, *Bildung*. É preciso compreender que foi a partir do desvelamento do véu ideológico (ADORNO *apud* COHN, 1994), tecido pela burguesia, que, ao formular o ideário de justiça, se consignou a viabilidade da condição de saída do indivíduo da minoridade a este indivíduo. Exige-se, doravante, sua participação no cumprimento do contrato contido no ideário de justiça. É por esse caminho que se reafirma o entendimento adorniano (2010) do colapso da formação, *Bildung*, pois é preciso desvelar o véu ideológico (ADORNO *apud* COHN, 1994) tecido pela burguesia, que condicionou a saída do indivíduo de uma condição de minoridade ao ideário de justiça.

Caberia, nesse sentido, ao indivíduo, se responsabilizar pela sua educação e formação, visto que tem a liberdade da escolha e a igualdade de acessos.

Esse é um dos sentidos tanto da educação como da autonomia (ADORNO, 1995a), bem como com a formação cultural. A corresponsabilização do indivíduo no processo entrelaça-se às pseudoescolhas, enquanto mera concessão da sociedade, contidas no ideário que subsume a formação e a educação, tão discutidos no presente trabalho. Destaca-se que essas condições podem ser subjetivadas pelo indivíduo, posto parecer ser escolha de cada um. Há, contudo, a imposição objetiva dos interesses econômicos e políticos da dominação da sociedade administrada sobre o indivíduo. Estadominação subjetivada se objetiva, por meio do produto cultural imposto e exposto pela ideologia imanente da indústria cultural, no sentido de impor, conforme já discutido anteriormente, a pseudoliberalidade de escolha e a pseudoigualdade do consumo.

Há, assim, com a instigação ao consumo dos produtos culturais, uma danificação da vida (ADORNO, 1993), bem como do espírito (ADORNO, 2010), pela sinalizaçãoda realização de inclusão do indivíduo pelo consumo, também por sua pseudolivre escolha. Nesta escolha, se inclui a educação escolar que, por sua vez, pode conduzir e ratificar a pseudoformação, pois não apenas sustenta os interesses de dominação da exploração do trabalho, mas também fortalece o entendimento da hierarquia de valor econômico que hipostasia e caracteriza a divisão social do trabalho. Neste sentido, não instiga a formação ampla e para a autonomia (ADORNO, 1995a), mas instiga a buscada formação tecnicista e acrítica tão somente para ocupar postos de trabalho com melhor remuneração. Isso pode levar a uma educação acrítica assujeitando o indivíduo com menor capacidade de reflexão, heterônomo, domesticado e adaptado à relação interpares e submetido hierarquicamente (ADORNO, 2010). Recorda-se que aheteronomia é característica da pseudoformação, que é, por sua vez, “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). Não importa qual mercadoria, o que importa é o *glamour* de a possuir, podendo ser o diploma, a função ou o cargo, o salário ou a remuneração.

A dicotomia trabalho físico e trabalho intelectual parece estar descolada da compreensão acima afirmada, segundo a qual a educação escolar tem ratificado, pelos interesses econômicos e políticos de dominação, na sociedade administrada, a pseudoformação. Não há, ainda que pareça incompreensivo, como desvio do objeto de estudo do presente trabalho, deixar de buscar as correlações entre educação, formação e justiça. O ideário proclamou direitos,

embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre o poder e a impotência econômica – nem quantos aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia transformou-se de uma maneira muito mais radical. A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem lhe cabe suportar a carga (ADORNO, 2010, p. 16).

É por entender a existência do entrelaçamento ideológico do ideário de justiça burguesa como (im)possibilidade de superação da pseudoformação que se tematiza e correlaciona-se a formação, discutindo-se o Direito e com ele a justiça. Adorno (2010, p. 9) diz que não se deve sacralizar a cultura e que a formação “é a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Entende-se que um dos múltiplos mecanismos de veiculação da apropriação dessa cultura é a educação escolar, mediada, por sua vez, pela sociedade administrada. Porém, “já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade” (ADORNO, 2010, p. 10), e tal fato é afirmado pela não realização da liberdade.

A não realização da liberdade é manifestada, também, pela orientação regulada das exigências contratuais organizadoras das relações de troca mercantis. Havia, por um lado, o argumento defensivo dos interesses burgueses em curso e, por outro lado, a continuidade do estado de guerra de todos contra todos (ADORNO, 2010), que aniquilava as condições de expansão mercantis. O contrato civil regulou e levou à pressuposição, segundo a qual a liberdade de negociação, a liberdade individual de ir e vir, bem como a igualdade de todo indivíduo contratar tornava-o idêntico e horizontalizado na sociedade livre e de iguais. Nesse movimento, não se considera apenas as relações objetivas, mas é preciso levar em conta a consolidação das renúncias ou o adiamento da realização das pulsões pelo indivíduo. É certo que a promessa de liberdade, inclusive econômica, o atrai, todavia, “a formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre eradicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p. 13).

No novo momento de adequação à sociedade administrada, o indivíduo precisa sublimar suas pulsões e adiar desejos pelo fim que quer alcançar. As relações objetivas englobam e adaptam a subjetividade do indivíduo. Assim, à formação restou e resta a ideologia afirmativa de uma sociedade racional com indivíduos livres. No entanto, é preciso salientar a possibilidade aventada por Adorno (2010) quanto à responsabilização pela sublimação das pulsões rumo à formação, em que pese o “o *à priori* do conceito de

formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir e a consciência passou de uma heteronomia a outra” (p. 15).

É nesse sentido que cabe pensar o Direito que, por sua vez, é luta social. E entende-se que o indivíduo poderá, pela educação crítica e emancipadora, levar a pensar, sem a tutela de quem quer que seja, sobre a constituição de novos Direitos ou alargar os já conquistados, que podem estar ou não previstos na lei, sendo um deles a educação crítica e ampla (ADORNO, 1995a). É a educação, portanto, que propiciará ao indivíduo pensar e questionar autonomamente, em relação dialética com a sociedade, o que é a lei e quais interesses essa lei atende: se toda a sociedade ou uma parcela desta. Nesse mesmo intuito e oportunidade, alarga-se o Direito e se busca efetivar o que seja a justiça, e é o indivíduo que poderá fundamentar essa autoridade a partir de seu conhecimento e formação.

Ademais, é preciso considerar a existência de uma autoridade técnica daquele indivíduo que detém conhecimento técnico aprofundado a respeito de determinado assunto. Neste aspecto, sustenta-se uma superioridade técnica, que é pseudoformação, pois técnica meramente. Neste sentido, Adorno (2010) discorreu que,

para uma ação mais próxima, é urgente uma política cultural socialmente reflexiva – e, ainda assim, pouco seria central no que diz respeito à semiformação cultural. Mas também a chancela desta última continuou sendo tão burguesa como a própria ideia de formação. Tem fisionomia da *lower middle class*. A formação cultural não apenas se manteve nela, como até serve aos interesses dos que não participam do privilégio da formação. Um profissional que conserta rádios ou é mecânico de automóveis é considerado inculto, dentro dos critérios tradicionais e, no entanto, precisa no cotidiano de sua profissão, dominar muitos conhecimentos e destrezas que não poderia adquirir se lhe faltasse todo o saber matemático e das ciências da natureza que, aliás, e como já demonstrou Thorstein Veblen, está muito mais ao alcance da classe inferior do que a arrogância acadêmica reconhece (ADORNO, 2010, p. 15).

Essa relação culmina em um processo ideológico e nega o processo real da formação, posto exigir do indivíduo a apropriação dos bens culturais da real formação que é a autocrítica. A integração ocorre pelo consumo e na dicotomia de interesses, havendo, então, um desvirtuamento da categoria esclarecimento pelos interesses racionais que caracterizam a sociedade. Nesta, a lógica e a horizontalização do uso de seus meios: os técnicos que são exigidos no processo da produção serializada. Essa técnica que caracteriza a formação cultural automatizou a produção e, por sua serialização, reduziu seu custo. A automação e a uniformidade do pensamento se

tornaram exigência de uma pedagogia do treinamento⁸⁵, na qual prevalecem os conteúdos técnicos e adequados ao “mundo” do trabalho, no qual se insere o indivíduo (WEBER, 1971). Tal pedagogia é burocrática e, na sociedade administrada, é ordenadora dos múltiplos processos administrativos e de administração, marcados por respostas automáticas. Também é automático o exercício das funções, pois todas contam com previsão legal.

O Estado burguês foi compreendido, por sua gestão empresarial (WEBER, 2004 vol. I) e necessitar de burocratas treinados e especializados para sua condução, que tem previsão legal assentada no direito racional. Essa é uma relação objetiva organizada em sua base pela burocracia, para a administração estatal e da grande empresa. Ocorre que essa administração alcança e rege até as relações psíquicas, visto que o indivíduo se robotiza e se desconsidera. Por causa dessa desconsideração, gera-se a ausência da tensão e a onipresença de um determinismo que inibe as escolhas, e os indivíduos, então, se tornam idênticos. Há, assim, uma conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto. Conforme Adorno (2009):

A contradição entre liberdade e determinismo não é, como a autocompreensão da crítica à razão gostaria, uma contradição entre as posições teóricas do dogmatismo e do ceticismo, mas uma contradição no interior da experiência de si mesmo do sujeito, ora livre, ora não-livre (ADORNO, 2009, p. 248).

O indivíduo entende-se sujeito e julga a partir dos seus valores, convicto por ter sido convencido pelo universal que é livre: há, portanto, uma legislação que o afirma. Esse indivíduo é também não livre pelo enredamento na técnica, pela heteronomia. Além disso, “a liberdade é muito mais um fator em um duplo sentido: ela não é isolável,

⁸⁵ Weber (2004, vol.I; 2004, vol. II) ao compreender o Estado como empresa que necessita de burocratas, treinamento e especialização e do direito racional para a gestão dos negócios, considera a questão dos letrados chineses e dos múltiplos processos avaliativos para o trabalho. O autor aborda que dentre esses processos avaliativos preponderava uma pedagogia do cultivo que conduzia a formação voltada para padrões de valores e concepções de acordo com os prevalentes na sociedade chinesa de então. A pedagogia do cultivo deveria formar o indivíduo para penetrar em determinada camada social. Com a monarquia central na China, os mandarins tornaram-se “estamento de pretendentes certificados às prebendas públicas. Todas as categorias de servidores públicos eram recrutadas entre eles, e sua qualificação para o cargo e a posição social dependia do número de exames em que eram aprovados” (WEBER, 1971, p. 478), pois que “o sistema facilitou uma luta competitiva pelas prebendas e cargos entre os candidatos, o que os impedia de se unirem numa nobreza feudal de funcionários. A admissão às fileiras dos aspirantes estava aberta a todos os que provassem suas qualificações. O sistema de exames realizava, assim, seus objetivos” (p. 482-482). A educação em weber está associada ao processo de racionalização e desencantamento do mundo que marca o capitalismo. E coube à educação formar burocratas treinados para a gestão dos interesses dos negócios (a empresa capitalista) ou à máquina estatal. Tal treinamento está pautada na dominação tradicional (China analisada por Weber, conforme acima) e na dominação racional ou legal burocrática. É nela, que a pedagogia do treinamento imiscui- se. Ver: RODRIGUES (2007); VIANA (2011).

mas acha-se entretecida; e por enquanto ela não passa de um instante de espontaneidade, de um ponto nodal histórico, encoberto pelas condições atuais” (ADORNO, 2009, p. 185). A sociedade administrada gera ainda os processos de autobarbarização, pois torna o indivíduo autocoisificado e mutilado em sua humanidade, porquanto indiferenciado e integrado, não se reconhecendo como autônomo. O indivíduo cede aos seus apelos por não conseguir fazer a reflexão e pensar, por ser não livre, uma vez que ele próprio bloqueia sua humanidade e se automutila psiquicamente pela adaptação. Isso é autobarbárie.

Assim, compreender a educação emancipatória exige fazer o ‘giro para o sujeito ou a inflexão para o sujeito’. É preciso compreender os mecanismos impeditivos, objetivos e subjetivos, que tornam o sujeito adaptado, conformado com o meio organizado de maneira racional e ordenado a impedir a sua conscientização.

Por isso, é necessário questionar a educação em termos da racionalidade produtivista, pois esta impõe uma educação como qualificação para a ocupação dos postos no mundo do trabalho. Há que sopesar também os aspectos subjetivos inculcados na reprodução da técnica, na *glamourização* dos títulos honoríficos, na forma exigida para pensar o pensamento, na não liberdade de ter a liberdade de alterar tal forma de barbarização, por não ter o sujeito a maioria do pensar. Neste sentido, ‘o giro para o sujeito’ é fundamental para tornar claros os limites impostos pela pseudoformação.

É desafiante compreender a educação emancipatória em um período que demonstra, cada vez mais, o processo de instrumentalização da cultura, da arte e dos meios de comunicação que, em sua maioria, defendem os interesses racionais, instigando e insuflando, no indivíduo, o consumo. É preciso elaborar a reflexão a partir de Adorno (1995a, p. 47), sobre como a propaganda, a “manipulação racional do irracional, constitui um privilégio dos autoritários”.

A cultura, a arte e os meios de comunicação poderiam viabilizar um caminho para a autonomia dos sujeitos no sentido da educação e da formação, mas, dadas as condições objetivas e técnicas dos setores de poder econômico e político, não propiciam tal intento. Enfim, a desmistificação da práxis educativa e a autorreflexão possibilitam o constante amadurecimento de ideias sobre a formação humana, bem como a respeito das experiências intelectuais construídas ao longo do processo social e histórico.

A cultura é processo e mediação. Afirmar Zanolli (2012) que a mediação pode ser a possibilidade de transformação social. No entanto, a cultura encerra em si uma contradição permanente por sustentar objetivamente o sistema social. Torna-se, assim

necessário compreender que “a mediação é possibilidade de identificação da realidade, a relação entre sujeito e objeto é determinada pelo sistema social e político” (ZANOLLA, 2012, p. 5).

É possível distinguir, pelo conteúdo da cultura criada pelos indivíduos, que estes nem sempre renunciam ao princípio do prazer. As condições impostas socialmente aos indivíduos ofertam compensações ilusórias e substitutivas para a lacuna da frustração deixada pela promessa não cumprida da cultura. A educação emancipatória é o desafio neste momento social e histórico, em que a instrumentalização da cultura, bem como da arte, está, inequivocamente, dominando pela técnica e inviabilizando a possibilidade da autonomia. Preponderam-se, logo, o universal, a cultura, sua ideologia e os mecanismos de dominação.

O intuito é adequar o indivíduo para que ele efetive a aceitação do universal, pois a repressão instintual é exigência à adequação cultural (FREUD, 2016). O ego adere e efetua uma negação determinada e, com essa negação, o pensamento expressa a ausência de liberdade. Entende Wolfgang Leo Maar (1995a) que Adorno não abdica da vinculação, necessária, entre esclarecimento e liberdade, razão e emancipação.

A educação é processual, não é única nem linear, e plasma ou pode plasmar características de tempos idos. Neste entendimento, é válido pensá-la como plástica, como passível de veicular os interesses econômicos e políticos inerentes aos interesses de dominação na sociedade administrada, ou levar à autonomia e à crítica. Oriunda da cultura, a educação recebe seus influxos. A cultura sendo plástica possibilita, por meio da composição de interesses e ideologias, a alteração em sua constituição. A objetividade do universal, com suas instituições, interesses e jogos de poder, se apropriada cultura, que traz características e possibilidades de atravessamento dos interesses burgueses lacunosos. Estes negam a experiência formativa dialética e, em defesa da razão, de seu cálculo preciso, todos os projetos, sejam políticos, econômicos, jurídicos e educacionais, são enlaçados pela racionalidade cega que orienta a sociedade administrada.

Esse enlaçamento assimila o particular na conversão da cultura em pseudocultura, sob a rubrica da indústria cultural na sociedade administrada pela impossibilidade do pensar e da consciência manipulada e distorcida. O indivíduo é, então, incapaz de fazer a reflexão e criticar, uma vez que a coisificação imposta tanto pelo mundo do trabalho quanto pela indústria cultural é persistente. O indivíduo cinde-se e persiste na heteronomia. Nesta assimilação, o princípio do prazer deve ceder ao

princípio de realidade, particular e universal, que é objetificada. Mas, o princípio de realidade é mascarado pela indústria cultural, que simula uma continuidade prazerosa, imiscuída na objetificação, pois o indivíduo frustrado não deve ser consciente da frustração. A indústria cultural oferta bens culturais de consumo que ofuscam a objetificação da subjetividade do indivíduo, e, neste percurso, o princípio do prazer é sustentado para, por essa via, garantir o princípio de realidade, adequando o indivíduo aos interesses da sociedade administrada, à sua coisificação. A barbárie cultural evidencia quando, no processo de coisificação, o indivíduo manifesta-se, em relação ao outro, com incivilidade, desleixo, intimidade grosseira, impolidez e “a própria sociabilidade é participação na injustiça, na medida em que finge este mundo morto um mundo no qual ainda podemos conversar uns com os outros, e a palavra solta, sociável, contribui para perpetuar o silêncio” (ADORNO, 1993, p. 19).

A burguesia e seu ideário impuseram-se e têm prevalecido. Obviamente que há resistências, por certo poucas, contudo, a dominação burguesa imiscuiu-se em todo o tecido social e tornou seus interesses ideológicos de poder político e econômico quase onipotentes. A educação foi adequada à instrumentalização do indivíduo como exigência dessa sociedade da total administração. A resistência tem sido considerada utopia, e a minoridade perpetua-se pela contínua impossibilidade da reflexão e da crítica, pelos conteúdos acrícos e assimilados, até decorados, pelo indivíduo, sem atinar do deslocamento do objeto da reflexão, e isso é imprecisão no pensar. Precisa-se estar vigilante à exigência do “conhecimento da transformação histórica do problema” (ADORNO, 1995a, p. 61) e da impossibilidade de reflexão por si próprio, uma vez que, sem essa vigilância, garante-se a permanência da violência enraizada, seja no indivíduo, seja na sociedade. Tal processo, conseqüentemente, impede o indivíduo de se entender como sujeito. Ressalta-se que a heteronomia é parte da ideologia, todavia, é preciso atentar,

pois nas próprias necessidades dos homens catalogados e administrados há algo que reage naquilo em que eles não estão completamente controlados, o excedente da parcela subjetiva da qual o sistema não se assenhorou completamente (ADORNO, 2009, p. 86).

Urge compreender a necessidade da resistência à heteronomia e à pseudoformação, *Halbbildung*, e também se precisa entender os mecanismos propiciadores dessa pseudoformação, que “reifica a resistência contra a reificação”

(ADORNO, 1993, p. 177). Considera-se um desses mecanismos a própria educação escolar imiscuída pelos interesses econômicos e políticos da dominação. Essa constatação pode levar à resistência, uma vez que “a razão só pode resistir no desespero e no excesso; é preciso o absurdo para não sucumbir” (ADORNO, 1993, p. 175). Desde que seja possível, recorda-se haver impossibilidades causadas pela pseudoformação, sendo necessário apreender a experiência formativa como “movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria formação” (ADORNO, 1995a, p. 25).

É preciso, portanto, estar atento, pois, se o indivíduo teve o ego coeso, ele apenas reproduziu o pseudoconhecimento acrítico que recebeu. Ocorre, nessa situação, uma inaptidão para a reflexão, perpetuando e sustentando a pseudoformação. Essa repetição se espalha como teia, como constelação, e pode provocar processos de identificação, conforme Freud (2016). É que pensar a violência, na sua manifestação regressiva, na denominada barbárie por Adorno (1995a), esta manifesta reflexos de constituição tanto nas condições objetivas de sua manifestação quanto na constituição subjetiva de seus sujeitos (ADORNO, 1995a). Estes tendem a ser autoritários e a dominar aqueles que são considerados fracos, submetendo-se, por sua vez, acriticamente por insegurança do eu, por medo ou culpa (ADORNO, 1965).

Nessa perspectiva, o autoritário considera o outro como rival e, se este for considerado superior, deverá ser temido e, caso seja considerado inferior, deverá ser dominado. Logo, o “autoritarismo significa uma predisposição defensiva a se conformar acriticamente a normas e movimentos do poder investido pelo sujeito de autoridade” (ADORNO, 1965, p. 5). É nesse contexto que a lei assume, enquanto instrumento da excelência do império do universal, da sociedade, a dominação e a subjugação, incontestemente, do interesse de alguns indivíduos sobre outros, aniquilando o particular.

É preciso observar o perfil do indivíduo autoritário, relacionando-o ao outro, ao diferente. Estas são, segundo Adorno (1965), características potenciais da personalidade fascista: a falta de sentimento; a indiferença e a frieza em relação ao outro, que é considerado diferente e inferior; a identificação com o poder; a manifestação de um espírito destrutivo ou beligerante; a intolerância; o preconceito e o sentimento ambíguo, ora de superioridade, ora de inferioridade. Assim, a obediência é irrestrita ao pai, totem do patriarcado e da força bruta. A indiferença manifesta na intolerância e no preconceito a máscara democrática quando o indivíduo é antidemocrático. O entendimento, por este indivíduo autoritário, de que o outro é considerado como inferior e diferente, somente titulariza direitos por haver previsão em lei, de modo que se trata não de direito, e sim

de mera vantagem. Como resultado, este outro não deveria ter direitos. Há, desta forma, uma contínua crença na própria superioridade, e aí a negação do outro, considerado inferior por ser diferente, podendo e até devendo ser exterminado.

O estigma se constitui como marca exterior, designando mutilação física que nega a perfeição como imagem divina, ou como marca característica da subjetividade: fraqueza, subalternidade derivada do gênero ou da origem econômica, gerando a discriminação social. Trata-se de características derivadas da compreensão de mundo que não consideram a educação e a formação. Antes, são correlatas da pseudoformação e de seu entrelaçamento com a injustiça. A sociedade administrada, cuja racionalidade carrega em si a irrazão, imprime no indivíduo um ego fraco, adaptado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesta sociedade, prepondera-se a indiferenciação e o indivíduo que está adequado a tal expectativa é aceito. Consequentemente, o indivíduo que vê o outro diferente, a singularidade e a particularidade, entende e até precisa que este deva ser aniquilado. A diferença provoca a consciência da própria impotência frente à objetificação da subjetividade e, para não sentir a dor da aceitação de que há diversidade, precisa aniquilá-la. Esta é a característica fundante do autoritarismo, que deriva da ideia distorcida de que um líder deve ter presença marcante e ditatorial nessa sociedade, em que a discriminação social se torna uma das causas estudadas por Adorno (1965), as quais foram potencializadas, mundialmente, pelo antissemitismo.

A definição de autoritário, na teoria crítica, refere-se ao indivíduo de caráter ‘potencialmente fascista’, que é dominado por fatores subjetivos como o medo e a culpa, e o “pensar conforme as dimensões do poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de aptidão à experiência, ausência de autorreflexão” (ADORNO, 1995a, p. 37). O indivíduo fascista também apresenta, como fatores objetivos e materiais, a lógica predominante de busca e afirmação do lucro, do sucesso, da superioridade social e econômica, da busca pelo prestígio e da exaltação da superioridade étnica, os quais interferem nos embates e nos conflitos humanos, em todas as esferas da sociedade. Esse fascismo enraizado na sociedade administrada denuncia a (im)possibilidade da superação da pseudoformação, dado que esta sociedade é assentada na violência, que é impeditiva da experiência pelas próprias condições objetivas e subjetivas amplamente discutidas no presente trabalho.

Para Adorno, a “experiência é processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua objetividade” (MAAR,

1995a, p. 24). A violência é impeditiva da experiência. Ambas, violência e experiência, não são compatíveis, mas antagônicas, como exigem as próprias condições constitutivas da sociedade administrada.

A educação tem sido submetida, ao longo do tempo social e histórico, ao rechaço de sua constituição. Por isso, Adorno (1995 a, p. 139) questiona: “para onde a educação deve conduzir?”. Pensa-se, aqui, que a educação pode conduzir à resistência, à autonomia e à emancipação, e, se assim o faz, conduz à negação da violência. Todavia, pela exigência da sociedade administrada, a heteronomia tem sido a direção escolhida por essa sociedade a partir dos interesses burgueses. Configura-se, destaforma, à violência, pois tais interesses negam a possibilidade da formação, recordando-se que a burguesia tinha um ideário de justiça e ainda afirma ter.

Pensar a violência enseja pensar a dominação pela via cultural e da indústria cultural da educação e da justiça, por seus paradoxos e promessas, em todas as suas modalidades, necessariamente, que passam pela uniformização das maneiras de pensar, agir, comportar-se e consumir: lazer, imposição de uma única língua, religião, educação escolar, padrão de economia alimentar e vestimenta. Isso tudo mediante a inculcação de um processo civilizatório etnocentrista, segundo o qual os símbolos de distinção só podem ser alcançados por todos mediante essa padronização e pelo pragmatismo que marca a sociedade administrada. Além disso, a dominação exterioriza-se como manifestação da força bruta ou da barbárie.

Nessa dominação, há “a regressão à violência física primitiva” (ADORNO, 1995a), sem vinculação aparente a objetivos racionais, obedecendo apenas aos ditames irracionais contidos nas representações e identificações inculcadas pela vertente da violência simbólica (BOURDIEU, 2001). Nesta, os mecanismos de imbecilização do indivíduo são sofisticados e sutis, para que o indivíduo, imbecilizado e heterônomo, não seja despertado no decurso de tal processo. Entende-se que a violência simbólica é imposta pelos conteúdos acríticos constantes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Ademais, ofertam referência bibliográfica que não instiga a curiosidade para além do campo de conhecimento cursado e centra sua análise tão somente na especialidade e pureza objetual, que reproduz o *status quo*. Ou seja, não abrange as interfaces que relacionam o objeto a outros campos de conhecimento, como se apenas um lado fosse capaz de dar conta da multiplicidade de eventos que caracterizam a manifestação do fenômeno, e é ideologia. Infere-se, por isso, a exigência de a educação e a justiça serem analisadas nas suas interfaces e correspondências no presente trabalho,

por se entender o ideal burguês justiça como (im)possibilidade de superação da pseudoformação.

Ao permanecer dormente, o indivíduo é incapaz de pensar o próprio pensamento, bem como de elaborar a reflexão sobre o fato de que a própria lei estimula a perpetuidade do processo acrítico e vazio de debates em relação às pautas de interesse de toda a sociedade. No caso brasileiro, hodiernamente, nota-se um aumento expressivo de edição de normas regressivas que vêm alterando a educação pública, que têm instigado a ausência de crítica e levado a diversas formas de violência. Cita-se, aqui: a redução, na sociedade administrada, do financiamento público para a educação pública e de qualidade; o aumento dos juros para o financiamento do ensino privado; a supressão da possibilidade da crítica⁸⁶ sociológica e filosófica, e a instigação de patrulhas e de controle da família sobre professores em sala de aula (como a gravação

⁸⁶Por quase 40 anos, as disciplinas de Sociologia e Filosofia estiveram fora do currículo do ensino médio brasileiro, retiradas durante o período da ditadura civil militar e corporativa. Foram, no período, substituídas por Educação Moral e Cívica. Em junho de 2008, a Lei nº 11.684 tornou obrigatório o retorno das duas disciplinas no ensino médio brasileiro (disponível em:

em vídeo sem autorização, violando-se o direito de imagem, de cátedra e a privacidade do professor).

Tais estímulos de controle, oriundos do senso comum, atendem aos interesses ideológicos da sociedade administrada e não propiciam mecanismos de superação da heteronomia. A violência simbólica (BOURDIEU, 2001), enraizada na legislação escolar com seus currículos pragmatizados e técnicos, renuncia à existência da crítica como pressuposto à humanização e à autonomia, bem como à emancipação do indivíduo como resistência ao universal, à sociedade. A violência, em suas modalidades, segue e se faz presente pela ideologia que veicula na sociedade administrada, sustentando a dominação. Ambos os processos de dominação objetiva, física e material, bem como subjetiva ou simbólica (BOURDIEU, 2001), conduzem à coisificação do outro, daquele que é julgado diferente.

A educação é processo de constituição da emancipação e autonomia, da crítica e da resistência, contudo, e dialeticamente pensando, pode garantir a autoconservação e a ideologia burguesa. Neste percurso é preciso questionar a autoconservação, como conciliação forçada e propiciada pela educação enquanto instrumento da coisificação do indivíduo pela adaptação e conciliação entre indivíduo e sociedade, particular e universal, sujeito e objeto.

O processo de coisificação, entende Adorno (1995b), se inicia com a ideia de severidade, no equívoco interpretativo da virilidade como resistência à dor. Ao entender-se rijo, duro, capaz de suportar dores físicas ou emocionais, o indivíduo compreende-se e se explica como coisa e passa a ter expectativas e cobranças de que o outro também o seja, coisificando-o. Aquele que nega tal processo de coisificação, em si e no outro, exercita sua humanidade. É preciso contrapor-se aos pressupostos objetivos, sociais e políticos, geradores de eventos semelhantes à Auschwitz, à barbárie.

Adorno (1995b), ao opor-se à história deduzida dos conceitos universais, propõe-se a resgatar a história na qual as cicatrizes do sofrimento causado ainda estejam presentes, visíveis. Para tanto, explica que as tentativas de confronto à repetição de eventos danosos, semelhantes à Auschwitz, deverão se alicerçar na perspectiva subjetiva. Afirmar ser cético aos apelos à religião, por entender que esta não explicará o mal que se manifestou, e que a ela bastaria o arrependimento. Neste contexto, reivindica-se por lucidez, visto que compreende que se deve buscar nos algozes o tanto de frieza, de indiferença e incapacidade de amar e de identificar-se com o outro, julgado diferente que esses portam.

Argumenta-se, a partir da reflexão adorniana sobre a frieza, a necessidade de fazer o giro para o sujeito, ou a inflexão para o sujeito. Isto é, deve-se buscar compreender os mecanismos que tornam esses sujeitos capazes de matar, no sentido literal do exercício burocrático como sacrifício do outro, pelo outro ser julgado diferente e inferior. No exercício de se matar, simbolicamente, pela anulação e coesão de seu ego, que é manipulado cotidianamente pelas múltiplas modalidades de instrumentos e equipamentos fabricados e propostos pela indústria cultural, o torna indiferenciado. Esta indiferenciação gerada pela indústria cultural ocorre pela adaptação do indivíduo, pela homogeneização do pensamento e atitude, pela uniformização e horizontalização da percepção, do sonho, da expectativa de conquista, de modo que o ter vence e cega, arrasta e estimula, impõe e coisifica o indivíduo. É preciso compreender essa subjetividade manipulada e danificada no sentido de se instigar a consciência e impedir a perpetuidade da objetificação do indivíduo, do sujeito.

Verifica-se, além disso, que os mecanismos de frieza, segundo Adorno (1995a, p. 132), remetem à indiferença, à consciência coisificada, como “aquela que se defende em relação a qualquer vir a ser”, sustentando uma relação fetichizada e patogênica com a técnica pelo exagero, como algo em si e cujos conteúdos se encontram encobertos e desconectados da consciência.

A educação contribui para o conhecimento dos mecanismos que conduzem à frieza na sociedade administrada. Neste sentido, Adorno (1995a) menciona a psicologia, pois,

mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia –, ele ao menos fortalece, na pré-consciência, determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo (ADORNO, 1995a, p. 136).

Quanto aos aspectos objetivos, Adorno (1995a) expõe que é preciso evitar renovações e movimentos sádicos presentes nos movimentos nacionalistas, bem como alerta para o ressurgimento destes, que caberia à educação política, a partir da Sociologia política, contribuir para a compreensão:

acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, para citar apenas um modelo: na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes o terror já passa a estar potencialmente presente (ADORNO, 1995a, p.137).

Educar para evitar o afloramento dos movimentos e dos elementos do autoritarismo e do fascismo contidos na sociedade administrada e neorracional é uma exigência. Usa-se o termo neorracional no sentido da constituição de nova racionalidade que marca a sociedade administrada hodiernamente. Nesta neorracionalidade, o indivíduo tem sua subjetividade tão administrada que não resiste à exploração nas relações de trabalho e desumaniza-se, uma vez que sua economia psíquica está impregnada de tamanha ambiguidade que não consegue compreender que ele próprio se coisifica. No processo, na segunda mimese, conforme Adorno e Horkheimer (1985), o indivíduo transforma o exótico em familiar e se objetifica, e a autonomia, que deveria ser o familiar, torna-se exótica e negada. O indivíduo decai e não mais distingue dentre os motivos econômicos, seus próprios pensamentos e sentimentos, mas subsume aos interesses do universal. Tais elementos legam uma porção tamanha de frustração, por não conseguir o indivíduo ser e ter aquilo que ao longo do processo de sua constituição lhe foi prometido. Ele descarrega no outro sua carga, isto é, sua consciência coisificada⁸⁷, e pode levar à tortura.

É preciso buscar, na teoria de Adorno (1995a, p. 130), que cita Horkheimer, sobre a concepção de tortura como “adaptação controlada e devidamente acelerada das pessoas aos coletivos”. A educação instrumental, tal qual a pedagogia do treinamento (WEBER, 1971), é proposta, exigida pela indústria cultural e tanto efetiva a adaptação quanto instiga e impõe a assunção do universal sobre o particular, da sociedade sobre o indivíduo. Além disso, incentiva o pensamento hegemônico e o homogeiza, ou seja, acelera a coletivização do pensamento uniformizado, levando à pseudoformação. A indústria cultural adapta e impõe o universal sobre o particular, conciliando e apaziguando toda e qualquer aresta que possa permanecer. A sociedade, o universal, prevalece com seu ideário e ideologia, com seus projetos e teorias que orientam os valores e comportamentos a serem reproduzidos pelo particular, pelo indivíduo.

Os indivíduos reafirmam a preponderância do universal, da sociedade, e se negam, nesse percurso, pela afirmação do jogo de forças tecidas e que os envolvem. Eles executam as tarefas, bem como “agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas” (ADORNO, 1995a, p. 137). O conteúdo do

⁸⁷ O termo coisificação é usado no presente trabalho no sentido adorniano “de conversão de uma relação humana em ‘coisa’, alterando-se por esta via a experiência [...]. A manutenção das características principais do fenômeno como em ambos os autores (Adorno e Lukács), como a relação ao mecanismo de troca e à estrutura da mercadoria, bem como a dimensão formalista etc., permitem, porém, usar tanto coisificação como reificação nos textos de Adorno” (nota do tradutor Wolfgang Leo Maar) (ADORNO, 1995a, p. 130, nota de rodapé).

ideário burguês foi denominado liberal, e, na perspectiva política, insufla desejo de concreção das promessas de liberdade e igualdade. Salienta-se que o que poderia ter se tornado acessível a todos não o foi, pelos próprios interesses de poder e dominação que se perpetuaram ideologicamente. Converteu-se em pseudodemocracia, pois há imposição e determinação de escolhas: o soberano, que é a população, é representado por quem não representa os interesses do soberano (MARX; ENGELS, 2013), e mais, como preleciona Adorno (1995a), a democracia exige a formação do particular. Por consequência, na sociedade que instiga a pseudoformação, a consciência para a resistência ao dado pelo universal não se configurará, com facilidade pela (im)possibilidade que o ideário burguês de justiça impõe ao indivíduo.

A cultura fez e refaz sua promessa e não a cumpre. Na modernidade, com o liberalismo econômico e o ideário burguês político não foi diferente, sustentando, por um lado, a garantia da liberdade e igualdade, e por outro lado excluindo economicamente outros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Ideologicamente organizada, a sociedade administrada politicamente mantém a promessa do ideário. Há, contudo, uma frustração por parte do indivíduo, e este busca compensações, regredindo através da integração na massa (FREUD, 2011). A psicanálise freudiana considerou a possibilidade dessa integração a partir da natureza libidinal em termos do princípio do prazer. Na discussão sobre a propaganda fascista, Adorno (2015) recorre a Freud e sublinha que, na sociedade administrada, se manifesta a barbárie recorrente. O fascismo repete-se “como uma rebelião contra a civilização, o fascismo não é simplesmente a reocorrência do arcaico, mas sua reprodução na e pela civilização” (p. 162). Este objetiva, “com lógica enviesada e distorções fantásticas, é conscientemente planejada e organizada” (ADORNO, 2015, p. 143). Ou seja, nem todo processo (i)rracional escapa da racionalidade burguesa e é irracional, de fato.

Se há uma trilha que leve à negação de tal estado de coisas é pela educação política, que não significa ser partidária. A educação política é que poderá abrir as possibilidades de resistência à barbárie (ADORNO, 1995a). A resistência é gerada pela educação emancipadora, que poderá impedir o avanço da frieza, ensejando o enfrentamento das forças políticas que manipulam a perpetuidade da barbárie. À sociologia caberá tal enfrentamento. Reitera-se uma sociologia política, pois, “onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe” (ADORNO, 1995a, p. 45).

No entanto, na contramão daquilo que propõe Adorno (1995a), ocorre uma

limitação da “pedagogia do esclarecimento. Quer seja ela psicológica ou sociológica, na prática só atingirá os que se revelarem abertos a ela, que são justamente aqueles que se fecham ao fascismo” (p. 45). Este seria um dos fatores da permanência da barbárie incrustrada, enraizada na sociedade administrada, fazendo com que o autor argumente que, onde inexiste a reflexão sobre o objeto, se instala a ideologia, que é o rompimento do nexo entre reflexão e objeto, sujeito e objeto.

Assim, atinge-se a constatação, segundo a qual o rompimento desse nexo precisa, também, ser analisado pelo próprio formador, pois, no ensaio **A filosofia e os Professores**, Adorno (1995a) observa que o próprio sujeito da reflexão descarta do movimento, do deslocamento e da transformação histórica do problema e do conceito. Tal (im)possibilidade de apreender a dinâmica histórica, política, social, econômica e psicológica do problema impede a formação cultural, inclusive daquele que pretende ser formador. A “formação cultural viva deveria consistir precisamente em ter havido a experiência de relações como essas entre a filosofia da vida e a pintura” (ADORNO, 1995a, p. 63). Ou seja, uma formação ampla.

Acrescente-se, ainda, que a educação deverá implementar a formação cultural, pois esta exige amor, esforço espontâneo, interesse e posição frente ao objeto e à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os na consciência. E, segundo entende Adorno (1995a, p. 64), quem “tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar”. Ademais, por perpetuar o sofrimento, prosseguirá a gestação da deficiência discente, o que Adorno não considera ingenuidade ou inocência, senão como condição de responsabilização pelo malefício do fascismo e da existência de Auschwitz⁸⁸.

É que, naquele momento, em *Auschwitz*, os culpados foram todos aqueles desprovidos de consciência e que se voltaram, com ódio e fúria agressiva, àqueles que se contrapuseram ao seu entendimento de mundo, culminando em uma das grandes explosões de barbárie ocorrida pelo interesse prevalente no universal. Ao longo do tempo, a violência e o autoritarismo se manifestaram, com toda sua força, na sociedade administrada, além do autoritarismo por meio da própria linguagem. Esta tornou-se

⁸⁸*Auschwitz* é o emblema da barbárie no mundo. Era um campo de concentração (que englobava muitos campos), localizado no sul da Polônia e operado pelo Terceiro *Reich* e colaboracionistas nas áreas polonesas anexadas pela *Alemanha* Nazista. *Auschwitz* é símbolo do holocausto nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Os frankfurtianos viveram as agruras do nazifascismo na Europa. Fugindo da *Alemanha* nazista, Walter Benjamin (1892-1940), por ser ameaçado de ser entregue aos nazistas pelos espanhóis, suicidou. A não repetição de *Auschwitz* foi uma luta constante por parte dos frankfurtianos, em especial por Theodor W. Adorno (JAY, 1988; 2008).

instrumento da pseudoformação e do reforço do autoritarismo, dado que conduz a um descuido entre a diferença existente na linguagem como meio de comunicação e linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto (ADORNO, 1995a).

A educação, conquanto seja contraditória, é a única saída para implementar a autodesmistificação da sociedade administrada e romper com a barbárie. Deste modo, considera-se barbárie a pseudoformação. Adorno (1995a, p. 67) afirma que “a formação cultural (*Bildung*) precisa corresponder à urbanidade, e o lugar geométrico da mesma é a linguagem”. O indivíduo em processo formativo deve polir a linguagem, a expressão e o comportamento, pois, “quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural” (p. 67).

A exigência para uma formação cultural dentro das expectativas de humanização nega a adaptação, por isso o pensamento deve ser crítico e renegar a adequação ou adaptação imposta pelo universal. O indivíduo emancipa-se “quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem resíduos de um desenvolvimento histórico já superado” (ADORNO, 1995a, p. 67-68). A adaptação provocou a adesão cega do indivíduo à sociedade, cuja subjetividade, sonhos,anseios e expectativas foram e estão sendo controlados. Em outras palavras,

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações debate-se com as fronteiras do poder. [...] Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia (ADORNO, 2010, p. 12).

A situação do indivíduo adaptado é de satisfação vazia, que está impedido da autorreflexão emancipadora. Barbarizado e inconsciente, o indivíduo carrega a angústia e a frustração de uma vida danificada (ADORNO, 1993). Desbarbarizar é requisito e exigência para a humanização, emancipação e autonomia e implica a constituição de uma educação que seja crítica e atenta à apreensão do pensamento e de seu caráter imanente, pois a crítica à

crítica recíproca de universal e particular, os atos identificadores que julgam se o conceito faz justiça àquilo que é apreendido e se o particular também preenche seu conceito, é o meio do pensamento da não-identidade entre o particular e o conceito. E não apenas o meio do pensamento. Se a humanidade deve se libertar da compulsão que realmente se abate sobre ela sob a forma da identificação, então ela precisa alcançar ao mesmo tempo a identidade com o seu conceito. Nisso tomam parte todas as categorias relevantes. O princípio de troca, a redução do trabalho humano ao conceito

universal abstrato do tempo médio de trabalho, é originariamente aparentado com o princípio de identificação (ADORNO, 2009, p. 128).

É evidente que as limitações objetivas enredam o indivíduo e, por consequência, impedem a autorreflexão. Concorde-se com Adorno (1995a) a respeito de a liberdade se correlacionar à autorreflexão enquanto possibilidade da liberdade e o do esforço crítico. Ambos são contrários à dedicação férrea que muitos formadores optaram, até por não ter escolha, e aí falta o sujeito que formaria ele próprio sua experiência, substrato da liberdade. Isso demonstra, filosoficamente, o fracasso da formação cultural. Como resultado, a liberdade e o pensamento se complementam na formação cultural, já que, sem a liberdade do pensamento ou com a impossibilidade de construir relações, sem a sedimentação e o encadeamento com mobilidade do pensamento, o conhecimento é negado, e, com ele, a formação cultural também.

Ao longo do tempo social e histórico, surgiram as mudanças no modo de ser e fazer do indivíduo, desde as transformações sociais e da racionalidade metafísica para a racionalidade moderna. Modifica-se, então, nesse percurso, o modelo de formação cultural e, nessa transição histórica, a “semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 2010, p. 9). O presente trabalho recorre ao ideário de justiça para discutir a formação cultural, por compreender o entrelaçamento de tal ideário à formação, bem como entender essa formação alterada pela organização das relações objetivas. Estas foram, na antiguidade, explicadas pelas narrativas sobre o mito e a gênese relacional por esses estruturadas: a cultura e o indivíduo. Naquele contexto, o mito organizava as relações sociais e também as jurídicas.

Adorno e Horkheimer (1985) elaboraram explicações sobre o caráter que justificam a dominação a partir de tais narrativas, debruçando o olhar sobre a sociedade burguesa. Intenta-se percorrer o arco que constitui a dominação e conduz à domesticação do eu do indivíduo, tensionando formação, racionalidade e formação, adequando-o à intenção de dominação do universal que organiza os interesses dos grupos de poder na sociedade. Há, nessa relação, uma implicação de forças que são exigidas, visto que

todo o esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser o pai do pensamento. Mas isso deriva do fato de que, na sociedade de classes, todo poderio está ligado à consciência incômoda da própria impotência diante da natureza física e de seus herdeiros sociais, a maioria. Só a adaptação

conscientemente controlada à natureza coloca-a sob o poder dos fisicamente mais fracos. A *ratio*, que recalca a mimese, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é mimese: a mimese do que está morto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 55).

O indivíduo tem sido assimilado porque a constituição da cultura consignou o entrelaçamento e a reprodução dos fenômenos da natureza ambiente, o que culminou no mito. Os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) constataram que o mito é Esclarecimento quando exigiu, culturalmente, o rompimento da repetição, a mimese, dos fenômenos da natureza ambiente pela natureza humana e que era executado nos rituais xamanísticos. Todavia, quando na forma do método científico, já não há a possibilidade de negar ou ter alternativa à repetição das explicações, fora do molde metodológico positivizado, é o Esclarecimento que se mitologiza.

Nesse percurso, retoma-se a discussão efetuada por Adorno e Horkheimer (1985) sobre a perspectiva ideológica para compreensão da cultura. Apropria-se dessa reflexão para pensar a dominação pela racionalidade burguesa, presente no ideário de justiça, e seu enredamento na formação, *Bildung*. É preciso recordar o que já foi anteriormente discutido no presente trabalho: a justiça adveio inicialmente como mito (FREUD, 2016). Na ascensão do ideário burguês, contudo, houve a constituição de instituições baseadas na racionalidade. Esta foi organizando tanto o pensamento e a subjetividade do indivíduo quanto a relação objetiva, as instituições sociais.

O mito agrega elementos importantes que podem ajudar a compreender a formação, e não se pretende deixar entender que outros elementos não sejam importantes na organização cultural da formação. Por isso, retorna-se ao entendimento de Adorno e Horkheimer (1985) quanto a Ulisses (HOMERO, 2002; 2014) ser como “o protótipo do indivíduo burguês cuja trajetória prepara a constituição do eu e da razão idêntica” (CROCHIK, 2000, p. 3). Neste processo, a racionalidade alcança o indivíduo, objetiva e subjetivamente, pois ocorre uma negação de si e se afirma a autoconservação. É nesse sacrifício do eu que a identidade é fundada. Objetivamente, a cultura, pela negação da natureza hostil, tanto a ambiente quanto a humana, deve ser controlada. O sentido do mito já não tem a representatividade anterior que norteara a vida. Esta danifica-se, pois a identidade também passa a ter equivalências, se homogeneiza e se adapta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesta adaptação, ocorre a regressão pela adesão do ego que, para se autoconservar, sacrifica-se e se identifica, bem como busca, a partir daí, a satisfação dos desejos incompreendidos e, jamais, completamente satisfeitos. A dominação do eu concretizou-se, mas não completamente, visto que

precisa complementar as lacunas que ficaram abertas e que precisam ser satisfeitas. É nesse sentido que a autoconservação traz consigo a dominação. A incompletude do indivíduo, geradora da angústia, insatisfação e frustração, precisa ser amainada:

o eu senhor de si é motivado na relação intelectual com a realidade; sua psicologia se manifesta, na maioria das vezes, apenas como distúrbio, e é sempre novamente sobrepujada pelo drástico poder da *ratio*, em que se corporificam objetivamente camadas de interesses sociais (ADORNO, 2015b, p. 85).

Acompanha-se o percurso psicanalítico efetuado por Crochik (2000), ao relacionar a constituição do esclarecimento como dominação de toda identidade e como esquecimento do eu pelo indivíduo. O autor evidencia que, “a busca da identidade, dessa forma, já é falaciosa desde o princípio, uma vez que ela surge de sua negação” (p. 4).

Ao pensar a identidade e a dominação, tanto a objetiva quanto a subjetiva, correlacionando-as à racionalidade, procura-se compreender como o indivíduo no processo dessa formação não abdica, voluntariamente, de sua consciência, “a inteligência racional” (ADORNO, 2009, p. 192). Constata-se que, ao contrário, ao ser adaptado e racionalizar a dor causada pela renúncia e negação de si, o indivíduo se torna infantilizado. Todo o processo de adaptação do indivíduo aos interesses do universal, presentes na sociedade administrada, passa, necessariamente, pela formação cultural, que por sua vez foi também racionalizada.

A adaptação do indivíduo tem motivação subjetiva, pois é preciso ser mais um, conquanto acredita-se ser único. O processo adaptativo consiste na cisão entre indivíduo e sociedade. Essa separação “é falsa consciência” (ADORNO, 2015b, p. 45) e assegura tal cisão o desconhecimento entre indivíduo e sociedade e sua relação dialética, uma vez que um não existe sem o outro: “na sociedade totalmente socializada, a maioria das situações em que as decisões ocorrem é pré-delineada, e a racionalidade do eu, é rebaixada à escolha de um passo infimo” (ADORNO, 2015b, p. 93). Porém, a própria sociedade não se reconhece em si mesma. A contradição de sua organização está assentada na divisão do trabalho, que recalca instintos e paixões do indivíduo, desfigurando-o em nome da civilização. Há uma separação entre prazer e trabalho quando “a irracionalidade e a injustiça reaparecem como crueldade, que está tão afastada de uma relação compreensiva e de uma reflexão feliz, quanto a dominação relativamente à liberdade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 191). Neste ínterim,

ainda que pareça de fato ser irracional tal entendimento, há uma racionalidade no comportamento do indivíduo que é imposta pela sociedade, que “precisa, por isso, se mesclar ao inconsciente a fim de se tornar capaz de agir de alguma maneira” (ADORNO, 2015b, p. 92).

É por esse caminho que a educação escolar e a formação cultural penetram e se incrustam nessa fenda que propicia a adaptação do indivíduo à sociedade e aos interesses de poder econômico e político, perpetuando-se, assim, a heteronomia. Questiona-se a educação e a formação heterônoma pela discrepância entre o que é ofertado, em termos de realidade e definição de relações sociais, e a ambição particular de cada indivíduo, desde tenra idade, quando, na imaginação deste, o encontro com outros indivíduos ocorreria. Deste modo, haveria o desvendamento de outras realidades. Ou seja, há uma expectativa de autonomia presente em cada fase, seja da educação escolar, seja da formação cultural. Essa expectativa, ao ser frustrada, consigna a barbárie cultural, pois uniformiza pensamento, comportamento e expectativas e conduz à indiferença, à apatia, à vida danificada e à frieza (ADORNO, 1993).

Como afirmado, anteriormente, a burguesia chegou ao poder argumentando a defesa da liberdade e da igualdade, opondo-se ao poder político e às relações sociais legitimadas no medievo. A assunção ao poder político pela burguesia estabeleceu a competitividade entre os indivíduos mediante o contratualismo mercadológico: prestação de serviços, empréstimos de mútuo, compra e venda, também a venda do trabalho do indivíduo despossuído. A nova ordem social assentou-se numa regra moral face à imoralidade hierárquica da sociedade anterior, bem como racionalizara o projeto individualista instigado tanto pela competição mercadológica quanto pela ocupação nos postos de trabalho. Esta nova ordem exigia a educação escolar e a formação cultural (HOBBSAWM, 2017a), as quais, ademais, eram objetivadas no projeto racional do esclarecimento. O esclarecimento, assentado na saída da menoridade de pensar (KANT, 2005) e possibilitado pela educação escolar e formação cultural, soa vazio face à racionalidade, e mais ainda, hodiernamente, pelo ideário burguês de justiça que instigou, pela liberdade, o individualismo, ou, ainda, pela igualdade postulada somente formalmente. Se são iguais, não há liberdade individual pela igualdade de acesso à liberdade, que impede a manifestação de outros aspectos dessa liberdade, a coletiva. Logo, se a liberdade é ampla, não há igualdade, seja pelos acessos e oportunidades, seja pela possibilidade das escolhas, que são limitadas, pois são ofertadas e, no leque de ofertas, há limites impostos pelo poder econômico. A aparente aporia da racionalidade

presente no ideário reverbera irracionalidade e ideologia.

Qual o lugar da educação e formação neste contexto? É o da conciliação entre o permitido na sociedade administrada e o indivíduo reificado e desligado de si, que se adaptou como estratégia de autopreservação: “ele é uma mônada em sentido estrito, ao representar o todo em suas contradições, mas sem dele estar consciente” (ADORNO, 2015b, p. 88). O indivíduo, nesse confronto, reage e age projetivamente, buscando, na educação escolar, a fundamentação do sentido para a vida, já danificada e administrada pela razão instrumental.

Na organização da sociedade administrada, as forças produtivas reorganizaram a produção e a otimizaram, demandando a educação escolar. Parecia que a educação libertaria o indivíduo da hierarquização social, conforme a promessa feita. Salienta-se, contudo, o aspecto ideológico da promessa, porque o ideário de justiça trouxe à tona nova maneira de dominação e amarrrou o indivíduo. Assim, lhe impôs, pelo conteúdo e pelo projeto curricular, a reprodução dos interesses burgueses, a partir da legislação, cujos conteúdos são também administrados, e da própria cultura, que estende os interesses específicos da burguesia a todo indivíduo. É nesse momento que, pela inculcação de valores exógenos ao indivíduo – que nem são elaborados por ele, mas apenas reproduzidos –, a cultura passa a administrar e possibilitar a coesão do ego.

Nesse sentido, objetivamente, exige-se e oferta-se o acesso à aprendizagem escolar, reconhecendo-se o caráter ambíguo e contraditório da educação e da formação. Esta concilia pela instigação de um conhecimento acrítico e ideológico que estimula a integração e adaptação do indivíduo. Por outro lado, pode possibilitar a crítica transformadora da educação, da formação e até da sociedade contraditória. É preciso desmascarar a ideologia que perpassa o discurso sobre a formação e a educação escolar, e não somente o discurso, mas a própria educação e formação. Adorno (1995a, p. 76), “como ‘sociólogo da educação’”, discute sobre a ideologia presente na formação e educação, salientando a necessidade premente de desenvolver no indivíduo aptidões críticas e a “pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito” (p. 80).

A contradição entre a formação e a educação escolar é materialmente manifesta, já que a educação deve levar à emancipação e autocrítica. Isso é negado e afirmado no ideário, pois este é a base da organização da legislação e da educação burguesa. Esta é inibida pela própria limitação e pelo enquadramento dos parâmetros curriculares, que

não são discutidos democraticamente com docentes, mas são, portanto, idealizados e distantes da possibilidade da formação.

Há, ademais, a questão da própria sociedade afirmar liberdade, igualdade e formação sem, contudo, conseguir cumprir sua promessa (FREUD, 2010b). Neste sentido,

a diferença entre indivíduo e a sociedade, entretanto, não é apenas quantitativa: ela é assim encarada apenas no sortilégio de um processo social que determina previamente os sujeitos individuais como portadores de funções no processo global. Nenhuma síntese científica futura pode colocar sob nosso teto o que está cindido de si mesmo por princípio (ADORNO, 2015b, p. 81).

Vislumbra-se a lógica dos interesses ideológicos burgueses, perpassada pela racionalidade irracional estendida a todo indivíduo, assegurando, desta maneira, a integração sob a promessa com aparência idealizadora da igualdade. Esta leva à subjetividade do indivíduo uma limitação imposta pela razão, a qual gera uma adaptação e uma frieza no indivíduo, tornando o insuportável suportável e sustentando a ideologia de uma sociedade livre.

A luta de todos contra todos (HOBBS, 2020) permanece estabelecida, contudo, há um controle, uma calculada intervenção legislativa, educacional, econômica e que estabelece à subjetividade a exigência da eficiência constante da lógica econômica. Essa lógica rege as relações objetivas tensionadas à subjetividade do indivíduo, que, frio pelas relações objetivadas socialmente e contraditoriamente ciente de suas limitações, luta pela liberdade – limitada por ser apenas formal ou assegurada na lei pela qual a igualdade parece existir – e por melhores condições. É neste contexto que a educação escolar possibilita a reconciliação do indivíduo com sua subjetividade, acalmando angústias pela crença de alcançar a satisfação de sonhos: postos de trabalho e ganho econômico. A irreconciliação entre o interesse do indivíduo e o da sociedade permanece, visto que a contradição não é eliminada na sociedade, uma vez que,

na medida em que as ações sociais, através das quais a vida dos seres humanos se reproduz, separam-se deles mesmos, ficam impedidos de compreender a fundo a maquinaria social e são entregues à fórmula de que tudo se resumiria tão somente ao ser humano, fórmula que dificilmente foi tão empregada quanto no tempo da linha de montagem. Que as tendências sociais se imponham sobre a cabeça dos seres humanos, que eles não conheçam tais tendências como suas próprias, isso constitui o véu social. Sobretudo aqueles cujo trabalho mantém vivos eles próprios e a totalidade – cujas próprias vidas dependem de forma invisível desta mesma fatalidade – não conseguem reconhecer que a sociedade é tanto sua substância quanto seu oposto. A intransparência da objetividade alienada empurra os sujeitos de

volta a seu eu restrito e os ilude ao lhes colocar seu ser-em-si separado, o sujeito monadológico e sua psicologia, como o essencial (ADORNO, 2015b, p. 86).

A relação indivíduo e sociedade culmina na frieza persistente e presente na sociedade administrada, bem como repercute na educação e formação. Discursivamente, a educação teria o condão de resolver os problemas, não só do indivíduo, como apontado acima, mas também da sociedade. Esta é a pretensão da ideologia enquanto véu social, e este rearranja saídas para os questionamentos, angústias e frustrações do indivíduo, gerando uma consciência falsa. Desta maneira, leva à continuidade e sustentação da frieza e da adaptação do indivíduo. Retoma-se, então, a reflexão adorniana (ADORNO, 1995a, p. 64), ao afirmar que “para haver formação cultural se requer amor”. Isso ocorre porque a frieza é manifestada no contexto do exercício do cargo, em todas as esferas do trabalho, na vida íntima e também na educação e formação.

A frieza é a racionalização das relações sociais. Essa racionalização alcança a educação, na qual a conversão do indivíduo também se dá, pois a integração e a adaptação são exigências cotidianas. É preciso compreender tais condições, uma vez que, para a indiferença do indivíduo,

no clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. O fato de que seu nome tenha assumido hoje as mesmas ressonâncias, antiquadas e pretensiosas, de *educação popular* não indica que esse fenômeno tenha desaparecido, e sim que seu contraconceito, precisamente o de formação – único que lhe dava sentido –, perdeu sua atualidade. Da formação só participam para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites (ADORNO, 2010, p. 19).

Reitera-se a importância da educação escolar para a formação cultural. A educação escolar pode levar à conscientização daquilo que o indivíduo e a sociedade são e não são. Sob tal perspectiva, a educação escolar deve ser considerada historicamente em seu deslocamento, bem como se deve pensar os aspectos impositivos a ela, inerentes quanto à exigência da adaptação do indivíduo. Nesta, há que se considerar a dissimulação da imposição dos interesses de poder subjacentes aos currículos, veículo da imposição da conciliação e adaptação do indivíduo. Mas não somente isso, pois, há, ambigualmente, a exigência de educar para a resistência e para o enfrentamento do autoritarismo, persistentemente imposto pela sociedade sobre o

indivíduo e sua visão de mundo, que é ideologia, heteronomia e cativo. Destaca-se que o indivíduo pode ser formado culturalmente, sem contudo haver frequentado cursos, seminários (ADORNO, 1995a).

Em todo o percurso da educação escolar, estão presentes estratégias de preparo das sucessivas gerações para a ocupação de cargos, dentre estes, o de professor, bem como para a reprodução do padrão de comportamento esperado. Assim, por meio deste, se sustentará o projeto de dominação incrustado na sociedade administrada.

Por todas essas considerações, constata-se a centralidade da formação cultural e da educação escolar. Ambas estão presentes na preocupação das instâncias de poder da sociedade administrada, que exerce um controle sobre estas, através da orientação, por normas legais, quanto aos conteúdos presentes nos currículos ou pelos instrumentos utilizados pela indústria cultural. Estes (en)formam e/ou (de)formam a formação e levam à pseudoformação até dos professores. Sobre essa questão, Adorno (1995a) discute a formação do professor na Alemanha, salientando a dificuldade da formação cultural, pois “a consciência dos candidatos em questão procuram por toda parte, encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados” (p. 60). Esse é o percurso da educação escolar, cujos limites são formulados tanto pela falta de reflexão a respeito do próprio objeto, a formação, quanto pelo rompimento do nexo entre o objeto e a própria reflexão.

A *Bildung*, a formação cultural, exige experiência relacional entre o sujeito e a formação, buscando as correlações que formam o objeto, neste caso, a formação cultural. A formação cultural não está solta, foi se formando entrelaçada a outros objetos, formulada por nuances e implicações ideológicas, e adequada historicamente e politicamente. Seu conteúdo tem como condição fundante:

a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heterônomo e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 21).

Quanto ao rompimento do nexo entre o objeto, a formação cultural e a reflexão, este se dá pela (im)possibilidade, hodiernamente, de o indivíduo viver ou ser inapto à experiência. Deste modo, o indivíduo nega a conscientização por não ter a possibilidade de, pela experiência, dissolver os “mecanismos de repressão e dessas formações reativas não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas” (ADORNO, 1995a, p. 150). O

processo autorreflexivo, impedido pela ausência da experiência, rompe a relação com o objeto, que forma a mediação do sujeito em sua objetividade (MAAR, 1995a, p. 24), ou seja, a formação reivindica uma transformação do indivíduo em sujeito.

Esse sujeito poderá, dentre outras possibilidades, resistir ao “caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25) e perceber que está enclausurado nas malhas do universal, que é coercitivo ao lhe impor a educação escolar como mercadoria cultural, falseada e esmaecida pela ideologia, que é pseudoformação.

A lei e a indústria cultural instigam o indivíduo, como tarefa contínua, à exigência de se escolarizar. O mundo do trabalho, que não mais oferta empregos, exige escolarização. A formação escolar, neste sentido, se tornou um “clube exclusivista” (ADORNO, 2010, p. 32) pelo prestígio de se deter um diploma. Leva, ainda, esses indivíduos portadores deste símbolo de *status*, a retroalimentar o narcisismo coletivo, que busca compensações para sua impotência, frustração e culpa, a despeito das motivações adaptativas insufladas pela sociedade administrada, pois não há vagas ou postos de trabalho. Nesta perspectiva, “para satisfazer os requisitos que a sociedade aponta aos homens, a formação se reduz às marcas distintivas da imanência e da integração sociais, e converte-se, sem reservas, em algo que admite trocas e aproveitamentos” (p. 32-33). Neste sentido, a *Bildung* se converte em *Halbbildung*.

O presente trabalho propôs-se a compreender a concepção de educação e formação cultural, *Bildung*, como formação da humanidade cultivada, tendo em vista indivíduos autônomos, éticos e livres, que a filosofia julgou contribuir para o seu existir e resistir à *Halbbildung*, vista como pseudoformação ou razão contraditória. A formação implica resistência e questionamento e, por consequência, liberdade e autodeterminação. A burguesia apropriou-se de tal ideário, afirmando, pela justiça, a liberdade, conquanto exija a identificação e a integração, que são ideologias tanto quanto a justiça, elaboradas enquanto ideário, desde tempos imemoriais, passando por adequações a cada jogo de interesse do universal.

A justiça foi debatida e sistematizada, desde a *agorá* grega até as marchas e paradas nas ruas das cidades, hodiernamente. Nos plenários das cortes legislativas e em todos os momentos, seus preceitos subjetivos universais se impuseram sobre o particular, de maneira que, conforme Adorno (2003a, p. 18), “nada se deixa extrair pela interpretação que já não tenha sido, ao mesmo tempo, introduzido pela interpretação”. A objetivação do mundo foi constituída por essa razão e, por meio dela, a desmitologização ocasionou a separação entre ciência e arte. Além disso, a linguagem

“para além do sentido acaba desembocando em um vazio de sentido, que facilmente pode ser capturado pelo mesmo positivismo diante do qual essa linguagem se julga superior” (ADORNO, 2003a, p. 21).

Pensa-se a ideologia em seu sentido plurívoco, pois, “mesmo uma tal ideologia tem o seu grão de verdade” (ADORNO, 2009, p. 269), reafirmando ter um “momento de verdade” (ADORNO, 2009, p. 130). Destarte, neste caso, legitimou-se a “aparência de socialmente necessária” (ADORNO, 2009, p. 260) da justiça como ideologia. Assim, a ideologia pode significar algo falso ou errado ou distorção do pensamento que, no contexto, justifica o injustificável. Aqui, a crítica se enraíza no sentido de uma crítica imanente. Esta visou, em termos de discurso legitimador, a compreender o hiato existente entre aquilo que a justiça e a formação foram e são e o que a justiça e a formação afirmam ser. O alvo é suscitar a reflexão e ver o iluminado pelo clarão da constelação de categorias e conceitos que se aproximaram, na reconstrução, para justificar a própria reconstrução do objeto. Intentou-se desvelar como o ideal burguês de justiça como (im)possibilidade de superação da pseudoformação é entrelaçado e portador de uma aura, carregando o feitiço que encanta o indivíduo desde tempos imemoriais.

É preciso, contudo, debruçar o olhar e a reflexão crítica a respeito da pseudoformação, pois a crítica há de buscar a danificação da formação em vez de meramente efetuar sua descrição. Urge-se, então, pela busca da contradição, que confronta a realidade da sociedade administrada, e de seu projeto de formação como autonomia e como um *a priori*. Neste sentido, a contradição enraizada na sociedade é clarificada pelo discurso da formação, confrontado com o da utilidade que, é estrutural na racionalidade da sociedade. A formação cultural e o polimento das palavras, das atitudes, era uma exigência ao indivíduo que ambicionava ascensão política, econômica e administrativa para atuação, como indivíduo livre, na sociedade burguesa (HOBSBAWM, 2017a). Há, contudo, um alerta de Adorno (2010) a respeito da negação da formação nessa sociedade não ser acessível a todo indivíduo, pois

os dominantes monopolizaram a formação numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas (ADORNO, 2010, p. 14).

É por esse percurso – em que pese as mudanças social e histórica que organizaram o fundamento econômico e o ideário de justiça burguês – que os limites da

formação foram fixados e opacizados. Conforme ocorreram tais mudanças, a ideologia mascarou a não formação, criou mecanismos que a falseiam e afirmaram a cisão, não apenas em relação à divisão social do trabalho, mas também do acesso à riqueza e à formação. Desta maneira, a estrutura da sociedade e suas instituições impedem o acesso aos bens culturais, condição da própria cultura, por negar a possibilidade da apropriação de tais bens. Segundo Adorno (2010), estimulam-se a integração e a identificação do indivíduo pelo consumo.

Há, na ascensão burguesa, além de novos modos administrativos e comerciais, a necessidade da socialização da cultura, pois, a cada grupo de poder, cabe a difusão de seus modos de sentir, pensar e fazer. Não se deve, todavia, esquecer que o antropocentrismo e a razão centralizaram as explicações de mundo. Neste sentido, a ciência, com seus “métodos empírico-sociológicos” (ADORNO, 2010, p. 18), viabilizou mecanismos de difusão e o delineamento de uma época. Há restrições a respeito do alcance, que indiscrimina um nivelamento global da consciência, conforme a reflexão adorniana, o que torna “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” (p. 18).

Opor a esse mau estado de coisas propiciadas pela falsa cultura, ou indústria cultural, exige, ainda, a presença da cultura tradicional, tensionando os valores que a perpassam enquanto tradição, o que reafirma a “mimese genuína” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.154). Destarte, ao se assemelhar ao mundo ambiente, a formação cultural tradicional precisa ser tensionada à tradição, porque não há cristalização, seja de bens imateriais ou de bens materiais em relação aos seus valores humanos. É verdade que a cultura tem fundamentos tradicionais, cultuados e até adulterados hodiernamente pela indústria cultural em apropriação adulteradora dos fundamentos e elementos de tais bens. Assim, sem tensionar os novos elementos formados por retalhos como uma colcha cultural, soam ambíguos e idealizados. Por isso, não se deve idealizar a cultura tradicional, e sim questioná-la,

e a menos que se queira negar a felicidade humana, em qualquer de suas formas, é preciso meditar sobre a sorte dos escravos que ergueram as obras em que a cultura egípcia floresceu, e que é uma cultura ainda hoje celebrada, ou a das massas medievais, sem cujas mísera existência as catedrais góticas não poderiam ter sido edificadas, e perguntar se essa sorte não foi pior, no fim de contas, que a das modernas vítimas de cinema e da televisão, que por certo não serão glorificadas por esse motivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1979, p. 98).

A crítica à cultura tradicional ocorre por não se descurar do seu caráter ambíguo ao simular uma cultura digna do indivíduo, mas apartada das condições históricas e sociais, naquele momento, vigentes: escravidão, exploração, adaptação e heteronomia. Em todos esses processos de dominação, a formação cultural esteve presente. Parece, no entanto, que está apartada da possibilidade da crítica e da autocrítica. É na sociedade da liberdade, igualdade e justiça, que parece, pela promessa, se investigar, no processo social, tanto com a filosofia quanto com a sociologia e a psicanálise, a danificação da vida e da própria cultura, repetindo-se a barbárie. Isso ocorre porque a pseudocultura, a indústria cultural, formata a coesão do ego e a adaptação pelo consumo. Ou seja, com a oferta de produtos culturais, o abismo da promessa de felicidade efetuada pela cultura parece ser menor ou não existir àquele indivíduo incapacitado à crítica e aderido à forma. Esta reproduz as regras e argui tão somente a realização imediata da própria vida incutida no indivíduo exogenamente pela própria indústria, na expectativa de satisfação dos seus desejos individuais. O indivíduo está coisificado subjetivamente pela crença, na liberdade da escolha, e objetivamente, pois os produtos culturais uniformizam ou padronizam gosto, opinião, pensamento e expectativas. Neste contexto, denota o quanto “o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou com tal desproporção que tem de reproduzir em si esse vazio de forma” (ADORNO, 2010, p. 20). Tais condições são impeditivas da formação, pois negam a autonomia e a liberdade, que são promessas da cultura.

A justiça como elemento da cultura, desde a cultura tradicional até a indústria cultural, sustenta a ideologia da formação como educação escolar, pois a pseudoformação reafirma o conformismo e a autoconservação. O indivíduo está desligado, apartado de si e incapaz da oposição à pseudoformação pela coesão do ego às relações objetivas centradas no ter. Incapaz, portanto, da

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, 2010, p. 33).

Impeditiva da experiência, a cultura burguesa traz elementos da cultura tradicional e os traveste de uma roupagem ideológica. Essa cultura burguesa é movimentada pelos interesses preponderantes do lucro e da racionalidade legal e tem como elementos de sustentação a justiça e a formação cultural ideologizadas. A justiça

regulamenta comportamentos, orienta ações e, idealizada, obnubila a crítica. Deste modo, (im)possibilita a superação da pseudoformação.

REVISÃO DA TRAVESSIA E SUA CONCLUSÃO PROVISÓRIA

A travessia em busca do conhecimento instigou a compreensão do movimento conceitual e das categorias elencadas para o presente trabalho. Ressalta-se a dificuldade no manejo exigido pela dialética negativa adorniana e a atenção à tensão presente e constante na relação sujeito e objeto, teoria e práxis, particular e universal.

A educação, a justiça, a liberdade e a igualdade foram categorias discutidas ao longo do tempo social e histórico, pela teoria do conhecimento tradicional e crítica, tanto no movimento de tais objetos e de suas explicações quanto no do seu entendimento. Assim, essas categorias foram retomadas no sentido de sua sequência como eventos, *Geschichte*, no seu deslocamento conceitual, temporal, social e histórico, na busca da compreensão de se constituírem ideologia.

Almejou-se compreender como a justiça foi estruturada, desde as explicações mitológicas até as filosóficas e a psicanalítica. Constatou-se, também, a permanência de tais categorias, as quais estiveram presentes em todas as sociedades. Desde a Grécia, com Platão e Aristóteles, houve a aproximação entre educação e justiça, pois na *agora* ocorria os debates sobre os rumos e a condução das *poléis*. No medievo, aos poucos a educação deixou os mosteiros e alcançou os demais indivíduos, constatando-se que nas explicações, a educação, formação e justiça permaneceram enlaçadas com Tomás de Aquino (2003) e as nascentes universidades na Europa. Doravante, com a ascensão da burguesia ao poder político, a educação escolar atingiu um universo maior de indivíduos e alargou-se a exigência pelo conhecimento. Foi nesse contexto que o mundo do trabalho e as novas relações de produção exigiram a educação escolar e dela dependeu o indivíduo para o crescimento profissional.

A partir da centralidade da razão, fosse nas explicações científicas ou na administração da grande empresa capitalista e do Estado capitalista, as novas relações humanas implementadas sofreram o influxo da ciência e de sua racionalidade. Houve, pela explicação da ciência positivista, uma compartimentação do pensamento e pareceu haver um deslocamento que distanciou o justo e a justiça postulados por Tomás de Aquino (2003) da educação, não apenas a escolar, mas e também da educação efetuada pela família. Parece que tal separação é da natureza humana, contudo, advém da racional divisão social do trabalho. Esta não apenas separa o trabalho físico do trabalho

intelectual, como também separa sujeito e objeto, teoria e práxis. Tal cisão não é inoportuna ou inocente, mas é a imposição de interesses de dominação que imperam sobre o indivíduo desde há muito tempo.

Na sociedade burguesa, a administração das escolhas do indivíduo lhe é externa. Na sua *ratio*, essa sociedade não permite que a liberdade seja individual, conquanto utilize tal substantivo para justificar seu projeto *ad eternum* de dominação. Na mesma vertente está a igualdade, pois somente é livre quem é igual, embora tal razão de domínio afirme que todo indivíduo deva ser igual na sua diferença. Firmou-se, assim, a base da justiça burguesa, livre e igual formalmente, ou seja, na lei.

Ocorre que, para ser igual, o indivíduo precisa das mesmas oportunidades, e, na sociedade administrada, não é assim. O liberalismo econômico centra força na explicação da exigência da livre concorrência e do livre mercado. O indivíduo que não possui propriedade não concorre, instalando-se a desigualdade com a liberdade de concorrência desigual. E, mais para a educação escolar, a livre concorrência propôs instituições educacionais privadas, prevista na lei e reafirmando à desigualdade.

Para concorrer no mercado de trabalho, o indivíduo deve ser escolarizado e, para escolarizar, deve pagar. Deste modo é preciso apaziguar a frustração do indivíduo, e os múltiplos mecanismos de domínio vão lhe levando à ilusão. Os projetos pedagógicos propõem conteúdos mais ‘acessíveis’ e acríticos, uma vez que não buscam o encadeamento da causação e manifestação dos fenômenos. As explicações, portanto, ficam soltas, como se ocorressem pela primeira vez, parecendo ser a-históricas, desconectadas da realidade social do indivíduo. Os cursos têm cunho de atendimento mercadológico e atendem áreas de trabalho com maior demanda, mas que prometem salários melhores. Por essa via, captura-se a consciência do indivíduo e o adapta à busca de produtos disponibilizados para consumo: o ter sobrepuja o ser. Instala-se, logo, a pseudoformação, pois, capturado pelo fetiche da mercadoria (ADORNO, 2010), o indivíduo cede e não autonomiza o pensamento.

Incapaz de associar eventos até sobre a própria localização social, o indivíduo capitula, estuda, trabalha e consome. Consome até a aparência dos grandes astros: cinema, futebol, música, tornando-se igual. Formação, como? Sendo incapaz do pensamento e da crítica, ele reproduz o mau instalado nessa sociedade por ser bom naquilo que faz. Por isso, Adorno (1995a) clamou para que *Auschwitz* não se repita. É pensar, ademais, a liberdade como possibilidade do indivíduo, e não concessão do universal, conforme faz acreditar a ideologia burguesa.

Nessa dinâmica, exigiu-se o olhar cuidadoso na busca da correlação entre o ideário burguês de justiça constituir-se ideologia e por ela a (im)possibilidade da superação da pseudoformação. Constatou-se a presença contínua da ambiguidade e da contradição de tais categorias, que se relacionam desde tempos imemoriais e que perpassaram as discussões teóricas e sua dialética imanente, que foi e continua encoberta pela ideologia. Ora, a ideologia pode ter cunho de verdade e levou Adorno e Horkheimer à constatação de que a moral, como sistema, trouxe princípios e conclusões. A aplicação destes garantiu todo o dilema moral, bem como os filósofos, de maneira geral, não se negaram a não corresponder ao esperado, desde Epicuro a Hegel. Alertaram os frankfurtianos, Adorno e Horkheimer (1985, p. 195), de que, “se o pensamento não se limita a ratificar os preceitos vigentes, ele deverá se apresentar de maneira ainda mais segura de si, mais universal, mais autoritária do que quando se limita a justificar o que já está em vigor”.

Assim, justificou-se a reificação do indivíduo, que foi reduzido e se reduziu a cego, intelectual e emocionalmente guiado pela máxima moral universal, conquanto seja individual e não universal, e que devia se adaptar e ser coerente ao idêntico. Enquanto não-idêntico, poderia lhe restar um resíduo de liberdade, uma vez que “o princípio identificador do sujeito é ele mesmo o princípio interiorizado da sociedade” (ADORNO, 2009, p. 203). O encantamento, o feitiço do universal, preponderou no ideário burguês de justiça e nas suas promessas vazias, tanto de liberdade quanto de igualdade e também consignou a educação escolar obrigatória.

Foi preciso, na busca pela emancipação, fazer ‘o giro para o sujeito no seu contrário’, em que se tentou compreender, pelo indivíduo, o universo material e social. Ou seja, foi necessário efetuar a reflexão sobre a subjetividade e a relação que a sustentou, interdividualmente, pensar e considerar se a justiça deveria ser uma consignação do universal sobre o particular, como vem, ao longo do tempo social e histórico, sendo explicada, compreendida, aceita e constatada.

Compreendeu-se que o indivíduo deve pensar, contudo, enquanto objeto da indústria cultural, que se encontra em processo esquizofrênico. Neste contexto, o indivíduo, de fato, se entendeu sujeito e encantado tanto com a justiça e sua promessa objetivada – ela se manifesta na lei e muitas vezes não foi compreendida como injusta – quanto com a pseudoformação. Assim, qualificado por exigência do mercado de trabalho, entendeu-se sujeito, no entanto, inepto para a experiência formativa, a qual exige aptidão e elaboração do pensamento ao sujeito autônomo. Por não fazer a

experiência, o indivíduo desaparece frente às relações objetificadas e mediadas pelo consumo no mercado e com o ego coeso, torna-se inteiramente outro, heterônomo.

Essa autobarbarização é consentida, visto que o processo de educação para a resistência subsiste inerte, meramente no discurso, uma vez que a sociedade administrada e seus instrumentos de dominação apaziguam ou reagem brutalmente a qualquer crítica. Tais instrumentos tornam-se opacos à compreensão do indivíduo, que não os percebe e não se percebe. Isso acontece mesmo quando a violência, decorrenteda imposição desses instrumentos, está presente nas relações objetivas e impõe ao indivíduo, adaptando-o de maneira automática, seja culturalmente, pela imposição dos valores morais familiares, seja na escola e até na universidade, com seus conteúdos técnicos e acríticos. Todavia, a organização da sociedade impede o indivíduo do exercício da autonomia que culmina na experiência. Esta é a conscientização e resistência à existência danificada pela permanência do enraizamento de mecanismos objetivos, como a legislação, ou ainda na educação escolar, com projetos pedagógicos que possuem dinâmicas simplistas e de ausência de crítica, forçando a vivência. Por essa via,

em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como raio (ADORNO, 2010, p. 33) .

Nesse ínterim, formam-se, por esse caminho, reações deformativas que negam ao indivíduo “sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência da formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas” (ADORNO, 1995a, p. 150).

Essa (im)possibilidade da consciência é materializada na sociedade administrada e atualizada através dos múltiplos mecanismos, seja por meio da indústria cultural, de seus bens culturais, materiais e imateriais, seja pela legislação e por suas reformas injustas. Estas erodem direitos dos indivíduos e levam à impossibilidade da formação: pela majoração da jornada de trabalho; pela perda de direitos trabalhistas; pelo endurecimento da lei penal; pela erosão de direitos previdenciários, e pelo juro mercadológico do financiamento do curso universitário. Todos esses fatores impossibilitam o indivíduo de acessar a educação escolar. Ademais, as reformas impedem o indivíduo de frequentar a universidade também pela redução do tempo de

estudo e, por todos os fatores acima apontados, conquanto os conteúdos sejam acrílicos e técnicos. Esses elementos que organizam o mundo e a sociedade administrada, para serem criticados, pautados e tematizados, exigem a formação da consciência do indivíduo.

A consciência exige o pensar conforme o conteúdo e a realidade ou busca a relação entre a maneira e a estrutura do pensamento relativa ao sujeito e a aquilo que ele não é (ADORNO, 1995a). A consciência vincula-se à autoexperiência contida nos momentos de liberdade e, por esse motivo, a liberdade, na concepção da justiça burguesa, é concedida ao indivíduo pela sociedade, na forma da legislação. Esta é positivada ou selecionada enquanto bem valioso a ser resguardado, não apenas como ideário, mas como dever inerente a cada indivíduo. Cabe à sociedade, portanto, garantir a liberdade do outro, e esta é a concessão do universal ao particular.

A liberdade é controversa, pois levou Ulisses à dominação e à autoconservação, de maneira que, “no sacrifício que faz de suas emoções, os outros são efetivamente mortos. O que ele sacrifica em seu cálculo é a afeição em relação às vítimas: a doutrina do mal menor está instalada” (CROCHICK, 2000, p. 10). Na sociedade administrada, a autoconservação tem sido garantida continuamente pela educação, que não necessariamente garante a autonomia, ou pela educação que fetichiza a técnica e perpetua a frieza e a indiferença em relação ao outro. Atenta-se à autoconservação, conquanto haja uma orientação pelo pensamento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Não é no sentido kantiano, é mais pelo reforço do cálculo e da busca do lucro como resultado do processo que deveria ser formativo. Todavia, o processo garante a (im)possibilidade de superação da pseudoformação, a leitura aligeirada, a superficialidade no elaborar conhecimentos e que descansa na reprodutibilidade técnica do conhecimento. Não se alarga, assim, a reflexão, nem se mergulha no pensamento como resistência. É preciso ter o diploma, e o conhecimento não, necessariamente. Esta é a racionalidade que caracteriza a sociedade administrada.

Nesse percurso, no qual a liberdade parece concedida, se constatou a não reflexão pelo indivíduo assujeitado, todavia, entendendo-se livre. Deste modo, entrevê-se um abismo entre este que, na relação social imperativa, deve ser empurrado a comportamento definido *a priori*. Se assim não se comportar e se conformar ao imperativo categórico e à sua lei, esta se imporá, o cobrará, o coagirá e reprimirá pelo dever e respeito à lei (ADORNO, 2009) imposta pela sociedade.

O ideário burguês de justiça foi herdado de civilizações prístinas, cujo legado

permanece idealizado, cristalizado, hipostasiado e não foi arguido, criticado, e sim adaptado ao momento, de maneira que os indivíduos a ele recorreram. Este ideário deveria ser questionado pelo indivíduo, particularmente, num processo de autoelaboração crítica, e que, em tal processo, poderia conduzir a um novo momento da formação humana e cultural.

Essa formação humana e cultural não tematizou criticamente suas contradições e o próprio movimento histórico que a categoria e o conceito de justiça, o de formação cultural e educação contêm. Ocorre que o rompimento do nexo entre o objeto e a reflexão foi possibilitado pela cultura como “colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados”(ADORNO, 1995a, p. 63). O indivíduo objetificado não é, contudo, mera vítima da circunstância imposta pelos interesses prevalentes no universal e que o fundamentam na sua trajetória de desumanidade.

O indivíduo descarta a reflexão intelectual sobre si mesmo, sua vida, seu fazer no mundo e se deslumbra, adaptando-se ao mundo dado, ao convencionalismo emanado da regra moral. A barbárie cultural instalada decorre e perpetua-se pela ausência de formação cultural, derivada do rompimento do nexo da relação entre sujeito e objeto, particular e universal. Neste hiato, o universal – a cristalização da alienação social – instala-se pela falta de reflexão crítica, pelo impedimento da experiência, cujo processo pela autorreflexão a respeito da relação com o objeto forma a mediação em que é, por sua vez, formada a objetividade do sujeito. Restou, desta forma, a vivência, como necessidade e imposição do universal, pois o tempo foi domesticado. Tempo e memória foram liquidados pelo universal.

O indivíduo adaptou-se e não consegue desenredar dessa relação de dependência. Aparentemente, tudo depende, conecta-se com as relações objetivas e se liquida pelo mesmo viés explicativo, também a subjetividade, pois o desejo real foi substituído. A substituíbilidade é a característica da racionalidade dessa sociedade e, nesta, até a curiosidade do indivíduo foi liquidada. O que restou foi a indução da escolha permitida pela própria sociedade. A sociedade administrada domina tudo e controla: a vida, as escolhas, os sonhos, e todos se encontram a ela submetidos.

A justiça, os interesses econômicos e políticos e a educação escolar sustentam essa dependência calculadamente pelo impedimento ou (im)possibilidade da superação da pseudoformação, *Halbbildung*. A falta de questionamento e de crítica reafirma a dominação ideológica prevalente na sociedade administrada e, em situação limite, deixa

claro a defesa desses interesses.

Hodiernamente, vem à tona a necessidade de reflexão sobre a interferência na formação, pois, em tempos nos quais a ciência tecnificada explica e interfere no mundo e altera as relações de produção, o planeta foi, novamente, sacudido por uma infecção viral. O ano de 2020 foi um ano em que o isolamento social foi exigido. Em 31 de dezembro de 2019, um alerta foi enviado à Organização Mundial da Saúde (OMS) a respeito de uma cepa de vírus mutante e mortal, o SARS-COV-2⁸⁹, na cidade de *Wuhan*, na China, que causou uma série de casos de pneumonia. Medidas de isolamento foram tomadas pelo governo chinês, que seguiu as recomendações de isolamento social e fechamento do mercado de peixes e mariscos em *Wuhan*. Em 9 de janeiro de 2020, as análises sequenciais do vírus, realizadas por equipes chinesas, apontaram a causa da pneumonia como originada de um novo coronavírus. A primeira vida perdida foi em 11 de janeiro de 2020, em *Wuhan*, e de lá a infecção letal partiu para o mundo.

Esse é um momento em que o isolamento social é obrigatório e sustentado pelos defensores da vida, e também favorável aos interesses econômicos e políticos da sociedade administrada. Ocorreu o fechamento de escolas e universidades pelo mundo e redução de funcionamento em alguns setores industriais e comerciais. Houve o retorno da inflação (DOWBOR, 2017), o uso intensificado da *internet* e das plataformas digitais para compensar o afastamento das aulas presenciais.

A educação, em tempos de pandemia, exigiu um rigor mais apurado, ao menos ideologicamente. Foram muitas as discussões sobre a ciência e as vacinas a serem fabricadas, além de dúvidas sobre: os cuidados pessoais e de higiene pela preservação da não contaminação pelo SARS-COV-2; o uso de máscara; as aulas presenciais ou em regime letivo remoto especial, gravadas ou não; as unções religiosas e o negacionismo da infecção; as mortes e a manipulação dos dados estatísticos; a desconfiança dos meios de comunicação; as *fake news* e as *depp news*. A educação crítica e a autorreflexão do indivíduo têm sido exigidas.

Nesse contexto, a indústria cultural organizou e reorganizou hinos das sereias para seduzir seu público, sempre cativo. A indústria cultural é a composição de aspectos culturais primevos e aspectos econômicos, cuja racionalidade caracteriza a sociedade burguesa, mas que, na sociedade administrada, se impôs mais cruamente, apesar de

⁸⁹ Fonte: **Coronavírus**:confira como a doença surgiu na China e se espalhou para outros países (28/1/2020). Disponível em: <https://gauchzh.clicrbs.com.br/saúde/noticia/2020/01/coronavirus-confira-como-a-doenca-surgiu-na-china-e-se-espalhou-por-outros-paisesck5xzklrq03fn01plpkc59dj.html>. Acesso em: 29 dez. 2020.

aumentar o véu da dominação pela objetificação do particular sujeito ao universal, que interferiu na subjetividade do particular.

Esse processo foi de adequação lenta e indistinta e imposto pela educação acrítica, que tem conduzido à integração do particular ao universal, por reproduzir a inculcação do comportamento esperado pelo universal, constituído pela cultura, adequando o particular à intolerância, quanto à diversidade de comportamento e de expectativa. Tal situação redefiniu a igualdade, que, neste contexto, parece existir e impede a autonomia. Nessa dimensão, homogeneiza-se pensamentos e comportamentos e se objetiva o indivíduo, numa reprodução *ad infinitum*.

O produto cultural iguala o indivíduo, todavia, o subsume enquanto sujeito do pensamento e do desejo, restando a contradição, só que ofuscada: o *gris* do aço e vidro, tal qual a Paris, segundo Benjamin (1994), refletia a solidão do indivíduo moderno. A

indústria cultural reflete a solidão do *oudeis*. Subjetivamente o *oudeis*, Ulisses (HOMERO, 2002; 2020) tinha o barco e os remadores a seu serviço e poderia ouvir ou fugir do canto das sereias. Havia uma escolha limitada, porém, individual, e era liberdade.

Objetivamente, colocaria vidas em risco e também o barco, que era propriedade de alguém, de Ulisses. Hodiernamente, a indústria cultural colocou o barco nas mãos dos bilhões de *oudeis*, pois, agora, a *selfie* torna cada um senhor e estrela de si próprio. O barco é levado pelas mãos, e, hoje, são muitos os remadores. Uma única mão leva da rede mundial até a morte. Foram e são inúmeros os casos em que a *selfie* colocou o indivíduo em risco ou o levou à morte, e há a morte virtual, pelo jogo. Por exemplo, teve-se a baleia azul⁹⁰, que, em 2017, circulou nas redes sociais e escancarou o incentivo ao suicídio de crianças, adolescentes e até adultos. A morte era real, causada e instigada pelo jogo virtual, rentável e rentabilizado pelo número de visualizações.

Em qualquer contexto, é preciso escolher o melhor barco, com a maior definição de imagem e maior capacidade de armazenamento. Se for um motor, há de ser o mais potente, o mais elaborado *design* e de maior comodidade, menor gasto em combustível, de maior estabilidade. Há de ser imponente e não pode ser um popular qualquer.

⁹⁰ O jogo da baleia é um ‘sinistro viral’ que assolou e assustou o mundo, a partir de 2015, e supostamente foi iniciado na Rússia, se espalhando pelas redes sociais. O ‘jogo’ propõe desafios macabros a adolescentes; são 50 desafios que envolvem desde o isolamento social até a automutilação, culminando com o suicídio destes. No Brasil, em 2017, isso foi discutido por especialistas de múltiplos ramos: médicos, psicólogos, juristas, professores etc. Disponível em: <https://www.g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-o-jogo-da-baleia-azul-e-os-riscos-envolvidos.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Para ter o barco, muitos sacrifícios são feitos em busca do diploma: trabalho de dia, sem descanso, universidade à noite. Conhecimento? Quando for possível e houver tempo. Por enquanto, diploma, barcos, sereias e...astúcia? Ora, a escolha é de cada um, como Ulisses, o que se tem é que enfrentar e identificar, ou morrer por nada ser na sociedade do ter. Igualdade? Sim, na sociedade administrada, as relações de produção, que poderiam extirpar a miséria e que foram a promessa da burguesia, a reproduzem para se perpetuar enquanto sociedade.

Nessa sociedade, idealmente e ideologicamente, todos são iguais, conforme a desigualdade. Oferta-se gradação de qualidade e se instiga a necessidade e desejos pelo melhor, mesmo que seja falso, pirata. É que há, segundo Adorno (2009), um rancor ao ideal de igualdade na burguesia, por não suportar a diversidade.

Adorno e Horkheimer (1985) constataram que o impulso para a dominação se principia com o medo da perda do eu, em qualquer situação que a perda possa ser vislumbrada. Por isso, a inversão entre sujeito e objeto ocorre na sociedade administrada, a tecnificada da indústria cultural. Nesta, a técnica vem ocupando tamanha centralidade que o indivíduo, antes de se sentar à mesa para o desjejum, busca telefone celular para se atualizar sobre os últimos fenômenos: políticos, econômicos, e em tempo de pandemia do vírus SARS-COV-2, em que milhões de pessoas já faleceram no mundo, e busca por informações sobre a vacina e as últimas decisões sobre o retorno à vida ‘normal’. Desta maneira, instiga e ‘naturaliza’ a ausência de autocritica desse indivíduo em relação à sua ‘dependência’ das telecomunicações e da técnica.

A ciência, que se viu privada de investimentos em pesquisas, uma vez que os maiores centros de pesquisas estão nas universidades, no Brasil, a maioria públicas, perdeu, também, a centralidade para a competitividade mercadológica. Os grandes laboratórios e os paliativos, vendidos até sem prescrição médica, são aqueles que se revelam lucrativos sob a lógica racional da sociedade administrada, mera técnica de “busca racional para o lucro” (WEBER, 2004, vol. I), em que os meios justificam os fins e ocupam tais lugares.

Nesse contexto, as discussões sobre *fake news*⁹¹ são pautadas pelos meios

⁹¹ Fenômeno mundial iniciado com grandes embates políticos, econômicos, de saúde, educação, religião etc., na *internet*, a partir da discussão sobre liberdade de expressão de maneira absoluta, defendido por alguns, o que implica muitas vezes o anonimato, o uso de robôs para difusão de notícias falsas, sem fundamento, antiéticas, e que levam à confusão e aos conflitos sociais. Pelo número de repetição e visualização, pode monetizar o canal de quem iniciou a difusão da notícia falsa, a denominada também no Brasil de *fake news*. Em muitos países foi criado o marco legal da *internet* para delimitar atos e responsabilizar tanto a pessoa física quanto a pessoa jurídica, responsável pela divulgação, pelo envio e

oficiais de comunicação – jornais, redes de televisão –, que são credíveis. No entanto, não levam, na pauta de discussão, a profundidade do perigo latente do fenômeno. Este foi analisado por Adorno (2015b) no ensaio **Antissemitismo e propaganda fascista**, bem como não se consideram as *fake news* como busca e sustentação do poder político e econômico, que deságua na dominação e sustentação da ideologia do universal com características que caminham para o fascismo.

A educação crítica tem o condão de despertar uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995a), pois é, a partir da crítica e da resistência àquilo que o aniquila, que o indivíduo poderá enfrentar a dominação imposta sobre si pela sociedade administrada. E, novamente, pergunta-se: o que é a liberdade?

Hodiernamente adquire relevo a aula ministrada nas plataformas digitais, ou as *lives*, que expõem os ministrantes e o público ao controle empreendido pela coleta massiva de dados dos usuários e pelos conglomerados transnacionais de redes sociais. O fato ocorre sob o argumento da liberdade de comunicação quase sem controle e da própria *deep web*, que pode levar a um *big data* e à perfilação psicológica dos usuários. Isso já foi constatado pelo uso indevido de dados pela *Cambridge Analytica*⁹² e pelas subsequentes interferências no plebiscito sobre a saída do Reino Unido da União Europeia (*Brexit*) e nas eleições presidenciais: dos Estados Unidos, do Brasil, de Honduras e Hungria. Nestes países, o controle e a influência determinaram as escolhas político-eleitorais de forma a redefinir o perfil do Estado, a composição das Câmaras Altas e o rumo das políticas de investimentos. Estas passaram a favorecer a erosão de direitos e a sucatear o patrimônio público por meio da privatização, desconsiderando-se o que seja bem público e de uso de todos, como é o caso, por exemplo, da água.

Há anos em que a ciência e toda a técnica estão disponibilizadas na concorrência, não pela vacina mais eficaz, mas sim pela chegada desta ao mercado consumidor de saúde o mais rápido possível. A educação também é questionada. Ocorre

reenvio de notícias falsas. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal se manifestou através de seu Presidente, Ministro Dias Toffoli, que afirmou, em 29/07/2020, a imperiosa necessidade de não se normalizar, condescender e aceitar as *fake news*, e que a liberdade de comunicação, tanto quanto a liberdade de expressão, exige respeito à integridade física e moral do outro: “a Suprema Corte, em plenário, validou a tramitação de inquérito para a purgação de notícias falsas no Brasil em março de 2019” (Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2020, às 10h.42min). Tal fenômeno não é novo. Adorno (2015b, p.146) o discutiu como “notas falsas”, ao analisar o Antissemitismo e a propaganda fascista.

⁹² Robert Leroy Mercer “é gerente de fundos de *hedge* americano, ex- investidor principal da hoje extinta Cambridge Analytica, cientista da computação e um dos desenvolvedores de inteligência artificial e ex-co-CEO da empresa de fundos de *hedge* *Renaissance Technologies*” (Disponível em: <https://forbes.com/profile/robert-mercero>, Acesso em 09/11/2020, às 16:19, tradução livre da autora).

a visibilidade de que a técnica econômica, sob o nome de ciência, aquela que otimiza recursos escassos, não se planejou para surpresas. Ciência e técnica aproximam-se do mito, pois, enquanto nada exigiu aceitar sem comprovação e verificação, a ciência significou liberdade. Assim, enredada tão somente na forma, no método foi convertida em ritual que dispensa tanto o pensamento quanto a liberdade. A educação emancipadora, que propicia a reflexão, a crítica e a resistência, está também no centro dos olhares e questionamentos: não há que silenciar. Neste sentido, busca-se a contradição e o deslocamento da educação enquanto processo e, dialeticamente,

Mesmo sob esse aspecto, a dialética não é modo de jogo pautado por visões de mundo, uma posição filosófica a ser escolhida entre outras em um cardápio de modelos. Assim como a crítica dos conceitos filosóficos supostamente primeiros impele a dialética, ela é requerida por uma exigência que vem de baixo. É somente quando é remetida de maneira brutal a um conceito estreito de si mesma que a experiência exclui de si o conceito enfático enquanto um momento autônomo, ainda que mediatizado (ADORNO, 2009, p. 252).

É sob o tensionamento e a busca da não identidade exigida pela dialética negativa que se elaborou a reflexão, provisoriamente, a respeito da justiça burguesa, a educação e formação. A (im)possibilidade da formação conduz à compreensão segundo a qual a formação cultural exige amor, esforço espontâneo, interesse, disposição e capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os na consciência. Ao se apropriar de tais elementos, o indivíduo pode se emancipar, uma vez que se afasta do imediatismo, enfrenta e resiste ao dado pelo universal. É pela resistência que o indivíduo forma a experiência e o substrato da liberdade (ADORNO, 1995a). Sem a liberdade do pensamento, ou na impossibilidade de construir relações sedimentadas logicamente, o conhecimento é negado. Liberdade e pensamento se complementam, pois “a liberdade não é um ideal, que se ergue de um modo imutável e incomunicável” (p. 72). Essa liberdade expressa uma possibilidade variável, a depender do momento econômico e político vivenciado pelo indivíduo na sua relação com a sociedade: ora pode impedir a autoconsciência e autorreflexão, ora impera um sentimento de impotência obstaculizador da autorrealização.

Se a cultura é fundante tanto no processo de humanização quanto no de desumanização, é preciso pensar a respeito e reorientar o entendimento de tal relação ambígua, contraditória e dialética, dado que a instituição, a escola, por excelência, foi constituída na sociedade administrada e tem se tornado instrumento para a reprodução de valores pseudoculturais, pois são negadores da humanização e da formação crítica.

A educação escolar reproduz os interesses em jogo na sociedade administrada, econômicos e políticos e, além disso, subsume a ideologia que a sustenta e perpassa, garantindo a dominação de determinados indivíduos sobre os demais. A legislação e sua estrutura de poder, tanto o Poder Legislativo quanto o Poder Judiciário, repercutem de maneira incontestada, sob a denominação coercitiva do ‘legal’ e sustenta, por sua vez, pelo poder de polícia, a reprodução ampliada desses interesses econômicos e políticos. Em relação à dialética, não basta a força e se requer uma dominação que seja doce, acrítica, sob a denominação de educação. Essa educação é ministrada e inculcada pela escola.

Ao se considerar a reflexão, a partir do método da dialética negativa de Adorno (2009), busca-se as contradições que perpassam a educação escolar, observando-se que, na sociedade administrada, a escola foi sustentada ao longo do tempo de sua constituição e teve como justificativa para tal constituição o aumento da oportunidade no mundo do trabalho. Não se descuidou, todavia, da ascensão social, cuja possibilidade foi usada de maneira a garantir os interesses doces da dominação. Associa-se, aqui, a principiologia, que propiciou não apenas o convencimento do indivíduo, como também criou, ideologicamente, e usou o significado de liberdade e de igualdade que a filosofia intentou explicar. Houve avanços, no entanto, insuficientes até aqui.

A liberdade, na lógica racional da sociedade administrada, converteu e se mantém em igualdade contratual. A igualdade, como princípio moral e religioso, legado pelo cristianismo, por seu turno, se esvaziou e se esvazia apenas no desejo de uma liberdade de aspirar a igualdade de oportunidade, que é formalmente proclamada, mas que, porém, é socialmente e materialmente dificultada nessa sociedade. *A contrario sensu*, a propalada principiologia configura-se ideologia, promessas de resoluções, *a priori*, dos problemas gestados pela sociedade administrada, e, desde o início, foi condição fundamental ao funcionamento desta.

Os aspectos objetivos economicistas e racionais da sociedade administrada remetem ao lucro, bem como se sobressai a linguagem com seus signos de dominação. Ao não pensar o pensamento e assimilar o repetido pelos meios de comunicação, milhares de vezes, o indivíduo naturaliza os acontecimentos e se enreda na expectativa da justiça.

As crises sociais não estão apartadas da educação e da formação, apesar de o presente trabalho haver discutido, em minúcias, os direitos do indivíduo, a democracia, a pandemia mundial, a economia. Assim foi feito por não se entender uma separação

entre educação e formação e a organização social, que está assentada na lei, na justiça. Na verdade, este trabalho intentou tornar claro que a base de toda relação libertária, entre indivíduo e sociedade, está assentada na educação e formação. Ambas são os pilares que sustentam todas as relações sociais.

O discurso conveniente, sustentado pelo modelo lógico racional que norteia a sociedade, reitera, continuamente, a desigualdade entre os indivíduos, e o faz materialmente, por meio da internalização da subordinação do particular ao universal, do indivíduo à sociedade. Essa internalização é um processo de resignação consensual de subordinação em relação aos tomadores de decisão sobre a atividade vital nessa sociedade. Neste sentido, houve, como ainda há, relação dialética entre a reprodução dos interesses econômicos e políticos, relacionando e entrelaçando a cultura. Tal entrelaçamento aprisiona o indivíduo, e a teia que entretece a prisão do indivíduo, nesta sociedade, o retém e frustra. No processo, propiciam-se sentimentos de frustração e de impotência, já que vencer e ser feliz são exigências, de modo que tal indivíduo se submete à compensações de felicidade e se coisifica para materializá-las.

Constatou-se que a cultura foi inculcada e internalizada como primeiro elemento de humanização; avançou e constituiu-se em meio de imposição da subordinação, a partir do processo de separação dos instrumentos de produção, do mundo da vida em relação ao mundo do trabalho. Posteriormente, a articulação da relação de subordinação entre trabalho e capital organizou as explicações no sentido da desapareição, do ofuscamento, da desapropriação material e psíquica do indivíduo, enfatizando os princípios de liberdade e igualdade. A sociedade administrada organizou tal ofuscação edesapropriação através de seu instrumento legal e formal, o Estado.

O Brasil e o mundo, durante os momentos mais graves da pandemia pelo SARS-COV-2, foram surpreendidos com a exigência de suspensão das aulas presenciais. Embora haja outros problemas, se questionam as propostas de algumas instituições educativas de nível superior, no Brasil e no mundo, quando conglomerados financeiros propõem cursos mais mercadológicos para atender as demandas das grandes indústrias, na modalidade de ensino a distância.

Questiona-se qual será o horário para o trabalhador assistir as aulas. A jornada de trabalho pode ser acordada no Brasil entre oito (8) e dez (10) horas, podendo chegara 12 horas⁹³, bem como foi alterado o regime de trabalho presencial para teletrabalho,

⁹³ Veja-se o artigo 59-A e os artigos 75-A a 75-E da Consolidação das Leis do Trabalho, com as alterações efetuadas pela Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017.

sem as devidas compensações econômicas de uso de equipamentos e *internet* antes de uso privado. Este é o caso dos professores e de outros profissionais que puderam manter o distanciamento social na pandemia provocada pelo SARS-COV-2. E, pior, trata-se de uma invasão de privacidade, pela qual a intimidade das residências restou exposta nesse momento, sem consulta, pelas empresas empregadoras. Liberdade? Ou novamente vigora o binômio liberdade *versus* necessidade, que marcou a trajetória para o poder e que foi apropriado pela sociedade administrada?

O ideário mantém a liberdade e a defende idealmente. Recordar-se que o binômio foi instrumento de luta na divisão geopolítica do mundo: Necessidade *versus* Liberdade. A necessidade vence, e nenhum professor, público ou privado, foi consultado. Liberdade? O universal se impõe sobre o particular como exigência do momento. Ora, o lucro não pode esperar. É a educação que poderá desmistificar a prática educativa que constitui a *Halbbildung* e levar à autorreflexão e à formação humana. E o particular, ao debruçar o olhar crítico sobre este momento, poderá compreendê-lo, em suas contradições.

A educação é central na formação humana e cultural dos indivíduos por inculcar os valores que os projetos formativos exigem. Tais projetos são formulados pela burocracia estatal e por esta executados. Neste contexto, há que sopesar a ideologia política para a manutenção do *status quo* vigente.

Apesar de a principiologia burguesa – alicerçada na liberdade e na igualdade, visando, contudo, a garantia da propriedade –, ter sido mais discursiva, formal, do que substantiva e material, há que se atentar que ocorreu um aprofundamento da (im)possibilidade da superação da pseudoformação. É que, tanto material quanto formalmente, a justiça, em seu ideário, tem mascarado, em suas causas, tal (im)possibilidade da superação da pseudoformação. A educação escolar era proposta como prestação positiva do Estado e de acesso universal, que poderia levar à igualdade e à sustentação da liberdade pelo conhecimento que propiciava.

Nesse sentido, a escola foi usada como um dos pilares para explicação originária da formação cultural. Todavia, em toda a estruturação formal do processo de escolarização, o perpassar de conteúdos ideológicos ofuscou a possibilidade da formação ampla. A pseudoformação se apresenta com a face renovada, pela linguagem que utiliza os recursos democráticos, sem o terem ou serem.

No Brasil, há discussão contínua a respeito das disciplinas humanísticas, sociologia e filosofia poderem ser ou não ministradas a distância, a depender da

oportunidade e conveniência do gestor de educação universitária, e se forem ministradas nessa modalidade, continuarão erodindo a formação ampla. Sem se descuidar das artes que também correm o risco de não serem mais discutidas, sequer transversalmente, a depender da lógica em curso, a sociedade administrada entrelaça a interpretação da lei, sem, entretanto, alterá-la. Economia, legislação e política avançam cada dia com mais voracidade sobre a educação escolar e, desta, se apropriam. Circula-a, circunscreve-a e, a partir dos seus interesses, a tornam mercadoria cara, a ser consumida livremente por aqueles que a podem comprar.

Ao longo do decurso temporal, espacial, social e histórico, a educação foi utilizada como instrumento racional de dominação em nome do esclarecimento instituído pelos interesses de alguns indivíduos, que se impuseram como interesses do universal, da sociedade. No atual momento, ela, a educação, tem sofrido ataques, uma vez que a principiologia e sua lógica autoexplicadora e autojustificadora do capital vivenciaram e sofreram alteração de significação: liberdade tornou-se sinônimo, complemento e extensão de mercado. O que antes era liberdade individual para conquistar oportunidade agora é liberdade de o mercado adentrar em todas as instâncias da vida. Neste contexto, a propaganda instiga que o indivíduo pense que só pela competição de mercado se consegue o que se quer. E, por que uma sociedade norteadas pelos interesses mercadológicos deveria manter as escolas fora desse mercado? Liberdade às escolas! Elas também precisam ser libertadas.

A educação propicia recursos críticos para o indivíduo pensar seus direitos e também para a resistência ao dado socialmente, pensando-se, aqui, a democracia. Adorno (1995a), ao discutir a democracia na Alemanha, considera que, para esta ser aceita e defendida, exige-se que a mesma se estabeleça a partir da experiência do indivíduo. Os indivíduos deverão compreender, a si mesmos, como sujeitos dos processos políticos. A democracia no Estado burguês advém como concessão, via Constituição, que prevê a sua espécie: direta ou representativa. Consequentemente, a interpretação, desde a origem do que seja o regime político institucional de um Estado moderno, parece concedido, e é ideologia. São contradições em que o próprio sujeito, o soberano ou a população, tem invertida sua presença: primeiro, o Estado (HEGEL, 1997), depois, a população. A democracia é luta e embate dialogado, e não concessão legislativa. A compreensão dessa relação necessariamente passa pela educação política com a centralidade da sociologia política.

Ao longo de todo o trabalho, a pesquisa bibliográfica objetivou compreender

tanto os processos culturais quanto ideológicos da sociedade burguesa capitalista, na qual se manifesta certa crise contemporânea em relação ao processo formativo no sentido crítico e humanista. Isso caracteriza e mantém a dominação pela individualização da sociedade administrada. O presente trabalho confirma a questão norteadora, baseada teoricamente sob a égide analítica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial Adorno e Horkheimer. Supôs-se que, a partir da base teórica proposta, fosse possível compreender se a crise da formação advém dos limites impostos ao processo de uma educação crítica, humanista e emancipatória na sociedade burguesa, cuja ideologia presente no ideário “da e na” justiça afirma a (im)possibilidade da superação da pseudoformação.

O trabalho estruturou-se em quatro capítulos e, em todos eles, se buscou o movimento dos conceitos que explicam as relações sociais desde a antiguidade. Esses conceitos passam por mudanças de sentido, materialmente, sem, contudo, deixar de ser discutidos pela filosofia e pelas ciências particulares. Constatou-se a ideologia perpassando seus sentidos e manifestações em explicações filosóficas, sociológicas, da ciência política e da psicanálise; pensou-se a liberdade, a igualdade e a justiça, que atravessam toda a formação humana e cultural, bem como são sustentadas e sustentam a educação escolar. Não se fez uma separação temporal e histórica, mas, se tentou compreender como foi usada e esteve presente em toda organização social: desde a Grécia clássica até a sociedade administrada. A educação e a formação cultural sofrem os influxos das ideologias da sustentação legal e da justiça burguesa, na defesa dos interesses de poder e de grupos de dominação nessa sociedade.

Sublinhe-se que a educação, aqui no centro, a escola, é espaço de luta e conciliação, arena para batalhas simbólicas que avançam por cima de seus muros. Sendo espaço de luta, por óbvio, sofre ataques e manipulações, políticas e econômicas, bem como sofre esvaziamento do discurso de conteúdo emancipatório. A escola tornou-se produto mercadológico, e a escolha do consumidor determina a reforma de conteúdos na educação. Nestes, o solapamento das discussões e as pautas de conteúdos coletivos, cujas deliberações seriam também coletivas, são privatizados. Neste contexto, visualizou-se, novamente, a desigualdade que se instala a partir do acesso à educação escolar. Por isso, pensa-se sobre a existência de indivíduos consumidores de dois tipos: uns que podem demandar grande quantidade e qualidade de produtos e consumi-los; outros que estão do lado de fora do supermercado cultural e só têm condições de consumir a imagem, a representação do que seja educação e que são submetidos, sem

muito pejo, à pseudoformação.

Dessa forma, a educação escolar tornou-se instrumento que aumenta o fosso da pseudoformação, pois o consumidor faz a escolha a partir de suas possibilidades, desejos, ideologias. Diante de tais condições, aumenta ou exacerba a negação da formação cultural, o que gera um *apartheid* educacional, já que não se questionam mais as profundas desigualdades culturais, nem a instalação do pensamento único como mecanismo gerador da menoridade. O que deveria ser fundante, seria a formação que se queda inerte. Doravante, importa-se apenas com o diploma.

Como alcançar formação ampla (COÊLHO, 2013; ADORNO, 1995a) se o aprofundamento da pseudoformação tem sido ressignificado pelo jogo subliminar que aumenta o abismo entre indivíduo e formação? O capital ganha sempre pela manipulação dos interesses e de maneira abismal. Se o indivíduo não se conscientiza dessa contradição social, pura e simplesmente não sai da heteronomia, nem sequer consegue perceber e se questiona a respeito desta e de sua localização humana.

O ideário liberal de justiça sustentou a defesa formal da liberdade e igualdade e desconsiderou que, no caminho para organização, tanto do Estado quanto da empresa, precisaria de indivíduos qualificados. Por essa exigência de especialização, destinou projetos de qualificação técnica (WEBER, 1971), em nome da liberdade, e os indivíduos começaram a lutar por direitos, dentre eles, a educação.

A educação escolar, enquanto instrumento da racionalidade técnica, tem inculcado valores que favorecem a lógica do capital e a de seus interesses. Esses valores são racionalizados conforme a própria lógica impõe, tanto à escola quanto ao indivíduo, seu poder e sua dominação. Tais valores inculcados e internalizados são constituídos, *a priori*, como formas de gestão dos interesses compatíveis com a dominação estrutural. Essa dominação estrutural foi orquestrada a partir do discurso conveniente da busca da liberdade, assentada na principiologia burguesa. Dentro dessa lógica, a liberdade, para Adorno (2009), é resistência. Essa liberdade, resistência, é conquista de uma multiplicidade de indivíduos autônomos e conduziria à igualdade, que, por sua vez, levaria a saída dos indivíduos do jugo da menoridade pela tensão entre particular e universal, sujeito e objeto.

Foi constatado que o que prevalece ainda é a entrada no mundo do trabalho em condição de competição, tendo em vista que este mundo do trabalho, ao seu turno, só viabilizaria a liberdade econômica àqueles que, na competição pelos melhores postos, estivessem capacitados. A educação foi institucionalizada e passou a ser gerida com

critérios do mercado e seus ideários de eficiência e produtividade. A racionalidade, que prevalece na lógica da sociedade administrada, destitui o pensamento autônomo e criador de realidades vivas e de instigantes ideias, conceitos e ações, capazes de possibilitar o conhecimento e a emancipação.

A educação, na lógica da racionalização da sociedade administrada, pode levar à alienação, repita-se, pelos conteúdos acríticos, esquematizados, e também pelo pouco tempo que o indivíduo trabalhador tem para se dedicar às leituras, à reflexão. A educação propicia ao indivíduo a legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas e as formas de conduta certas, conforme organizou e exige a sociedade.

A reflexão clarificou que a educação formal, a escolar, produziu conformidade com a imposição de limites que a sociedade mercantilizada inculca no indivíduo e modela suas aspirações. A educação formal, a escolar, não é a força ideologicamente primária que consolida a sociedade administrada, tampouco é aquela que, por si só, promoverá a emancipação. Há, porém, a possibilidade de a educação propiciar a esperança pela autorreflexão e pela crítica, bem como a resistência contra a desumanização do indivíduo.

A educação ampla abarcaria a possibilidade segundo a qual as práticas educacionais, pelo confrontar de todo o sistema de internalização cultural e historicamente prevalente, poderão alterá-lo de forma provisória, inclusive para além da educação escolar, contudo principiando por esta, de maneira a negar a pseudoformação pelo potencial crítico do pensamento. Esse foi o resumo provisório da travessia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. da 1ª. Ed. Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da trad. e trad. de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ABROMEIT, John. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a persistência do populismo autoritário nos Estados Unidos. Trad. Simone Fernandes. In: **Cadernos de Filosofia alemã**, v. 22, n.1., p. 13-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v22i1p13-38>. Disponível em: www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/download/133938/129765. Acesso em: 21 jul. 2020.

ADORNO, Theodor W. **La personalidad autoritaria**. Buenos Ayres: Editorial Proyección, 1965.

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. Rev.de tradução: Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. Sociologia. In: COHN, Gabriel (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais**: modelos críticos. Trad. Maria Helena Ruschel. Supervisão: Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003a.

ADORNO, Theodor W. **Sobre a indústria da cultura**. Trad. Manuel Resende *et. al.* Coimbra: Angelus Novus, 2003b.

ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**: obra completa, 8. Traducción: Agustín González Ruiz. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Revisão técnica: Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: ZUIN A. S., Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: autores associados, 2010, p.7-40. (Coleção Educação Contemporânea).

ADORNO, Theodor W. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento**: estudo sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Editora da UNESP, 2015a.

ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora da UNESP, 2015b.

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2016.

ADORNO, Theodor W. **Primeiros escritos filosóficos**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por Virgínia Helena Ferreira da Costa. Traduzido por Virgínia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Côrrea, Carlos Henrique Pissardo. Apresentação à edição brasileira e resumo de *The Authoritarian personality* por Virgínia Helena Ferreira da Costa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix e Editora da USP, 1979.

ALMEIDA, Guido Antônio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. (Série Mundo do trabalho).

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Posfácio: Celso Laffer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Política**. Ed. Bilíngue grego-português. Tradução e notas Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. 2. ed. Lisboa: Vega, 2016.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 12. ed. Ampliada. São Paulo: Malheiros, 2012.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas José Aluysio Reis de Andrade. (C1998). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000047.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2. ed. Trad. José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin.

São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. (Obras escolhidas, v.1).

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília-DF: Edições CNBB; São Paulo: Editora Canção Nova, [201-], p. 30-31.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 7. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 – **Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1948 – **Código Penal Brasileiro**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1º jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990**. Dos Crimes Contra a Ordem Tributária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8137.htm. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071impressao.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 2 de Junho de 2008. **Diário oficial da União**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Ap%C3%B3s%20quase%2040%20anos%2C%20as,tr%C3%AAs%20%C3%A9ries%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/leis>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm Acesso em: 3 dez. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 30/2015- **Senado Federal**. Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/material/120928> Acesso em 14

dez.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diário oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 2 out. 2020.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2011.

CARNELUTTI, Francesco. **Teoria geral do direito**. São Paulo: Ed. Lejus, 1999.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. Álvaro Cabral; revisão Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). Filosofia e Educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COMTE, Auguste. **Os pensadores**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Crisitina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CROCHIK, José Leon. Ulisses e Narciso: o abandono de si mesmo e o abandono de si mesmo. **Revista Olhar**, São Carlos, SP, ano2, n.4, dez. 2000. Disponível em: http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar4/leon_crochik_REPAG.pdf. Acesso em: 8 ago.2020.

CROCHIK, José Leon. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática [em linha], 2008-201. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/chave>. Acesso em: 2 out. 2020.

DILTHEY, Wilhelm G. **Fundamentos de um sistema de pedagogia**. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1949.

DILTHEY, Wilhelm G. **Teoria de la concepción del mundo**. 2. ed. em español. México: Fondo de Cultura Económica, 1954.

DILTHEY, Wilhelm G. **História de la pedagogia**. 5. ed. Buenos Aires: Editorial Luzuriaga, 1957.

DILTHEY, Wilhelm G. **Crítica de la razón histórica**. Barcelona: Península, 1986.

DILTHEY, Wilhelm G. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Paulo Neves. Revisão da tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FACIOLI, Adriano. A literatura de auto-ajuda. **Redepsi.com.br**. 2007. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2007/10/05/a-literatura-de-auto-ajuda>. Acesso em: 8 jan. 2021.

FAUSTO, Boris. A interpretação do nazismo na visão de Norbert Elias. In: **Ensaio Bibliográfico**, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2429.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

FERNANDES, Marco Aurélio. Skholé: o sentido fundante da escola. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 33-58.

FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. **Perspectivas**, São Paulo, v. 23, p. 85-99, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2104>. Acesso em: 10 out. 2020.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas**: antologia. Organização e comentários: Peter Gay. Comentários traduzidos: Arthur Nestrovski. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010a. (Obras Completas, v.12).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010b. (Obras Completas, v.18).

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920- 1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011. (Obras Completas, v. 15).

FREUD, Sigmund. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

(Obras completas,v.17).

FREUD, Sigmund. **Moisés e o monoteísmo**: esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939). Trad. James Strachey. São Paulo: Imago, 2016. (Obras Psicológicas Completas, v. XXIII).

FREUD, Sigmund. Tabu. In: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p.756.

FRISCH, Max. **Homofaber**. San Diego: Harvest Book, 1994.

GARCIA, Rolando. **Sistemas complexos, conceptos, método y fundamentación interdisciplinária**. Barcelon: Gedisa, 2008.

GOETHE, Johann W. Von. **Máximas e reflexões**. Tradução e notas: José M. Justo. Lisboa: Relógio d'água, 1988.

GRIMM, Dieter. *Die Zukunft der Verfassung*. In: SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

HEGEL, Georg W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução: Paulo Menezes, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 9. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. 2. ed. Disponível em: https://lelivros.love/book/baixar-livro-leviata-thomas-hobbes-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/#tab-additional_information. Acesso em: 1º jul. 2020.

HOBBS, Eric. **A era das revoluções**. 1789-1848. Tradução Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

HOBBS, Eric. **A era do capital**. 1848-1875. Trad. Luciano Costa Neto. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

HOMER. **Odisseia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Introdução e notas Médéric Dufour. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

HOMER. **Odisseia**. Edição bilíngüe. Tradução, pós-fácio e notas de Trajano Vieira. Ensaio de Ítalo Calvino. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**. Tradución: Edgardo Albizu Y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1968, p. 76-150.

HORKHEIMER, Max. **Origens da filosofia burguesa da história**. Trad. Maria

Margarido Morgado. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e Teoria Crítica. *In: Textos escolhidos*: Walter Benjamin, Max Horckheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2. ed. Trad. José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. Autoridade e Família. Trad. Hilde Cohn. *In: HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica I*. São Paulo: Edusp e Perspectiva, 1990, p. 175- 236.

HORKHEIMER, Max. Egoism and Freedom movements: On the Anthropology of the Bourgeois Epoch. *In: ABROMEIT, John. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a persistência do populismo autoritário nos Estados Unidos*. Trad. Simone Fernandes. *In: Cadernos de Filosofia alemã*, v. 22, n.1., p. 13-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v22i1p13-38>. Disponível em: www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/download/133938/129765. Acesso em: 21 jul. 2020.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchôa Leite. 7.ed. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor.W. **Temas básicos da Sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix e Editora da USP, 1979.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HUME, David. **Resumo de um tratado da natureza humana**. Trad. Rachel Gutiérrez e José Sotero Caio. Edição bilíngüe. Rio de Janeiro: Paraula, 1994.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Trad. Débora Danowski. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

HUME, David. **Investigação acerca do entendimento humano**. Tradutor: Anoar Aiex.[S.l.]: Acrópolis, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/David%20Hume-1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

HUME, David. **Discursos políticos**. Londres: NabuPress, 2011.

IHERING, Rudolph Von. **A luta pelo direito**. Trad. Dominique Makins. São Paulo: Hunter Books, 2012.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. Tradução Vera Ribeiro; revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. J. Rodrigues de Mereje. Rio de Janeiro: Tecnoprint Gráfica, 1969.

KANT, Immanuel. Doutrina da virtude. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Florianode Souza Fernandes. Petrópolis:Vozes,1974, p.118-128.

KANT, Immanuel. Sobre a discordância entre a moral e a política a propósito da paz perpétua. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Florianode Souza Fernandes. Petrópolis:Vozes,1974, p.79-91.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986a.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Trad. Ricardo R.Terra e Rodrigo Naves. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução, introdução e nota: Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Clássicos).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (Aufklärung)? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2017.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social; com duas contribuições de Ulrike Spree, Willibald Steinmetz; posfácio de Carsten Dutt; tradução Marcus Hediger; revisão técnica e de tradução Bernardo Ferreira, Arthur Alfaix Assis. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: das origens aos contemporâneos. Trad. João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean- Bertrand L. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução P. Tamen. São Paulo: Martins Fontes,1992.

LASSALE, Ferdinand. ¿Qué es una constitución? In: BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2011.

LAUAND, Jean Luiz (org.). **Cultura e educação na Idade Média**: Textos do século V ao XIII. Seleção, tradução, notas e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos).

LAUAND, Jean Luiz. Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro) e os sete pecados capitais**. 2. ed. Tradução e estudos introdutórios: Luiz

Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Clássicos).

LE GOOF, Jacques **Os intelectuais na Idade Média**. Trad. Marcos de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIMA, Telma S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, p. 37-45, abr.2008.

LIMA, Camila Rodrigues N. de A. Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 26, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n347164>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamim (1940). In: **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, n. 25/26, p. 20-28. 2. sem. 2010 e 1º sem 2011. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/Vol.2526/michael-lowy.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 112p. (Coleção Primeiros Passos).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a, p. 11-49.

MACHADO, Camila. A escola histórica de Friedrich Carl Von Savigny. In: **Revista eletrônica Jusbrasil**. 2013. Disponível em: <https://camilaglerian.jusbrasil.com.br/artigos/183148349/a-escola-historica-de-friedrich-carl-von-savigny>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MAQUIAVAL, Nicolau. **Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio (Discorsi)**. Brasília: Editora da UNB, 1979.

MAQUIAVAL, Nicolau Istorie Fiorentini . In: MAQUIAVAL, Nicolau. **Opere di Niccolò Machiavelli**. Torino: UTET, v. 2, 1996.

MAQUIAVAL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução: Brasília: Editora da UNB, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Santana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (Livros I, II, III).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução:

Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Trad. José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução, seleção e notas: Rubens Enderle. Prefácio à edição brasileira: Michael Löwy. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. Introdução: Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Clássicos).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a Crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução, organização e notas: Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus, supervisão e notas Marcelo Backes, prefácio à terceira edição Alysson Mascaro. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MATTELART, Armand. **A globalização da comunicação**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 2000.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O espírito das leis**. Trad. Cristina Murachco. Apresentação: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Neuvald, Luciane; GUILHERMETI, Paulo. A semiformação no curso de pedagogia: uma reflexão introdutória. In: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – Confluências**, 2006, Santa Maria. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/02e4.pdf> Acesso em 11 abr. 2016.

NICOLAS, Marie-Joseph. Introdução à Suma Teológica. In: **Suma Teológica**. 2.ed. Edição bilíngüe latim-português. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**. Trad. André Dísposre Cancian. Ciberfil literatura digital, 2002. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ph000245.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de educação em Hegel. In: **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 5, n. 9, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>. Acesso em: 2 out. 2020.

PASCAL, George. **O pensamento de Kant**. Tradução e introdução: Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1983.

PASCAL, George. **O pensamento de Kant**. Tradução e introdução: Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2005.

PLATÃO. **Mênon**. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; Loyola, 2001.

PLATÃO. **A República**. Tradução e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006.

RAMAL, Andrea. **Entenda o ‘jogo da Baleia Azul’ e os riscos envolvidos**. G1 Educação-Andrea Ramal conversando com os pais e filhos. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-o-jogo-da-baleia-azul-e-os-riscos-envolvidos.html>. Acesso em: 8 dez. 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Lamparina, 2007.

ROMERA VALVERDE, Antônio José. O problema da liberdade no primeiro livro dos Discorsi de Maquiavel. **FGV EAESP Pesquisa–Relatórios Técnicos**, São Paulo, n. 08, 1999. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/Rel08-1999.pdf>. Acesso em: 1º out. 2019.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/site/Docente/admin/arquivosUpload/8941/material/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_Psicanalise_1998.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. 2002. Trad. Rolando Roque da Silva. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cv00014a.pdf>. publicado em 4 de jan. 2002. Acesso em: 10 ago. 2019.

RUSCHELL, Maria Helena. Glossário. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Trad. Maria Helena Ruschel. Supervisão: Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Zahar, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SILVA, Ailton José da. A noção de liberdade na terceira antinomia da crítica da Razão

Pura. **Revista Metanoia**, São João Del-Rey, n. 5, jul. 2003. p.101-109. Disponível em: https://ufjs.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista05/texto09_liberdade_kant_antinomia.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

TAVARES ROSA, C. M. **Ronda: o discurso político sobre a criminalidade urbana no contexto de uma sociedade autoritária**. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

TAVARES ROSA, C. M.. **Direito homoafetivo e a gestação de substituição: uma crítica sob a perspectiva do princípio da dignidade humana no Brasil**. Ilhas Maurício: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

TIBURI, Márcia. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

TOMÁS DE AQUINO. Estudo. In: LAUAND, J. L. (org.). **Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII**. Seleção, tradução, notas e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 299- 304. (Clássicos).

TOMÁS DE AQUINO. Carta sobre o modo de estudar (*De modo studendi*). In: LAUAND, J. L. (org.). **Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII**. Seleção, tradução, notas e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 303-304. (Clássicos).

TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. 2. ed. Edição bilíngüe latim–português. São Paulo: Loyola, 2003.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro) e os sete pecados capitais**. 2. ed. Tradução e estudos introdutórios: Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Clássicos).

TOMÁS DE AQUINO . **De magistro–Sobre o mestre: questões discutidas sobre a verdade**. 11.ed. Edição bilíngüe latim – português. Tradução, introdução e notas: Maurílio J. O. Camello. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1flvaN78TS0J:www.lo.unisal.br/nova/graduacao/filosofia/murilo/Tom%25E1s%2520de%2520Aquino.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 7 set. 2018.

UTTEICH, Luciano Carlos; BICALHO, Vanessa Brun. Immanuel Kant: considerações sobre a teoria do homem como “cidadão de dois mundos”. **Revista Tempo da Ciência**, v. 18, n. 36, p. 09-20, 2º semestre, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/download/9039/6610>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VAN CAENEGEM, R. C. **Uma introdução histórica ao direito privado**. Trad. Carlos Eduardo Lima Machado; revisão Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VARGAS, Milton. Técnica, Tecnologia e Ciência (I). Edição 36, jan.1999. Disponível em: <http://www.revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em: 31 maio 2021.

VAZ, Henrique. C. de Lima. **Escritos de Filosofia II: ética e cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

VAZ, Henrique. C. de Lima. **Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 14. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

VIANA, Nildo. **Os pensadores clássicos da sociologia**. BeloHorizonte: Autêntica, 2011.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

WACQUANT, Löic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

WEBER, Max. **Ensaaios de sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

WEBER, Max. **Ensaaios de sociologia**. Tradução:Waltensir Dutra. Organização e introdução: H. H. Gerthe C. Wright Mills. Revisão técnica: Fernando Henrique Cardoso. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1979. (Biblioteca de Ciências Sociais).

WEBER, Max. A ciência como vocação. *In*: WEBER, Max. **Ensaaios de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.154-183.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 3. ed. Trad. Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira: Maurício Tragtemberg. São Paulo: Cortez; Campinas: Editorada UNESP, 2001. 2v.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica: Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora da UNB, 2004. 2v.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004c.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução, apresentação e comentários: Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. **Teoria crítica: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

ZANOLLA, Sílvia R. da Silva. Poder, controle e relações de trabalho na universidade pública à luz da teoriacrítica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n.1, p. 231-241, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10/5216/ia.v34i1.6574>. Acesso em: 6 dez. 2020.

ZANOLLA, Sílvia R. da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, 2012, p. 5-14. ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>. Acesso em: 2 jan. 2021.

ZANOLLA, Sílvia R. da Silva. Educação e psicanálise em Adorno –A (re)versão apologética da cultura. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 311-327, mai/ago. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/31710/16907>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ZANOLLA, Sílvia R. da Silva. Dialética negativa e Materialismo dialético: da subjetividade decomposta à subjetividade pervertida. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n.132, p. 451- 471, dezembro 2015. Disponível em: <https://www.kriterion.fafich.ufmg.br>. Acesso em: 23 dez. 2020.