

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WELMA ALEGNA TERRA

**FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À
LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT**

**Goiânia
2020**



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

WELMA ALEGNA TERRA

3. Título do trabalho

Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt

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 **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2020, às 15:17, 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 **WELMA ALEGNA TERRA, Discente**, em 08/09/2020, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WELMA ALEGNA TERRA

**FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À
LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Sílvia Rosa da Silva Zanolla.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos

Financiamento: Fundação CAPES/CNPq

**Goiânia
2020**

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

Terra, Welma Alegna Terra

Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt [manuscrito] / Welma Alegna Terra Terra. - 2020.

245 f.

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

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020. Bibliografia.

1. Educação. 2. Teoria crítica. 3. Formação humana. 4. Racionalidade instrumental. 5. Experiência estética. I. Zanolla, Sílvia Rosa da Silva Zanolla, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 18 da sessão de Defesa de Tese de **WELMA ALEGNA TERRA** 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.

Aos cinco dias do mês de agosto de dois mil e vinte (05/08/2020), a partir da(s) 09:00, em plataforma virtual no link público de <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/silvia-17>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “*Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt*”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela USP; com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **José Leon Crochik (UNIFESP)** doutor em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela USP - membro titular externo; Prof. Dr. **Antônio Alvaro Soares Zuin (UFSCAR)**, doutor em **Educação** pela UNICAMP - membro titular externo, Prof. Dr. **Ildeu Moreira Coelho (PPGE/FE)**, doutor em **Filosofia** pela USP - membro titular interno e, Prof.ª Dr.ª **Rita Márcia Magalhães Furtado (PPGE/FE)**, doutora em **Educação** pela UNICAMP - membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não 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. A referida banca de avaliação destacou a qualidade da tese defendida pelo seu mérito teórico e metodológico; ressaltou ainda o cuidado e o zelo da doutoranda ao estabelecer articulação coerente entre forma e conteúdo, discussão dos capítulos e objeto/problema como um todo. Além disso, enfatizou-se que houve considerável crescimento do trabalho desde a qualificação, demonstrado pela maneira como a doutoranda articulou os autores sugeridos e o referencial teórico. 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, aos cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Silvia Rosa da Silva Zanolla

Prof. Dr. José Leon Crochik

Prof. Dr. Antônio Alvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coelho

Profª. Drª. Rita Márcia Magalhães Furtado

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



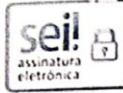
Documento assinado eletronicamente por **José Leon Crochick, Usuário Externo**, em 10/08/2020, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

08/09/2020

SEI/UGF - 1480692 - Ata de Defesa de Tese



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professor do Magistério Superior**, em 10/08/2020, às 17:54, 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 **Rita Márcia Magalhães Furtado, Professor do Magistério Superior**, em 11/08/2020, às 09:06, 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 **Antônio Alvaro Soares Zuin, Usuário Externo**, em 11/08/2020, às 16:06, 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 03/09/2020, às 18:10, 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.ugf.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1480692** e o código CRC **688D0A03**.

Referência: Processo nº 23070.032780/2020-81

SEI nº 1480692

Aos meus familiares e, em especial, a minha querida avó Selvita Goulart Terra, que no percurso deste doutoramento partiu para uma nova vida deixando saudades e muitos ensinamentos. Com sua força e determinação, aprendi a enfrentar os desafios da vida e a olhar para o horizonte na busca da esperança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência e por me conduzir na trilha deste sonho que muitas vezes parecia impossível de ser realizado diante das adversidades da vida. A toda energia universal lograda a favor deste projeto e a todos os educadores que, na resistência cotidiana, têm esperança de um mundo melhor pela via da educação humana emancipadora.

Aos pensadores clássicos, antigos e modernos, pela herança cultural deixada à civilização como legado à humanidade. Suas ideias possibilitaram a construção desta tese, permeada de estranhamentos, indagações, curiosidades e descobertas. Sem esse diálogo silencioso, mas vivo e instigante, de buscas sempre retomadas, seria impossível esta empreitada intelectual.

À professora Dra. Sílvia Rosa da Silva Zanolla, pela coragem de aceitar o desafio de orientar uma desconhecida e principiante na teoria crítica, tendo em vista a complexidade dessa teoria. O seu incentivo em trabalhar com projetos e estudos ousados, durante esse doutoramento, permitiu a construção de uma fonte viva para atualização de conhecimentos e conceitos fundamentais a esta tese e a minha formação acadêmica e humana. Além de tudo, aprendi com você a enfrentar as adversidades da vida, sendo coerente com a educação, valendo-se de princípios emancipatórios na busca da humanização e da resistência contra a barbárie.

À CAPES, pela bolsa de estudos, possibilitando-me dedicação aos estudos e custeios de viagens para participação de eventos nacionais e internacionais, com apresentação de trabalhos incentivados por colegas e professores deste curso.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelas disciplinas valiosas a minha formação, as quais se tornaram fundamentos epistemológicos e ontológicos nesse processo educativo. Não poderia deixar de agradecer à pessoa do prof. Dr. Pedro A. Gomes Neto, pelo convite para participar da disciplina Epistemologia e Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), a qual redimensionou o meu olhar ao objeto de estudo de modo transcendental. Enfim, à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), instituição que me acolheu desde a especialização em Metodologia do Ensino Superior no final do século passado, a qual respeitosamente tenho imensa gratidão.

Aos professores Dr. Antônio A. S. Zuin, Dr. Ildeu M. Coêlho e Dr. Luís César de Souza, participantes da banca de qualificação, pela leitura rigorosa da tese e intervenções

críticas instigantes ao seu redirecionamento sob um novo olhar. De antemão, acrescento agradecimentos aos professores Dr. José Leon Crochík e Dra. Rita Márcia M. Furtado, pelo aceite de participar da banca de defesa e pelo convívio e diálogo em eventos acadêmicos, fundamentais ao processo formativo e humano.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA), do Grupo de Estudo em Filosofia e Educação (GEFE) e do Grupo de Literatura e Formação Humana, que, mediante amizade profícua e seriedade intelectual, possibilitaram diálogos e críticas ao aprofundamento da práxis verdadeiramente formativa em uma perspectiva omnilateral.

Aos queridos amigos que se desdobraram em esforços para ler, dialogar e acompanhar esse processo formativo, sinalizando com ideias, críticas e sugestões a possibilidade de um devir educativo. Não poderia deixar de registrar os meus agradecimentos, em especial, ao Carlos Cardoso Silva, Cláudio Pires Viana, Cleudes Maria T. Rosa, Cristiano Aparecido da Costa, Diane Valdez, Elen de Paula Ribeiro, Estelamaris Brant Scarel, Evandson Paiva Ferreira, Fred Stapazzoli, Hélen Consuelo Delmondes, Jairo Barbosa Moreira, José Sílvio de Oliveira, Júlia da Silva Pontes, Márcia Ferreira Torres Pereira, Marcus Vinícius Alves Galvão, Maria Amélia Güllnitz Zampronha, Marta Isabel da Silva Neto, Rômulo Fabriciano Gonzaga Pinto, Sandro Henrique Ribeiro, Silvana Bollis, Simone de Magalhães V. Barcelos. A todos, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores Dr. Antônio A. S. Zuin, Dr. Bruno Pucci, Dr. Cláudio A. Dalbosco, Dra. Ely Guimarães S. Evangelista, Dr. Ged Guimarães, Dr. Ildeu M. Coêlho, Dr. Jadir de Moraes Pessoa, Dr. José Leon Crochík, Dra. Keila Matida de Melo, Dra. Maria Amélia Güllnitz Zampronha, Dra. Nadja Hermann, Dra. Rita Márcia M. Furtado, Dra. Sílvia Rosa da Silva Zanolla e Dr. Verlaine Freitas, por terem, neste período do doutoramento, me apresentado com livros, textos via e-mails, alguns inclusive inéditos ou ainda não publicados, além de estabelecido comigo diálogos possibilitadores de reflexões e redimensionamento da tese.

À Glória Drummond que me acolheu com carinho e diálogo sincero, possibilitando a escrita de um trabalho sobre a sua vida de anistiada política. Glória, com seu jeito franco, me ofereceu subsídios materiais e mnemônicos ao narrar sua história, lembrando da autoridade de uma grande mestra em sua formação primária e das agruras do período da Ditadura Militar no Brasil com atos violentos provenientes da barbárie institucionalizada.

Com gratidão guardo seus ensinamentos e, com saudade, a lembrança de alguém profundamente sensível e humana que não resistiu aos embates deste mundo “inominável”.

Aos meus familiares em geral, especialmente aos meus pais José Terra e Aparecida de Fátima, que me ensinaram a ver a grandeza da vida na singeleza das coisas; as minhas irmãs Nábia, Gena e Sabrina, que confiaram na realização deste trabalho; aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pela torcida carinhosa; ao meu esposo Nixon Luciano S. Ferreira, pelo companheirismo e constante incentivo aos estudos e à produção acadêmica; aos meus filhos Wênia e Rômulo, pela paciência e amor incondicional ao compreender a solidão desse momento. Vocês me ensinaram a amar sem ter medo e a acreditar no potencial formativo que advém da educação desde a mais tenra idade, meus profundos agradecimentos por aceitarem a minha presença ausente nestes últimos anos.

Aos meus colegas da Secretaria Estadual e Municipal de Educação, pelo apoio, carinho e amizade, em especial àqueles que viabilizaram as licenças para aprimoramento profissional neste momento tão difícil da história.

Gratidão a todos!

*A única relação da consciência
com a felicidade é o
agradecimento: tal constitui a
sua incomparável dignidade.*

Theodor W. Adorno

RESUMO

TERRA, Welma Alegna. *Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt*. 2020. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

Vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), esta tese investiga a relação conceitual entre a formação humana e a racionalidade instrumental na contemporaneidade e busca compreender o sentido da educação ampla voltada à emancipação frente às contradições da (de)formação cultural que se constitui no contexto histórico e social. Diante do alinhamento das instituições educativas às normatizações da sociedade capitalista, cabe pensar em uma formação autônoma e emancipatória que possibilite a humanização por meio da resistência à instrumentalização e à pseudoformação. Este estudo, de caráter teórico-bibliográfico, realizado à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt, tem como fundamento as obras de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. O período histórico privilegiado neste trabalho tem início no estudo do mito e da razão clássica na Antiguidade e se estende até a sociedade do capitalismo tardio, com o estudo da racionalidade técnica e tecnológica. Entende-se, nesta pesquisa, que a formação humana compreende a relação sujeito e objeto mediada pelas contradições sociais em uma verdadeira práxis crítica e educativa, uma vez que o sujeito se constitui em uma sociedade administrada por uma racionalidade instrumental, advinda de uma estrutura racional que se transforma historicamente. Nesse processo dinâmico, o sujeito sofre os efeitos dessas transformações e, ao mesmo tempo, reproduz as determinações objetivas da sociedade, interferindo em sua subjetividade e modificando assim o seu modo de ser e agir. Por fim, demonstra-se que a formação humana como experiência estética e criação cultural, na atual sociedade, apresenta dialeticamente as (im)possibilidades da educação com fins à emancipação.

Palavras-chave: Educação. Teoria Crítica. Formação Humana. Racionalidade Instrumental. Experiência Estética.

ABSTRACT

TERRA, Welma Alegna. *Human formation and instrumental rationality in the light of the Frankfurt School's critical theory*. 2020. 245 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2020.

As part of the line of research entitled Culture and Educational Processes of the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás (UFG), this thesis investigates the conceptual relationship between human formation and instrumental rationality in contemporary times, as well as seeks to understand the meaning of broad education towards emancipation in face of the contradictions of the cultural (de)formation that is constituted in the historical and social context. In view of the alignment of educational institutions with the norms of capitalist society, it is appropriate to think of an autonomous and emancipatory formation that enables humanization by means of resistance to instrumentalization and pseudoformation. This theoretical and bibliographical study, carried out in the light of the Frankfurt School's critical theory, is based on the works of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer. The historical period in which this work focuses begins with the study of myth and classical reason in Antiquity and extends itself until the society of late capitalism, with the study of technical and technological rationality. In this research, it is understood that human formation encompasses the relationship between subject and object mediated by social contradictions in a true critical and educational praxis, since the subject is constituted in a society managed by an instrumental rationality, which arises from a rational structure that transforms itself historically. In this dynamic process, the subject suffers the effects of these transformations and, at the same time, reproduces the objective determinations of society, interfering in his subjectivity and thus modifying his way of being and acting. Finally, it is demonstrated that human formation as an aesthetic experience and cultural creation, in the actual society, dialectically presents the (im)possibilities of education for the purpose of emancipation.

Keywords: Education. Critical Theory. Human formation. Instrumental Rationality. Aesthetic Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A NATUREZA HISTÓRICA DO MITO E DA RAZÃO CLÁSSICA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.....	26
2 RAZÃO E CIÊNCIA MODERNA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NO PERCURSO HISTÓRICO DE (DE)FORMAÇÃO.....	83
3 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E INDÚSTRIA CULTURAL: (DE)FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NA MODERNIDADE.....	133
4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E EMANCIPATÓRIA.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	242

INTRODUÇÃO

A presente tese, realizada à luz da teoria crítica, especificamente na visão de Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), intelectuais da Escola de Frankfurt¹, tem como objeto de pesquisa o estudo da formação humana em contraposição à racionalidade instrumental na atual sociedade. Esses autores frankfurtianos estudam a formação cultural entendida como (im)possibilidade de criação emancipadora, com base nas contradições do conceito de esclarecimento e na experiência das relações humanas produtivas, considerando a dimensão da totalidade que postula a dialética entre sujeito e objeto, universal e particular.

Neste trabalho, prioriza-se uma formação que se fundamenta, em meio à teoria do conhecimento, no termo educativo de *paideía* grega e na palavra alemã *Bildung*, que designa a essência da educação advinda da tradição filosófico-pedagógica ocidental, tendo como referência histórica a educação dos gregos e a *humanitas* dos latinos no sentido de formação ampla. A formação em Adorno se amplia à ideia de *paideía* porque apresenta as contradições do processo formativo historicamente constituído, mediado pelas condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento cultural e tecnológico até a modernidade.

A concepção de educação da Antiguidade Clássica referida pelos autores frankfurtianos, em especial por Adorno (1995a), na obra *Educação e emancipação*, na qual o conceito de educação tem uma perspectiva humanista, torna-se um universo conceitual e formativo às gerações vindouras que necessitam de uma consciência autêntica sobre a constituição cultural da humanidade. Nessa obra, o autor alerta sobre os riscos da racionalidade instrumental interferir na formação dos sujeitos, destacando naquele período a televisão como veículo contraditório de comunicação de massa por conduzir os sujeitos ao processo de (de)formação cultural.

A propagação dessa cultura administrada via televisão, que Adorno criticava, é reeditada neste momento da história via *Internet*, com a comunicação de conteúdos sem

¹ A Escola de Frankfurt foi criada em 1923 e inicialmente foi denominada Instituto de Investigação Social, concretizando-se a partir de discussões provenientes de uma semana de estudos marxistas, ocorrida em 1922 na Turíngia. A responsabilidade desse evento coube a um grupo de autores marxistas heterodoxos, dentre eles G. Lukács e K. Korsch. Ambos ligados à Universidade de Frankfurt, instituto que reunia, desde sua criação, além de Adorno e Horkheimer, outros intelectuais como C. Gruenberg, H. Marcuse, E. Fromm e, posteriormente, W. Benjamin e J. Habermas. Em 1933, o governo nazista fecha o Instituto, então transferido para Genebra e, em 1934, para Nova York. Em 1950, ele é transferido para Frankfurt, concomitantemente ao momento em que Adorno e Horkheimer voltam a sua terra natal. Os principais membros desse *Institut* foram T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse e W. Benjamin, considerados intelectuais de esquerda do século XX (JAY, 2008).

critérios e a legitimação dessas informações que são repassadas aleatoriamente. No presente contexto social, a educação na modalidade de educação a distância tem se expandido no ensino superior em âmbito mundial, especialmente nas últimas décadas, tendendo a se tornar uma referência aos demais níveis de ensino em uma concepção ideológica e (de)formativa dos sujeitos, caso não se atente aos processos de alienação na atual realidade. Neste ano de 2020, houve um grande choque social com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) acerca da propagação de um vírus que gerou a pandemia do novo coronavírus, chamado Sars-Cov-2 ou Covid-19, modificando toda a estrutura social com medidas sanitárias e de prevenção de contágio, além de afetar a realidade objetiva e interferir nas relações subjetivas, promovendo o distanciamento e o medo do outro. Todavia, em contraponto a isso, doações e ações humanitárias têm se efetivado em diversos setores da sociedade. Nesse momento, além das medidas de segurança para evitar a propagação desse vírus, modifica-se também o espaço social e doméstico, pois os sujeitos passaram a realizar seus trabalhos em casa, denominado *home office*, e as escolas têm aderido ao ensino doméstico, traduzido como *homeschooling*, na modalidade de ensino não presencial. Esse ensino foi uma proposta pedagógica que já havia sido discutida em períodos anteriores como viável, salvo a resistência de muitos educadores. No entanto, neste tempo de pandemia, isso tem se tornado a alternativa escolar possível.

Nesse contexto, as aulas e orientações são mediadas por recursos tecnológicos, em que os sujeitos desse processo educativo interagem uns com os outros por meio de videoconferências, *chats* e avaliações em plataformas virtuais. Esse processo é visto por uma parte da população como o melhor caminho para economia de tempo e de recursos financeiros. Todavia, necessário considerar, em oposição às ideias de encantamento, as condições não somente objetivas, mas também as relações subjetivas de convívio formativo que se criam no contato afetivo e no tensionamento com o outro. Esse sujeito da modernidade, para não se sucumbir a esse processo de pseudoformação², precisaria, a

² Há certas discordâncias quanto ao significado da tradução desse termo de Adorno que, no alemão, é *Halbbildung*, entendido como semiformação ou pseudoformação. Alguns tradutores optam por semiformação por causa da etimologia e do radical *Halb* (meio, metade), que se encontra justaposto à *Bildung* (cultura, formação cultural, formação da personalidade ou educação num sentido amplo). O conceito de *Halbbildung*, por expressar um sentido dialético de negatividade, tende ao termo pseudoformação, que nega ou falseia a formação. Desse modo, outros tradutores optam pelo termo pseudoformação. A pseudoformação está relacionada à ideia de formação adversa em que a relação entre sujeito e objeto torna-se idealizada, sem uma perspectiva teórico-crítica voltada às contradições objetivas e subjetivas dessa realidade (ADORNO, 1995b), abrangendo uma formação educativa omnilateral. Nesta tese, a opção de traduzir *Halbbildung* por pseudoformação se dá devido ao termo *psêudos*, empregado por Adorno (1995b) no texto “Sobre sujeito e objeto”, ao mostrar que a separação entre sujeito e objeto é ideológica e, nesse caso, falseada. Assim, cabe

princípio, realizar experiências formativas de emancipação, na tentativa de superar a instrumentalidade do sistema tecnicista alienado que o impede de ver criticamente a realidade, para assim agir verdadeiramente consciente no sentido formativo.

Em contraponto à referência educativa de formação ampla, que advém do ideário de educação omnilateral, em uma totalidade de sentidos e múltiplas dimensões, na qual a abrangência da universalidade formativa do ser torna-se um diferencial de humanização, encontra-se a educação unilateral e técnica criticada por Horkheimer (2000) em *Eclipse da Razão* como razão subjetivada. Essa razão subjetivada ou instrumental expressa que “[...] a força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento” (HORKHEIMER, 2000, p. 13), que reduz a razão à lógica técnica e operacional. A razão, baseada nesses princípios instrumentais, tende a basilar o desenvolvimento científico e tecnológico na modernidade sob a ideologia racionalista de progresso, desconsiderando a contradição das condições objetivas da sociedade. Nesse sentido, deve-se compreender que o progresso é uma categoria contraditória para Adorno, posto que, ao mesmo tempo em que produz a desumanização e a barbárie³, é condição de sobrevivência social por ações de desenvolvimento técnico e tecnológico, voltadas à manutenção da vida na modernidade.

Adorno (1995b, p. 47) discute a necessidade de “desencantar” a noção de progresso, “[...] a ideia antimitológica por excelência capaz de quebrar o círculo ao qual pertence”, tendo em vista a contradição efetivada no processo de desenvolvimento histórico-social. Sobre o processo de desencantamento do mundo, Matos (1993, p. 17), em *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*, afirma que esse “[...] desencantamento do mundo e a formalização da razão caminham juntos”. Horkheimer e Adorno analisaram a sociedade mediante as ambivalências existentes em seu tempo, entre o progresso e a regressão, a emancipação e a dominação, a humanização e a barbárie, categorias

criticar a mediação entre sujeito e objeto enquanto intenção de conciliá-los, de modo a arriscar destituir a tensão de sua dialética. Diante da concepção de educação ampla defendida nesta tese no sentido de *paideia* e do conceito de formação como *Bildung* numa perspectiva de totalidade ontológica, firma-se a tradução por pseudoformação devido à contradição da negatividade do conceito de formação se desdobrar em uma dialética negativa em seu movimento histórico de contradição dos conceitos e não se fixar em sua forma.

³ Em *Educação e emancipação*, Adorno (1995a, p. 155) refere-se ao termo barbárie como “[...] algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza”.

fundamentais nas obras *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) e *Dialética negativa*⁴ (ADORNO, 2009), em que expõem questões conceituais referentes ao método de trabalho que utilizam e aprofundam os nexos constitutivos da racionalidade do mundo moderno. Nessas obras, os autores priorizam a reflexão sobre razão, ética, autonomia, liberdade e emancipação dentre outros conceitos que se evidenciam, formando uma constelação de conceitos no sentido de esclarecer o objeto em seu contexto histórico.

Em *Primeiros escritos filosóficos*, Adorno (2018b) apresenta a ideia preliminar de constelação ao demonstrar que a interpretação de um problema de pesquisa não se dá na redução da questão a elementos empíricos, mas na relação conceitual com o enigma que ilumina como um relâmpago, mas que instantaneamente desaparece, não se fixando em suas determinações. Assim, em constelações mutáveis:

[...] a filosofia deve colocar seus elementos, recebidos das ciências, em constelações, ou, para usar uma expressão menos astrológica e cientificamente mais atual: em tentativas de ordenações cambiantes, até que formem uma figura que se torne legível como resposta, enquanto, ao mesmo tempo, a questão desvanece. (ADORNO, 2018b, p. 444).

No contexto desta pesquisa, em que os conceitos e seus enigmas postulam a questão a ser estudada em uma práxis desmistificadora, os conceitos constelares são fundamentais para a compreensão deste objeto, valendo-se do referencial da teoria crítica e das ideias dos pensadores clássicos, de modo especial Platão, Aristóteles, Immanuel Kant e Georg Friedrich Hegel na área da filosofia; Karl Marx e Max Weber nas ciências sociais; Sigmund Freud na psicanálise. Adorno e Horkheimer referenciam a teoria crítica da sociedade na busca da relação entre sujeito e objeto, humanização e desumanização, esclarecimento e técnica, teoria e práxis, autonomia e dominação, dentre outros conceitos essenciais ao estudo em questão. De acordo com os conceitos elaborados e reelaborados por esses autores frankfurtianos, o objeto de pesquisa desta tese deve ser compreendido em seu movimento histórico, buscando entender a totalidade significativa da realidade objetiva e subjetiva com

⁴ A *Dialética negativa* é a obra em que Adorno (2009) apresenta uma visão dialética que não subverterá a tradição, mas desdobrará a positividade dos conceitos em negatividade, preservando, assim, suas determinações. Essa obra contradiz a lógica do sistema como uma forma de resistência aos preceitos sociais, além de romper com o subjetivismo constitutivo da objetificação da realidade. “Nesse caso, um dos motivos determinantes foi a tentativa de superar de maneira acurada a distinção oficial entre filosofia pura e o elemento coisal ou científico-formal” (ADORNO, 2009, p. 8). O conceito e o objeto se constituem nessa relação dialética, mas não se limitam à forma. Os seus modelos elucidam o que é a negatividade em seus conceitos iniciais, mediados pela categoria da contradição e pela ideia de práxis desmistificada que modifica o conceito em seu sentido histórico.

base na metodologia da contradição a fim de se obter o desvelamento dos processos da racionalidade instrumental e da (de)formação humana.

Ao estudar a sociedade, os teóricos da Escola de Frankfurt, sobretudo Adorno, buscaram entender a relação contraditória dos referidos conceitos, mostrando a relevância do método dialético voltado à negação da idealização da própria práxis em busca da imanência pela crítica e autocrítica (ADORNO, 2009). Na concretização desse movimento dialético, que parte inicialmente da concepção dialética em Marx, a contradição é fundamental na relação teoria e práxis, universal e particular, e, ainda, na resistência aos processos de identificação com a barbárie que se institui socialmente, pois denuncia a práxis idealizada. Além do poder de dominação da barbárie sobre o indivíduo que se reconfigura a cada momento histórico, existe a força com que a manipulação e o autoritarismo se presentificam nessa realidade por intermédio dos universos subjetivo e objetivo, considerando a relação entre sujeito e objeto. Para a compreensão do campo epistemológico da teoria crítica, Adorno e Horkheimer, em suas diversas obras, dialogam com a complexa área do conhecimento, especificamente Adorno ao priorizar a relação sujeito e objeto em termos de pensar o sujeito no estudo da subjetividade; privilegia a psicanálise pelas contribuições significativas ao entendimento da desmistificação do sujeito inserido no processo de idealização da realidade, afinal o autor tem uma preocupação com a questão cultural. Em relação aos aspectos da sociedade, estuda a objetividade e confere elementos constitutivos do materialismo dialético e suas contradições, considerando limites e ambivalências existentes na sociedade (ZANOLLA, 2007a, 2010, 2015). A busca sempre retomada por esses estudos se deve à compreensão da complexidade epistemológica, tendo em vista que nenhum conhecimento obtém objeto capaz de se superar em completude. Contudo, o conhecimento deveria ser capaz de transcender ao imediatismo pragmático como possibilidade de um devir emancipatório, mas, dadas as condições objetivas da sociedade, esse ideal torna-se uma utopia, uma provocação às novas gerações.

Nesta tese, o referencial da teoria crítica é basilar para a compreensão da dinâmica cultural e ideológica da sociedade que incide diretamente nos processos educacionais. Sociedade que, regida pelo sistema econômico capitalista, busca adaptar os indivíduos à padronização de uma cultura determinada pela ideologia⁵. Adorno (2009) amplia o conceito

⁵ Horkheimer e Adorno (1979, p. 193, 200), em “Ideologia”, afirmam: “A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder [...] Hoje, a assinatura da ideologia caracteriza-se mais pela ausência dessa autonomia e não pela simulação de uma pretensa autonomia [...] A falsa consciência de

de negatividade em sua obra *Dialética negativa* ao criticar a concepção dialética de Hegel, que evidencia o primado do sujeito de forma idealista. Além disso, no texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”, Adorno (1995b) denuncia o risco da idealização dogmática que mistifica a práxis e arrisca conciliar teoria e prática como isenta de contradições, podendo levar ao fetichismo do objeto. O risco da conciliação entre sujeito e objeto enfraqueceria a reflexão crítica sobre os processos dialéticos da relação entre subjetividade e objetividade. O trabalho proposto por Adorno possibilita a controvérsia com a racionalidade regressiva de domínio capitalista, que impede a realização de experiências formativas sob o prisma da ética e da estética⁶, ao se constituir no movimento de exclusão dos sujeitos e de desumanização pela barbárie cultural. A educação como formação cultural, diante desta sociedade ultrarracionalista, requer reflexão crítica sobre esse processo contraditório, indo na contramão desse sistema como uma forma de resistência à sociedade atual.

A categoria de sociedade ultrarracionalista foi elaborada, neste trabalho, com base nos estudos de Horkheimer e Adorno (1985) acerca da acirrada instrumentalização do conhecimento administrado tecnologicamente pela racionalidade capitalista, uma vez que essa racionalidade se processa sob os auspícios da produção e reprodução sem precedentes desse sistema, obstaculizando a formação emancipatória dos sujeitos devido à manutenção de sua lógica operacional desumanizadora. Diante do domínio ideológico da sociedade administrada segundo os padrões do capitalismo tardio e dos limites deformativos inerentes aos indivíduos alienados, deve-se, na contraposição desses processos racionais e técnicos, pensar na resistência à instrumentalização do sistema vigente e propor a instituição de uma nova sociedade que viabilize a criação de uma verdadeira educação com experiências críticas, princípios éticos, políticos e emancipatórios.

hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade”.

⁶ Estética “(in. *Aesthetics*; fr. *Esthétique*, ai. *Aesthetik*; it. *Estética*) designa a ciência (filosófica) da arte e do belo” (ABBAGNANO, 2007, p. 367); já o conceito de educação estética, apresentado nesta tese, parte da concepção de Adorno (2008, 2009), considerando o caráter (de)formativo do sujeito em seu contexto subjetivo e objetivo, suas relações sociais, as contradições mediadas pelo processo cultural na busca por entender o termo ético, constitutivo na totalidade do campo estético. Essa totalidade abarca a ambivalência de sentidos entre a estética da criação artística crítica e autônoma e a estética contraditória da indústria cultural. Na indústria cultural não há o princípio ético, pois a sua estética é a da dominação econômica, da padronização do belo e das obras de arte segundo a lógica da produção capitalista, em que essas são produzidas com a finalidade do lucro. A racionalidade instrumental, como lógica da obra de arte, destitui seu caráter enigmático e sua aura criativa devido à lógica da “reproduzibilidade técnica” e da falta de sentido dialético na autenticidade da obra. A experiência estética como princípio de reflexão voltado à humanização e à criação autônoma de obras de cultura constitui-se na formação de valores éticos e de uma verdadeira práxis transformadora em prol de uma educação emancipatória, ou seja, de uma educação estética e crítica.

Esta tese, ao propor a ideia de formação crítica na resistência à racionalidade instrumental, em sua metodologia, constitui-se numa pesquisa teórica que prima pela consideração da contradição, valendo-se dos referenciais bibliográficos apresentados sob o olhar na forma ensaística adorniana como arcabouço teórico-metodológico para a exposição do trabalho. Tendo por base os teóricos frankfurtianos que mostram a importância de compreender o trabalho em sentido amplo, em especial Adorno (2009) na *Dialética negativa*, esta pesquisa parte do estudo da realidade contemporânea com suas ambivalências no exercício constante de pensar as contradições da própria dialética. Nessa obra, Adorno retorna aos conhecimentos anteriores da humanidade, com ênfase em sua tradição cultural, no sentido de compreender a formação clássica e a racionalidade daquele período Antigo até a contemporaneidade. Esses períodos históricos apreendem uma ideia de formação perpassada por uma racionalidade que precisa ser estudada e desvelada diante dos nexos constituidores dessa realidade, considerando as experiências dos ciclos civilizatórios em um processo de (de)formação, compreendido na dialética da contradição para que o conceito de formação, na concepção de *Bildung* e de *paideía*, não se fixe em sua determinação, fechado em si, mas em um contexto amplo de educação. Essa concepção ampla de educação, apesar de não se realizar em sua completude ontológica devido ao processo complexo das contradições sociais e da dominação constitutivas historicamente, torna-se um paradigma, uma herança cultural.

Os gregos entendiam a formação como um termo amplo, que se refere a uma forma viva e instituinte de constituição do homem no sentido de *ánthropos*⁷, tendo se expandido em sua amplitude formativa em solo grego que admite e persiste no tempo por meio de mudanças históricas, sociais e culturais. Essa concepção formativa compreende possibilidades e limitações na constituição de uma educação emancipatória, logo, na desmistificação da práxis educativa e crítica em uma incessante busca por uma formação cultural, ética⁸ e humanizadora. Em Adorno (1995b), o conceito de práxis tem seu

⁷ Neste trabalho, o termo homem refere-se à *ánthropos*, termo grego para denominar todos os seres humanos no sentido de evitar a discussão polêmica relativa ao gênero. “O grego possui três termos para se referir aos seres humanos. O termo *anér* é homem (sem oposição aos deuses), varão, homem feito, guerreiro. Os termos *anér*, *andrós*, e *gyné*, que deram origem em português a andrologia e ginecologia, por exemplo, se referem, respectivamente, ao homem e à mulher, aos humanos em sua diferenciação sexual. O substantivo *ánthropos*, entretanto, se refere ao homem em sentido genérico, ao gênero humano como diferente dos animais, aos humanos por oposição ao divino, aos homens e às mulheres, independentemente de diferença sexual. Assim, para se referir aos humanos em geral, os gregos não precisavam dizer *anér* (homem) e *gyné* (mulher), pois o termo *ánthropos* englobava todo o gênero humano” (COELHO, 2001, p. 22).

⁸ Em *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*, Lima Vaz (1993) demonstra que na existência da ética, *éthos*, deve-se considerar o entrelaçamento com a *phýsis*, por serem ambas a “[...] manifestação do ser, ou da sua presença, não sendo o *éthos* senão a transcrição da *phýsis* na peculiaridade da *práxis* ou da ação humana e das

fundamento original em Aristóteles, na ideia de *práxis*⁹. A *práxis* se refere também à ideia de trabalho, elaborada por Karl Marx, que significa ação condutora à transformação material da realidade, ou inerentemente à esfera da *práxis*, de modo dialético e mediado pelas contradições do mundo material do trabalho. Desse modo, existe uma relação entre teoria e prática, objetivando contradições, porém sem que sejam fetichizadas, evitando, assim, a idealização. “A *práxis* é a fonte de onde a teoria extrai suas forças [...] nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula” (ADORNO, 1995b, p. 229). A *práxis*, sendo origem universal de subsídio à teoria, torna-se fundamental no campo epistemológico e na ação instituidora de mudanças na sociedade. Afinal, desde os primórdios da civilização, os homens criam meios para compreender a realidade e buscam explicações sobre a racionalidade do mundo, inicialmente pelos mitos, que posteriormente se transformam em tradição, sujeita às transformações históricas, filosóficas e científicas.

Na gênese dessa racionalidade mitológica, o mito tinha como elemento básico “[...] a projeção do subjetivo na natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22). Os homens explicavam os acontecimentos de sua época pelos mitos, com base nas histórias fictícias de seu imaginário, com a finalidade de entender aquela realidade, esclarecendo as questões que tanto lhes incomodavam sob o prisma subjetivo, partindo da reflexão sobre as condições objetivas em busca de esclarecimento. Segundo os autores da *Dialética do esclarecimento*, o esclarecimento tornou-se totalitário ao se reconhecer e se dissolver nos próprios mitos que tentava desencantar. O esclarecimento, ao se encerrar na ideia de racionalidade pragmática da ciência positiva, tende a retornar ao mito, dispensando reflexão crítica com base em uma explicação ideológica e naturalizada da realidade. Tendo em vista o tema esclarecimento –*Aufklärung*– e emancipação, em contraponto à dominação e à barbárie instituídas na sociedade, Horkheimer e Adorno (1985) estudaram a civilização e a cultura em seus aspectos históricos e sociais, bem como a sociedade capitalista com o

estruturas histórico-sociais que dela resultam” (LIMA VAZ, 1993, p. 11). Ainda demonstra a distinção na transliteração dos vocábulos gregos *éthos* – com *eta* inicial –, que designa morada do homem, de *éthos* – com *épsilon* inicial –, que designa o modo de agir do homem numa relação entre o *éthos* como caráter e o *éthos* como hábito.

⁹ A *práxis* na concepção aristotélica “gira em torno desses dois polos: ‘As coisas humanas’ (*tà anthrópina*) e ‘segundo a virtude’ (*kat’aretén*). ‘As coisas humanas’ designam a realidade múltipla e mutável por um lado, una e permanente por outro, do *éthos* histórico. ‘Segundo a virtude’ designa o movimento essencial da *psyché* humana – do seu ser mais profundo – voltada para a excelência e para o bem do seu próprio ato (*enérgeia*) segundo a medida da razão (*lógos*) que é, exatamente, a medida do perfeito, do que é fim em si mesmo (*téleion*, o perfeito, é *télos*, o fim)” (LIMA VAZ, 1993, p. 105).

desenvolvimento da técnica e da tecnologia. Além disso, buscaram compreender a realidade considerando a tensão entre sujeito e objeto e o dualismo na relação entre universal e particular. Esse dualismo dialético entre a universalidade e a particularidade de um conceito justifica a ideia de práxis fundamentada na reflexão e na autocrítica, em que o indivíduo, de modo consciente das consequências da ideologia, suprime a “[...] ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano” (ADORNO, 1995b, p. 206). A ideologia revestida de um poder de persuasão e manipulação das consciências leva o indivíduo à pseudoformação, caso não se consiga entender a dimensão de universalidade que a formação requer na criação de pensamento autônomo e na possibilidade de humanização. Nesse sentido, deve-se relacionar a dimensão universal da educação à esfera cultural em sua amplitude formativa, que não se restringe aos aspectos formais de escolarização.

O conceito de razão ou de racionalidade¹⁰ perpassou historicamente o processo civilizatório e se intensificou na modernidade, demonstrando como os elementos constitutivos da subjetividade e da objetividade estruturam o pensamento e a ação humana. Ação que tem intencionalidade ética de pensar os processos sociais e de constituição do homem em sua formação ampla como determinantes e determinados por sua cultura. A racionalidade precisa ser compreendida na práxis transformadora, diferente da práxis idealizada, capaz de instituir o pensamento crítico que pense as questões referentes ao sistema dominante.

Diante desse sistema dominante, com ideologias totalitárias que permeiam o movimento civilizatório da humanidade, este objeto de estudo busca denunciar os processos instrumentais de racionalidade como uma forma de resistência aos mecanismos produtores de exclusão social e educacional, tendo em vista a realidade de barbárie cultural e as tendências autoritárias que, em nome do progresso, voltam-se ao atendimento dos interesses do capital. A constatação dessa realidade socio-histórica e educacional, fundamentada na lógica pragmática e instrumental, possibilita indagações que delineiam

¹⁰ Razão é distinta de racionalidade. Razão tem a ideia de universalidade, enquanto a racionalidade se restringe ao particular. Henrique de Lima Vaz (1995) esclarece, no âmbito desses conceitos, nos escritos em *Ética e Razão Moderna*, que a “[...] razão se refere seja aos sujeitos que são capazes de usá-la e que são, por definição, sujeitos *racionais*, seja à realidade na medida em que pode ser por ela compreendida e explicada, e é a realidade *racional*. [...] *Racionalidade* é um termo vulgarizado recentemente na filosofia e nas ciências sociais, provavelmente a partir dos ‘tipos de personalidade’ de ‘Max Weber’. Ele denota estilos distintos no uso da Razão, diferenciados segundo as peculiaridades do *objeto* e do *método* adequado à sua explicação racional. O termo *racionalidade* acaba designando, desta sorte, as diversas figuras da Razão que, na nossa cultura, ocupam o espaço do conhecimento racional” (LIMA VAZ, 1995, p. 63).

esta pesquisa e conduzem ao questionamento a respeito da racionalidade instrumental como obstáculo à formação, dificultando o processo de educação ampla e de experiência estética.

Destarte, com base em Adorno (1995a), na condição a qual a educação se vê hoje submetida, torna-se necessário refletir a respeito das questões pertinentes aos processos formativos e às possibilidades de emancipação humana, em especial quanto às limitações técnicas que a racionalidade instrumental impõem à educação e à formação ética e estética na contemporaneidade. Isso levando em conta a promessa de autonomia e liberdade oriunda do ideário iluminista moderno, que foi substituído pela lógica da dominação em conformação ao sistema capitalista. Com a perspectiva totalitária, a qual os sujeitos se deparam, cabe ainda questionar a respeito do sentido da educação e da formação cultural em sua dimensão pública – voltada à coletividade e ao bem comum – e qual a possibilidade de formação do sujeito emancipado e autônomo, considerando a padronização da cultura na presente sociedade, tal qual denuncia Adorno. Essas questões que envolvem a educação em sua essência formativa tornam-se desafiantes aos sujeitos que buscam estudar sua gênese e natureza, além de, no percurso, desvelar o verdadeiro sentido da educação e da formação humana.

Dessas indagações emergiu o estudo dos conceitos de formação, educação, racionalidade instrumental, barbárie, progresso, razão, cultura, emancipação, pseudoformação, ética, indústria cultural e educação estética, que se constitui ao longo do estudo teórico e da experiência com o objeto mencionado à luz do referencial teórico das ciências humanas, mais especificamente da filosofia, da psicologia, da sociologia e da estética. O estudo dessas áreas do conhecimento possibilitou refletir sobre o pensamento teórico e sua práxis em meio à realidade histórica. Desse modo, com a finalidade de estudar a temática proposta, esta tese está organizada metodologicamente em quatro capítulos.

O primeiro capítulo – “A natureza histórica do mito e da razão clássica na constituição da educação e formação humana” – discute historicamente o sentido do mito na formação do homem grego. Formação do período homérico com a obra *Odisseia* e as aventuras de Ulisses até o período platônico, com o mito da caverna e seu significado educativo, buscando compreender a representação desses símbolos na cultura e no imaginário desses povos. O homem, constitutivo de uma cultura, apresenta elementos contraditórios desde o início da civilização. Todavia, na tentativa de buscar o esclarecimento nos mitos, o próprio esclarecimento se torna mito. Isso cria um enigma histórico, que serve, no entanto, para iluminar o caminho desta investigação até os tempos

atuais, como previram Adorno e Horkheimer ao realizarem a crítica acerca da civilização e do esclarecimento. Esse capítulo estuda ainda a vida social dos cidadãos da *pólis* grega, buscando compreender o conceito de razão clássica relacionado ao ideário ético do pensamento filosófico grego e o conceito de educação como *paideia*, para desenvolver a categoria de formação *Bildung* em seu sentido amplo. Esse processo dialético e contraditório da educação e da cultura será investigado na interlocução com os estudiosos da teoria crítica, sobretudo Adorno e Horkheimer ao se pensar a ideia de educação humanista em contraposição à perspectiva de racionalidade instrumentalizada que constitui em dimensão civilizatória.

O segundo capítulo – “Razão e ciência moderna: possibilidades de mudanças no percurso histórico de (de)formação” – apresenta como a razão clássica foi destituída de seu caráter ético e emancipatório, ao mesmo tempo investiga o movimento de tecnificação do conhecimento, da razão tradicional à racionalidade instrumental, tornando-se cada vez mais pragmática, a serviço do capital, por meio dos processos socio-históricos. Essas transformações culturais, econômicas e sociais emergem de uma racionalidade cada vez mais pragmática e instrumentalizada. Desse modo, a racionalidade, ocorrida na civilização ocidental, inicialmente mitológica, realizou-se devido aos anseios dos homens diante dos fenômenos da natureza. Em busca de sua essência, esses anseios se constituíram num modo filosófico de pensar a realidade. Isso demonstra que a filosofia, em sua tradição metafísica, teve um declínio ontológico com a instituição de um novo paradigma racional, iluminista, com a mudança de racionalidade no período moderno devido à efervescência do conhecimento científico e com a mudança do ser ao ente.

O terceiro capítulo – “Racionalidade instrumental e indústria cultural: (de)formação do indivíduo na modernidade” – mostra como a racionalidade capitalista com o aparato da indústria cultural e do trabalho alienado interfere no modo de agir e de ser do sujeito contemporâneo, modificando o sentido da formação ontológica com a intensificação dos meios técnicos e instrumentais que conduz à pseudoformação. Esse processo de falseamento da formação, com a égide da ideologia e do poder do sistema capitalista sobre a sociabilidade humana, modifica a substância educativa.

O quarto e último capítulo – “Educação estética como possibilidade formativa e emancipatória” – examina as contradições, os limites e as possibilidades de se realizar experiências formativas de humanização e de resistência aos mecanismos ideológicos e culturais por meio da educação estética. Assim sendo, deve-se compreender o sentido

educacional em uma sociedade esvaziada de experiência formativa e ainda os paradoxos da práxis educativa e social mediante o referencial teórico e metodológico proposto na pesquisa.

Reconhecendo os seus limites e tendo em vista a sua delimitação teórica, esta pesquisa busca na teoria crítica elementos de resistência com base na formação da consciência capaz de reconhecer a dominação em todos os sentidos, incluindo aquela advinda dos meios de comunicação de massa. Esses meios constituem a dialética do processo de (de)formação dos indivíduos, de modo a alienar e objetificar a realidade social, dificultando experiências estéticas críticas de formação voltadas à educação para a autonomia. A autonomia em seu sentido kantiano de maioridade, em que o sujeito tem autoridade de autogovernar-se, deveria ser questionada diante das condições sociais contraditórias apresentadas na realidade educacional. No atual contexto, em que vigora a racionalidade tecnológica, o ideal formativo de humanização – da *paideía* e da *Bildung* – está cada vez mais distanciado dos princípios éticos e estéticos de uma ampla formação cultural. Nesse sentido, espera-se que este trabalho possa suscitar reflexões no sentido de buscar na concretização de uma sociedade mais humanizada um sinal de esperança ao alcance de uma educação possível, tendo em sua base a emancipação de sujeitos com consciência verdadeiramente crítica.

1 A NATUREZA HISTÓRICA DO MITO E DA RAZÃO CLÁSSICA NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo estuda o conceito de educação em sentido amplo¹¹ e abrange questões sobre a formação com base na natureza filosófica da razão e da ética, desde a significação do mito, na tradição cultural da Grécia arcaica, à constituição da *pólis*¹² entre os séculos VIII e VII a.C. A ideia de estudar a racionalidade mitológica, que teve origem na curiosidade e na necessidade dos gregos de explicar a realidade e a existência do mundo dominado por deuses, surgiu do interesse de compreender a obra de Homero e seu personagem Ulisses, que desbravava caminhos num trabalho hercúleo ao atendimento dos próprios interesses e objetivos por meio do domínio da natureza, dos homens e dos deuses, permeados por uma racionalidade peculiar àquela época.

Apesar de os gregos criarem os ideais éticos e políticos, com a participação do povo em busca da democracia, houve problemas naquela sociedade como disputas pelo poder e tirania. No sentido de estabelecer limites aos processos de desorganização da *pólis*, instituíram leis e padrões de conduta dos cidadãos como uma forma de controle social. Esse processo de organização da sociedade se constituiu no seu processo civilizatório e ainda se mantém na atualidade.

Evidencia-se, aqui, a importância da teoria crítica, visto que, no estudo de Adorno quanto à sociedade ocidental, a educação humanista deve possibilitar experiências formativas de reflexão sobre a práxis, numa visão crítica acerca das contradições sociais, o que suscita a capacidade de resistência ao processo de desumanização e dominação no percurso civilizatório (ADORNO, 1995a, 1995b). Recorrendo ao pensamento adorniano, pode-se refletir sobre as consequências das contradições socioculturais na formação e de como elas se relacionam com a manutenção da atual organização da sociedade, haja vista a decadência crescente no processo educativo que leva à pseudoformação. A crise da formação, que conduz ao processo de pseudoformação, precisa ser pensada, valendo-se da experiência individual, associada às condições sociais objetivas, pois se deve considerar

¹¹ Em *Educação, escola e formação*, os autores apresentam um conceito de educação ampla. “A educação é, pois, o ato, o trabalho de homens de todos os tempos e lugares que, ao criarem a existência socioeconômica e política, as formas de vida religiosa, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, procuram realizar a humanidade de todos os homens, submetem ao domínio da razão os instintos, a prepotência, o individualismo, as necessidades, os interesses, o imediatismo do mundo e da existência social, a possibilidade da selvageria e da barbárie” (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 328).

¹² A *pólis* grega pode ser traduzida por Estado ou cidade, sendo que Estado e *pólis* se equivalem. “A *polis* é o centro principal a partir do qual se organiza historicamente o período mais importante da evolução grega” (JAEGER, 2003, p. 106).

que o “[...] próprio processo de formação é reificado, é coisificado estruturalmente, tornando a verdade uma função do trabalho social. A formação cultural, a *Bildung* dos homens cultivados em quem se julgava resistirem as dimensões humanizadas do mundo, os ideais éticos, estava ameaçada” (MAAR, 1995, p. 18).

Em *Paideia: a formação do homem grego*, Werner Jaeger (1888-1961) mostra que, no desenvolvimento cultural da civilização, o homem foi percebendo que as explicações míticas não respondiam a todos seus anseios e, então, foi surgindo o pensamento filosófico, a razão, *lógos*, a reflexão, com base nas inquietações de alguns pensadores, considerando a explicação racional dos fenômenos na Grécia Antiga. Na busca do entendimento sobre a razão filosófica daquele período, cabe contextualizá-lo sob o risco de cair no anacronismo.

Na Grécia Antiga, a *pólis* ou cidade-Estado, era denominada de Hélade e os gregos foram chamados de helenos. O surgimento da *pólis* foi um dos aspectos mais relevantes do desenvolvimento da civilização helênica e um marco histórico da formação grega. Naquele período foi criado um modo de vida em comum, uma constituição, um regime político. Todo esse movimento se afirmou em Atenas no século V a.C., considerado o apogeu do “sistema de *pólis*”, que foi se formando a partir do século VIII a.C., ou pelo menos do século VII a.C., quando se começava a constituição de uma *pólis*, de uma cidade para bem viver (JAEGER, 2003, MARROU, 2017). Com a preocupação em organizar esse lugar ideal de convivência, Aristóteles debatia acerca dessa problemática social, interrogando sobre a possibilidade de constituição de uma *pólis* ideal. Aristóteles, então, usa de metáforas sobre o rio, fazendo analogia sobre a identidade das cidades ao questionar que “[...] os rios e as fontes têm identidade apesar do nascimento e fluxo constante de águas? Ou, pelo contrário, devemos dizer que a população permanece idêntica [...] mas que a cidade é outra?” (ARISTÓTELES, *Política*, 1276a 37-40)¹³. A questão filosófica naquele período constituía-se em seu caráter formativo, levando o interlocutor a pensar com rigor, buscando clareza conceitual, afinal, na *pólis*, encontrava-se o princípio da educação e da cultura do povo grego, a *paideía*, em seu campo fértil de ideias; algo que deveria ser

¹³ As referências aos textos gregos antigos não são citadas conforme as normas da ABNT, ou seja, a partir da descrição autor, ano e página, mas, sim, pelas páginas e outras divisões internas das edições clássicas referidas em todas as rigorosas edições. Segundo Coelho (2012, p. 21), “As obras de Aristóteles são referidas universalmente pelas páginas e subdivisões da edição da Academia de Ciências de Berlim, *Aristotēlis Opēra*, impressa em 1831-1870 sob os cuidados de Immanuel Bekker (1785-1871) e reimpressa na mesma cidade em 1960-1961, sob os cuidados de Olof Gigon (1912-1998). 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. Assim, a referência acima *Política*, 1280 a 32-33, deve ser lida como *Política*, página 1280, coluna *a*, linhas 32 a 33, da edição de Immanuel Bekker”. O autor enfatiza que esse cuidado é imprescindível para a localização das passagens em qualquer edição e língua.

preservado para as novas gerações como uma herança cultural. Entretanto, com a destituição crescente do pensamento e da imaginação, a falsa consciência dos processos constituidores do homem em sua dimensão de particularidade e universalidade tem assumido, de forma ideológica, o espaço e o tempo que poderiam ser preservados à formação cultural.

Indagar o sentido da educação na Antiguidade grega tem relevância formativa na criação de possibilidades de experiências emancipadoras do homem nos tempos atuais. Essa referência à experiência “[...] é uma referência a toda a história; a experiência apenas individual, com a qual tem início a consciência com aquilo que lhe é mais próximo, está ela mesma já mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica” (ADORNO, 1994, p. 174). A experiência constituída historicamente, tendo a cultura e a civilização dos gregos como referências para uma educação que prioriza a formação e a reflexão sobre o humano em sua totalidade significativa, traz contribuição ao pensamento educacional na atualidade. Segundo Jaeger (2003), o termo *paideía* tem uma dimensão que excede o conceito formal de educação, elevando-se a uma perspectiva humanizada de formação do homem em todas as potencialidades, sendo difícil ao homem moderno compreender tal ideia de educação. *Paideía* é o termo que os gregos utilizavam para se referir à civilização, à cultura, à tradição, à literatura e à educação, portanto, para aquele povo, significava uma espécie de formação omnilateral¹⁴ a fim de contemplar a universalidade educativa tida como formação com princípios éticos.

Os princípios formativos e éticos priorizados na formação do homem grego parecem ser tão vulneráveis na sociedade capitalista devido à racionalidade instrumental. Essa racionalidade de domínio condizente com as condições atuais de padronização reveste-se de ideologia, modificando, assim, o modo de ser e agir do homem na contemporaneidade, perdendo a referência básica de formação. Contudo, é na relação entre sujeito e objeto e na experiência de autocrítica e de reflexão sobre a realidade que Zanolla (2007a, p. 26) refere-se à “[...] luta contra a inversão de valores relacionada aos conceitos de idealismo e materialismo, sujeito e objeto, fazendo com que a realidade se confunda com a ideologia”.

¹⁴ Em *Dicionário da educação do campo*, no verbete sobre educação omnilateral, Frigotto (2012, p. 267) afirma que “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*”.

Na relação entre sujeito e objeto deve-se compreender a questão alusiva ao primado do objeto¹⁵, lembrando que, de acordo com Adorno (2009), o sujeito em sua constituição é objeto, por isso não se pode abstrair dele esse objeto, mas ao objeto pode-se abdicar o sujeito. “Também pertence ao sentido da subjetividade ser objeto; mas não do mesmo modo como ao sentido da objetividade ser sujeito” (ADORNO, 2009, p. 158). Na efetivação desse primado do objeto, deve-se considerar a reflexão subjetiva sobre o sujeito, tendo em vista que a autorreflexão possibilita a realização da experiência verdadeira de emancipação.

Essa experiência, nas diversas dimensões da vida, em especial na educativa, poderia possibilitar uma formação omnilateral, caso não houvesse as contradições na relação sujeito e objeto, teoria e práxis, constituidoras do processo de formação. A formação, em sua totalidade significativa, prima pela condição não somente física, mas também espiritual. Como afirma Jaeger (2003, p. 3-4):

A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação de seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim.

A força da educação sobre a natureza humana é o ápice da formação cultural e consiste em resistir à racionalidade dominante que permeia historicamente a civilização, desde o Período Arcaico até a contemporaneidade com o sistema capitalista marcado pelas contradições. No campo educacional, as contradições expressas na forma de estratificação social impedem a participação de todos à educação e, portanto, sua realização na intencionalidade formativa da verdadeira práxis, orientando seus esforços, como na *paideía*, para o alcance da *areté*¹⁶, sob a condição moral e ética do homem. Segundo

¹⁵ O primado do objeto, conceito fundamental na Teoria Crítica de Adorno, “[...] significa o progresso da diferenciação qualitativa daquilo que é mediado em si, um momento na dialética que não se acha para além dela, mas se articula nela” (ADORNO, 2009, p. 158). Sobre a temática da relação sujeito e objeto, conferir as obras *Palavras e sinais* (ADORNO, 1995b) e *Dialética negativa* (ADORNO, 2009).

¹⁶ *Areté* é um termo grego que, segundo Coêlho (2009b, p. 216-217), “[...] significa força, capacidade, aptidão, excelência corporal, intelectual, psíquica, moral, política e artística, virtude, qualidade, mérito, perfeição, nobreza, valor que faz do indivíduo um excelente cidadão [...] Refere-se, pois, aos traços de caráter que destacam positivamente um indivíduo diante dos demais, a uma qualidade presente no homem, aquilo que constitui um ideal de excelência para os membros da *pólis* e, portanto, para todos os humanos, ideal a ser observado e perseguido na *paideía*, na formação, na educação do homem excelente, *áristos*, superlativo de *agathós*, bom”.

Dalbosco (2019, p. 15), “[...] a ética tem a ver com o modo de vida exigente que acontece na ação, dinamizada por meio de diferentes exercícios ou práticas de si que visam lapidar a condição humana como se lapida uma obra de arte”. O homem deveria ser polido em um plano ideal de formação integral como a criação artística de um grande mestre das artes, tendo desde o princípio a potência para se transformar em um ato de humanização. Esse ideal de formação, diante das condições sociais e da realidade instrumentalizada na esfera do pragmatismo, torna-se uma utopia que precisa ser regada com a potência de esperança à educação humanista.

O estudo sobre formação humana diante de um contexto de instrumentalização torna-se um desafio que se reitera em cada momento histórico. Perante o contexto de barbárie do holocausto e das guerras mundiais, Horkheimer escreve *Eclipse da razão*, afirmando que “[...] a consciência histórica desses processos poderia ajudar a invertê-los” (HORKHEIMER, 2000, p. 163). Daí o sentido de compreender o processo histórico com seus progressos e retrocessos, partindo do mito à racionalidade tecnológica, preponderante em nossa sociedade, que tem interferido na subjetividade com a dominação do pensamento e a padronização do comportamento humano. Embora a filosofia não saiba se no futuro predominará uma tendência barbarizante ou humanística, a reflexão pode iluminar o caminho da humanidade, o que reafirma a relevância de uma possível educação voltada à autonomia do indivíduo, livre dos padrões impostos pela sociedade administrada. Ao ter como referência os princípios éticos e formativos da emancipação, a reflexão filosófica “[...] seria a memória e a consciência da espécie humana, e deste modo ajudaria a evitar que a marcha da humanidade se assemelhasse à circulação sem sentido da hora de recreio de um manicômio” (HORKHEIMER, 2000, p. 186). Essas tendências barbarizantes ou humanísticas instigam à reflexão sobre a formação humana em contraposição à racionalidade instrumental, buscando compreender a educação e a ética como elementos essenciais à humanização, que convergem para a concepção de educação de Adorno (1995a), apesar de esse autor não se fixar a nenhum conceito, mas considerá-lo em seu movimento de constelação.

Diante da constelação de conceitos, Adorno busca compreendê-los em sua totalidade repleta de significados. “Nestes termos, para não ser vazia, a ‘ética’ precisaria se afirmar no plano do trabalho social; caso contrário – a recusa da articulação entre formação e trabalho –, o referencial ético voltaria a se basear no ‘subjetivismo normativo’” (MAAR, 1995, p. 16). Ao pensar a educação e a ética, é pertinente uma investigação desde os

primórdios do movimento de formação em busca do entendimento dos fatores que influenciaram a história constitutiva do humano no seu devir civilizatório. A educação e a ética necessitam de uma experiência estética formativa da sensibilidade e da razão, possibilitando, pela dialética negativa, um movimento de resistência crítica ao encantamento da lógica instrumentalizada.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la. (MAAR, 1995, p.12).

A educação, em sua dimensão instituinte, viva e inacabada, recorre aos ideários gregos de educação, desde seu nascedouro, na busca da potencialidade formativa, o que não significa a determinação fixa da realização educativa plena, mas seu movimento de aperfeiçoamento humano com seus desafios, riscos e contradições. Os gregos viam na educação e na cultura um modo civilizatório de formação e não uma mera “[...] arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior” (JAEGER, 2003, p. 1). A *paideia* leva o homem à busca incessante da totalidade formativa como um vir a ser, no ser que vive a incompletude perpassada por conflitos. Apesar dos conflitos inerentes à natureza humana, o homem grego visa à ideia do bem e da humanização numa busca pelo ser em sua essência filosófica, com base em seus princípios ontológicos estudados historicamente. “A historicidade abstraída do que existe historicamente passa por cima da dor de uma antítese entre natureza e história que por sua vez não pode ser ontologizada” (ADORNO, 2009, p. 297). O problema é essencializar o ente em detrimento do ser e transformar a ontologia em ideologia, sem a referência histórica, mas mediante a uma racionalidade pragmática com a justificativa de atender aos mecanismos instrumentais e progressivos da modernidade, destituindo a essência formativa da educação.

A educação torna-se constitutiva da práxis-formativa que requer tempo livre como ócio criativo, com possibilidade de criação do real e do imaginário que foi sendo impedida gradativamente com o progresso técnico. O tempo livre, para Adorno (1995b, p. 70), depende do contexto geral da sociedade e atualmente “[...] é acorrentado ao seu oposto. [...] Mas esta [a sociedade], agora como antes, mantém as pessoas sob um fascínio. Nem em seu

trabalho, nem em sua consciência dispõem em si mesmas com real liberdade”. Embora essa seja a realidade educativa hoje, esse trabalho propõe a educação em seu sentido amplo, como proposta nesta tese, e visa à formação do ser em sua constituição histórica e não na superficialidade das coisas aparentes que na atualidade tem primazia sobre o humano, destituindo-o de seu sentido ontológico, compreendido “[...] como disposição para sancionar uma ordem heterônoma” (ADORNO, 2009, p. 59). Quanto à ordem heterônoma e em contraposição ao ideário que está posto na realidade, cabe refletir sobre a possibilidade formativa intrínseca à mitologia como base ao pensamento filosófico e histórico em um movimento de negatividade como constituição do conhecimento ao se deparar com os conceitos.

Segundo Adorno (2009, p. 49), “Conceito e realidade possuem a mesma essência contraditória. [...] O primado do conteúdo expõe-se como insuficiência necessária do método”. A relação entre o sujeito e o objeto é inevitável para que o sujeito possa conhecer o objeto e, no processo dialético do conhecimento, formar conceitos (ADORNO, 1995b; 2009). Nessa relação, os conceitos da tradição se integram aos novos conceitos da modernidade, contudo com as devidas distinções entre eles. Nesse contexto, Adorno (2015a, p. 84-85) demonstra que a dialética:

[...] é a tentativa de ver o novo do antigo, ao invés de unicamente o antigo do novo. Do mesmo modo que faz a mediação do novo, a dialética conserva o antigo como mediado. [...] A dialética extrai do antigo aquilo que lhe é fixado como coisa, como consolidado, que ela consegue colocar em movimento quando libera a força de sua própria gravidade. [...] A própria dialética só seria ultrapassada pela práxis transformadora.

Os textos dos autores frankfurtianos estudados nesta tese têm seus fundamentos na verdadeira práxis social, constituindo-se no movimento dialético, caracterizado pela constituição da subjetividade e pelas condições materiais do trabalho, da reflexão e da ação. Nesse trabalho de reflexão dialética, cabe lembrar a obra de Adorno (2012) *Correspondência 1928-1940: Adorno-Benjamin*, em que as trocas de cartas entre eles se prosseguiram até a trágica morte de Benjamin. Na correspondência dirigida a Walter Benjamin, datada de 8 de junho de 1938, Adorno pede que ele termine a obra *Baudelaire* até setembro para ser publicada juntamente com o seu livro sobre Husserl. No entanto, ao mesmo tempo em que Adorno reivindica a aceleração do tempo de trabalho, critica o quesito da brevidade quanto à imposição de limites temporais e espaciais na escrita de uma obra. Nessa carta, percebe-se a intencionalidade formativa de Adorno ao justificar a

necessidade de tempo livre para o acabamento de suas obras, mas como um profícuo intelectual já planeja uma nova obra com Max Horkheimer sobre dialética:

Quanto ao mais, meus planos literários com Max começam a assumir uma configuração bem concreta. Está quase decidido que escreveremos a quatro mãos um longo ensaio sobre a nova configuração da dialética, a inacabada. Estamos ambos que não cabemos em nós com o plano, e se ele alcançar somente uma fração do sucesso que esperamos que alcance, creio que há de representar também seus próprios interesses teóricos de maneira a lhe propiciar alguma satisfação. Esse ensaio tende à planejada lógica materialista. (ADORNO, 2012, p. 367-368).

A obra sobre dialética que Adorno pretendia escrever em 1938 com seu amigo Horkheimer foi publicada em 1944 com o título *Dialética do esclarecimento*. Nessa obra, os autores estudam a relação dialética entre o mito e a ciência como uma forma tanto de esclarecimento quanto de dominação social. Demonstram o processo de racionalidade moderna do mito à ciência e evidenciam a contradição em que o esclarecimento se torna novamente mitologia, processo no qual o poder e o conhecimento se fundem com o propósito de instrumentalizar a razão em uma dominação cega e ideológica.

O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Esses frankfurtianos criticam a ideia ampla de progresso do pensamento e do termo esclarecimento que se refere ao desencantamento do mundo, em que os homens buscam superar as crenças míticas sobre a natureza e alcançar a racionalidade científica. Nessa racionalidade de progresso, o objetivo do esclarecimento era “[...] de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...] O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19). Ao enunciarem a relação ambivalente e contraditória entre o mito e o esclarecimento, demonstram que o “[...] mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo, deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 23). Embora contraditória, a relação do mito com o esclarecimento provoca um tensionamento indispensável à reflexão dialética, que vê nesse imbricamento uma base de compreensão da origem da educação e da formação. Afinal, por meio da mitologia grega, que teve origem na literatura e poesia homérica, lançam-se sementes à civilização mediada pela racionalidade de um

mundo que se desvela no imaginário do povo grego com os escritos de Homero, pois “[...] nenhuma obra presta um testemunho mais eloquente do entrelaçamento do esclarecimento e do mito do que a obra homérica, o texto fundamental da civilização europeia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 55).

A reflexão sobre a racionalidade mitológica no Período Arcaico nas obras de Homero e Hesíodo e a razão filosófica como *lógos* levam ao questionamento referente aos princípios éticos e estéticos, fundamentais na compreensão da educação que simbolizava a *paideia* grega como o ideal da formação em sua totalidade ontológica¹⁷, em contraposição à racionalidade daquele período, com os conflitos e as ambivalências existentes na *pólis*. Esses princípios, considerados idealistas, têm sido questionados ao longo da história, mas, de acordo com as condições humanas e os limites espaço-temporais daquele período, tornavam-se a única possibilidade. Essa formação era constituída na relação dos homens entre si e na sua interação e enfrentamento da natureza, resistindo às intempéries reais e do imaginário na construção de um mundo civilizatório, com base nas condições objetivas e subjetivas e, ainda, da imaginação, no sentido de alcançar, segundo os gregos, um ideal ético de vida coletiva, de relações sociais entre os homens da *pólis*. Nesse contexto, os homens criavam histórias mitológicas como meio de explicação da realidade. Esse fato manifestava uma racionalidade mitológica em busca de esclarecimento que iluminasse o caminho do conhecimento, no controle sobre a natureza e suas forças místicas como naturalização do processo civilizatório.

Sabe-se que a mitologia grega foi não apenas o arsenal da arte grega, mas seu solo. A concepção da natureza e das relações sociais, que é a base da imaginação grega [...] Toda mitologia supera, domina e plasma as forças da natureza na imaginação e pela imaginação; desaparece, por conseguinte, com o domínio efetivo daquelas forças. (MARX, 2011, p. 63).

Pela mitologia, o homem começa a compreender a vida em sua concretude material e espiritual, entendendo o mundo em sua realidade física e metafísica. O homem, em relação intrínseca com a natureza, cria seu modo de sentir, ser e agir diante das condições reais e imaginárias em constante contradição entre a objetividade do mundo concreto e a

¹⁷ A concepção ontológica parte da perspectiva aristotélica que, na filosofia, estuda as propriedades amplas do ser. “A tese fundamental do ontologismo é de que o homem possui uma visão ou intuição imediata direta do ente: ou do ente genericamente entendido como noção geral do ser [...] ou do ente entendido como o próprio Ente supremo” (ABBAGNANO, 2007, p. 728). Em *Primeiros escritos filosóficos*, Adorno (2018b, p. 469), em seu estudo sobre história natural, amplia o conceito de ontologia ao afirmar que “Não se deve procurar um ser puro que fundamente, isto é, seja inerente ao, ser histórico, pois este mesmo deve ser entendido como ontológico, isto é, como um ser-natureza”.

subjetividade da mente humana, que, em conflito diante dessa situação, se apega às explicações mitológicas. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24). O esclarecimento traz em seu cerne a ideia totalitária e contraditória da conversão do mito em esclarecimento e também deste último retornar ao mito de modo ideológico, interferindo nas atitudes dos homens, partindo da alienação. Por isso, a compreensão desse processo contraditório que, ao mesmo tempo em que aliena, é também fator de autopreservação do homem no contato com a natureza e com os demais homens torna-se relevante ao estudo da formação em sua dimensão educativa emancipadora e, ainda, ao referencial da literatura e da cultura no processo histórico da civilização ocidental.

Na origem do pensamento grego, o mito era o símbolo de referência daquela cultura e os escritos de Homero (séc. IX a.C.) constituem um dos mais antigos documentos de tradição da cultura grega do período da educação arcaica. Hesíodo (séc. VIII a.C.) foi também um grande poeta na Antiguidade Clássica, que, por influência de seu pai, tornou-se recitador dos poemas de Homero. Hesíodo prioriza, em suas obras, a virtude da justiça – *dike* – e a identidade helênica, que, em forma de epopeia, demonstravam as características da civilização micênica (MARROU, 2017). Hesíodo foi considerado o segundo poeta grego no Período Arcaico ao lado de Homero, apesar de sua ênfase no campesinato, distinto do caráter heroico referente à cultura e ao mundo dos nobres e guerreiros que Homero destacava em seus escritos. Hesíodo preservava em seus poemas a descrição dos trabalhadores campestres da metrópole grega do final do século VIII a.C., ao revelar o valor do trabalho naquele período.

O heroísmo não se manifesta só nas lutas em campo aberto, entre os cavaleiros nobres e os seus adversários. Também a luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura e com os elementos tem o seu heroísmo e exige disciplina, qualidades de valor eterno para a formação do Homem. Não foi em vão que a Grécia foi o berço de uma humanidade que põe acima de tudo o apreço pelo trabalho. (JAEGER, 2003, p. 85).

A Grécia, reconhecida como o berço da humanidade, deve ser compreendida na relação constitutiva entre os homens e a natureza, em um movimento cultural de aprendizagens em que a observação e a disciplina se entrelaçavam em um processo formativo construído em seu próprio tempo, sem o aligeiramento de informações descontextualizadas que o progresso técnico foi trazendo ao mundo moderno. O homem traz a constituição objetiva da cultura em um processo racional que se modifica

historicamente. “De fato, as linhas da razão, da liberalidade, da civilidade burguesa se estendem incomparavelmente mais longe do que supõem os historiadores que datam o conceito do burguês a partir tão somente do fim do feudalismo medieval” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 54). Este fato revela o trabalho entre o mito e o esclarecimento na sociedade burguesa, com seus vestígios desde o Período Arcaico, mas que foi se reeditando ao longo do processo civilizatório.

Os gregos registravam o apreço pelas obras de cultura e pelo trabalho em seus escritos, representado, por exemplo, em Hesíodo, ao narrar a história dos camponeses. Apesar de esse poeta ser menos conhecido do que Homero, o célebre poeta de histórias heroicas, com suas observações e ideias sobre os acontecimentos no campo daquele período, tem um valor histórico inegável (JAEGER, 2003). O fato do destaque do poeta Homero, em contraponto ao ocultamento da grandeza cultural de Hesíodo, por não ter a mesma evidência histórica e visibilidade do autor da *Odisseia*, é algo a ser questionado. Afinal, devem-se considerar os feitos de Hesíodo à humanidade e desvelar os aspectos ideológicos de tal ocultamento, com movimento de resistência aos processos históricos de dominação.

O trabalho foi uma categoria valorizada nos escritos de Hesíodo, que registrava a estética dessa relação do homem com a natureza em seus poemas. Essa relação, criada nos primórdios da humanidade, constituiu-se no trabalho como condição universal de transformação entre o homem e a natureza. O homem vem, ao longo da civilização, tentando criar, em seu trabalho, a sua obra, que se constitui como a identidade do seu ser; porém, dadas as condições sociais e objetificadas da sociedade capitalista, muitos indivíduos se deparam com a degradação do trabalho em uma operacionalização técnica e instrumental, tendo de executá-lo sem nenhum sentido ontológico. Sem dúvida o homem depende da natureza para a sua subsistência como forma de manutenção física e espiritual, apesar de que, na atualidade, com a intensificação do trabalho automatizado, vem perdendo esse convívio natural e destituindo os modos de sociabilidade humana, e a natureza, em sua dimensão da *phýsis*, tornando-se uma parafernália produtiva nas mãos dos capitalistas.

Horkheimer e Adorno (1979), ao mostrarem o caráter formativo da convivência entre os homens, referem-se ao primado do todo sobre a parte na constituição da *Política* de Aristóteles e da natureza social do homem. Desse modo,

[...] somente na convivência com outros o homem é homem [...]. O homem não social só poderá ser um animal ou um deus. Por conseguinte, a *pólis* constitui, no

tocante a natureza do homem, um *a priori*, o dado fundamental que possibilita a própria existência do ser humano. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 49).

Na sociedade capitalista, com o acirrado processo de industrialização, a possibilidade de existência de um ser humano livre e emancipado é destituída sob a forma de um tipo de trabalhador alienado ao seu modo de produção. Marx considerava um aspecto relevante ao se pensar a categoria trabalho. Para ele, o trabalho alienado, caracterizado como um modo de metabolismo social com a natureza, permite entender que o homem produz algo, mas não interage com essa produção, mesmo consciente de seu fazer criativo, e nem se reconhece em suas funções laborais por elas serem mera reprodução técnica e operacional que não pertencem ao trabalhador e, sim, ao dono do capital.

Apesar de os animais produzirem seus alimentos, criarem suas habitações e condições de sobrevivência, somente os homens criam, pelo pensamento racional, sua realidade existencial e social. O animal:

[...] produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal], o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. (MARX, 2008, p. 85).

O cultivo da natureza e do pensamento tornava os gregos da Antiguidade potencialmente mais intuitivos diante do belo, da poesia, da música e de significativas produções culturais às quais se dedicavam em seus ofícios e em seu tempo livre. Naquele período, os gregos tinham a concepção do belo e do tempo livre como elemento da virtude do homem, diferente da perspectiva moderna de padronização do belo e da produtividade do trabalho com a finalidade de maximização de lucros no tempo livre do trabalhador.

Homero e Hesíodo, além de ícones da história literária, podem ser considerados mestres da cultura grega. A obra *Odisseia*, de Homero, é uma demonstração do entrelaçamento do mito com a razão, o esclarecimento e a estética. Homero construiu uma forma de educação pela poesia e pelos mitos, instituindo a cultura grega de um sentido formativo próprio. “Homero é um poeta, não um historiador e, ademais, dá livre voo à sua imaginação criadora, uma vez que se propõe não a descrever cenas de costumes realistas, mas a evocar uma gesta heroica” (MARROU, 2017, p. 34). Homero foi um dos primeiros educadores da Grécia a criar uma referência ética em seus poemas e a possibilitar um olhar estético e desafiador sobre a civilização. Modelo de educador que provoca, teve coragem e

ousadia para desafiar o inexplicável e o aparente em uma constante contradição na vida e no aprendizado do mundo, a ponto de Platão reconhecê-lo como o grande educador grego:

[...] quando ouvires os admiradores de Homero declarar que esse poeta foi o educador da Hélade e que é digno de ser estudado no que entende com problemas da educação e das relações humanas, [...] e concordar que Homero não só é o poeta máximo como o primeiro dos trágicos [...]. (PLATÃO, *A Rep.* 606 e).

Em sua expressão poética, Homero ressaltava o ofício educacional sob um “olhar burguês”, ao realizar grandes prodígios, permeados por uma racionalidade congruente e intencional, voltados aos seus interesses individuais. “Assim, a configuração do indivíduo burguês, tal como podemos concebê-lo atualmente, já continha alguma visibilidade na época de Homero” (CROCHÍK, 2000, p. 2). Ainda, a primazia do indivíduo, no exercício do pensamento e da linguagem, representada pelos personagens de Homero, assumia o poder heroico e experimentava, com sagacidade, renovadas estratégias audazes ao lidar com cada situação desafiante, na qual sempre sobressaía com sucesso. A ousadia e o domínio do poder prevaleciam nas decisões heroicas de autopreservação do personagem Ulisses como narrado no episódio referente ao canto das sereias em que, com uma visão atenta do espaço onde percorria, dominava os demais personagens da história mitológica.

Ulisses parece se render às leis mitológicas da natureza, mas age conforme seus desejos, usufruindo dos prazeres da viagem, apesar dos contratemplos que enfrenta com astúcia. O astuto personagem manipula os seus servos ao ordená-los que o amarrasse no mastro do navio de modo que pudesse ver e ouvir as sereias, mas preservando sua vida de seus encantos mortais. Ulisses impede a participação de seus marinheiros da audição do canto das sereias ao colocar cera em seus ouvidos como uma forma de preservação desses homens do poder da natureza representada por elas, porém oculta o caráter ideológico dessa sua ação totalitária. “Se o escravo se encontra alienado, o senhor também se aliena, pois se o senhor se relaciona com a coisa pela mediação do servo, dependendo sobremaneira desse, abandona o aspecto da independência a ele, que a trabalha diretamente” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2001, p. 50). Essa relação entre o sujeito da dominação e o objeto de desejo, mediada pela realidade ideológica, manifesta a contradição social em que a sociedade moderna se encontra na atualidade, seduzida pelos encantos da técnica e da tecnologia.

Ulisses, com sua maneira racional e peculiar de agir, era considerado a referência da razão moderna e a astúcia do burguês. “Desde o feliz e malgrado encontro de Ulisses com as Sereias, todas as canções ficaram afetadas, e a música ocidental inteira labora no

contrassenso que representa o canto na civilização, mas que, ao mesmo tempo, constitui de novo a força motora de toda arte musical” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 65). A música teve uma nova configuração sob o olhar ardiloso de Ulisses em busca de uma intencionalidade prática, tirando proveito da sua fruição à custa do sacrifício e exploração do trabalho dos marinheiros que atravessaram esse ponto da viagem sem usufruir dessa experiência estética. Eles foram alienados de todo esse processo com a justificativa de preservação da vida, sem, contudo, compreenderem a intencionalidade de domínio e de controle advinda de seu senhor, no caso, Ulisses.

A negação de experiência artística criativa torna-se um processo histórico de constituição social que segrega a maioria dos sujeitos que vive à margem da sociedade capitalista, oportunizando exclusivamente às elites sociais regalias econômicas e culturais sob o *glamour*, símbolo de um suposto nível social mais elevado. Ulisses internalizava esse símbolo de grandeza ao se considerar acima dos outros por causa da sua sagacidade e sua força perante os desafios encontrados ao longo de sua trajetória.

Não obstante as conquistas, Ulisses se recobria de forças para uma nova descoberta na qual se enveredava, em busca de outra conquista e do preenchimento do vazio, da carência em si, não se bastando em suas aventuras e travessias, que ocorriam entre os outros em um contexto de coletividade, mas que, na verdade, não lhe davam sentido à existência por viver sua individualidade permeada por princípios egoicos e aparência de verdadeiro herói.

Os artificios apresentados por Ulisses constituem a sua astúcia que, entre outros elementos, consiste em fingir-se de fraco, em submeter-se às regras do contrato representadas pelos mitos para derrotá-los. É a aparência, a imagem, a essência de seus ardis. Mas essa aparência não deixa de ser, de certa forma, a *mimesis* daquilo mesmo que percebia em seus adversários. A aparente felicidade de seus homens sob os efeitos da flor de Lótus, a doce sedução de Circe, encobria a destruição da vontade humana, a resignação à natureza; a força esmagadora de Polifemo encobria a sua fragilidade de pensar. Representando, Ulisses vence os seus adversários, mas faz que a aparência torne-se a sua segunda natureza. (CROCHÍK, 2000, p. 5).

Ulisses, na luta contra os percalços da natureza, cria em si mecanismos de superação do medo, mediante uma força sobrenatural e artimanhas para livrá-lo dos perigos mortais, elaborando inclusive uma nova identidade no ápice da premente tragédia que poria fim a sua vida. Ao se deparar com a figura mitológica de Polifemo, ele nega a própria identidade. Essa autonegação da subjetividade foi um subterfúgio do personagem, uma espécie de armadilha para livrar-se das garras do terrível monstro. Idêntico ao homem moderno, Ulisses calculava tudo, dando impressão de viver em constante vigilância e precaução aos

riscos da vida como forma de racionalização técnica, utilizando-se de instrumentos funcionais ao enfrentamento de quaisquer obstáculos pelo seu caminho.

O cálculo que Ulisses faz de que Polifemo, indagado por sua tribo quanto ao nome do culpado, responderia dizendo: “Ninguém” e assim ajudaria a ocultar o acontecido e a subtrair o culpado à perseguição, dá a impressão de ser uma transparente racionalização. Na verdade, o sujeito Ulisses renega a própria identidade que o transforma em sujeito e preserva a vida por uma imitação mimética do amorfo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.71).

No contexto de coletividade humana, em que o pensamento e a ação deveriam basear-se no fortalecimento do grupo e nas relações de identificação¹⁸ com seus semelhantes, inclusive como forma de autopreservação da espécie, o personagem da *Odisseia*, ao contrário, priorizava a sua individualidade em proveito das situações postas em cada momento de sua viagem. Em suas aventuras, Ulisses experimentava sempre algo ousado, mas calculado, inclusive dominava a natureza, os outros e a si próprio, contendo seus desejos mesmo à custa de autossacrifício. Esse fato é uma referência ao progresso, afinal “O naufrago trêmulo antecipa o trabalho da bússola” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 56). Os atos de Ulisses eram mensurados por ações eficazes, ao alcance de seus objetivos individuais na luta pela sobrevivência rumo à ideia de progresso, tendo em vista a manifestação burguesa de indivíduo que rompe com a tradição. A ideia, ou conceito de progresso, advinda desse personagem traz em si a contradição, pois, conforme justifica Adorno (1995b, p. 43), “Ontologizar o progresso, atribuí-lo irrefletidamente ao ser, é tão pouco lícito quanto atribuí-lo à decadência, por mais que isso agrade à filosofia atualmente”. A *Odisseia* comprova o entrelaçamento dos mitos concomitante ao progresso da razão. Apesar de as vitórias, em decorrência de poder de dominação e manipulação, significarem progresso na realidade atual, são, na verdade, retrocesso quando se pensa numa sociedade justa e em que as pessoas são emancipadas. Daí a relevância da autocrítica quanto à práxis que intenciona transformar a sociedade em vista à humanização. Tal atitude crítica deve partir do indivíduo como um ser que reconhece sua identidade, constituída

¹⁸ Em *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*, Freud (2011, p. 60-62) refere-se à identificação como “[...] a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa. Ela desempenha um determinado papel na pré-história do complexo de Édipo. O garoto revela um interesse especial por seu pai, gostaria de crescer e ser como ele, tomar o lugar dele em todas as situações. Digamos tranquilamente: ele toma o pai como seu ideal. Essa conduta nada tem a ver com uma atitude passiva e feminina diante do pai (ou dos homens em geral); é tipicamente masculina. Mas harmoniza-se bem com o complexo de Édipo, e ajuda a preparar o terreno para este. [...] desde o início a identificação é ambivalente, pode tornar-se tanto expressão de ternura como desejo de eliminação. [...] Percebe-se apenas que a identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por ‘modelo’”.

historicamente desde seu nascimento, por ser mediada pela educação. “O único herói de Homero que nos dá a impressão de ter uma individualidade, uma mente própria, é Ulisses, e ele é demasiado artiloso para parecer verdadeiramente heroico” (HORKHEIMER, 2000, p. 133). Mesmo não sendo tão heroico como o autor da *Odisseia* demonstra, os atos do personagem Ulisses representam o protótipo do homem burguês (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), que oferece uma imagem de líder atuante com poder de dominação que foi imitado no decorrer da história da civilização ocidental.

Como os heróis de todos romances posteriores, Ulisses por assim dizer se perde a fim de se ganhar. Para alienar-se da natureza ele se abandona à natureza, com a qual se mede em toda aventura, e, ironicamente, essa natureza inexorável que ele comanda triunfa quando ele volta – inexorável – para casa, como juiz e vingador do legado dos poderes de que escapou. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 56).

O personagem Ulisses, nessa relação de domínio da natureza e de seus semelhantes, mostra a tendência ideológica do mito e sua racionalidade “[...] mágica e coletiva do sacrifício, [...] sua racionalização; mas a hipótese esclarecida e linear de que o que hoje seria ideologia poderia ter sido outrora verdade é ingênua demais: as ideologias mais recentes são apenas reprises das mais antigas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 59-60). A racionalidade ideológica, que predomina na atual sociedade e nas instituições escolares, conduz os sujeitos aos processos pseudoformativos, a uma falsa consciência, semelhante à racionalidade mítica ao aceitarem as explicações fenomênicas como verdadeiras. Ulisses sacrifica sua própria vida como uma forma de autoconservação, na tentativa de abolir o sacrifício de uma viagem de intempéries. “Sua renúncia senhoril é, enquanto luta com o mito, representativa de uma sociedade que não precisa mais da renúncia e da dominação: que se tornou senhora de si, não para fazer violência a si mesma e aos outros, mas para a reconciliação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 61). O sacrifício recorrente de Ulisses representa a busca da autonomia como saída de sua própria alienação, que se renova contraditoriamente a cada desafio encontrado na viagem, aumentando sua condição heterônoma.

Para Adorno (2009, p. 162), “[...] o heterônomo é mais poderoso do que a autonomia que, já segundo a doutrina kantiana, não deve poder ser submetida a essa supremacia. Um tal subjetivismo filosófico acompanha ideologicamente a emancipação do eu burguês enquanto a sua fundamentação”. Ulisses é a representação desse homem moderno que usa sua força contra as intempéries da natureza em uma relação de domínio objetivo, porém sem dominar a sua própria subjetividade, conduzida pelo impulso da

imediatividade. Nesse mecanismo técnico e pragmático, torna-se incapaz de refletir sobre a experiência vivida no presente e avaliar suas consequências futuras.

Embora a *Odisseia* de Homero tenha sido escrita em um período historicamente longínquo, tornou-se um legado à humanidade, possibilitando novas descobertas de um mundo que foi desbravado pelos seus heroicos personagens, que se tornaram historicamente referências aos humanos. “Nele, pela primeira vez, o espírito pan-helênico atingiu a unidade da consciência nacional e imprimiu o seu selo sobre toda a cultura grega posterior” (JAEGER, 2003, p. 84). Os registros deixados por Homero têm um valor histórico e cultural na reflexão sobre a formação humana e a racionalidade do mundo moderno. Esse fato explica a racionalidade dominante do mundo atual, sob a operacionalização de um sistema totalitário e com ideários burgueses, revestido da lógica de progresso. No excurso I da *Dialética do esclarecimento*, os autores referem-se ao personagem Ulisses como o solitário astucioso *homo economicus* em analogia aos demais homens dessa sociedade capitalista.

O desamparo de Ulisses diante da fúria do mar já soa como a legitimação do viajante que se enriquece à custa do nativo. Foi isso que a teoria econômica burguesa fixou posteriormente no conceito do risco: a possibilidade da ruína é a justificação moral do lucro. Do ponto de vista das sociedades de troca desenvolvidas e dos indivíduos que a compõem, as aventuras de Ulisses nada mais são do que a descrição dos riscos que constituem o caminho para o sucesso. Ulisses vive segundo o princípio primordial que constituiu outrora a sociedade burguesa. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 66).

Ulisses, dotado de artimanhas, manipula os homens e os deuses no intento de conseguir que seu plano seja efetivado com sucesso à custa do trabalho e do sacrifício alheio. O trabalho, que deveria possibilitar significado à existência humana, torna-se alienação do homem em um processo de coisificação¹⁹, inverso ao de humanização. O desamparo referente à Ulisses é característico desse homem narcísico que, segundo Freud (1856-1939), não vê o outro, mas somente sua própria imagem refletida na realidade ajustada ao seu objeto de desejo para sua própria satisfação, pois no “[...] sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente acossada pela realidade, a segurança é obtida refugiando-se na criança” (FREUD, 2010a, p. 26), que representa seus desejos primários

¹⁹ Adorno (1995a, p. 132) denomina “consciência coisificada” a consciência “que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto que existe de um determinado modo”.

em conflito entre o princípio de prazer imediato e o princípio de realidade²⁰, que necessita de autocrítica quanto ao contexto em que está inserida.

Na história representada por Ulisses, ele olha para seus próprios interesses e vê nessa individualidade uma oportunidade de adaptação do outro ao meio, dominando-o pela persuasão e pela força do convencimento, tendo uma tendência ao narcisismo primário²¹ como a chance de alcançar seus desejos. Nesse sentido, depara-se com um estranhamento diante dessa sociedade por não se sentir participante dela, usando-a exclusivamente como espaço de dominação, produzindo, assim, maior desamparo e carência. “Mesmo a carência de ar livre deixa de ser, para o trabalhador, carência; o homem retorna à caverna, que está agora, porém, infectada pelo mefítico [ar] pestilento da civilização” (MARX, 2008, p. 140). A ideia de progresso, de sucesso, como a primazia do individualismo, transforma o sujeito em produto do meio, tornando-o manipulador e, concomitantemente, adaptado àquela cultura anticivilizatória, com a representação social e ideológica sob o comando de um líder.

A vida ‘citadina’, que é a base das desventuras de Ulisses no mar, é composta da divisão de trabalho e de representações de papéis, entre homens e mulheres, e entre o povo e os reis e, é interessante notar os relatos das assembleias públicas. [...] Em Ítaca, na ausência do governante, as assembleias eram realizadas para que se pudesse decidir sobre o poder, ou seja, as discussões diziam respeito à política e, enquanto tal decisão não era tomada, o trabalho era reproduzido em função da memória do rei, que se enfraquecia com o tempo – o poder ainda mal podia ser colocado como um ideal coletivo. Age-se, ainda, de acordo com interesses particulares quando o poder está ausente, só não agindo, dessa forma, aqueles que mantêm fidelidade à memória do ausente. (CROCHÍK, 2000, p. 10).

O trabalho era executado ao atendimento de representante que dominava o sistema social e não voltado aos interesses da coletividade. Movimento que se constitui historicamente ao longo do processo civilizatório. Esse desenvolvimento é contraditório, devido aos aspectos exploratórios do dominante sobre o subalterno em uma relação de

²⁰ Segundo Roudinesco e Plon (1998), o princípio de prazer e o princípio de realidade são expressões elaboradas por Sigmund Freud em 1911, com a finalidade de representar os dois princípios que expressam o funcionamento psíquico. O princípio de prazer “[...] tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o lactente no seio da mãe, por exemplo), e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 603).

²¹ A elaboração do conceito narcisismo encontra-se, de acordo com Freud (2010a), em “estádio na história evolutiva da libido”, que se relaciona com a ideia de autoerotismo ao amor objetual. “Este estágio foi designado como narcisismo. Consiste no momento do desenvolvimento do indivíduo em que ele reúne suas pulsões sexuais de atividade autoerótica, para ganhar um objeto de amor. Toma a si próprio e o seu próprio corpo antes de passar para a escolha de um objeto que seja outra pessoa” (FREUD, 2010a, p. 56). O termo narcisismo, advindo da psicanálise freudiana, pode ser conferido nas seguintes obras de Freud: *Introdução ao Narcisismo* (2010a) e *Totem e Tabu* (2012).

força de trabalho e, na atualidade, inclui a sociedade capitalista por ser um dos rumos possíveis e, historicamente, inevitáveis, com a justificativa de que, sem esse progresso, os homens ainda permaneceriam no mundo das trevas, das cavernas subterrâneas de Platão, em busca de uma razão libertadora de si próprio e dos outros. Deve-se questionar a respeito dessa racionalidade que autentica esses processos sociais em uma adaptação dos sujeitos, permeada de passividade e com crença de liberdade, ao não perceber os mecanismos de alienação postos pelo sistema. Afinal, a liberdade deve se constituir na universalidade do ser social, tendo em vista que a “[...] liberdade individual não é um bem cultural” (FREUD, 2010b, p. 57), mas pode se constituir em meios de alienação, como no caso do Ulisses, que busca a sua liberdade com a manipulação e o aprisionamento dos outros indivíduos. A consciência da alienação e demais modos de aprisionamento do indivíduo possibilita a visão educativa e dialética do olhar – em sentido platônico – na transição das coisas sensíveis às inteligíveis e na busca de uma saída racional do estado de adaptação ao esclarecimento.

A passagem do caos para a civilização, onde as condições naturais não mais exercem seu poder de maneira imediata, mas através da consciência dos homens, nada modificou no princípio da igualdade. [...] Antes, os fetiches estavam sob a lei da igualdade. Agora, a própria igualdade torna-se fetiche. [...] Os mitos assim como os ritos mágicos, têm em vista a natureza que se repete. Ela é o âmago do simbólico: um ser ou um processo representado como eterno porque deve voltar sempre a ocorrer na efetuação do símbolo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 30).

A razão se repete de forma cíclica no movimento civilizatório e contraditório da história da humanidade. Daí a relevância cultural da obra *Odisseia*, de Homero, no atual contexto, devido à racionalidade de domínio advinda do personagem Ulisses, que manipulava com a força e o poder da persuasão. Em relação a esse contexto, Nunes (2009) afirma que, anterior à organização da democracia ateniense, houve a constituição da *paideia* arcaica com a educação física, literária e musical, em que Homero era o ilustre educador e representante naquele período com as suas obras *Ilíada* e *Odisseia*, consideradas como o grande tratado histórico da Grécia. A educação firmada nesses valores universais de formação aponta para o princípio de uma educação omnilateral, diferente da ideia de unilateralidade na qual a educação processualmente foi sendo instrumentalizada pela relação de trabalho alienado e coisificação do homem pela falsa consciência dos processos sociais.

Esse período de ilustração do poeta Homero, considerado o grande educador da civilização helênica, foi visto com contraposição aos pensadores Horkheimer e Adorno

(1985), ao mostrarem que a *Odisseia* apresenta a demonstração da dialética do esclarecimento com a tessitura do mito e do trabalho racional de Ulisses. Na Grécia Antiga, Platão critica Homero e outros poetas de proceder, em suas narrativas, por meio de imitação (PLATÃO, *A Rep.* 393c), enfraquecendo o poder criativo e o exercício da reflexão. “O pensamento existencial esconde-se na caverna da mimesis ultrapassada” (ADORNO, 2009, p. 116), destituindo a capacidade de autodeterminação ao fragilizar o indivíduo do pensamento crítico.

Ainda sobre a questão da poesia descrita por Platão como imitativa por corromper o entendimento de seus ouvintes, com exceção se esses ouvintes tenham “[...] o conhecimento de sua verdadeira natureza” (PLATÃO, *A Rep.* 595b), Platão tinha total aversão à arte imitativa por velar a verdade em um simulacro, que transferindo para a realidade atual contrariaria a arte como cultura, por se confundir com a reprodução do charlatão ao produzir imitações artísticas aos padrões do consumo, desconsiderando a originalidade da obra.

[...] a arte de imitar está muito afastada da verdade, sendo que por isso mesmo dá a impressão de poder fazer tudo, por só atingir parte mínima de cada coisa, simples simulacro [...] quando alguém nos anuncia que encontrou um indivíduo conhecedor de todas as profissões e de tudo o que se pode saber, e isso com a proficiência dos maiores especialistas, seremos levados a suspeitar que falamos com um tipo ingênuo e vítima, sem dúvida, de algum charlatão e imitador, e que se o tomou por sábio universal foi apenas pelo fato de ser incapaz de fazer a distinção entre o conhecimento, a ignorância e a imitação. (PLATÃO, *A Rep.* 598b - d).

Platão, ao questionar a respeito dos poetas trágicos e mencionar Homero como o principal representante, reafirma que o poeta verdadeiro tem de conhecer profundamente qualquer assunto da realidade e fazer distinção entre o verdadeiro e a *mimesis*. *Mimesis* entendida como uma mera representação dessa realidade, uma imitação das coisas pertencentes ao reino do sensível, afinal, o que os sentidos apreendem não são as essências das coisas, mas somente a imitação do fenômeno e não a realidade em si. A obra de arte para ser autêntica deveria transcender às questões fenomênicas e imitativas no campo da reprodução artística, pois nem o melhor artista consegue reproduzir a obra de seu mestre e, mesmo tendo aprendido com ele esse ofício, “[...] não deve entender-se como se, em eterna corrida de estafetas, uma geração, um estilo, um mestre passassem a sua arte ao seguinte” (ADORNO, 2008, p. 40). Além do elemento material da obra de arte, deve-se considerar o que é capaz de elevar-se à essência espiritual. Em *Teoria estética*, Adorno (2008) distingue o componente mimético das obras de arte do espiritual.

A mimese é na arte o pré-espíritual, o contrário do espírito e, por outro lado, aquilo a partir do qual ele se incendeia. Nas obras de arte, o espírito tornou-se seu princípio de construção, mas só satisfaz o seu *télos* onde se eleva a partir do que deve ser construído, dos impulsos miméticos, e nelas se integra em vez de se lhes impor de um modo autoritário. A forma unicamente objectiviza os impulsos individuais quando os segue para onde eles se dirigem por si mesmos. (ADORNO, 2008, p. 184).

Adorno critica a racionalidade das obras de arte que tomam os meios pelos fins, isso as torna irracionais ao serem construídas por impulsos miméticos imediatos e não pela criação autônoma e elaborada do pensamento. Essa questão mimética, vista pelos autores frankfurtianos no estudo sobre ciência e magia, advém de uma intencionalidade: “Como a ciência, a magia visa fins, mas ela os persegue pela *mimese*, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 25). A magia está intrinsecamente ligada ao objeto em uma forte identificação que leva à adaptação.

Desse modo, o sujeito perde a identidade, sendo indiferenciado na relação mimética e de poder do objeto transfigurado em objeto totêmico²². Adorno (1998) ainda critica o estudo de um determinado objeto sem considerar o movimento dialético da negação e da contradição, tendo em vista que “[...] só é capaz de acompanhar a dinâmica própria do objeto aquele que não estiver completamente envolvido por ele” (ADORNO, 1998, p. 19). A reflexão crítica requer o afastamento e, ao mesmo tempo, a relação entre o sujeito e o objeto a fim de possibilitar um movimento dialético para a construção do conhecimento da realidade e não a *mímesis*, em uma simulação da aparência do real, com uma racionalidade que lhe é peculiar.

A *ratio*, que recalca a mimese, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é mimese: a mimese do que está morto. O espírito subjetivo que exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista. A imitação se põe a serviço da dominação na medida em que até o homem se transforma em um antropomorfismo para o homem. O esquema da astúcia ulissiana é a dominação da natureza mediante essa assimilação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 55).

A *mímesis* pode ser uma forma não somente de adaptação, de assimilação à realidade, mas de autopreservação aos processos culturais educativos e deseducativos que a civilização requer dos humanos no percurso histórico de sua (de)formação. Segundo

²² Segundo Freud (2012, p. 15-16), “[...] o totemismo é uma instituição social-religiosa alheia à sensibilidade atual, realmente há muito abandonada e substituída por novas formas, que deixou traços mínimos na religião, nos usos e costumes dos povos civilizados de hoje, e que teve de sofrer grandes transformações mesmo nos povos que ainda a mantêm”.

Gagnebin (2001, p. 66-67), “[...] *mimesis* e passividade são, assim, estreitamente ligadas tanto no início quanto no fim de nossa vida orgânica, tanto nas tentativas de assimilação desesperada ao meio ambiente quanto na fuga caótica para sobreviver”. Assim, a *mimesis* torna-se uma forma de autopreservação humana com o intuito de garantir a sobrevivência dos homens neste mundo determinado pelas ambivalências e ideologias. Diante desse contexto contraditório, os homens buscam formas alternativas para lidar e amenizar seus problemas, desde períodos remotos da humanidade mediante indagações sobre a sua realidade. Realidade que, ao ser questionada, fundamenta-se na filosofia e na arte como meio de conhecimento capaz de instituir uma base sólida à práxis transformadora, tendo em vista o saber crítico. A arte é sempre reinventada como forma mimética e racional de experiência estética.

A categoria *mimesis* esteve sempre, desde Platão, ligada à obra de arte. No filósofo das ideias, *mimesis* significava representação da beleza do mundo. A arte tenta se aproximar do objeto com respeito e precisão para representá-lo figurativamente. É o objeto que “desencadeia, por sua beleza, o impulso mimético”, proporcionando sua representação fidedigna. Em Aristóteles, a *mimesis* faz parte da natureza humana não tanto como capacidade de reproduzir o modelo, mas antes como uma faculdade ativa e criativa, vinculada ao ato de apreender e conhecer e que agrada, produz prazer. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2001, p. 104).

Platão no livro X de *A República*, em uma reflexão crítica sobre a realidade de sua época, descreve o diálogo de Sócrates com Glauco, criticando a veracidade da poesia épica ao relatar o fato de Homero não conhecer a verdadeira natureza da virtude, mas apenas seu simulacro. Platão considera essa forma de poesia como uma espécie de jogo infantil, desprovida de autonomia e de verdade. Conforme o pensamento platônico, a arte deve ser vista em sua universalidade filosófica, tendo a filosofia como o saber que alcança a verdade. Platão critica a poesia de Homero, mas contraditoriamente mostra seu valor formativo como uma obra de cultura, fato que os educadores modernos necessitam aprender ao lidar com o ensino de seus alunos e não levá-los à mera repetição técnica numa instrumentalização do processo educativo.

Apesar das críticas de Platão aos poetas a respeito da *mimesis*, o filósofo reconheceu a grandiosidade de Homero ao ressaltar “[...] se de público Homero não se sobressaiu, sem dúvida no trato particular dirigiu a educação de uns poucos que se compraziam com sua companhia e que, por esse fato, transmitiram à posteridade uma espécie de norma homérica de vida” (PLATÃO, *A Rep.* 600b). A julgar pelo período em que foi escrita essa obra e de tantas guerras e destruições de nações e de registros históricos sobre a humanidade, a

Odisseia certamente tinha uma intencionalidade formativa para permanecer viva até a contemporaneidade, provocando muitas reflexões de caráter educativo sobre a cultura daqueles povos que possibilitaram o pensamento de questões instigantes aos tempos atuais, contribuindo para a formação de gerações. Contudo, cabe avaliar como essa alusão histórica e literária tem sido estudada e compreendida, considerando os aspectos ideológicos constituidores da (de)formação no processo civilizatório da humanidade.

A literatura e a mitologia estavam presentes no ideário de educação do povo grego como uma obra formativa, de valor normativo e não meramente fictício. Segundo Jaeger (2003), o mito tem um caráter normativo de validade universal que perdura na posteridade. “Os mitos e as lendas heroicas constituem um tesouro inesgotável de exemplos e modelos da nação, que neles bebe o seu pensamento, ideais e normas para a vida” (JAEGER, 2003, p. 68). Os mitos, ao se constituírem historicamente pelas gerações, vão estabelecendo normas que se tornam uma referência à vida, à tradição cultural de um povo e se materializam na realidade por meio de uma representação ideal e enaltecida de fantasia. Ao pensar a formação, cabe desmistificar o caráter ideológico de conformação com a realidade que visa fins totalitários e desumanos.

A visão mitológica do mundo foi se reconstruindo e, apesar das contradições, a essência fundante do mito continua na formação do belo, da imaginação e da criação, perpassada pela experiência estética. A filosofia se dirige ao estudo dos conceitos de bom, bem, belo e justo²³, que formam, em sua totalidade, uma unidade conceitual de humanização dos gregos na constituição estética da vida e na administração das cidades (JAEGER, 2003). Contudo, essa forma idealizada de vida pode velar a verdadeira realidade, caso estabeleça uma ação formalizada da estética, isenta da percepção das contradições sociais da existência humana. O mito fundava-se como compreensão da nova realidade, causando espanto, admiração, medo e sedução.

Os mitos eram constituídos de poderes mágicos, sobrenaturais, na explicação da realidade na qual a divindade tinha um valor totêmico e os homens subjetivavam os poderes míticos acima de qualquer valor humano. Os mitos, convertidos em tabus e internalizados por uma proibição advinda de uma natureza autoritária e de uma força mágica, atuavam de modo contagioso (FREUD, 2012). A imagem heroica dos representantes do mito figurava no imaginário dos homens que os cultuava como deuses. Além de acreditar na

²³ “O belo, o bem, o justo são *substâncias*, isto é, realidades no sentido forte do termo, realidades absolutas” (ABBAGNANO, 2007, p. 164).

predestinação de coisas transcendentais no sentido espiritual, que orientavam a conduta de suas vidas, os homens aceitavam esse “destino divino” sem o distanciamento crítico em relação a esse objeto de magia.

Embora o totemismo já fosse em sua época uma ideologia, ele marca, no entanto, um estado real em que a razão dominante precisava dos sacrifícios. É um estado de carência arcaica, onde é difícil distinguir os sacrifícios humanos do canibalismo. Em certos momentos, com seu aumento numérico, a coletividade só consegue sobreviver provando a carne humana. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 59).

O sacrifício se apresenta como troca racional, tendo a finalidade de dominar os deuses e destituir os objetos de devoção ao alcance do objeto de desejo. O sacrifício de Ulisses às divindades da natureza torna-se o símbolo de suas astúcias que advém do culto aos deuses. “O próprio Ulisses atua ao mesmo tempo como vítima e sacerdote. Ao calcular seu próprio sacrifício, ele efetua a negação da potência a que se destina esse sacrifício. Ele recupera assim a vida que deixara entregue” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 58). O sacrifício representa a autopreservação do indivíduo, que constituído em um processo de racionalização coletiva, objetifica-se no mito, com seu caráter ideológico e totêmico.

A fase cultural do totemismo, estudada por Freud (2010b, p. 67), “[...] traz consigo a proibição da escolha incestuosa de objeto, talvez a mais incisiva mutilação que a vida amorosa humana experimentou no curso do tempo. Por meio de tabus, leis e costumes, são produzidas mais restrições” que, limitantes da liberdade, tornam-se submissas ao totem que domina a subjetividade por meios objetivos de controle e manipulação. Ao criticar esse mecanismo de dominação, os frankfurtianos anunciam que “Desencantar o mundo é destruir o animismo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20), desvelando o véu ideológico que perpassa esses processos culturais com moldes de alienação e adaptação dos indivíduos ao sistema vigente. Esse estágio cultural da civilização que infere na “[...] estrutura econômica da sociedade também influi sobre a medida de liberdade sexual restante [...] nisso a cultura segue a coação da necessidade econômica, pois tem de subtrair à sexualidade um elevado montante de energia psíquica que despense” (FREUD, 2010b, p. 68). As condições sociais objetivas afetam a produção econômica e material, juntamente com as condições subjetivas e de poder, princípio das relações de dominação no desenvolvimento histórico da humanidade.

A relação de dependência, devido à carência e à fragilidade do ser humano, constitui um processo de adaptação ao meio social como garantidor da preservação da espécie,

envolvendo distinta personalidade e formas de comportamento humano. Há, nessa relação, o domínio do mais forte que pode se tornar como um determinado totem, prevalecendo o autoritarismo e a dominação sobre os submissos, necessitando de um líder que os represente ou comande a sua conduta por se sentirem menores e sem autonomia. Na constituição da formação educacional e no embate entre os aspectos subjetivos e objetivos há um processo de tensão que leva ao enfrentamento das condições existenciais para o desenvolvimento humano. O sujeito para sair dessa condição de menoridade necessita de autogovernar-se em um movimento de autocrítica mediado pela experiência e fundamentado na razão, na busca da autonomia.

Na cultura grega, posterior ao período homérico e aos pré-socráticos, pode-se destacar a obra *A República* de Platão pelo seu legado ao pensamento filosófico, com base na reflexão sobre a saída dos homens do mundo sensitivo das trevas ao mundo das luzes, na busca da desmitologização pela suposta razão inteligível. Todavia, o “[...] que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado ao inanimado, assim como o mito identifica o inanimado ao animado. O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 29). A busca da razão esclarecedora na alegoria da caverna de Platão²⁴ suscita-se da angústia dos prisioneiros de viverem acomodados em um mundo obscuro e monótono. Apesar das dificuldades materiais de saída da situação de dependência e adaptação a que foi acorrentado, o homem da caverna, ao se sentir angustiado, radicaliza, no sentido de ir à raiz do pensamento, do questionamento e da inquietação pessoal. Esse homem, em atitude de autocrítica, investe energia libidinal no alcance de uma saída, de autonomia em confronto à alienação que lhe foi imposta, tendo resistência à racionalidade formalizada por padrões institucionalizados pelo poder de domínio autoritário. Essa forma de ideologia “[...] depende do que efetivamente atua como produto ideológico. Mas ninguém pode fugir à experiência de uma transformação decisiva, que já se produziu no caso específico dos produtos espirituais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 199). Experiência de introspecção e de busca do

²⁴ Na alegoria da caverna, Platão, ao comparar a natureza humana “[...] conforme seja ou não educada” (PLATÃO, *A Rep.* 514a-b), descreve uma história mítica de homens dentro de uma morada subterrânea em forma de caverna, com somente uma entrada, de forma que sua única visão era do fundo. Esses homens estavam aprisionados com amarras em seu corpo desde pequenos, de modo que eram impossibilitados de movimentos como o de virar a cabeça no sentido filosófico da dialética, de girar o olhar das coisas sensíveis às inteligíveis. Nesse contexto, os prisioneiros permaneciam acorrentados em suas cadeias e imaginações e a “[...] verdade consistiria apenas na sombra dos objetos fabricados” (PLATÃO, *A Rep.* 515c).

autoconhecimento diante de uma transformação subjetiva ao discernimento da verdade foi a proposta filosófica dos homens aprisionados na caverna.

Na alegoria da caverna, Platão indaga a natureza humana, com seus princípios da justiça e do bem, valores fundamentais à formação do homem grego. Nesse ínterim, cabe refletir se a razão e o esclarecimento advindos da filosofia possibilitam a realização desses princípios – justiça e bem – entre os homens nos domínios públicos e privados ou se alguns desses conceitos estão convertidos pelo poder ideológico que camufla a verdade histórica da constituição desses conceitos. Para a realização desses princípios, devem-se considerar os ideários de liberdade e humanização sob o risco de ser aprisionado pelas ideologias camufladas por falsas verdades.

As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudoideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras “em si”, como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 199).

Voltando à história mítica, o filósofo afirma que os prisioneiros estavam habituados àquela situação, forçados a olhar somente para frente e impedidos de alçar outras possibilidades com nítidas ideias e novos ideais. Os prisioneiros tinham um olhar anuviado devido às sombras que os impediam da nitidez de uma visão límpida e transparente sobre a realidade. A possibilidade de saída desse lugar a que foram coagidos deveria ser processual, no sentido de “[...] habituar-se para poder contemplar o mundo superior” (PLATÃO, *A Rep.* 516a). A acomodação irrefletida em quaisquer ambientes se torna ideológica por fundir a relação sujeito e objeto, sem a possibilidade de indiferenciação e de reconhecimento da própria identidade, conduzindo à alienação. Com base nesse contexto, Adorno (1995b, p. 183) esclarece que:

A identificação, antes que o sujeito se formasse, foi o estremecimento do cego nexos natural, o mito; as grandes religiões tiveram seu conteúdo de verdade no protesto contra ele. Além do mais, indiferenciação não é unidade; esta exige, já segundo a dialética platônica, diversidade, cuja unidade ela constitui.

A contemplação do mundo da razão, das luzes do esclarecimento torna-se um processo contraditório, de provável retorno ao mitológico e suas explicações sobrenaturais no movimento histórico de ir à religião e à filosofia em busca de uma resposta para as suas inquietações. No aforismo “Flauta Mágica”, da *Mínima moralia*, Adorno (s/d-a, p. 218) afirma que “[...] a beatitude da contemplação consiste no encantamento desencantado. O que resplandece é a reconciliação do mito”. Na relação contraditória entre uma

racionalidade mítica, mágica e outra esclarecedora da verdade, o intento fundamental é a busca do bem, que, em sua essência, está ligada ao que é belo e justo num “[...] conhecimento que determina a verdadeira *práxis*; o objeto do pensamento platônico é a união do saber e do atuar” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 12). O conhecimento deve mover a realidade estática de idealizações em uma *práxis* que busca a transformação do humano mediante ações humanizadoras, visando à excelência moral, à *areté*, tão necessária à formação do homem justo e de bem.

Segundo Jaeger, o último aspecto do conhecimento que se aprende a distinguir é a ideia do bem. O bem se relaciona ao conhecimento do verdadeiro ser, que não se restringe aos fenômenos temporais, mas ultrapassa ao plano do invisível, do essencial. Essa ideia do bem deve se tornar um “imperativo categórico” como um ato moral, sem impor condutas, mas se constituir no bom convívio e na alteridade, algo questionável na realidade social. A ideia do bem:

[...] deve tê-la contemplado quem quiser agir racionalmente tanto na vida privada como na pública. A repugnância do verdadeiro filósofo em se ocupar dos assuntos humanos e a sua ânsia de permanecer nas alturas nada tem de surpreendente, se esta comparação corresponde à realidade; é perfeitamente compreensível que o filósofo tenha de cair por força no ridículo, ao regressar deste espetáculo divino às misérias do mundo dos homens, pois os seus olhos, deslumbrados pela luz do alto, ainda não se habituaram às trevas. (JAEGER, 2003, p. 885-886).

A ideia do bem é inseparável da veracidade do conhecimento por estar ligada ao mundo inteligível na instituição da sociedade, porém esse conceito é contraditório por não existir um bem puro. Nessa ideia e em busca da razão, os prisioneiros da caverna do mito platônico, mesmo ofuscados pela luz, iam em busca desse novo ideal de realização humana, tendo em vista a potencialidade para sair desse fenômeno diante das inquietações e interrogações inerentes a esse ser pensante. Enfim, deparam-se com a dúvida de retornar e avisar aos demais homens que ficaram sem essa possibilidade de saída, de emancipação, ou se acomodar à situação existente, dada a realidade de prisioneiro. Essas questões suscitam uma racionalidade de um ser que lida com a contradição de ideias reais e ideais de uma vida ambivalente e repleta de desafios.

Para que os homens sejam educados no sentido do bem, é necessário saber em que consiste o Bem; este conhecimento, que é tarefa da filosofia, converte-se, portanto, na base de uma sociedade justa. [...] O Estado ideal, governado pelos filósofos, a quem incumbe realizar a justiça mediante os seus conhecimentos racionais, tem uma história tão curta quanto as próprias ideias eternas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 12-13).

Esses autores frankfurtianos criticam a ideia de uma educação voltada à justiça sob uma organização de trabalhos realizados por escravos, militares e administradores em uma separação entre os trabalhos intelectuais, manuais e artesanais. Essa forma de organização social da *pólis* conduz a determinadas questões polêmicas que instigam questionamentos sobre a racionalidade sistemática daquela época. Racionalidade que precisa ser estudada e, sem idealizar aquele período, necessário compreender a distinção entre uma razão de domínio aristocrático e a potencialidade de uma civilização que tinha como primazia a formação da *areté* em sua dimensão moral. Afinal, esse caráter formativo e de zelo pela cultura e pela tradição urge ser preservado.

O projeto educativo de formação advindo do ideário clássico da *paideía* representa a transcendência do mundo sensível, obscuro das crenças e opiniões ao mundo inteligível em uma elevação constante rumo ao saber, como *lógos*, em que o conhecimento racional em relação à experiência estética dessa sensibilidade constitui um ideal de educação. Ideal educativo que, na realidade atual, consideradas as condições objetivas da sociedade, precisa ser compreendido, não para ser imitado, mas vivido como algo instituinte de potencial formativo.

A reflexão crítica socio-histórica poderá acrescentar aspectos formativos quando se pensa na dialética do olhar no sentido platônico, em que “[...] a educação não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento que nela não existe, como poderiam dotar de vista a olhos privados da visão” (PLATÃO, *A Rep.* 518c). Esse projeto ideal de saída da obscuridade em busca de luz, da razão que orienta o caminho, não requer somente o embate do prisioneiro da caverna com as condições objetivas, concretas da realidade, mas torna-se um árduo trabalho de reflexão e de contradição com a própria subjetividade em uma busca de autoconhecimento, no trabalho de superação da ignorância e da apatia diante do novo e do desconhecido que precisa ser desvelado. Esse processo de autoconhecimento se torna fundamental à formação, pois, conforme anuncia Adorno (1995b, p. 184), “[...] a submissão à natureza dos mitos procede de uma total menoridade social, de uma época em que a autoconsciência ainda não tinha aberto os olhos, em que ainda não existia o sujeito” capaz de compreender esse movimento de autocrítica na busca da emancipação, em que a experiência se torna fundamental se mediada pela práxis transformadora.

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda práxis. (ADORNO, 1995b, p. 206).

A verdadeira práxis se constitui do trabalho livre das imposições ideológicas e manipuladoras do sistema capitalista, porém, na renúncia a esse aparato teleológico, o trabalho se institui em uma determinação fixa e alienante, tornando-se um sacrifício ao trabalhador na busca de subsistência, destituído de reflexão sobre o seu sentido. O processo de autoconhecimento requer um esforço reflexivo de voltar a si, envolvendo a própria subjetividade, ao mesmo tempo em que apreende a objetividade social e suas contradições históricas com a precaução de não cair no mito de Sísifo²⁵, que, por causa de sua impetuosidade, repete mecanicamente seu trabalho sem nenhum fim ou intencionalidade formativa. “Na verdade, a promessa rompida da universalização da cidadania por meio do processo educacional/formativo, atributo notório de uma sociedade tal como a nossa, cujo progresso das forças produtivas produz e acirra cada vez mais a reprodução da miserabilidade humana [...]” (ZUIN, 2008, p. 597). Com a ênfase no trabalho repetitivo e sem sentido teleológico, o homem reproduz como uma máquina o seu fazer operacional e técnico em um modo de miserabilidade material e espiritual, desvinculado da imaginação criativa de signos e significados na constituição da vida em uma concepção dialética. Esse movimento dialético necessita de experiência, reflexão crítica e diálogo entre quem pensa a educação e a formação dos sujeitos nessa sociedade mediada pela experiência estética, de forma que:

[...] a urgência da realização de tais debates contrasta com o trabalho cotidiano dos Sísifos que empurram as pedras de mármore montanha acima, na esperança de que os deuses reconheçam tal esforço. Só que, atualmente, cada esperança frustrada parece retroalimentar o desejo de que tais deuses necessariamente desçam de seus pedestais, nem que seja por meio da dor provocada pelas pedras que lhes são atiradas e que atingem também os próprios companheiros. (ZUIN, 2008, p. 604).

A reflexão cabe em todas as situações da existência, sendo requisito no trabalho educativo da *paideía* na formação do homem em uma perspectiva ampla, em que a experiência educativa de humanização se torne uma referência às gerações vindouras. Desde a tenra idade, o processo de reflexão voltado ao bem comum deveria ser a base de uma educação humanista, lembrando que a *paideía* não se atém exclusivamente aos

²⁵ O mito de Sísifo é a história de um personagem da mitologia grega que por castigos dos deuses carregava diariamente, com grande esforço e sofrimento, uma enorme pedra de mármore até ao cimo de uma montanha. Chegando ao cume, a pedra se desprende de seu controle e desce rolando encosta abaixo. Sísifo repete todo esse processo de trabalho inútil e sem sentido ontológico por toda a sua vida. “O ‘trabalho de Sísifo’ transformou-se numa das mais conhecidas imagens do trabalho inútil” (ZUIN, 2008, p. 584).

processos formais da educação, mas inclui a literatura e a arte que, em seu cerne, produz uma forma refinada do humano com valores morais, éticos e estéticos.

Para a *paideia*, educar é – com o olhar da alma, do espírito, sempre voltado para o paradigma, a Ideia, o modelo ideal – formar, dar forma, traduzir e realizar o ideal de excelência e de perfeição na concretude da existência, esculpindo a humanidade, a sociedade e o homem excelentes na vida da *pólis* e dos homens, em sua alma, na forma mais perfeita e bela, como faz o artesão que em sua obra fixa na madeira ou no mármore a beleza, o equilíbrio e a perfeição do corpo ou do rosto da divindade ou do herói. (COELHO, 2009a, p. 18).

Dessa forma, torna-se imprescindível pensar o sentido da educação e da escola como instituição cultural e formativa que prima pela constituição de homens com valores éticos. A formação em seu ideal educativo possibilita a criação de saberes entre os homens, no sentido de orientar a si próprio e aos outros sob a luz da razão, tendo por base a reflexão sobre o esclarecimento, mas pode, na realidade, ser o inverso do que se propõe, caso não tenha uma práxis desmistificada. Horkheimer e Adorno (1985) mostram que o esclarecimento é contraditório por tender-se à dominação. “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” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). A destruição do mito não significa romper com a tradição, mas com o pensamento mágico, mítico e idealizado por meio de uma dialética negativa que seja possível a crítica e a resistência aos mecanismos da racionalidade técnica e instrumental baseada nas ciências e na ideia de progresso. “A natureza definitivamente não se aquietou diante do progresso da racionalidade, fundado na sua negação e no seu distanciamento” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2001, p. 51). Essa racionalidade que negou a metafísica e o pensamento clássico não foi suficiente ao esclarecimento, retornando novamente ao mito. Nesse sentido, cabe avaliar os critérios do esclarecimento que trazem em si a contradição sob o risco de se recair no mito e na negação do pensamento autônomo, regredindo a níveis primitivos de conhecimento. Na regressão do pensamento e da práxis que possibilita a transformação crítica dos processos naturais e sociais, torna-se complexa a situação de impedir certas tragédias e catástrofes como mazelas planetárias e pandemia internacional, que levam ao adoecimento e à mortandade, mesmo com o acirrado desenvolvimento tecnológico.

Ante a possibilidade da catástrofe total, a reificação é um epifenômeno; e isso exatamente do mesmo modo que a alienação corporificada por ela e o estado de consciência subjetivo que lhe corresponde. A reificação é reproduzida pelo temor; a consciência, reificada na sociedade já constituída, não é o seu constituinte. Aquele para o qual a coisidade é tomada pelo mal radical, aquele que gostaria de

dinamizar tudo o que é e transformá-lo em atualidade pura, tende à hostilidade contra o diverso, contra o estranho [*Fremd*] cujo nome não ressoa em vão na alienação [*Entfremdung*]; essa não-identidade na qual não apenas a consciência, mas uma humanidade reconciliada precisaria ser libertada. (ADORNO, 2009, p. 163).

Ao se pensar uma sociedade reconciliada, carente de se libertar da reificação²⁶ que a aprisiona, o alerta quanto ao mito de Sísifo torna-se fundamental na reflexão sobre o trabalho repetitivo e alienante. Diante dessa racionalidade operacional do trabalho destituído de sentido humano, cabe ao indivíduo o exercício do pensamento crítico e rigoroso, baseado nos conceitos da dialética negativa, para fundamentar a reflexão sobre a sua realidade histórica e social. Logo, aprender com a tradição requer compreender a cultura de um povo na sua historicidade com “[...] a exploração de mundos estranhos, singulares e misteriosos [...] Também hoje, com aguda percepção da morfologia da vida humana em todas as suas formas, nós nos aproximamos dos povos mais remotos e procuramos penetrar no seu espírito próprio” (JAEGER, 2003, p. 6). O estudo dessa tradição possibilita um novo olhar em face da atual realidade, compreendendo suas contradições no movimento civilizatório que se renova historicamente.

Estudar o princípio espiritual dos gregos possibilita uma compreensão mais aguçada da origem de seu pensamento, seu modo de vida e suas leis. Seu modo de viver proporciona estudos sobre a reflexão do ser e de seu fazer na *pólis* com o ideal educativo em que, com a *paideía*, fundou-se a reflexão crítica sobre a educação daquela sociedade. A gênese da *paideía* está relacionada historicamente ao surgimento da filosofia²⁷ como a criação por excelência do espírito grego. A filosofia grega está relacionada à arte e à poesia, envolta pela literatura, pelo mito e pela religião (VERNANT, 1996). Tendo em vista a reflexão inicial com base na literatura dos poetas gregos, com seus feitos mitológicos, parte-se para o conhecimento da constituição da filosofia e da *pólis* grega com a finalidade de compreender a racionalidade desse movimento histórico na formação do homem grego.

²⁶ Em *Dicionário do pensamento marxista*, Bottomore (2010, p. 495) refere-se ao termo reificação como “[...] o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista”. O autor indica a obra *História e consciência de classe*, de Lukács, para aprofundamento desse conceito.

²⁷ A filosofia teve seu advento nas colônias gregas da Ásia Menor e da Magna Grécia (Itália Meridional) e se enraizou em Atenas, por volta do século IV a. C., como *theoría*, contemplação da razão como *lógos* no sentido grego (COÊLHO, 2001, 2009c). Com o nascimento da filosofia, surgiu um saber racional que se contrapôs aos conhecimentos mitológicos de explicação da realidade de modo imediato, pois, com a filosofia, houve reflexão sobre os processos sociais.

A filosofia se constituiu no moroso processo de laicização e secularização do mito e da religião, de transformação no modo de compreender o mundo e o homem. Inicialmente voltada ao estudo da natureza, *phýsis*, a filosofia buscou o princípio fundante de todas as coisas do universo, radicalizando o pensamento e a razão, *lógos* (VERNANT, 1996). O movimento histórico de constituição de uma nova racionalidade que emergiu de uma realidade social, política e cultural dos gregos antigos, teve como base a constituição cultural dos povos micênicos para se chegar à criação da *pólis* grega, fato relevante à compreensão do processo de racionalidade que foi se constituindo historicamente e modificando, assim, o paradigma da formação humana.

A civilização micênica, centralizava a vida social em torno do palácio e buscava o fortalecimento de seu espaço, incluindo escribas no domínio da escrita e militares guerreiros. A constituição desse espaço físico era dominada pela figura soberana do rei, com o título de wa-na-ka ou *ánaks*. A sua autoridade monárquica exercia influência em todas as instâncias territoriais, militares, políticas e religiosa. O rei, *ánaks*, com poder absoluto sobre o sistema palaciano, centralizava os recursos econômicos e as forças militares em seu território, apesar da administração de seu palácio depender de escribas cretenses que forneciam as técnicas e o emprego da escrita na constituição de arquivos no uso do palácio (VERNANT, 1996). O rei, apesar do poder centralizado, dependia da educação formal dos escribas para a organização do palácio, demonstrando uma relação de dominação, mas também de dependência cultural.

O *ánaks*, que centralizava o poder de decisão e era considerado figura mitológica e totêmica, em torno da qual girava todo o reinado, deve ser avaliado, pois a ideia de grandeza e progresso tem elementos centralizadores que representam ideologicamente a sua decadência. A centralidade do rei com seu poder monárquico exercia o domínio sobre toda a sociedade daquele período de modo naturalizado. Segundo Adorno (1995b, p. 47),

[...] a ideia de progresso é, não obstante, a ideia antimitológica por excelência, capaz de quebrar o círculo ao qual pertence. 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.

O fato de o rei centralizar o poder e aparentar uma ideia de desenvolvimento no palácio deve ser questionada, pois, conforme apresenta Adorno, a concepção de progresso, diferente da linearidade, mostra seu término, seu caráter efêmero. Com o fim da civilização micênica pela invasão dórica e a ruptura dos vínculos da Grécia com o Oriente, o sistema

palaciano se desestruturou e a figura do *ánaks* desapareceu do contexto político, gerando conflitos, inquietações e instabilidade naquela sociedade monárquica sem o comando totalitário do rei, que tinha o poder absoluto sob aquele território (VERNANT, 1996).

A necessidade de um líder, representante do grupo, é histórica, apesar das ambivalências existentes e dos conflitos próprios do ser humano. Nesse contexto, o “[...] rei ou o chefe provoca inveja de suas prerrogativas; cada um poderia gostar de ser rei [...] O tabu de um rei é forte demais para súdito, porque a diferença social entre eles é muito grande” (FREUD, 2012, p. 62-63). Em tal movimento histórico, percebe-se o desejo ou a inveja pelo poder, mas a dificuldade ou a habilidade para tal exercício suscita nos indivíduos a necessidade de um líder que os oriente e coordene suas ações. Esse governante, mesmo ditando autoritariamente formas de comportamento a serem seguidas pela coletividade alienada e passiva, é consagrado como o “Messias”, o salvador dos homens, daquele lugar que necessita de uma organização formal revestida por uma lógica operacional de progresso. Adorno (1995a), ao se referir às dimensões de poder que levam os indivíduos ao conformismo, à adaptação ao meio, sem capacidade de reagir e pensar sobre suas condições, isentos de experiência formativa, afirma que “Personalidades autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. No fundo dispõem só de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação com grandes coletivos e da cobertura proporcionada pelos mesmos” (ADORNO, 1995a, p. 37). O indivíduo de ego fraco busca força na coletividade para enfrentar angústias pessoais, fobias sociais, além de problemas existenciais de diversas causas emocionais e físicas, que pode levá-lo ao adoecimento e ao afastamento do convívio social. Esse indivíduo tem necessidade de ser conduzido por um líder atuante, no qual busca identificação, anulando, assim, a sua própria identidade. Esse líder geralmente exerce seu poder de forma autoritária, agindo de modo algoz sob um véu de proteção e guarda, manipulando seus oprimidos sem que eles percebam sua personalidade autoritária e hipócrita.

Por causa da necessidade de um líder na condução do coletivo, com a destituição da figura do *ánaks*, surgiu um novo cargo real denominado: o *basileús*, termo aparentemente no plural, mas está no singular e designa uma única pessoa a concentrar em si as formas de poder no ápice da hierarquia social. O *basileús* não tinha um poder centralizador e quase divino como o *ánaks*, dedicando-se mais às atividades sacerdotais. “Abolido o reino do *ánax*, não se encontra mais traço de um controle organizado pelo rei, de um aparelho administrativo, de uma classe de escribas. A própria escrita desaparece, como desfeita na

ruína dos palácios” (VERNANT, 1996, p. 25). Nesse período, sem o trabalho sistemático e a sensibilidade estética dos escribas, perdem-se muitos registros fundamentais que ajudariam a pensar a racionalidade e a formação humana dos gregos, ficando a memória restrita à história oral. “A efêmera grandeza da palavra e do ato pode durar sobre o mundo na medida em que se lhe confere beleza” (ARENDDT, 2014, p. 272). No contexto desse período da *pólis*, o ato autoritário do rei não conferiu a “beleza” da experiência formativa que advém da formação estética e humanizada, perdendo inclusive os seus registros históricos e partindo, então, de uma redefinição da cultura grega pela oralidade.

A palavra, a propagação da cultura de um povo pela história oral, proporciona a rememoração da tradição e a difusão do conhecimento, possibilitando no encontro e convívio entre os homens, a troca de experiência e os embates de ideias e ideais, bem como o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, fatores constituidores do processo formativo. Na continuidade desse movimento civilizatório, os registros e sua publicidade, distintos do mero arquivo, tornam-se a base da efetivação da cultura da humanidade. Esses registros históricos, além de técnicos e operacionais, possibilitam o trabalho de reflexão sobre o sentido dos conceitos fundamentais da formação e da racionalidade daquele período, constituidor da transformação das condições objetivas e subjetivas, valendo-se dos aspectos formativos. “Os conceitos, instrumentos do pensamento humano, não podem ter nenhum sentido quando o próprio sentido é negado, quando toda memória de um sentido objetivo é expulsa para além dos mecanismos da formação conceitual” (ADORNO, 2009, p. 81). Na busca do sentido epistemológico e ontológico, novos conceitos vão surgindo, formando uma constelação. “Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. O modelo para isso é o comportamento da linguagem. Ela não oferece nenhum mero sistema de signos para as funções do conhecimento” (ADORNO, 2009, p. 140). A linguagem, advinda da história oral daquele período, não conseguia suprir as necessidades dos registros formais da escrita, tornando-se fundamental o retorno dessa escrita, que havia desaparecido nos escombros do palácio.

Os gregos redescobrem a escrita, então fonética, ao fim do século IX a. C., pelos fenícios, numa contextualização diferente da anterior, com elementos culturais mais comuns e amplos em todos os contextos sociais e políticos.

Seu significado social e psicológico ter-se-á também transformado – poder-se-ia dizer invertido: a escrita não terá mais por objeto constituir para uso do rei arquivos no recesso de um palácio; terá correlação doravante com a função de

publicidade; vai permitir divulgar, colocar igualmente sob o olhar de todos, os diversos aspectos da vida social e política. (VERNANT, 1996, p. 25).

Com o desaparecimento do *ánaks* e o esfacelamento do palácio, surgem vários conflitos quanto ao sistema da vida social. Em busca de um sentido ordenador desse espaço no início do século VII a. C., surge uma sabedoria – *sophía* – como “[...] uma reflexão moral e especulações políticas que vão definir uma primeira forma de ‘sabedoria’ humana” (VERNANT, 1996, p. 27). Essa forma de sabedoria tem por objeto o universo humano e não o da natureza fixa, sendo que seu movimento está voltado ao enfrentamento dos conflitos e não a sua conciliação, pois os conflitos e os embates fortalecem as decisões sobre o humano e, conseqüentemente, a sua formação. Esses conflitos sociais tornam-se como uma ação civilizatória e política, permeada por uma nova racionalidade para a explicação da realidade, que, em uma perspectiva crítica, deve mostrar as contradições do seu contexto cultural. Nesse contexto, sem a decisão unilateral do rei, criam-se duas entidades divinas – *Éris* e *Phília* – com poder de conflito e de união. Essas entidades, “[...] opostas e complementares, marcam como que os dois polos da vida social no mundo aristocrático que sucede às antigas realezas” (VERNANT, 1996, p. 31).

A criação dessas entidades divinas constituiu-se no modo como os gregos lidavam com a racionalidade mitológica em busca de compreensão daquela realidade. O conflito presente na explicação dessa realidade, como *Éris* ou *Phília*, era comum aos gregos como uma forma de explicação das relações entre os homens e dos homens entre si e a natureza. Na busca de uma interpretação dessa realidade, com suas intempéries e seus conflitos, os antigos encontravam nos mitos forças capazes de minimizar as angústias e os sofrimentos diante do inexplicável ou incompreensível mecanismo da realidade daquela época, conforme descrito anteriormente. “A falsa clareza é apenas uma outra expressão do mito. Este sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo. Suas credenciais têm sido desde sempre a familiaridade e o fato de dispensar do trabalho do conceito” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 14). A ambivalência entre o mito e o esclarecimento continua no emaranhado do conceito em busca de uma resposta que exige conhecimento e reflexão.

Nada pura e simplesmente real: a contraditoriedade é uma categoria da reflexão, a confrontação pensante entre o conceito e a coisa. A dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa. Contradição na realidade, ela é contradição contra essa última. [...] Aquilo que poderia ser diverso ainda não começou. Isso afeta todas as determinações particulares. Toda determinação que se apresenta como desprovida de contradição se revela tão contraditória quanto os modelos ontológicos ser e existência. [...] No processo de desmitologização, a positividade precisa ser negada até o cerne da razão instrumental que produz a

desmitologização. A ideia de reconciliação impede o seu estabelecimento positivo no conceito. (ADORNO, 2009, p. 126-127).

Ainda vivenciando a contradição das mudanças sociais com conflito e conciliação, bem como de estruturas de domínio do poder monárquico, os gregos buscavam na sua identidade aspectos formativos de vida virtuosa. Sua identidade estava intrinsecamente ligada ao conceito de *areté*, virtude, que não significava somente a moral, mas a elevação do ideal de educação daquela época. Diferentemente dos gregos, mas os considerando como base à referência formativa, os frankfurtianos afirmam que o indivíduo “[...] não passa de uma abstração, se o retirarmos das suas determinantes sociais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 20). Apesar de a identificação ser um aspecto relevante nas relações interpessoais, a identidade do indivíduo em si pode trazer elementos ideológicos se separada do conceito universal. Identidade, segundo Adorno (2009), é advinda de fora pelo sujeito como uma forma de a ideologia se restringir do conceito. “Desde o seu aparecimento, o conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e autossuficiente, uma unicidade que se caracteriza por propriedades peculiares que só a eles se aplicam” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 46). O indivíduo, nessa perspectiva de unidade, de indivisibilidade, tem a estrutura de uma substância que expressa universalidade, interagindo com a sociedade “[...] como condição para a realização da Ideia que existe em cada homem. Somente a república justa permite a cada homem realizar a sua própria ideia” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 54). A ideia do bem e da virtude do saber em sua universalidade ontológica, que busca a realização humana na esfera da coisa pública, da *res publica*, tendo por horizonte a recriação da cultura e da vida coletiva, precisa ser alçada nos debates educacionais sob o risco da instrumentalidade se instituir progressivamente, criando raízes cada vez mais profundas nas instâncias formativas da sociedade contemporânea.

Diante de todas as transformações no contexto apresentado sobre a *pólis*, especialmente a estrutura político-social, deve-se compreender a racionalidade cultural daquele período. Afinal, sem a figura de um soberano, que liderava com supremacia todas as decisões da *pólis*, foi instituída uma realidade social diferente da anterior em que as construções urbanas eram feitas em torno do palácio real. A cidade passa a ser centralizada na praça pública, *agorá*, espaço comum de convívio e debates dos assuntos de interesse geral, porém submetidos à arte oratória. Esse novo espaço público se torna uma cidade, uma *pólis* (VERNANT, 1996). O primado da cidade, para os gregos, era a praça pública, onde os cidadãos da *pólis* tomavam decisões – com exceção de mulheres, escravos e

crianças – a respeito do fim, *télos*, constitutivo daquela comunidade denominada *koinonía*, cujos interesses políticos estavam, segundo os filósofos gregos, acima até mesmo dos familiares. Faz parte desse contexto a reconstrução de um espaço que pudesse constituir essas relações de amizade, *phília*, que eles tanto preservavam.

Aristóteles demonstrou que o homem poderia ser o melhor dos animais pela sua capacidade racional de decidir quanto às ações e emoções sob o prisma da excelência moral, mas se tornar o pior dos animais, bárbaro, quando alheio e afastado das virtudes morais, das leis e da justiça, fundamentais à boa conduta na cidade e ao convívio com os outros homens. “Tal como o homem é o melhor dos animais quando atinge o seu pleno desenvolvimento, do mesmo modo, quando afastado da lei e da justiça, será o pior” (ARISTÓTELES, *Política*, 1253a 32-34). Por isso, a vida na *pólis* se constituía como um modo de vida buscando o bem da comunidade, em uma organização política entre os cidadãos, criando normas para regular a vida social. O homem tem potencialidades para mudanças que somente se efetivam caso realize a autocrítica acerca de seus pensamentos e de suas ações em uma práxis desmistificadora da realidade, considerando seus aspectos ideológicos e os mecanismos de alienação. Esse processo de autoconhecimento não se efetiva automaticamente ou de modo mágico, mas depende, inclusive, das condições objetivas que interferem na subjetividade e na constituição de indivíduos heterônomos, despolarizados e culturalmente voltados à pseudoformação em uma consciência falseada.

A Grécia criou uma forma de educação, um paradigma de formação, sendo assim um princípio formativo que muitos pensadores consideram como referência em seus estudos. Estudos que possibilitam novas descobertas e não a repetição de ideias prontas e fixas em seus conceitos, mas de pensamento instituinte e questionador para entender o processo formativo dessa racionalidade que foi se constituindo ao longo da civilização ocidental.

Segundo os gregos, na organização política, a *pólis* como constituidora de um modo de viver bem deveria assegurar aos cidadãos a vida boa, *eû zên*, conforme a virtude moral. A vida boa na cidade não é entendida como a abundância de bens materiais, conforme a lógica capitalista da sociedade de consumo, mas a unidade na *pólis*, existindo alteridade e harmonia entre os integrantes da comunidade. A harmonia não significava uma “paz perpétua”, pois, conforme visto, havia embates, disputas e conflitos entre os integrantes da *pólis* grega.

A harmonia, se levada à conciliação entre sujeito e objeto, perde a referência identitária. Aristóteles critica a permanência de homens nos cargos públicos e no exercício do poder autoritário como se esses homens fossem doentes e não livres. Compara os regimes políticos:

[...] os regimes que se propõem atingir o interesse comum são rectos, na perspectiva da justiça absoluta; os que apenas atendem aos interesses dos governantes são defeituosos e todos eles desviados dos regimes rectos. São despóticos, mas a cidade é uma comunidade de homens livres. (ARISTÓTELES, *Política*, 1279a 17-21).

Quanto à autoridade de quem governa, denominada política, Aristóteles enfatiza a importância na ação política de saber governar e ser governado, o que requer coragem, temperança e justiça. Quanto à relação de mando e obediência na constituição política da *pólis* e da família, “[...] louva-se a capacidade de mandar e ser mandado [...] a virtude do homem bom é a de mandar, enquanto a do bom cidadão é a de mandar e obedecer, as duas virtudes não podem [ser] louvadas do mesmo modo” (ARISTÓTELES, *Política*, 1277a 26-30). A relação de poder na *pólis* caracterizava a organização racional daquela época em que a autoridade, no sentido de auctoritas, condizia à autonomia, ou seja, aos que tinham direito de sobrepor suas decisões sobre os rumos da cidade, uma racionalidade de domínio que se inicia no Período Arcaico.

Ao pensar as formas de organização política, os gregos refletiam sobre as possibilidades de solucionar os problemas de conflitos entre os homens, buscando a compreensão das potencialidades de cada um nos trabalhos exercidos na *pólis*. Essa práxis aristotélica mostra que a filosofia além de ser capaz de “[...] resolver os problemas do próprio tempo é a condição necessária, ainda que não suficiente, para que seja julgada eventualmente capaz de resolver os problemas de outros tempos, ou do nosso tempo, e possa ser considerada realmente ‘clássica’” (BERTI, 1997, p. 40). Tendo em vista a relevância da tradição clássica na formação humana, mas em seu proceder contraditório e com a crítica a respeito da práxis em Marx, Adorno (1995b) demonstra como o “[...] problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda da experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. [...] Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento” (ADORNO, 1995b, p. 203-204).

Em relação à teoria e práxis e aos saberes que formam a natureza do homem, considera-se a indagação sobre a figura do filósofo naquele tempo e das qualidades que o constituía como um líder intelectual da *pólis*. O filósofo era visto como a autoridade da

razão, aquele que tinha autonomia e que buscava a essência do existente, do novo, diferente da imediaticidade da aparência e das coisas contingenciais. Segundo Platão, o “[...] filósofo é um indivíduo capaz de apreender o ser eternamente imutável, e os demais não, por se perderem os não filósofos na esfera do múltiplo e variável” (PLATÃO, *A Rep.* 484a).

Os filósofos, na *pólis*, tinham o poder da palavra e argumentos críticos que possibilitavam pensar e debater questões “[...] formuladas em discursos, amoldadas às demonstrações antitéticas e às argumentações opostas. Entre a política e o *lógos*, razão, há assim relação estreita, vínculo recíproco” (VERNANT, 1996, p. 35). A relação entre política e *lógos* era, com base na *philía*, amizade, uma busca pelo bem comum, constituído na semelhança de uma lei. Essa “lei”, por direito, deveria ser acessível a todos e em benefícios de toda comunidade. Contudo, apesar de os gregos buscarem a união dos cidadãos pela *philía* e *sophía*, ideal da *pólis*, havia entre si confronto de ideias e argumentos. “Aliás, na *pólis* o combate, o debate (*agón*), é a regra que define a relação dos iguais, dos que não unidos pela mesma *philía*, ou seja, dos amigos” (COÊLHO, 2001, p. 20). Nesse contexto, o exercício da maiêutica socrática torna-se fundante à apreensão dos conceitos da lógica e da elaboração do pensamento racional, instituinte à formação humana. Ao pensar a formação humana, com base no referencial da teoria crítica, deve-se realizar o movimento dialético, ou seja, do pensamento do objeto ao sujeito em uma reflexão crítica para o entendimento da racionalidade de domínio que se desenvolve historicamente, mesmo em seus aspectos velados pelo poder da ideologia, afinal a dominação é um processo constituído civilizatoriamente. A palavra, para os gregos, é soberana, formativa, e daí a relevância dos registros formais da oratória e da sistematização dos acontecimentos narrados.

Nessa reconstrução cultural, com o retorno à escrita, tornou-se fundamental a propagação dessa cultura com a divulgação e disseminação de conhecimentos. Apesar de a escrita e a educação formal, ao longo da história, serem primazia da elite intelectual, a difusão dos conhecimentos, anteriormente orais, posteriormente escritos, representa um progresso civilizatório na cultura, pois antes essa escrita era restrita aos escribas em seus trabalhos de registros dos palácios sob o domínio do poder monárquico.

As mais antigas inscrições em alfabeto grego que conhecíamos mostram que, desde o século VIII, não se trata mais de um saber especializado, reservado a escribas, mas de uma técnica de amplo uso, livremente difundida no público. Ao lado da recitação decorada de textos de Homero ou de Hesíodo – que continua sendo tradicional –, a escrita constituirá o elemento de base da *Paideia* grega. (VERNANT, 1996, p. 36).

No Período Arcaico, com os poetas Homero e Hesíodo, o saber se propagava oralmente na transmissão de sua cultura e, com o surgimento da filosofia, ocorre a sistematização do saber de forma racional. Com o advento da filosofia, depara-se com o declínio do pensamento mítico e a expansão de um conhecimento racional. No princípio, esse movimento de mudança tinha um espanto filosófico, afinal até aquele momento todos os fenômenos naturais eram explicados pela lei da natureza e não pelo intelecto ou pensamento ético. “Essa revolução intelectual aparece tão súbita e tão profunda que foi considerada inexplicável em termos de causalidade histórica: falou-se de um milagre grego [...] a primeira filosofia aproxima-se mais de uma construção mítica do que de uma teoria científica” (VERNANT, 1996, p. 74). O pensamento mítico, envolto da experiência cotidiana e na tentativa de explicar os fenômenos naturais, buscava modelos reais e humanos, ou fictícios e mitológicos, que proporcionassem uma compreensão mais coerente do mundo ou, ao menos, apaziguasse a angústia do desconhecido e ininteligível, porém seria idealização pensar que tal acontecimento histórico fosse um milagre. Esse espanto diante do novo, do desconhecido, fez com que os homens buscassem interrogar a si, ao outro e ao mundo e, nesse movimento de inquietação, foi surgindo o pensamento filosófico. “Pensar filosoficamente significa o mesmo que pensar em modelos; a dialética negativa é um *ensemble* de análises de modelos” (ADORNO, 2009, p. 33). A dialética negativa como um conjunto de análises do pensamento em aforismos explica a relevância da forma ao autoconhecimento e à autocrítica na formação emancipatória.

A dialética negativa de Adorno (2009), que parte da negatividade dos conceitos, apreendendo a contradição entre seus elementos, segue na contramão da tradição positivista, idealista e de quaisquer teorias que sejam conciliadoras em busca da compreensão dos elementos constitutivos da teoria crítica. Esse movimento se efetiva no sentido de compreender os elementos conceituais de sujeito e objeto, universal e particular, com consistência teórica e racional nas bases dos fundamentos epistemológicos, em uma dialeticidade na qual esses elementos se negam e se afirmam ao mesmo tempo numa verdadeira práxis. Os conceitos apresentados, que referenciam a obra adorniana, precisam ser compreendidos no plano da constelação, de sua universalidade de significados na primazia da formação.

Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. Enquanto constelação, o pensamento teórico circunscreve o

conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica. (ADORNO, 2009, p. 141-142).

Os conceitos, ao constituírem-se em uma constelação, esclarecem o que há no objeto. Esse desvelamento já estava presente desde as ideias mitológicas em busca da representação do objeto em uma linguagem específica daquele período histórico, porém elas não tinham o segredo para a abertura do “cofre”, das ideias onde estavam guardadas as memórias tradicionais e supersticiosas que impediam o esclarecimento diante da obscuridade da realidade aparente e mítica.

A racionalidade técnica, que desencantou os mitos e destruiu o esclarecimento, implica que “[...] as bases estruturadoras do próprio esclarecimento já estavam immanentemente presentes nas racionalizações mitológicas” (ZUIN, 1999, p. 11). O predomínio do sobrenatural, das questões míticas e religiosas prevaleceu na cultura daquele Período Antigo até que, gradativamente, ocorre a dessacralização do saber e o conhecimento se torna exterior à religião de modo laico. Foi também nesse contexto que, apesar das analogias com o mundo físico e a natureza humana, não houve condições de continuidade entre o mito e a filosofia (VERNANT, 1996), o resultado disso foi que buscou-se na ciência um novo modelo de conhecimento em uma lógica mensurável e instrumental.

Em sua forma, a filosofia relaciona-se de maneira direta com o universo espiritual que nos pareceu definir a ordem da cidade e se caracteriza precisamente por uma laicização, uma racionalização da vida social. Mas a dependência da filosofia com relação às instituições da *Pólis* marca-se igualmente em seu conteúdo. Se é verdade que os milésimos se serviram do mito, também é verdade que transformaram profundamente a imagem do universo, integraram-na num quadro espacial, ordenado segundo um modelo mais geométrico. (VERNANT, 1996, p. 77).

O conhecimento era buscado pelos gregos inicialmente com os mitos e, posteriormente, com o saber filosófico. A filosofia distingue racionalmente a *dóksa*, opinião, restrita aos desejos dos sentidos em contraposição à *epistéme*, teoria, conhecimento das essências universais e de conceitos racionais. Os gregos, ao fazerem distinção dos conceitos no desenvolvimento do conhecimento, pensavam também a técnica, a funcionalidade, a matemática e a geometria como um modo de racionalização da vida social na *pólis*, constituída histórica e gradualmente por meio da conversão do mito em pensamento filosófico e científico. Os primeiros filósofos pensavam o mundo da natureza, da *phýsis*, da astrologia, da física e da matemática. Platão, em seus últimos escritos, em

especial *A República*, refere-se às disciplinas de cálculo e de aritmética como conhecimentos que conduzem à verdade, necessários à formação dos guerreiros na administração das tropas e afirma a necessidade de “[...] emergir do mar dos fenômenos transitórios e atingir a essência, sem o que não poderá tornar-se bom calculador” (PLATÃO, *A Rep.* 525a). O cálculo foi dotado de uma racionalidade peculiar ao período clássico e precisa ser compreendido com a lógica de sua época, a fim de evitar uma análise anacrônica pelo fato de parecer com a racionalidade técnica que considera somente os “bem dotados pela natureza” como capazes de adquiri-lo em todas as formas de conhecimento. Platão ressaltava que “[...] as pessoas de engenho tardo, quando instruídas e exercitadas no Cálculo, se outra vantagem não colhem, pelo menos lucram tornarem-se mais ágeis do que antes” (PLATÃO, *A Rep.* 526a). O cálculo, assim como a lógica matemática, ao mensurar a capacidade intelectual do indivíduo, não estaria apontando para a exclusão dos que não conseguem se adaptar a esse sistema de medidas? De que modo a formação omnilateral do homem grego seria avaliada dentro desses padrões estabelecidos nesse novo conhecimento calculável?

Tendo em vista o aspecto da calculabilidade e da lógica operacional e técnica, os autores da *Dialética do Esclarecimento* apresentam esse aspecto matematizante e mensurável em comparação à desmitologização como processo de esclarecimento, porém cabe lembrar que o número e a ordem calculadora se tornaram um novo mito na sociedade atual.

A lógica formal era a grande escola da unificação. Ela oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo. O equacionamento mitologizante das Ideias com os números nos últimos escritos de Platão exprime o anseio de toda desmitologização: o número tornou-se o cânon do esclarecimento. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22).

O número, o cálculo e os resultados dessa mensuração tornaram-se também o produto do esclarecimento na sociedade burguesa, que, segundo os frankfurtianos, era dominado pelo equivalente e pelo cálculo científico dos acontecimentos como forma de poder. O “conhecimento é poder” e, numa perspectiva técnica, o “[...] que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Essa dominação estaria pervertendo os fins humanizadores da educação para a autonomia, pois, ao unir a técnica e o progresso sem uma intencionalidade educativa, o resultado é a deformação proveniente de uma instrumentalidade aparente. A concepção de razão instrumental, segundo os autores

mencionados, síntese da dominação sobre a natureza, fez com que os homens aceitassem tudo o que podia ser classificado em uma lógica quantitativa, de controle técnico e ordenado segundo os padrões do sistema capitalista. Essa lógica, predominante na atual sociedade, incluindo as instituições escolares, exclui a experiência da reflexão e padroniza consciências sobre os modos de produzir a vida, ao considerar o cálculo e os procedimentos pragmáticos como a primazia do conhecimento da humanidade. Afinal, a formação autônoma exige mais do que a calculabilidade, pois requer reflexão, autocrítica e experiência que possa levar à emancipação. Então, o progresso do conhecimento, em uma perspectiva teórica e emancipatória, depara-se com o ordenamento social, político e econômico do sistema capitalista em um modelo de manutenção da dominação.

A intenção iluminista do pensamento, a desmitologização, elimina o caráter imagético da consciência. Aquilo que se vincula à imagem permanece misticamente cativo, culto aos ídolos. A quintessência das imagens chega a se constituir em trincheira ante a realidade. A teoria do reflexo nega a espontaneidade do sujeito, um mobilizador da dialética objetiva das forças produtivas e das relações de produção. Se o sujeito é reduzido a um espelhamento obtuso do objeto que sempre perde necessariamente o objeto que só se abre ao excedente subjetivo no pensamento, então resulta daí a calma intelectual inquieta de uma administração integral. (ADORNO, 2009, p. 175).

Os homens necessitam compreender o processo de encantamento do mundo e sua visão mitológica e imagética ao buscarem autonomia da razão. Nesse processo formativo e contraditório, deve-se averiguar historicamente como as experiências vão se constituindo na formação de uma consciência que requer o autoconhecimento capaz de entender o dinamismo ideológico da sociedade que, ao manipular o coletivo, nega a possibilidade de realização de experiências formativas, inclusive individuais, devido à padronização e ao mecanismo autoritário de dominação. “Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado” (MAAR, 1995, p. 25). Esse problema que se refere à formação se materializa objetivamente na sociedade com a transformação da experiência no sistema capitalista. Os mitos, os encantamentos permanecem revestidos ideologicamente por uma aparência de progresso e desenvolvimento humano, com o enrijecimento das vontades do ser humano que atende à lógica da razão subjetivada, permeada de ambivalências, na sociedade capitalista.

No diálogo entre a filosofia clássica e a teoria crítica, compreende-se que o período grego antigo, apesar das contradições sociais referentes ao universal e particular e ao sujeito e objeto, além do ocultamento ideológico de determinadas questões subjetivas voltadas à

justiça e ao bem, possibilitou a dialética em busca da razão objetiva na compreensão do contexto social em sua ideia de formação ampla. O esclarecimento, em uma perspectiva idealista, não condiz com a realidade que Horkheimer e Adorno (1979, 1985) apresentam em suas obras, afinal é preciso pensar e interrogar o problema da dominação que pode levar à barbárie e à pseudoformação em seu contexto de relações subjetivas e nas condições objetivas, que se constituem e se repetem ao longo da humanidade em um processo cíclico da história. Segundo Horkheimer (1991b, p. 70), a teoria crítica “[...] não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. Os teóricos da escola de Frankfurt buscaram uma organização racional da sociedade, preservando a tradição cultural da filosofia clássica, mas incluindo em seus estudos o idealismo alemão na compreensão da razão que foi se transformando em uma nova racionalidade. A constituição de uma racionalidade instrumentalizada voltada aos meios e destituída de seus fins educativos torna-se o modo de vida vigente, criando uma subjetividade em que o ego torna-se a centralidade do humano.

A identificação do homem com seu semelhante vai sendo subsumida nesse novo modo de convívio social em que prevalece a necessidade narcísica da própria imagem ser vista e aplaudida em uma sociedade do simulacro e da superficialidade, mediada por aparatos tecnológicos de visibilidade midiática. Nesse contexto de instrumentalidade, torna-se relevante rememorar a etimologia do termo *paideía*, no sentido de perceber os elementos formativos em sua universalidade cultural e artística, capaz de proporcionar ao homem uma verdadeira experiência estética de formação.

O homem, com uma educação formativa, baseada em princípios éticos e de liberdade, precisa ir além do mundo egocêntrico da própria individualidade para ver o outro e suas necessidades; compreender a amplitude do humano e sua capacidade de realizar o bem coletivo, reconhecendo o essencial da existência humana. Contudo, na sociedade moderna do consumo e da valorização dos objetos, há manipulação das relações transformadas em produtos com valores financeiros em detrimento dos valores humanos. Desse modo, os indivíduos são conduzidos ao *Admirável Mundo Novo*²⁸ e incentivados a buscar, de modo recorrente, o prazer imediato oferecido pela mídia, sendo capazes até

²⁸ Referência à obra de literatura distópica escrita por Aldous Huxley (1894-1963) e publicada em 1932. Nesse romance, Huxley descreve uma sociedade hipotética e governada por denominados “Administradores Mundiais” que tinham poder sobre a sociedade em que prevalecia a estratificação social sob o domínio totalitário dos governantes, os quais concentravam em suas mãos o poder e o conhecimento científico-tecnológico.

mesmo de sacrifícios desumanos em retribuição ao convívio e aceitação do grupo que os iguala (FREUD, 2010b), sem reflexão e questionamento dessa existência materializada em fórmulas padronizadas que atendem ao sistema vigente. Na literatura distópica, “[...] Huxley tem uma visão excessivamente linear do processo civilizatório – no qual subestima os reveses irracionais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 134). A visão de Huxley ilustra a aparência configurada por uma pseudorealidade que necessita de reflexão sobre os processos ideológicos e manipuladores:

A ideologia produz as aparências, enquanto que a utopia produz, por seu lado, o sonho de uma existência “verdadeira” e justa. A ideologia intervém implicitamente em todos os juízos filosóficos da sociedade humana. A ideologia e a utopia anseiam por ser compreendidas como atitudes de grupos sociais provenientes da realidade social total. (HORKHEIMER, 1984, p. 14).

A racionalidade tecnológica, no contexto social de adaptação no qual eram submetidos os personagens do romance de Huxley, foi demonstrada por Adorno (1998) como uma fantasia futurista de desencantamento do mundo, tendo como ponto de partida “[...] a percepção da semelhança universal de tudo o que é produzido em massa, sejam coisas ou homens” (ADORNO, 1998, p. 92). Esse processo de alienação e de adaptação ao dado material demonstra a heteronomia dos sujeitos e sua dificuldade em sair do lugar comum, do princípio de prazer. Afinal, o princípio de prazer em conflito com o princípio de realidade traz em si contradições complexas da subjetividade, as quais muitos preferem se distanciar ou resistir sob o risco de se sucumbir ao princípio de prazer, negando o movimento dialético adorniano da negatividade.

O movimento dialético na busca do sentido da educação e da formação foi fundamentado, sobretudo, nas ideias de Platão e Aristóteles nos séculos VI e V a.C. Essas ideias, com caráter de universalidade, tornaram-se referência educativa às gerações posteriores, considerando o poder da *areté* em seus discursos, em seus escritos e nas histórias narradas e registradas, inclusive nas narrativas em forma de mito que buscavam esclarecer, de forma mais simples, o contexto daquele período. “O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-a de superstição” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21). A racionalidade dessa mudança do legado da metafísica à lógica da ciência moderna será apresentada no segundo capítulo desta tese.

O saber advindo desses filósofos da cultura clássica grega permanece instigante ao pensamento quando se torna possível o desdobramento à formação e à reflexão de questões sociais e políticas no desenvolvimento histórico e contraditório da razão. Afinal, Adorno

(2008) propõe uma fundamentação do conhecimento racional e filosófico em intrínseca relação com a estética, no sentido de possibilitar uma experiência formativa de humanização. Desse modo, os processos constitutivos da razão, em sua natureza histórica, têm um valor social e político que precisa ser compreendido, partindo do estudo de sua gênese.

A escola de Mileto não viu nascer a Razão; ela construiu uma Razão, *uma* primeira forma de racionalidade. Essa razão grega não é a razão experimental da ciência contemporânea, orientada para a exploração do meio físico e cujos métodos, instrumentos intelectuais e quadros mentais foram elaborados no curso dos últimos séculos, no esforço laboriosamente continuado para conhecer e dominar a Natureza. Quando Aristóteles define o homem como “animal político”, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política. (VERNANT, 1996, p. 94).

A reflexão filosófica dos gregos possibilitava o exercício da razão e da ética, que, segundo Aristóteles, está intrinsecamente relacionada à política, por isso o *homo sapiens* e o *homo politicus* se identificam com o bem comum que os une. Essa base filosófica deve suscitar no homem o reconhecimento da importância da tradição como cultura e herança de valores de seus ancestrais, que se constitui na existência pessoal e coletiva, tendo nesse aprendizado o comprometimento com o futuro da humanidade. A tradição, por ser constitutiva do humano, é primordial no ato de formar a si mesmo e ao outro, além de buscar autonomia, liberdade de pensamento e ação crítica e rigorosa dos homens no universo da política, da ética e da cultura.

Não foi por mera casualidade que a doutrina do primado necessário do todo sobre a parte, expressa na *Política* de Aristóteles, se encontrou pouco depois da definição formal do *zōn politikón*, isto é, da natureza social do homem. Somente na convivência com outros o homem é homem, tanto para Platão como para Aristóteles, a quem pareceu “natural” a sua existência na comunidade, ou *pólis*, dado que a verdadeira natureza humana só nela pode ser plenamente realizada. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 49).

O homem se realiza na convivência com o outro, com seu semelhante ou outro ser da natureza que o constitui em sua humanização, pois, mediante o contato afetivo e conflituoso, o homem pode criar formas de se relacionar e meios para lidar com o semelhante e o dessemelhante. A razão clássica, na Grécia Antiga, constituiu-se na experiência social de debates e embates públicos na *pólis*, na busca de ordem e equilíbrio, que, pela linguagem e ação humana, se expressou no convívio e na contradição de uma cidade, mediada pelas contestações e reflexões filosóficas. “A razão grega é a que de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não transformar a

natureza. Dentro de seus limites como em suas inovações, é filha da cidade” (VERNANT, 1996, p. 95). Essa razão, em filiação à *pólis*, permite a reflexão sobre a possibilidade formativa da *paideia* como um ato político em sentido abrangente de humanização. Quanto à questão política na *pólis* e o exercício da autoridade, Adorno (1995b, p. 214), contraditoriamente ao pensamento grego, afirma:

A política aristotélica é tanto mais humana que o Estado Platônico quanto uma consciência quase burguesa é mais humana que outra restaurativa, a qual, com o fim de investir-se de autoridade num mundo já esclarecido, transmuda-se prototipicamente no totalitário. O objetivo de uma práxis justa seria sua própria supressão.

Tendo em vista a hegemonia de uma racionalidade autoritária e de exclusão dos direitos humanos que se desenvolveu no processo civilizatório, o objetivo da práxis justa, citada por Adorno, é suprimido do contexto político. Essa racionalidade de domínio lógico-operacional, ocorrida historicamente e perpassada pela razão moderna, foi-se constituindo com bases instrumentais, de modo que o interesse privado, voltado ao econômico, tem primazia sobre a totalidade do público, levando à desumanização ou ao contrário do que se pretendia alcançar com o ideário democrático de educação. Mesmo com a prevalência dessa racionalidade, deve-se considerar que essa questão é contraditória, visto que na *pólis* ateniense prevalecia um sistema aristocrático e em “[...] Atenas, matriz do escravismo helenista antigo, a *paideia* grega seria estritamente masculina, marcadamente esotérica e pautada na formação do cidadão grego para a vida e atuação na unidade familiar (*genos*) e depois na *pólis*” (NUNES, 2009, p. 157). Quanto à constituição da *pólis*, Platão e Aristóteles demonstraram a relevância dos fundamentos políticos, tendo como referência uma ética aristocrática advinda da Grécia Arcaica, influenciados pelo educador e poeta Homero (BORTOLINI; NUNES, 2018). Essa racionalidade de domínio dos gregos era um modo de organização do sistema estatal, daí a atenção à noção anacrônica da história, com o trabalho teórico de elaboração de conceitos à compreensão da realidade estudada.

Saberemos então como replicar àqueles que com tanta frequência nos dizem que Platão ou algum outro grande autor do passado foi superado; seremos capazes de compreender que, mesmo que toda a crítica a Platão esteja correta, Platão ainda será melhor companhia que seus críticos. (ARENDRT, 2014, p. 281).

A educação desde tempos remotos precisa recuperar seu caráter formativo, com o rigor dos clássicos e sua referência aos estudos conceituais, que se constituem em uma esfera constelar, capaz de iluminar os períodos históricos em seu progressivo conhecimento, que requer tempo de elaboração para entender esse processo de constelação.

Apesar de a democracia, no período da Antiguidade grega, ser baseada na relação de obediência e servidão a fim de que os aristocratas tivessem tempo livre, ócio, para o exercício do pensamento, deve-se considerar o domínio formalizado dessa racionalidade. Na *Política*, Aristóteles menciona que há, pela natureza da *pólis*, quem governa e quem obedece, destacando que ambos possuem virtudes próprias, que o autor ressalta como virtudes morais, as quais todos devem possuir em justa medida. Quanto aos conceitos filosóficos referentes à moral e à justiça, deve-se questionar a pretensão de validade desses conceitos, tendo em vista as relações de domínio que se põem em contradição com a ideia de universalidade. Segundo os autores frankfurtianos, os filósofos gregos, em especial Platão e Aristóteles, “[...] refletiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos. A própria linguagem conferia ao que era dito, isto é, às relações da dominação [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 35). A linguagem, com seu poder sobre aquela sociedade, foi se destituindo com a prevalência da ciência em sua expressão progressista. Diante do contexto de racionalidade daquele período, Aristóteles destaca ainda que o governante necessita de determinadas potencialidades para bem governar:

[...] o homem livre manda no escravo, da mesma forma que o marido na mulher, e o adulto na criança. Nesses casos, as partes da alma estão presentes em todos esses seres mas dispostas de modo diferente. O escravo não tem faculdade deliberativa; a mulher tem-na, mas não tem faculdade de decisão; a criança tem capacidade de decisão, mas ainda não desenvolvida. (ARISTÓTELES, *Política*, 1260a 8-14).

A naturalização da dominação explica o comportamento de submissão dos que dependiam dessa organização social como uma forma de sobrevivência naquela época. Aristóteles, na *Política*, argumenta que a virtude da parte dependia da virtude do todo. A educação das crianças teria por base a referência da totalidade de sentido formativo, pois elas eram vistas como potência para administrar a *pólis* no futuro. Então, no processo educativo,

[...] tanto as crianças como as mulheres devem ser educadas de acordo com o regime político estabelecido (pelo menos, caso se considere que a perfeição moral das crianças e mulheres são importantes para a perfeição da cidade). E são importantes de facto, na medida em que as mulheres constituem metade da população livre, e as crianças tomarão parte na comunidade política. (ARISTÓTELES, *Política*, 1260b 16-19).

No regime social e político da *pólis*, havia uma série de ofícios a serem realizados pelos homens que eram considerados cidadãos, com participação ativa nas decisões

políticas e sociais; pelas mulheres, que cuidavam dos afazeres domésticos do lar, do *oikos*; pelas crianças, que eram educadas conforme a *areté* na busca de excelentes virtudes e habilidades ao seu ofício no futuro; pelos escravos, que exerciam seus trabalhos para impulsionar a economia daquela sociedade. Ao considerar os aspectos educativos da *paideía* e a forma de organização social da *pólis*, cabe reconhecer a importância histórica dos princípios formativos em sua proposta civilizatória, mas também perceber os movimentos contraditórios entre a dominação e a proposta de humanização.

Quanto ao processo de organização da sociedade grega, os frankfurtianos Horkheimer e Adorno (1985), sob a ótica da dialética da negatividade, demonstram a contradição existente na estrutura social daquele período ao analisarem a sociedade grega com costumes e virtudes morais próprias da época, considerando, portanto, as evidentes distinções em relação ao pensamento moderno.

Os conceitos filosóficos nos quais Platão e Aristóteles expõem o mundo, exigiram, com sua pretensão de validade universal, as relações por eles fundamentadas como a verdadeira e efetiva realidade. Esses conceitos [...] refletiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 35).

Os conceitos metafísicos e filosóficos de universalidade se distanciam da realidade fenomênica e as relações, nesse sistema patriarcal dominante, tornam-se adaptativas como uma forma de autopreservação. Nesse contexto, os escravos, as mulheres e as crianças não eram considerados autossuficientes para governar a sua vida sem a tutela do seu senhor, por ficarem, de certo modo, à margem dos supostos direitos pelo fato de não serem considerados cidadãos. Ainda hoje existe o estereótipo cultural de que a mulher é “sexo frágil” e dependente do homem, podendo torná-la vítima de violências física e simbólica. Sobre a questão de a violência ser comprovada pela lei, Horkheimer e Adorno (1985) demonstram que a dominação se reproduz em faceta de humanidade ao tentar velar os processos contraditórios da alienação. Em crítica às condições sociais excludentes, os autores afirmam que “[...] a mulher traz o estigma da fraqueza e por causa dessa fraqueza está em minoria, mesmo quando numericamente é superior ao homem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 105). Nessa racionalidade, a mulher é oprimida em sua subjetividade sob o jugo da legalidade.

Quanto à questão da racionalidade de domínio que se constitui historicamente, diversos autores debateram o papel dos governantes na atribuição de suas funções. Freud (2010b, p. 82) afirma que o “[...] homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um

tanto de segurança. Mas não esqueçamos que na família primitiva somente o chefe gozava dessa liberdade instintual; os outros viviam em submissão escrava”. Em *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt (2014, p. 45), ao se referir aos cidadãos atenienses, escreve: “[...] eram cidadãos apenas na medida em que possuíssem tempo de lazer, em que tivessem aquela liberdade face ao trabalho que Marx prediz para o futuro”. A máxima de que o “trabalho edifica o homem” deve ser questionada, pois é preciso considerar as condições materiais e ideológicas desse exercício realizado pelo cidadão, evitando ou mesmo impedindo a desumanização desse fazer, ao lembrar que, para os gregos, o tempo livre, a *skholé*²⁹, era fundamental ao pensamento livre e criativo ao se pensar a formação sob princípios éticos e emancipatórios. Diferentemente do negócio como negação do ócio ou do tempo livre que possibilita a liberdade do pensamento e a criação artística à formação humana, o mundo do trabalho, no imediatismo da racionalidade atual, interfere na subjetividade do trabalhador ao alienar-se ao trabalho, impedindo-o de tempo para a realização de experiência estética e ética na constituição de uma vida humanizada.

Os gregos consideravam-se mais a forma do que ao conteúdo a ser ensinado aos seus discípulos e descendentes ao pensar a formação humana. A forma, o *eîdos*, era significativa na formação que, posteriormente, no século XVIII, os alemães traduziam por *Bildung*. Segundo Jaeger (2003), o termo *Bildung*:

[...] designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação. (JAEGER, 2003, p. 13-14).

Essa relação da filosofia com as artes e as Humanidades tem uma finalidade educativa no sentido de *Bildung* como formação cultural. Platão, em *A República* (377b), refere-se ao termo educação como uma ação formativa de aprimoramento dos sentidos humanos, destacando a importância da ginástica para o corpo e da música para a alma. O próprio filósofo afirma que, antes de iniciar as crianças nessas atividades, os adultos deveriam lhes contar histórias. A literatura era constitutiva desse processo formativo, em

²⁹ O termo grego *skholé*, usualmente traduzido por tempo livre, mas que originou o termo escola, foi explicitado por Fernandes (2012, p. 37) como “[...] liberdade criativa que perfaz e constitui a humanidade, o fundamento ontológico do ser humano”.

que o imaginário, com as construções fictícias e as elaborações intelectuais, tornavam-se relevantes ao desenvolvimento do sujeito em sua humanidade ética e simbólica.

Apesar das críticas contundentes aos clássicos, Adorno (1995a) reconhece seus fundamentos para a teoria crítica e a relevância da filosofia na formação ética e estética do homem moderno. Avaliando a ética, com a transição da razão clássica à racionalidade moderna, percebe-se o confronto de ideias com a tradição grega e seus princípios políticos. “A ética deve se pautar pela construção coletiva de valores respaldados pela história, mas deve pedir pela adesão racional a eles; a política deve se voltar para as condições materiais que possibilitem a realização daqueles valores” (CROCHÍK, 2011, p. 98). Os valores advindos do princípio ético, que possibilitaria a construção de um sujeito autônomo e com consciência de suas condições objetivas na sociedade, tornam-se subsumidos em um processo de inversão do sujeito crítico em um indivíduo alienado pelo sistema capitalista.

A reflexão sobre a educação formativa, tendo como referencial os princípios éticos e políticos, busca a compreensão histórica dos processos sociais no mundo contemporâneo. A ética torna-se um desafio no atual contexto social de formalização e adaptação dos sujeitos à ideologia, haja vista o sistema de padronização da consciência, análogo ao aprisionamento dos corpos em sistema de escravidão. Esse é um desafio educativo que parte da gênese do significado da expressão formação humana e o relaciona à concepção de educação emancipatória, com os princípios culturais e historicamente elaborados pela humanidade. Para tal desafio, deve-se apreender o nexos constitutivo da realidade atual, indo aos conceitos filosóficos clássicos e relacionando-os à teoria crítica da Escola de Frankfurt a fim de desvelar as contradições sociais. Assim, a apreensão do sentido dialético da relação entre sujeito e objeto, além dos conceitos referentes ao universal e particular, essência e aparência, permeiam a discussão teórico-metodológica deste trabalho.

O estudo dos princípios éticos contribui para o entendimento da etimologia grega do termo homem como ser de razão, autonomia e liberdade, enfim, ser inacabado e que busca o saber como algo que transcende ao imediatismo da realidade ao alcance da humanização histórica da sociedade. A ideia de transcendência do ser em potência formativa torna-se referência ao estudo da educação emancipatória em um mundo que formaliza as relações e a constituição do humano. Contudo, faz-se necessário reconhecer as contradições sociais que permeiam todas as instâncias do humano, sob o risco de idealizar a práxis e os elementos constitutivos da cultura. Nessa constante busca do conhecimento epistemológico,

o homem, diferente dos animais e dos deuses, necessita da autocrítica e do conhecimento de si, do outro e do contexto em que está inserido.

A formação com base nesses princípios tem a política como uma ação prática, como ideal de realização da moral e da ética, em que o fim é a perfeiteabilidade humana, não no sentido de término, mas do que é perfeito, do que completa o ser. Na completude desses princípios éticos, a virtude, a honestidade e a justiça, referendadas pelo bem comum, tornam-se fundamentais na convivência entre os homens em uma comunidade política (*koinonía*). Esses ideais foram perdidos com a transformação da racionalidade, que se voltou à individualidade dos sujeitos com uma intencionalidade pragmática que deturpa os valores da universalidade humana. Segundo Horkheimer e Adorno (1979, p. 166),

[...] os estudos de comunidade não satisfazem inteiramente, por uma parte, os critérios formulados à imagem e semelhança das ciências naturais, que a investigação social empírica adotou e que postulam o princípio de repetição, de controle e isolamento dos fatores individuais, mas que não chegam a dar-nos a essência das coisas; e, por outro lado, se os investigadores não têm um conhecimento desde o começo, esse conhecimento é, de qualquer modo, subsequentemente dado.

A política, no sentido originário, busca a *koinonía* entre os homens, a constituição de uma *res publica*, com a primazia da coletividade sobre os interesses escusos de particularidades dos indivíduos e grupos. “Sem a Ética, caminho da felicidade particular, sem a Política, espaço da felicidade coletiva, a condição humana não se realiza” (BORTOLINI; NUNES, 2018, p. 27). A ética e a política possibilitam o equilíbrio necessário ao bom convívio entre os homens que assumem como uma identidade coletiva a práxis humana do bem público, na luta pelas causas sociais, sendo o emblema ético o registro dessa ação transformadora na sociedade. De acordo com os gregos, a ética se põe no interior da política pela indissociabilidade entre elas, porém o que se vê na atualidade, com a racionalidade instrumentalizada, demonstra a contraposição desses valores que se constituíam universalmente, mas que foram corrompidos por essa racionalidade subjetivada e de domínio do sistema capitalista.

Adorno (1995a) demonstra a importância da política e da democracia ao retorno do princípio educativo de formar pessoas e não padronizá-las conforme os moldes burocráticos da instituição, sob o risco de assimilar uma “coisa morta” e não a “[...] produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995a, p. 141). Adorno critica o modelo ideal de educação por partir de uma concepção autoritária, imposta do exterior e não de uma

produção autônoma e livre que possibilita a saída da menoridade kantiana, em que o sujeito é capaz de decidir por si próprio, sem a dependência do outro.

No exercício filosófico de pensar questões ontológicas com base na reflexão a respeito do outro e de si próprio, o estudo da formação humanista torna-se fundamental na compreensão de aspectos individuais e sociais do homem. Em tal estudo, o olhar deve ater-se à educação como formação humana desde a tenra idade. Em Kant (1999, p. 13), esses conceitos estão na gênese da natureza humana, sendo preciso acostumar o homem “[...] a submeter-se aos preceitos da razão”. Essa submissão deve ser vista no sentido de ter autonomia e ser capaz de tomar decisões em uma dimensão universalmente voltada ao humano, com base no autoconhecimento e no princípio educativo que se inicia na infância, para que, no desenvolvimento físico e emocional, a experiência estética também se constitua como um fundamento ontológico para toda a vida.

A educação, diferente da escola e de seus conteúdos previamente programados, com o objetivo de operacionalizar os mecanismos da quantidade, da avaliação e dos resultados mensuráveis, precisa ser entendida na esfera do humano, com uma formação voltada à imaginação e à sensibilidade em sua dimensão estética.

Além de criarem a razão, a política e a democracia, os gregos souberam, talvez como nenhum outro povo, valorizar a educação, entendida não como escola, instrumentalização de crianças e jovens para o exercício de funções e atividades específicas, mas como *paideía*, cultura, ideal de excelência, trabalho de purificação e elevação da alma à mais alta perfeição. (COELHO, 2001, p. 45).

O ideal da *paideía*, sua intencionalidade formativa, traz em seu cerne a nobreza ética e moral que precisa ser entendida em seu tempo histórico e no desenvolvimento dessa racionalidade que, apesar do ideário formativo, tem limitações a ser avaliadas sob o risco de, na perpetuação da racionalidade de domínio e exclusão, atingir a posteridade. Diante do contexto histórico, devem-se considerar ainda os embates da racionalidade moderna que tentam formalizar e manipular todas as instâncias da sociedade. “Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. [...] A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único para avaliá-la” (HORKHEIMER, 2000, p. 29).

O esclarecimento, ao se tornar um mito, não percebe em si elementos autodestrutivos advindos do progresso. “Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter e, por isso, também sua relação com a verdade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13). No desdobramento dessa autenticidade, a negatividade do método dialético, perpassada pela

subjetividade e pelas condições materiais existentes, aponta a necessidade de autocrítica sobre os caminhos da civilização, sob o risco da regressão se instituir como progresso. Nessa obra, os autores já demonstravam a busca do esclarecimento que contém elemento regressivo ao desencantamento do mundo mítico e ainda alertavam sobre a necessidade de o esclarecimento ter consciência de si mesmo, pois “Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata. Hoje, porém, o passado se prolonga como destruição do passado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 15). O passado possibilita o aprendizado para a vida presente e futura se os homens forem capazes de ter sensibilidade e sabedoria de olhar a tradição como se vê uma obra de cultura, com os ensinamentos da ancestralidade incorporados a uma vivência fecunda de esperança às gerações vindouras. Ainda sobre o esclarecimento, Crochík (2007, p. 193) assevera que:

[...] o esclarecimento visa ao desencantamento, mas a crítica ao animismo, tal como dito antes, converteu-se em coisificação das almas: o sujeito só se expressa como objeto que se repete sem ter consciência disso; como essa repetição está associada ao desejo da morte, da destruição, ela não deixa de ser encantada, tal como o mito o era. O encanto, por outro lado, refere-se a paixão pelo objeto, do qual não se consegue desvencilhar; ele dá vida ao objeto [...] que nos ‘pede’ para ser olhado; nessa relação, o homem se constitui.

Na constituição do humano, a relação ambivalente entre as condições objetivas e subjetivas, entre os instintos agressivos e a sublimação desses instintos que se constituem a partir de um tensionamento constante, próprio da elaboração social mediada pela cultura, permeia os pensamentos dos teóricos Marx e Freud, referências da teoria crítica frankfurtiana na compreensão da relação entre sujeito e objeto. Ao pensar a realidade atual, com o aparato de dominação política e econômica, o saber, ou verdadeiro conhecimento, abdica de sua natureza, logo, a força instrumentalizada do capital e das políticas mercadológicas, com efeito, expulsa o sentido humano da formação, portanto, o sentido formativo da cultura, da educação e do trabalho assume a forma da irracionalidade. “A formalização da razão teve implicações teóricas e práticas de longo alcance” (HORKHEIMER, 2000, p. 17). Essa forma instrumentalizada se materializa nas relações sociais de produção que, por sua vez, são historicamente determinadas, tornando-se instrumento de dominação ao respaldarem ideias pragmáticas e métodos burocráticos. O convite e a provocação para pensar o sentido da formação humana consistem em compreender o verdadeiro sentido da educação em sua omnilateralidade.

Pensar esse ser omnilateral, no percurso histórico da civilização ocidental, com as transformações da racionalidade clássica, com a instrumentalização da educação e da

cultura, é um exercício que os frankfurtianos se desdobram nessa feitura. Horkheimer (2000) revela, em sua obra *Eclipse da razão*, aspectos que representam “[...] um esforço em lançar alguma à luz sobre as implicações dessas mudanças. [...] acredita que a tendência moderna para traduzir qualquer ideia em ação, ou em abstinência ativa da ação, é um dos sintomas da atual crise da cultura” (HORKHEIMER, 2000, p. 10). Para compreender os processos de dominação e de esclarecimento constituídos historicamente pela humanidade, é necessário reconhecer que “[...] a racionalidade progressista tende, em meu modo de ver, a obliterar a própria substância da razão em nome da qual se apoia a causa do progresso” (HORKHEIMER, 2000, p. 10).

Com o progresso e o aperfeiçoamento das ciências naturais, nas quais o ideal de leis determináveis com rigorosa exatidão assume novas formas, inclusive para a teoria da sociedade, apresentou-se logo, paralelamente, a exigência de um modelo teórico de sociedade que estivesse dotado de idênticas características de exatidão. Quanto mais a moderna sociedade dinâmica se aproxima do domínio da natureza, menos tolera o atraso dos conhecimentos sobre si mesma, em comparação com o que se conhece a respeito da natureza. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 13).

Na dinâmica social, a busca do progresso e da emancipação humana poderá se converter em utopia, caso não se rompa com o discurso unificador e se proponha a desvelar os processos constitutivos dessa realidade administrada pela lógica do consumo, posto que a ideologia visa ao ofuscamento das contradições presentes na realidade objetiva. Assim, a educação como formação humana possibilita a construção de sujeitos questionadores e que busquem autonomia no agir em sociedade, saindo da obscuridade intelectual, resistindo às imposições ideológicas e dominações alheias. Essa proposta de educação formativa visa à libertação da dominação com a reflexão sobre os possíveis caminhos em indagação ao esclarecimento, de modo que o sujeito possa realizar autorreflexão, experiência formativa e liberdade no processo emancipatório, compreendendo as contradições inerentes à realidade histórica e se libertando da dominação.

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele o denomina. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37).

Então, o esclarecimento historicamente constituído, desde os gregos, é também ambivalente e, nesse sentido, a dialética negativa deve superar a autopreservação de se adaptar à realidade para sobreviver às contradições na luta contra a racionalidade formalizada. Ao transformar o pensamento em instrumento, no sentido de mera adaptação

às condições objetivas, o homem se coisifica e toda experiência humana vai sendo destituída de valores e princípios éticos que possibilitam mudanças essenciais à formação do pensamento e da reflexão crítica. Pensamento racional e crítico como exigência do trabalho filosófico na edificação da razão, mediante a linguagem, a percepção e a experiência estética que o homem precisa para sua formação educativa e civilizatória. “Pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material, com seu arquétipo” (ADORNO, 2009, p. 25). Esse arquétipo do pensamento filosófico, que Adorno estuda ao longo da civilização ocidental e elabora sua teoria baseada na dialética da negatividade, mostra a potencialidade da reflexão crítica na resistência à razão instrumentalizada.

A razão formalizada leva o sujeito moderno a se afastar, ou mesmo, recusar a razão tradição e as crenças antigas, considerando-as arcaicas e supersticiosas. Em contraponto, esse sujeito da modernidade acredita no simulacro do conhecimento, em proveito dos dados mensuráveis e de comprovação científica, sem a devida compreensão dos seus aspectos ideológicos. Nesse movimento de recusa do mito, a ciência se torna também um mito em uma lógica formalizada por padrões instrumentais. Como aparato de dominação política e econômica, o saber abdica de seu sentido, assumindo a forma que se materializa nas relações sociais de produção historicamente determinadas e tornando-se instrumento dessa dominação ao respaldar ideias dogmáticas e métodos burocráticos por meio da administração do todo, ou seja, tanto dos aspectos objetivos quanto subjetivos. Daí a importância de se compreender os embates dos processos de dominação e de esclarecimento construídos historicamente pelos homens.

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 43).

Na teoria crítica da Escola de Frankfurt, a preocupação com as formas culturais em uma sociedade administrada pela razão instrumental, em contraposição à formação humana, precisa ser compreendida, discutida e historicizada. Essa formação, na perspectiva crítica, deve perseguir o universal, a essência do real para a compreensão da natureza do homem em sua originalidade. Para tal intento, deve-se compreender a gênese da educação formativa e autônoma, ressaltando a importância do questionamento sobre o sentido ético e

a natureza ontológica como ponto de partida para inquirir e provocar dúvidas na elaboração de conceitos, com rigor e profundidade, os quais possibilitarão um caminhar no sentido de emancipação do homem.

O estudo deste capítulo apresentou a constituição do conceito de razão clássica, valendo-se dos primeiros escritos da civilização ocidental para compreender a formação do pensamento grego e seu conceito educacional que foi historicamente redimensionado ao longo do tempo. Pensamento, primeiramente mítico, no Período Arcaico, tendo a referência educativa de Homero e demais poetas que acreditavam nas crenças, com a racionalidade peculiar daquela época. Racionalidade que, em busca de esclarecimento da realidade da *pólis*, foi se ampliando com os filósofos gregos da Antiguidade Clássica, em seu pensamento crítico, no intuito de pensar a gênese da razão tradicional e a instituição de um espaço de convívio ético e político, permeadas por contradições históricas. Essa racionalidade que foi se modificando no processo civilizatório será demonstrada no próximo capítulo, segundo a transição de um ideário metafísico ao modelo lógico da ciência moderna.

2 RAZÃO E CIÊNCIA MODERNA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS NO PERCURSO HISTÓRICO DE (DE)FORMAÇÃO

Pensar a mudança da razão clássica filosófica para a lógica científica requer estudos para compreender a racionalidade dessa reviravolta levada ao contexto educacional (de)formativo, bem como o conceito de educação humanista que, destituído de sua concepção ampla de formação cultural e ética, tem sido conduzido à barbárie e à desumanização. A teoria crítica da Escola de Frankfurt, nessa conjuntura, acaba subsidiando o estudo acerca dos fundamentos epistemológicos que se constituíram historicamente com modificação conceitual, instrumentalizando o sentido da formação na atualidade. Desse modo, estudar a constituição conceitual de autores da filosofia e demais áreas de conhecimento torna-se fundamental na compreensão desse movimento da *Bildung* à *Halbbildung*, considerando a racionalidade que embasa a teoria da sociedade dos tempos arcaicos à contemporaneidade, em um processo de pseudoformação.

De uma perspectiva histórica, destaca-se a formação humana que, inicialmente, com a razão clássica e seus princípios metafísicos e universais tinha o ser como referência, porém afastado desses princípios torna-se subjetivado em um ente. Esse processo se intensifica com a racionalidade instrumentalizada, de caráter técnico, lógico e profundamente operacional – o *know-how* –, o saber fazer da racionalidade que acontece quando o sujeito do conhecimento admite a proposição de que conhecer é dominar e controlar os homens e a própria natureza.

Cabe, nesse contexto, compreender a ideia de alguns pensadores que se destacaram naquele período. Desde a fundação da filosofia moderna por René Descartes (1596-1650), no século XVII, criticada pelo iluminismo de Immanuel Kant (1724-1804) em seus estudos sobre a razão e seus aspectos lógico-formais e sistematizada pelo pensamento ontológico de Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831), a história do sujeito se ressignifica. Hegel, apesar de não ter sistematizado nada acerca da educação, preocupava-se com a formação humana em sua totalidade dialética. Neste capítulo, privilegiam-se esses três autores da modernidade como a base referencial do pensamento acerca da formação e da mudança de paradigma da racionalidade moderna.

Alguns pensadores do período da Idade Moderna foram fundamentais ao desenvolvimento científico. Os cientistas Nicolau Copérnico (1473-1543), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), Johannes Kepler (1571-1630) e tantos outros

constituíram um novo modelo de conhecimento fundado na faculdade racional do sujeito moderno. Além desses pensadores, outros se destacaram na história das ciências pelos seus grandiosos feitos: Descartes, criador do método cartesiano que deu origem à filosofia moderna, foi o divisor de águas entre a filosofia e a ciência; Isaac Newton (1643-1727), referência na considerada Revolução Científica com a descoberta da óptica, da lei de gravitação universal e da alquimia. Há, ainda, os filósofos, que delimitaram o território empirista cada qual ao seu modo: John Locke (1632-1704), que defendia a liberdade intelectual e a soberania popular; David Hume (1711-1776), cujo pensamento foi baseado no ceticismo positivo e de cunho naturalista. A situação é assaz para a filosofia, certamente para a racionalidade humana ou, mais especificamente, para o esclarecimento do seu sentido em um momento de agitação teórica.

Descartes, por volta do ano de 1619, cria o pensamento moderno da racionalidade. Com isso, o filósofo determina inicialmente o horizonte da Idade Moderna no âmbito da racionalidade, demarcando a tênue linha entre filosofia e ciência. Com a razão iluminista, Kant estabelece um caminho seguro para as ciências. Hegel investiga a compreensão da experiência como elemento conceitual constitutivo na formação humana, bem como das contradições históricas inerentes ao seu pensamento, possibilitando um repensar da dialética. Constitui-se, assim, a dialética hegeliana, que Adorno, na *Dialética negativa*, apresenta a crítica de Hegel a Kant quanto à separação entre forma e conteúdo.

[...] Hegel queria alcançar uma filosofia sem uma forma separável, sem um método a ser manipulado independentemente da coisa. No entanto, ele procedeu metodicamente. De fato, a dialética não é nem apenas método, nem algo real no sentido ingênuo do termo. Ela não é nenhum método: pois a coisa não-reconciliada, à qual falta exatamente essa identidade que é substituída pelo pensamento, é plena de contradições e se opõe a toda tentativa de interpretá-la de maneira unívoca. É a coisa, e não o impulso à organização próprio ao pensamento, que provoca a dialética. (ADORNO, 2009, p. 126).

A dialética, de acordo com Adorno (2009), deve ser pensada em um movimento de contradição na coisa e contra ela mesma, afinal a realidade é contraditória. Contudo, a dialética adorniana é incompatível com a de Hegel. “Seu movimento não tende para a identidade na diferença de cada objeto em relação a seu conceito; ela antes coloca o idêntico sob suspeita [...] Com ela, a pré-formação subjetiva do fenômeno se coloca diante do não-idêntico, do indivíduo inefável” (ADORNO, 2009, p. 127). O conceito deve ser diferenciado como contraditório em um princípio dialético da negatividade ao considerar no não-idêntico a possibilidade de diferenciação. Com essa diferenciação, escapa-se da

padronização do sempre igual, tendência do mundo administrado pelo capitalismo com suas ambivalências culturais e técnicas.

Adorno (2009), com base em aportes contraditórios, elabora a sua obra *Dialética negativa* e alerta quanto aos paradoxos subjacentes à formação em não subverter à tradição. O autor afirma ser preciso “[...] libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação. Uma de suas intenções é o desdobramento de seu título paradoxal” (ADORNO, 2009, p. 7). Título que expressa explicitamente o potencial crítico e contraditório da negatividade dialética em relação intrínseca à reflexão filosófica como exercício crítico do pensamento do não-idêntico, afinal ele não se rende à identidade da totalidade, mas tem sensibilidade estética para trabalhar com as identificações necessárias à experiência formativa.

A razão, estudada no percurso histórico da civilização, tinha a primazia da formação vista em questionamentos e reflexões de estudiosos ao longo do processo cultural da humanidade. Horkheimer e Adorno (1985) questionam a razão e sua constituição na formação ontológica desde o período clássico e mostram ainda as contradições, além de denunciar as ideologias de todo processo em via de esclarecimento, que perpassam pela obscuridade do contexto atual. O estudo da razão e do esclarecimento torna-se um desafio aos intelectuais nesse período histórico de intensificação do capitalismo e de obscurecimento da razão, avaliado por Horkheimer (2000, p. 10) ao revelar, em *Eclipse da razão*, aspectos que representam “[...] um esforço em lançar alguma luz sobre as implicações filosóficas dessas mudanças. [...] acredita que a tendência moderna para traduzir qualquer ideia em ação, ou em abstinência ativa da ação, é um dos sintomas da atual crise da cultura”. Com o predomínio do pensamento moderno, acompanhado da dimensão instrumental, ocorre a negação do passado e a espetacularização do presente, com projetos de um futuro tecnocientífico cada vez mais avançado e competitivo.

A filosofia moderna, até hoje dominante, gostaria de excluir os momentos tradicionais do pensamento, desistoricizá-los segundo o seu próprio conteúdo, relegar a história a um ramo especializado de uma ciência que constata fatos. Desde que se passou a buscar o fundamento de todo conhecimento na suposta imediatidade daquilo que é dado subjetivamente, procurou-se, de maneira por assim dizer fiel ao ídolo da pura atualidade, expulsar do pensamento a sua dimensão histórica. (ADORNO, 2009, p. 53).

O capítulo tem, então, por objetivo esclarecer, nos escritos desses autores, os conceitos fundamentais da formação humana – razão, liberdade, autonomia – com base na questão da dialética, imprescindível para o cultivo do pensamento crítico e de ações

racionais do homem, capazes de o orientar de modo livre e autônomo. Motivo pelo qual Kant escreve a *Crítica da razão pura* para salvaguardar a ciência denominada filosofia. No âmbito da ciência, a sociedade europeia, sob a égide das descobertas científicas e geográficas, acende e alumia os horizontes de um novo paradigma em que Kant converte seu olhar investigativo da causa ao fenômeno, criando um saber mais representativo e voltado às questões empíricas. Com essas mudanças no mundo, coincidentes com o período do chamado Renascimento Cultural, surgem os artistas com inspirações clássicas greco-romanas, que põem o homem, *ánthropos*, na centralidade do universo, antropocentrismo, substituindo o teocentrismo da Idade Média (COÊLHO, 2008).

Cabe esclarecer, nesse contexto, que o Iluminismo foi considerado o século das luzes, em contraposição ao antigo período medieval, equivocadamente chamado de período das trevas, e que, ao invés de obscuro, foi de muita lucidez intelectual, advinda do trabalho dos grandes mestres da Idade Média com a criação de universidades na Europa. Esse período foi relevante para a formação humana devido ao estudo, análogo ao currículo escolar das sete artes liberais, constituídas pelo *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e pelo *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Os professores de Escolástica³⁰ ensinavam a filosofia nas escolas, demonstrando a relação entre fé e razão, além do ensino das sete artes liberais. A teologia escolástica, na efervescência do pensamento intelectual, surge com as universidades europeias, em princípio com os cursos de medicina, direito e teologia, em que um dos requisitos ao curso superior seria o estudo das Artes. Segundo Coêlho (2008), o termo escolástica vem de *schola* em latim, originário do grego *skholé*, que significa tempo livre, de contemplação, distinto da atividade pragmática relacionada à utilidade. Os intelectuais da Idade Média latina vão ao encontro das autoridades letradas como o representante da escolástica – Tomás de Aquino (1225-1274), o grande mestre do século XIII – na busca da compreensão de “[...] questões relativas ao mundo, às coisas, ao homem, à sociedade e à fé” (COÊLHO, 2008, p. 18).

O tempo da formação humana se constituía de elementos educativos em sua omnilateralidade para contemplar a educação em sentido amplo, universal e não voltada às

³⁰ A Escolástica, considerada filosofia cristã da Idade Média, surgiu na Europa no século IX e manteve-se até o Renascimento no século XVI. “Nos primeiros séculos da Idade Média, era chamado de *scholasticus* o professor de artes liberais e, depois, o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral, depois na Universidade. Portanto, literalmente, E. significa filosofia da escola” (ABBAGNANO, 2007. p. 344).

particularidades a ao pragmático que distorce esse sentido. Afinal, a questão primordial era a essência formativa que integrava os aspectos da razão e da espiritualidade, voltada inclusive à sensibilidade estética do homem. Contudo, a visão de incompletude o levava a buscar um ideal de perfeição que nunca se atinge, pois não se fixa como uma coisa alcançável. Esse devir formativo deve possibilitar um novo olhar, uma esperança de que a educação, com princípios éticos e estéticos, torna-se a via de uma educação humanista e emancipatória. Portanto, as contradições sociais que se apresentam como constituidoras da formação civilizatória precisam ser estudadas e compreendidas em sua práxis transformadora e em sua base material histórica.

No período de decadência do feudalismo, houve a emergência do capitalismo com o advento de rotas comerciais e expansão industrial. Diante da fragilidade do contexto tradicional da metafísica e da rigidez do sistema capitalista, em que o conceito clássico se reduz ao propósito pragmático e empírico, Adorno, atento ao estudo das contradições sociais que se constituem civilizatoriamente, argumenta que a dialética não deve se silenciar diante da “[...] arbitrariedade de um método aplicado de fora. Seu nome não diz inicialmente senão que os objetos não se dissolvem em seus conceitos, que esses conceitos entram por fim em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*” (ADORNO, 2009, p. 12). A dialética, ao manter a negatividade do método, expressa os processos ambivalentes da cultura que velam as contradições dos processos sociais e ideológicos, revelando uma ideia aparente de harmonia do todo idêntico em uma forma de adaptação aos mecanismos de progresso do sistema vigente. “Quando a humanidade é confinada pela totalidade que ela mesma configura, então, não existiu, no dizer de Kafka, nenhum progresso, já que, ao mesmo tempo, somente a totalidade permite pensá-lo” (ADORNO, 1995b, p. 40). O progresso, ao ser pensado sob a ótica da totalidade deve ser compreendido com base nas contradições históricas, valendo-se das ações de resistência para se livrar dos simulacros do totalitarismo com seu poder de domínio, que leva à dominação bárbara e alienante, caso conduza sua racionalidade progressista ao extremo da desumanização em caráter de exploração do homem e da natureza.

Adorno (1995b) revela que o progresso carece de sentido histórico, pois, ao longo da civilização, a dominação é ressignificada em novos moldes de modo contraditório. Para compreender os processos de dominação e de esclarecimento, deve-se reconhecer que “[...] a racionalização progressiva tende, em meu modo de ver, a obliterar a própria substância da razão em nome da qual apoia a causa do progresso” (HORKHEIMER, 2000, p. 10). Com a

instrumentalização da razão, seus conceitos perdem a referência de universalidade e giram em um patamar progressivo e pragmático atendendo à lógica da operacionalização, oposta à razão como *lógos* em seu princípio ético, *éthos*. Em suma, o progresso técnico e instrumental caminha na contramão do progresso conceitual e teórico. “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito” (ADORNO, 2009, p. 15). O conceito que advém da reflexão filosófica deve conduzir o sujeito ao pensamento crítico e, assim, ultrapassar as explicações empíricas. Esse movimento dialético e de autorreflexão é necessário ao campo epistemológico, com rigor da crítica, pois, caso o sujeito se fundamente em uma filosofia idealista, corre o risco de se sucumbir aos processos ideológicos de alienação. A reflexão e o autoconhecimento, ao lado da experiência, tornam-se fundamentais no processo de resistência aos mecanismos de alienação dessa sociedade administrada pela racionalidade técnico-científica.

O sujeito expresso na subjetividade da consciência de si, para ser livre, deve libertar-se do mundo externo, entendido como empírico, contingencial, mas nesta libertação, a verdadeira opressão da consciência expressa pela nova forma de dominação é negada. É esta negação a base do surgimento do indivíduo moderno, que o leva a se distanciar de seus interesses racionais, buscando dar racionalidade de uma sociedade que traz a desrazão na sua base. (CROCHÍK, 1994, p. 175-176).

Em uma sociedade que traz em si a desrazão, permeada por uma racionalidade burguesa de individualismo e de competitividade, a suposta liberdade torna-se uma opressão da subjetividade e negação de princípios filosóficos. Desse modo, cabe considerar a relevância do pensamento crítico e dialético na reflexão formativa, tendo em vista a concepção teórica de Adorno na *Dialética negativa* (2009) e na *Teoria estética* (2008), com a preocupação de desmistificar a práxis, desvelando as construções idealistas por meio das contradições que se efetivam na sociedade diante das condições objetivas e das relações subjetivas, permeadas de ideologia. Nessas obras, Adorno denuncia o pensamento pragmático e idealizado, mostrando que o pensamento, na contramão da intuição passiva, já assume a concepção negativa.

O pensamento irreconciliável é acompanhado pela esperança de reconciliação porque a resistência do pensamento ao meramente ente, 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).

No Período Moderno, com a transformação da racionalidade do ser ao ente e da dissolução do sujeito em objeto, cabe compreender a ideia de Descartes de duvidar de todas

as coisas, na tentativa de bem conduzir a razão e de buscar a verdade nas ciências. A ideia de inseparabilidade entre sujeito e objeto torna a teoria cartesiana idealista, mas seus fundamentos justificam a formulação da *Dialética negativa* por Adorno (2009), trazendo, nesse movimento da negatividade, a contradição entre sujeito e objeto (ZANOLLA, 2015).

Descartes, com seu pensamento revolucionário em pleno século XVII, viveu em uma sociedade na qual a influência da Igreja, fundamentada na herança teocêntrica, possuía muita força e detinha poder sobre a base intelectual da época, com argumento de o desejo divino se sobrepor à vontade e racionalidade humana. Descartes se opôs à escolástica e instituiu a dúvida metódica ao acreditar que somente poderia existir aquilo que, após passar pela dúvida metódica, pudesse ser provado pela razão. O filósofo reelabora o conceito clássico de razão e, baseando-se nesse conceito, formula o seu método cartesiano (ABBAGNANO, 2007). Descartes viveu na França em um agitado período da cultura ocidental, com acontecimentos marcantes na história dessa civilização, com o questionamento da metafísica aristotélica e a proposta da revolução copernicana em voga naquele momento.

No contexto da Escolástica, Descartes (1973) refutou o modelo filosófico de Aristóteles adotado nas academias ao elaborar uma ciência unitária e lógica, ajustando com exatidão as bases do método científico moderno. Com esse contexto de efervescência intelectual, ele ingressou na escola de *La Flèche* e criou um novo conceito de razão, justificando que a razão “[...] é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 1973, p. 41). Com base nessa racionalidade inatista, elaborou o chamado método cartesiano com a preocupação de aperfeiçoar a razão fazendo distinção e sempre duvidando dos próprios sentidos sensoriais por considerá-los enganadores.

A razão segura que ele pensava garantir em seu método mostra a necessidade de elaborar uma teoria do conhecimento, valendo-se da dúvida e, em busca da verdade, questiona suas limitações, bem como as limitações de todo conhecimento epistemológico que se põe ao julgamento. “Apesar das contradições e das limitações apresentadas tanto pelo autor quanto pelo contexto em que foi escrito, o *Discurso do método* é uma obra importante para entender os fundamentos do percurso de constituição do conhecimento na modernidade” (ZANOLLA, 2007a, p. 58). Descartes aponta a dúvida metódica referente a tudo o que existe isento da exatidão matemática. Pode-se constatar no excerto a seguir essa tendência calculadora e lógica em um encadeamento de ideias:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1973, p. 53-55).

Descartes (1973) prova o rigor de seu método mediante dedução lógico-matemática, que ilustra seu pensamento de acordo com as “longas cadeias de razões”, nas quais ele vai propor um exercício de duvidar de todas as coisas, antes de aceitá-las como verdadeiras. Descartes enuncia um modo de organização do pensamento racional indo do simples ao mais complexo, além de fazer revisões completas a fim de evitar omissões. Esse exercício do pensamento pela dúvida metódica, mediante a autorreflexão ao se descobrir o “penso logo existo” torna-se um modelo intelectual de razão e um caminho para a epistemologia, em que a razão assume as bases para uma nova filosofia e ciência moderna.

Descartes identifica o sujeito cognoscente com o Eu, de forma que o Eu é porque pensa ou nós sabemos da confiabilidade das nossas representações através dessa autorreferência ou da autoconsciência que temos de nós mesmos como um Eu capaz de ter representações de objetos. Dessa forma, a consciência encontra-se vinculada à autoconsciência, e a subjetividade se põe enclausurada na razão. (GOMES NETO, 2019, p. 11).

Segundo esse autor, Descartes identifica a ideia sobre o saber ao relacioná-lo à representação do objeto, assegurando que a razão leva ao entendimento universal e particular. Em “O ensaio como forma”, Adorno (1994) critica o método criado por Descartes por considerá-lo fechado em um universo de percepções e interpretações subjetivas. O autor frankfurtiano demonstra a sua preferência pela liberdade da escrita em forma de ensaio e enfatiza essa escolha afirmando que “[...] O ensaio não se limita só a prescindir da certeza livre de dúvida, quando rompe com o ideário desta. [...] sob o olhar do ensaio, toda formação espiritual precisa transformar-se num campo de forças” (ADORNO, 1994, p. 177). Ao afirmar que o ensaio transforma-se nesse campo de forças e de recusa a sistemas acabados, Adorno mostra que o ensaio desafia o ideal cartesiano de percepção clara e distinta e destaca o ensaio como um protesto contra as regras do método de Descartes. Adorno critica a regra de dividir o objeto em partes para analisá-las, ademais compara com o método da teoria tradicional que “[...] equipara os esquemas de ordenação

conceitual e a estrutura do Ser” (ADORNO, 1994, p. 178). Além dessas considerações, ainda se contrapõe à ideia cartesiana de iniciar os pensamentos pelos objetos mais simples e ascender aos mais complexos, exemplificando que o estudante:

[...] dificilmente há de ler primeiro os autores mais simples, cujo *common sense* costuma apressar-se exatamente nas passagens onde mais deveria deter-se; pelo contrário, ele prefere começar pelos autores supostamente mais difíceis, que, então, retrojetam a sua luz na direção do que é mais simples, iluminando-o como “posição do pensamento em relação à objetividade”. (ADORNO, 1994, p. 178, grifo do autor).

A defesa de Adorno pelo ensaio possibilita à formação de autonomia em que, na primazia da totalidade dessa forma de exposição dos conceitos, funda-se a distinção entre o que é essencial do que é contingente. Na totalidade do conceito do objeto, busca-se o que falta para a compreensão dos elementos constitutivos desse todo epistemológico. O sujeito na relação com o objeto e não com as partes deste forma uma concepção distinta da realidade a ser estudada, e daí a formação se constitui nesse nexo de relações, tendo em vista o conhecimento. Todavia, a formação fragmentada produz uma cisão entre o sujeito e objeto, fazendo com que essa formação não se realize em uma totalidade gnosiológica³¹, pois, ao se aderir aos meios ideológicos, torna-se uma pseudoformação.

A compreensão do objeto em estudo implica pensar os conceitos em uma articulação de sentidos que forma a categoria de constelação em sua amplitude conceitual, com a possibilidade de atualização desse objeto. Afinal, esses conceitos não se fixam na imediatez nem em suas definições particulares, mas têm a essência fundante como referência ao todo. Ao buscar na educação a essência da formação em sentido amplo urge mediar as relações subjetivas e as experiências dessas relações com as condições objetivas, a fim de compreender as contradições permeadas na concepção de educação voltada à emancipação e à ideologia que se constituem em esfera social.

As constelações só representam de fora aquilo que o conceito amputou no interior, o mais que ele quer ser tanto quanto ele não o pode ser. Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam potencialmente seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si. (ADORNO, 2009, p. 141).

³¹ *Gnosiologia* ou *gnoseologia* constitui-se filosoficamente no estudo da teoria do conhecimento. Esse conceito advém do termo grego *gnósis* – conhecimento – e *lógos* – teoria. É a teoria do conhecimento na qual se refere o pensamento entre sujeito e objeto. A teoria do conhecimento “[...] é uma “categoria” do espírito, uma “forma” da atividade humana ou do “sujeito”, que pode ser indagada em universal e em abstrato, isto é, prescindindo dos procedimentos cognoscitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da ciência; [...] o objeto imediato do conhecimento é, como acreditava Descartes, apenas a ideia ou a representação; e a ideia é uma entidade mental, exista apenas “dentro” da consciência ou do sujeito que a pensa” (ABBAGNANO, 2007, p. 183).

Os conceitos, nesse movimento rumo ao objeto, buscam conhecê-lo além de suas determinações fixas e dadas como encerradas, pois, conforme Adorno demonstra em sua obra, o movimento é dialético, assim, se apresentam em constante giro. Na contraposição aos processos ideológicos que deturpam a formação, levando-a ao seu falseamento, cabe à autorreflexão possibilitar formas de experiências emancipatórias. A autorreflexão é uma categoria proposta por Adorno (1995b) na compreensão da relação entre o sujeito e objeto e vice-versa, tendo o giro copernicano³² como referência ao próprio conhecimento. Entretanto, os filósofos modernos, em especial Descartes e Kant, valendo-se de seus métodos, distanciam-se do absoluto em uma separação sujeito e objeto, dificultando o entendimento da totalidade do conhecimento.

Mas este pensamento, resguardado dos sonhos de um visionário nas diversas disciplinas da ciência, recebe a conta: a dominação universal da natureza volta-se contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse *eu penso* eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações. Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38).

O pensamento clássico, reduzido ao formalismo lógico das representações do ente, expressa uma ideia de progresso, desconsiderando, no processo da razão clássica à moderna, a decadência do ser em sua essência valorativa. Tal racionalidade implica a consciência formativa para “[...] descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38-39). Esse procedimento tecnicista de educação, segundo os princípios liberais do racionalismo moderno, leva à pseudoformação e à degradação do pensamento. Cabe na

³² O giro copernicano proposto por Adorno (1995b) refere-se à primazia do objeto como a “*intentio obliqua*” da “*intentio obliqua*” (ADORNO, 1995b, p. 188) e, nessa relação entre sujeito e objeto, Adorno denuncia os limites do giro copernicano de Kant. Desse modo, “[...] kantianamente, o objeto é aquilo que é posto [*Gesetzt*] pelo sujeito, o tecido formal subjetivo lançado sobre o algo desqualificado; finalmente, aquela lei que, por sua referência subjetiva, reúne no objeto os fenômenos desintegrados. Os atributos da necessidade e da universalidade, que Kant aplica ao conceito enfático de lei, possuem a fixidez coisal e são impenetravelmente idênticos ao mundo social com a qual colidem os viventes. Essa lei que, segundo Kant, o sujeito prescreve à natureza, suprema elevação de objetividade na concepção dele, é a expressão mais perfeita do sujeito assim como de sua alienação de si: o sujeito substitui o objeto no extremo de sua pretensão formante. Isso, entretanto, também tem sua razão paradoxal, pois o sujeito é de fato também objeto, só que independizando-se como forma, esquece como e por meio de que ele mesmo foi constituído. A inversão copernicana de Kant consegue expressar exatamente a objetificação [*Objektivierung*] do sujeito, a realidade da coisificação [*Verdinglichung*]. Seu conteúdo de verdade é o bloco empilhado, de modo algum ontologicamente, mas historicamente entre sujeito e objeto. O sujeito o erige através de sua pretensão à supremacia sobre o objeto e, com isso, engana-se sobre o objeto. Como verdadeiramente não-idêntico, o objeto é tanto mais afastado do sujeito, quanto mais o sujeito constitui o objeto” (ADORNO, 1995b, p. 195).

resistência a esse racionalismo moderno instrumentalizador criar possibilidades de uma educação que prima pela formação da consciência crítica, mediada pela reflexão e autorreflexão do sujeito. Além disso, deve-se, pela práxis transformadora, elaborar conceitos com base nos princípios éticos e na experiência estética de formação emancipatória. Na reflexão sobre o método rigoroso proposto por Descartes (1973), urge compreender os processos formativos da educação sistemática, considerando que a ordenação e divisão de conteúdos e a forma de sua aplicação lógica devem ser questionadas no sentido de entender se tais técnicas ou metodologias possibilitam a aprendizagem ou têm um mecanismo totalitário que dificulta a articulação do pensamento com a práxis. Caso o conhecimento esteja descontextualizado e alheio à realidade, com a separação sujeito e objeto predomina uma ação irrefletida, com uma práxis idealizada que se converte em alienação, levando à conciliação entre sujeito e objeto e, conseqüentemente, à morte do sujeito epistêmico. Adorno exemplifica esse contexto ao participar de uma banca de concurso para docência em ciências na Alemanha, tendo destacado em uma prova geral de filosofia o seguinte aspecto:

Indagado sobre Descartes, um candidato referiu-se bastante bem à argumentação das *Meditações*, como é usual. A seguir a conversa voltou-se à *res extensa*, à substância extensa e à sua determinação meramente matemático-espacial, à ausência de categorias dinâmicas na concepção cartesiana da natureza. Perguntado acerca das conseqüências filosóficas dessa ausência, o candidato declarou muito honestamente que isto ele não sabia; ou seja, ele compreendera Descartes corretamente, mas nunca tinha pensado um pouco além deste, para perceber em que insuficiência do sistema cartesiano se apoia criticamente Leibniz e com ele o desenvolvimento que conduz a Kant. A concentração especializada em um grande filósofo consagrado o desviou daquilo que o regulamento da prova exige, o conhecimento da transformação histórica do problema. (ADORNO, 1995a, p. 61).

Adorno (2010) prova, nesse exemplo, que a formação cultural se converteu em pseudoformação, com uma concepção falseada da realidade e a fixação ao único dado dessa realidade em uma determinação do conhecimento. Apesar de toda informação e poder imagético das redes de comunicação, a educação se depara com a “onipresença do espírito alienado” como dominante da racionalidade vigente. Nesse contexto, a fragilidade teórica tornou-se evidente a medida em que os candidatos começaram a verbalizar, demonstrando insegurança quanto ao conteúdo questionado pela banca. O recurso da maioria dos candidatos, observados por Adorno, foi o da utilização de jargões ou o de justificar a delimitação do referencial teórico para determinado filósofo estudado com tal finalidade. O comportamento desses candidatos demonstrara a instrumentalização e a adaptação deles à sociedade administrada pela ideologia de ordenamento, que visa ao progresso, porém eles

foram incapazes de compreender a relação entre sujeito e objeto em uma autorreflexão sobre o movimento formativo para a autonomia. Essa justificativa leva Adorno a usar uma metáfora que demonstra a fragmentação ao que se refere à (de)formação dos candidatos ao cargo docente.

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador. (ADORNO, 1995a, p. 63).

Ao pensar na ideia de educação ampla e de formação cultural, o conceito de autonomia precisa considerar que “O indivíduo particular deve ao universal a possibilidade de sua existência; o pensar dá testemunho disso, ele que, por sua parte, é uma condição universal e, portanto, social” (ADORNO, 1995b, p. 187). A razão precisa ser entendida na relação entre o particular e o universal, o sujeito e o objeto, pois essa interação é a base do conhecimento epistemológico. Todavia, as especulações idealistas consideram o dualismo entre os conceitos de sujeito e objeto, desconsiderando a relação entre eles que são fundamentais à formação do indivíduo no sentido de ultrapassar a mera realidade empírica em uma sociedade na qual a racionalidade, ao se instrumentalizar, leva à decadência nos planos individual e universal.

Com a separação autorreflexiva do sujeito e do objecto, a realidade burguesa, desde o início dos tempos modernos, tem para o sujeito, apesar dos seus limites na sua incompreensibilidade, sempre um vestígio de irreal, de aparente, da mesma maneira que ela se tornou para a filosofia um fantasma de determinações subjetivas. (ADORNO, s/d-b, p. 41).

A razão moderna parte de novos pressupostos com a concepção da lógica distinta da razão clássica e filosófica. Na razão platônica-aristotélica havia a condução à essência das coisas, porém o método cartesiano baseia-se na construção de um modelo exato, matemático, voltado às leis operacionais do funcionamento, da experimentação. Nessa racionalidade, o sujeito apresenta uma nova forma de existir: “Os paradigmas consagrados dessa nova ideia do *sujeito* são o *Eu cogitante* de Descartes e o *Eu transcendental* de Kant, dotados de uma atividade de conhecimento essencialmente construtora” (LIMA VAZ, 1995, p. 62). Esses conceitos fundamentaram a base da razão moderna com expansão em outras áreas do conhecimento, abrangendo as ciências, a filosofia, a teologia e a psicologia.

A correlação entre o sujeito assim concebido e o mundo dos objetos define, fundamentalmente, o espaço da razão moderna e das suas formas, mesmo das que se situam criticamente com relação ao ideal cartesiano e às filosofias do sujeito. Tais formas, com efeito, operam fundamentalmente dentro dessa correlação entre

a razão *construtora* do sujeito e a inteligibilidade *construída* do objeto. O espaço de validez do conhecimento é circunscrito por essa correlação. (LIMA VAZ, 1995, p. 62).

Os pensadores dos períodos antigo e medieval construíram o arcabouço epistemológico ao questionarem, refletirem e fazerem distinções com o estudo radical, no sentido de ir à raiz, à gênese das ideias em sua universalidade fundante. Os pensadores modernos elaboraram uma nova razão – lógica e científica – voltada à racionalidade progressista. O pensamento de Kant tornou-se fundamental na elaboração teórica das obras de Adorno, de modo especial no estudo da razão e da formação como a reflexão sobre a liberdade na relação com o discurso sobre maioridade, conceito kantiano que diz respeito à capacidade do homem de fazer suas escolhas de forma autodeterminada. Adorno, ainda na adolescência, estudou filosofia clássica e teve suas primeiras indagações filosóficas com as obras de Kant aos quinze anos, tendo lido a *Crítica da Razão Pura* pela primeira vez na companhia de Siegfried Kracauer³³, amigo da família (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2001). Além desse estudo teórico precoce em sua vida acadêmica, outros autores constituíram-se no arcabouço de sua formação, dentre eles Friedrich Hegel, Karl Marx, Max Weber (1864-1920) e Sigmund Freud (JAY, 2008; ZANOLLA, 2007a).

Sob o prisma cultural da universalidade da razão e da formação no sentido tradicional que foi se destituindo na modernidade, deve-se compreender, nesse movimento histórico, a ideia de intensificação do raciocínio lógico formal. Diante de tal contexto, cabe refletir sobre as mudanças históricas desde a Antiguidade, tendo em vista as contradições inerentes ao processo civilizatório, considerando as surpreendentes descobertas tecnológicas controladas por uma racionalidade científica e instrumental, advindas do ideário iluminista da Idade Moderna.

Paralelamente a esse movimento plural de encontros e confluências, podemos perceber, também, a permanente busca de transcendência, homogeneidade, universalidade e domínio. Na época dos poetas, impõe-se o modelo de virtude das divindades mitológicas; no tempo dos filósofos, o das essências metafísicas; no período dos teólogos, o da divindade cristã e, finalmente, nos séculos do iluminismo, o modelo da racionalidade científica moderna. (GOERGEN, 2014, p. 24).

A ideia de racionalidade pensada desde os tempos primórdios da civilização, conforme visto no capítulo anterior, com a mudança do pensamento mitológico ao

³³ Kracauer (1889-1966) foi um intelectual de esquerda, sociólogo, romancista, crítico de cinema e etnólogo. Escreveu *O ornamento da massa*, uma obra que mostra o caráter estético de uma sociedade conduzida pela racionalização do sistema capitalista (KRACAUER, 2009).

filosófico e, posteriormente, com a racionalização do modelo científico moderno, de ideário iluminista, que vem se intensificando na sociedade administrada em uma lógica de instrumentalização acirrada da cultura, deve ser compreendida sob a perspectiva crítica da constelação de conceitos que se ressignificam nessa sociedade ultrarracionalista, sob a lógica da instrumentalidade dos conhecimentos interconectados. Nesta sociedade, caso os indivíduos não consigam “navegar” nas informações disponibilizadas pela rede dos “neoconhecimentos”, a marginalização ocorrerá no novo mundo que se apresenta com seus ideários progressistas de autonomia e liberdade, segundo o prisma do capitalismo tardio em uma lógica semelhante a do período iluminista.

O Iluminismo foi um movimento intelectual na Europa em que se propunham mudanças na sociedade nos aspectos econômicos, políticos e culturais sob o lema de liberdade, igualdade e fraternidade, marcado por ideais burgueses da Revolução Francesa (HOBSBAWM, 2016a). Nesse período das luzes, houve a expansão demográfica com o crescimento urbano e a intensificação do comércio e das fábricas, possibilitando inclusive incentivos para a melhoria na agricultura e a expansão na área rural, porém com os obstáculos ao avanço agrícola e com a morosidade no desenvolvimento desse campo não houve o progresso esperado. Em compensação, a mineração e a fabricação estavam em fase áurea de expansão comercial. Com a racionalidade do progresso das ciências, do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial,

[...] as ciências, ainda não divididas pelo academicismo do século XIX em uma ciência “pura” superior e uma outra “aplicada” inferior, dedicavam-se à solução de problemas produtivos, e os mais surpreendentes avanços da década de 1780 foram na química, que era por tradição muito intimamente ligada à prática de laboratório e às necessidades da indústria. (HOBSBAWM, 2016a, p. 47).

O Iluminismo, com seu ideário de esclarecimento, teve em seu cerne uma “[...] linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana” (ABBAGNANO, 2007, p. 534). Em *Dialética do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) demonstram que o objetivo do esclarecimento era o de desencantamento do mundo na dissolução dos mitos e substituição da imaginação pelo saber. Ainda desprezava a tradição e conduzia a uma racionalidade que resplandecia em calamidade, sob a perspectiva de instrumentalização do saber com a ideia da dominação do conhecimento. Segundo os autores,

[...] a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos

parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Os efeitos do Iluminismo com caráter de esclarecimento, ocorridos na França e na Inglaterra, fizeram-se sentir em outros países europeus, inclusive inspirando o pensamento dos filósofos alemães como Kant e Hegel. A urgência de libertar o homem da tutela para alcançar a maioridade, a autonomia de ideias e a capacidade de tomar suas próprias decisões passava pela busca do saber e da liberdade de pensamento, premissas do Iluminismo. A tendência então era de um pensamento direcionado ao progresso científico e com ideário tecnológico, pois a racionalidade iluminista era de controle sobre a natureza e domínio econômico em busca de crescimento político, social e científico, a ponto de homenagear Benjamin Franklin “[...] como o símbolo do cidadão do futuro, o *self-made-man* racional e ativo” (HOBSBAWM, 2016a, p. 47-48).

Entrementes ao contexto de intensas mudanças socio-históricas, as ideias de Kant (1999, 2015) sobre razão, entendimento, moralidade e autonomia tornaram-se fundamentais na ciência, na educação e na formação humana. Foi nesse período que germinaram as ideias de sua célebre obra *Crítica da razão pura*, posterior aos seus *Escritos pré-críticos*, especialmente da dissertação escrita em latim e intitulada *De mundis sensibilis atque intelligibilis forma et principii* (Sobre a forma e os princípios do mundo sensível e do mundo inteligível) de 1770, mais conhecida como “Dissertação de 70”. Esse escrito de Kant foi realizado sob a exigência dos estatutos acadêmicos para a obtenção do cargo de professor titular para a cátedra de Lógica e Metafísica da Universidade de Königsberg.

Na Dissertação de 70, Kant reflete sobre o método na oposição entre o mundo sensível e inteligível, denunciando o equívoco filosófico tradicional que confunde o que é da ordem do sensível e o que é da ordem do inteligível. Segundo Kant (2005, p. 229), “[...] tudo o que *contradiz* as leis do entendimento e da razão é forçosamente impossível; não o é, porém, aquilo que, por ser objeto da razão pura, tão-somente não *está sob* as leis do conhecimento intuitivo”. Kant, ao separar o conhecimento sensível, intuitivo, voltado ao mundo dos fenômenos, da outra forma de conhecimento mais racional e inteligível, do mundo numênico³⁴, mostra que o conhecimento é relativo e mutável. Nessa dialética,

³⁴ Númeno ou *noumenon* é uma categoria estudada por Kant, na qual ele se refere como uma das mais antigas realizações da filosofia antiga (CAYGILL, 2000). Kant distingue os termos númeno de fenômeno. O númeno é objeto do mundo inteligível, da coisa em si, racionalmente, enquanto o fenômeno é objeto do mundo sensível, da representação real das coisas.

perpassa a relação entre o sujeito que conhece, o ser cognoscente, e o objeto a ser conhecido como representação cognoscível do fenômeno. “Daí a resistência de sujeito e objeto a se deixarem definir. Para determiná-los, requer-se refletir precisamente sobre a coisa mesma, a qual é recortada pela definição com vistas a facilitar seu manejo conceptual” (ADORNO, 1995b, p. 182). Sujeito e objeto não são definíveis empiricamente, sob o risco de seu aprisionamento objetivo, sem a reflexão subjetiva e filosófica, porém constitutiva de seu caráter histórico.

Os conceitos kantianos precisam ser indagados na atualidade com o acirramento da instrumentalização da razão e da cultura, no sentido de entender como esse processo racional foi se constituindo desde o período do Iluminismo, século XVIII, cerne desses ideários da ciência moderna. No entanto, a razão, conceito estudado naquele período por Kant e na contemporaneidade pelos autores frankfurtianos, permeia o movimento dinâmico e contraditório da história, tendo em vista a relevância de sua compreensão teórica mediada por estudos filosóficos na descoberta do seu sentido para se pensar a educação e a formação humana. “Hoje como na época de Kant, a filosofia reclama uma crítica da razão levada a termo pela própria razão, não o seu banimento ou eliminação” (ADORNO, 2009, p. 80). Apesar de a filosofia ser considerada em muitos âmbitos sociais e até mesmo educacional como algo trivial, é premente restituir a sua força reflexiva e criadora de novas realidades, com base em princípios universais de formação, porém considerando as contradições existentes em seu contexto histórico sob a ousadia de idealizá-la. “Na medida em que o caráter fundamental de todo conceito universal se dissolve ante o ente determinado, a filosofia não tem mais o direito de esperar pela totalidade” (ADORNO, 2009, p. 120). Sem a intervenção da filosofia na relação teoria e práxis, corre-se o risco do declínio da formação, na esfera da totalidade, pois o ser se torna ente e o conceito mera facticidade. A formação teórica destituída de reflexão sobre a finalidade educativa torna-se autoritária e com princípios de dominação e manipulação, o que leva à pseudoformação do indivíduo numa adesão aos mecanismos ideológicos. Assim, toda a solidez teórica e formativa se torna uma liquidez pragmática, flexível e imediatista pela crise da razão.

A crise da razão se manifesta na crise do indivíduo, por meio da qual se desenvolveu. A ilusão acalentada pela filosofia tradicional sobre o indivíduo e sobre a razão – a ilusão da sua eternidade – está se dissipando. O indivíduo outrora concebia a razão como um instrumento do eu, exclusivamente. Hoje, ele experimenta o reverso dessa autodeificação. (HORKHEIMER, 2000, p. 131).

Em *O mal-estar na civilização*, Freud previra essa crise da subjetividade e das ciências humanas ao mostrar que o homem requisitava mecanismos externos para suprir

uma falta ou carência interna, como, por exemplo, do fascínio e apego à religião e aos entorpecentes em uma busca de felicidade como “[...] satisfação repentina de necessidades altamente represadas, e por sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico” (FREUD, 2010b, p. 30-31). O autor ainda adverte que a humanidade deve lançar o olhar adiante, mas voltar “[...] para a essência desta civilização, cujo valor para a felicidade é posto em dúvida” (FREUD, 2010b, p. 48). Freud evidencia a relevância de voltar ao passado, à tradição, para entender a racionalidade dos primeiros atos culturais da humanidade como o uso de instrumentos rudimentares e a criação e o domínio do fogo. “Épocas futuras trarão novos, inimagináveis progressos nesse âmbito da cultura, aumentarão mais ainda a semelhança com Deus. Mas não devemos esquecer, no interesse de nossa investigação, que o homem de hoje não se sente feliz com esta semelhança” (FREUD, 2010b, p. 52). Essa relação de semelhança com Deus é um ordenamento determinante de dominação, simbolizado pela própria reverência à realidade instrumentalizada com seu poderio ideológico.

A religião e o ópio, como dizia Marx, provavelmente se revestiam de uma forma sublimada ao entendimento dos instintos humanos e suas necessidades primárias. Do mesmo modo que os mitos, sendo uma representação fantasiosa da realidade, buscavam com sua racionalidade explicar a realidade e apaziguar os medos e os conflitos dos homens. O mito, permeado pela racionalidade de cumprimento dos desejos e das carências dos homens como um mecanismo de defesa e de preenchimento do vazio existencial, torna-se essencial nos momentos de crises existenciais, de dúvidas e de questionamento sobre a vida humana. No entanto, o movimento mítico converte-se em um alerta adorniano; o giro ao sujeito em uma autorreflexão sobre essa racionalidade, sob o risco de sucumbir à alienação em uma cisão uniforme e sem contradição entre sujeito e objeto.

O estudo da razão e de sua relação com a formação humana revela um longínquo processo histórico desde a Grécia antiga e ainda requer muitas descobertas e registros para compreender o conceito de autonomia. Quanto a esse aspecto, Horkheimer referiu-se a Sócrates como “[...] o verdadeiro arauto da ideia abstrata de individualidade, o primeiro a afirmar explicitamente a autonomia do indivíduo” (HORKHEIMER, 2000, p. 136-137). Na compreensão desse conceito de autonomia, fundamental aos estudos de Kant e dos frankfurtianos, cabe ressaltar como esse conceito teórico e o processo de formação foi se constituindo historicamente, tendo a ética como base da concepção educativa.

O estudo da razão foi sendo construído na dialética dos conceitos, formando, segundo Adorno (2018b), a categoria de “constelações mutáveis” no sentido de compreender os novos conceitos constituídos no movimento civilizatório, sob o referencial de pensadores clássicos e modernos na busca do entendimento do objeto em estudo que não se fixa em uma determinação. No movimento do sujeito epistêmico ao objeto do conhecimento, cabe retomar a proposta kantiana do giro copernicano que Adorno considera o potencial iluminista do esclarecimento como necessário à destruição da metafísica dogmática. Na dialética adorniana, deve-se rever o fundamento do seu segundo giro para a autorreflexão do sujeito, no sentido de desmistificar a subjetividade – idealizada – em uma relação contraditória entre o materialismo histórico dialético e o idealismo kantiano. Esse giro ao sujeito

[...] promove uma reviravolta epistemológica na teoria de Adorno e redimensiona o lugar da subjetividade na teoria marxiana; razão pela qual o autor centra esforços na tentativa de compreender os limites subjetivos ao potencial crítico e revolucionário da humanidade. O giro copernicano repõe a complexa relação entre materialismo e idealismo em um conjunto que possui como núcleo a retomada do mundo sensível kantiano. É a retomada da subjetividade contra ela mesma. Isso configura emergir o reducionismo e a inversão da dialética materialista ao abstracionismo da mediação social objetificante. (ZANOLLA, 2015, p. 463).

Com o movimento do giro copernicano de autoconhecimento do sujeito, permeado por um olhar crítico e atento à realidade, a compreensão da relação entre sujeito e objeto, particular e universal, será capaz de efetivar o conhecimento dessa realidade. Esse conhecimento, mesmo advindo da reflexão e da autocrítica do sujeito, não tem a pretensão de acabamento e perfeição como cobram os “[...] positivadores do conhecimento, materialistas ou idealistas. Se os dogmáticos da teoria do conhecimento ainda não perceberam o sentido do totalitarismo em oposição ao universal, não será uma ou outra teoria a responsável por isso talvez a composição de todas” (ZANOLLA, 2007a, p. 77), formando uma constelação de conceitos na tentativa de explicar a realidade com base na racionalidade que se constitui historicamente.

Tendo em vista essa produção teórica, que respeita e considera a validade da teoria do conhecimento, parte-se de estudo da racionalidade moderna a compreensão das ideias do filósofo Kant e de seus antecessores e sucessores, que na delimitação deste estudo não será aprofundado epistemologicamente, mas ressaltado como referência linear ao contexto teórico do conhecimento. Kant, em sua reflexão sobre as possibilidades e os limites do conhecimento e da razão, investigou como ocorreu o conhecimento, tendo em sua base

conceitual assegurar a trajetória das ciências guiadas pela lógica, por esta se limitar às condições formais do pensamento cientificista.

No *Discurso do método*, Descartes (1973) admite que a razão ou o conhecimento é inato, ao contrário dos empiristas ingleses que trazem uma visão oposta a isso, ou seja, o conhecimento ou a razão se origina na “*empeiria*”, isto é, na experiência. Kant (2015) não se restringindo ao ideário iluminista, questiona a forma usual da ciência, da razão e do entendimento em relação à formação na busca de sua autonomia e esclarecimento.

No âmbito do pensamento kantiano e em relação ao empirismo inglês, que põe a experiência prática como origem do conhecimento, este saber vai se constituindo no movimento histórico e diferenciado de ideias. Nesse contexto, surgem os intelectuais Auguste Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883), que ampliavam a compreensão do homem situado historicamente e em suas relações sociais. Com isso, a formação desse homem foi se constituindo como movimento ontológico de educação do ser em sua universalidade formativa, porém mediada pela contradição entre sujeito e objeto. Contradição de uma racionalidade que foi se modificando em um período pós-metafísico, no qual o homem se situa no centro da história em uma ordem antropocêntrica, na qual foi rompida a unidade analógica da razão (LIMA VAZ, 1995).

O questionamento da razão, princípio do conhecimento da realidade humana, faz-se presente desde os tempos primórdios da civilização. Em *Eclipse da razão*, Horkheimer esclarece que a razão clássica, como *lógos* ou *ratio*, estava voltada à racionalidade do sujeito, em sua capacidade de pensar, permeada por conceitos teóricos sólidos. Porém, com a mudança da racionalidade clássica para a moderna, “[...] os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais. Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada” (HORKHEIMER, 2000, p. 17), um instrumento de execução operacional destituído da capacidade de refletir sobre suas ações e seus pensamentos, objetificando-se e enrijecendo-se segundo os padrões estabelecidos pelo sistema administrado.

A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem. Entregou-os à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado. (HORKHEIMER, 2000, p. 18).

A natureza da razão clássica e do conhecimento filosófico foi substituída historicamente no processo cultural e, em especial, com o advento da civilização burguesa em uma lógica cientificista. Assim, os conceitos foram se resignificando e a razão, ao ser

abdicada de sua essência, foi destituída de sua origem como *lógos*, tornando-se difícil, no atual momento da sociedade, um pensamento racional e autônomo. Em *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 91) afirma que “[...] um pensar sem conceito não é pensar algum”. A estrutura formal, teórica, é conceitual em sua base de conhecimento epistemológico. Sem essa base conceitual não haveria possibilidade de reflexão filosófica sobre a práxis e o progresso científico que emerge do pensamento metódico e sistematizado, como em estudo de Kant (2015) ao classificar a razão nas faculdades do conhecimento.

O processo de elaboração do pensamento kantiano na *Crítica da razão pura* quanto à razão perpassa “[...] duas taxonomias das faculdades do conhecimento” (KANT, 2015, p. 45) ao ordenar e classificar o uso da razão. Na primeira, a razão é posta depois do entendimento e da faculdade de julgar; na segunda, após a percepção e o entendimento. Kant propõe duas trajetórias do conhecimento que se pode constatar na obra acima citada. A princípio, o filósofo enfatiza a importância da experiência na obtenção do conhecimento, apesar de não se restringir ao empírico, isto é, à experiência “[...] o nosso conhecimento começa com a experiência; [...] No que diz respeito ao tempo, portanto, nenhum conhecimento antecede em nós à experiência, e com esta começam todos” (KANT, 2015, p. 45). Logo, “[...] parte da distinção entre a espontaneidade da razão e do entendimento e a receptividade da sensibilidade” (CAYGILL, 2000, p. 272). Em síntese, o conhecimento, segundo Kant, parte da experiência sensorial, em seguida do entendimento para se chegar à razão, indo nesse sentido do conhecimento empírico ao racional.

Nesse processo de pensamento da razão pura, Kant afirma que o conhecimento inicia-se na empiria, nos sentidos, e “[...] termina na razão, além da qual não há nada de mais elevado, em nós, que permitisse trabalhar o conteúdo da intuição e colocá-lo sob a mais alta unidade do pensamento” (KANT, 2015, p. 278). Ao desenvolver o conceito de revolução copernicana, mostra que a relação entre sujeito e objeto depende da mudança na forma de pensar, tendo em vista que a razão clássica, orientada pelos objetos, passa a se orientar pela nova razão na modernidade, recorrendo-se inicialmente da experiência humana. Para Kant (2015), o conhecimento empírico, baseado na experiência, funda a representação da coisa em si no plano fenomênico. Desse modo, propõe o giro copernicano na consagração da filosofia transcendental ao transferir a centralidade do objeto ao giro para o sujeito como centro do conhecimento.

A centralidade do conhecimento para a teoria crítica tem em seu cerne a questão do sujeito e do objeto ao estudo da razão. Dessa forma, a relação de tensionamento entre

sujeito e objeto passa pela tensão universal e particular e essa tensão, na expressão filosófica, é denominada *intentio obliqua*. A *intentio obliqua* remete à percepção segundo a qual não se entende o sujeito como independente do objeto, o universal do particular, por isso Adorno explica: “[...] aquilo que ainda é transparente é o fundamento da aparência transcendental que vai muito além de Kant: a razão pela qual o pensamento na *intentio obliqua* sempre desemboca uma vez mais incontornavelmente no próprio primado, na hipóstase do sujeito” (ADORNO, 2009, p. 156). Logo, não há independência entre sujeito e objeto, mas identificação entre os opostos, mesmo sendo esses conceitos multívocos. Quanto à relação sujeito e objeto, Adorno (1995b) afirma que “[...] não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêudos* (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” (ADORNO, 1995b, p. 183).

A relação de identificação entre sujeito e objeto, materializada no processo civilizatório da sociedade ocidental produziu, segundo Adorno (1995b, p. 183), “[...] a imagem de um estado originário, temporal ou extratemporal, de feliz identificação de sujeito e objeto, é romântica; por longo tempo, projeção da nostalgia, hoje reduzida à mentira”. A separação sujeito-objeto, fixada sem mediação, é ideológica ao não comunicar a contradição da dialética negativa à teoria do conhecimento. A permanência nessa idealização da teoria impossibilita o conhecimento da realidade e, conseqüentemente, a práxis transformadora que exige a reflexão crítica. A crítica à racionalidade de domínio que se apresenta em uma instrumentalidade dessa realidade fragmentada em seus processos culturais impedidores de experiências verdadeiras de emancipação leva o sujeito ao processo crescente de pseudoformação ao se alienar aos processos ideológicos e manipuladores.

Ao elucidar a relação entre sujeito e objeto, Zanolla (2007a) considera a ambigüidade da crítica realizada por Kant quanto à ação e representação do fenômeno na distinção entre a identidade e a diferença, analisando os objetos fenomênicos para estabelecer igualdade e desigualdade, definindo conceitos na construção do conhecimento e advertindo sobre o risco do dogmatismo reduzir tudo à experiência, positivando a práxis de modo empírico. Desse modo, cabe ao método copernicano, do giro ao sujeito, mediante a autorreflexão sobre sua relação com o objeto na constituição do real, tornar-se fundamental no processo formativo e impedir o imediatismo da alienação do sujeito idealizado pela fragmentação da consciência.

A volta para o sujeito é a possibilidade de identificar a objetificação da subjetividade, bem como o subjetivismo do objeto. A partir desse exercício de reflexão, seria possível entender os mecanismos de dominação que mediam o sujeito e o objeto. Assim o objeto, ao contrário do que aparenta, deve ser tratado a partir de sua primazia em relação ao sujeito, ou melhor, a realidade é tão objetificada, que há que se buscar nessa coisificação aquele sujeito idealizado, perdido pela indiferenciação em relação ao todo social. (ZANOLLA, 2007a, p. 27).

A relação estabelecida entre sujeito e objeto ressalta uma trama de relações em que os significados ali construídos estão interligados. Isso porque sujeito e objeto se constituem em um todo que se negam e se afirmam ao mesmo tempo, em que um pode interferir na constituição do outro. Adorno (1995b, p. 183) afirma que a separação entre sujeito e objeto “[...] torna-se ideologia, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação. [...] 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”. A indiferenciação entre sujeito e objeto consiste numa contradição, pois sujeito e objeto se tornam idênticos, o que reflete em idealização como uma forma de ideologia. No trabalho intelectual esse é o risco que o pesquisador corre, ou seja, de fundir-se no objeto de pesquisa e não conseguir a diferenciação e o distanciamento epistemológico para a criação de sua obra, que deve advir inclusive de sua experiência estética de formação. Nessa experiência formativa, necessita-se considerar a mediação em seu movimento contraditório conforme as condições sociais objetivas,

Uma vez que a mediação é possibilidade de identificação da realidade, a relação entre sujeito e objeto é determinada pelo sistema social e político. Assim, essa determinação apresenta a realidade contraditória pela objetificação das condições estruturais dadas. Isso se reflete quando se discute criticamente a conciliação da teoria e da prática em nome da práxis revolucionária. (ZANOLLA, 2012, p. 9).

Segundo Adorno (1995b), a experiência ocorre na relação sujeito e objeto, sendo revelada em um processo autorreflexivo para perceber os aspectos ideológicos dessa relação, considerando que “[...] a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1995b, p. 187-188). Nessa relação sujeito e objeto, urge ao sujeito ter consciência da objetificação alienante na qual se encontra, sob o risco de se coisificar num processo ideológico que nutre seus pensamentos de uma racionalidade de domínio e instrumentalidade.

Na reflexão sobre a relação entre sujeito e objeto, com base na teoria do conhecimento e das condições objetivas e subjetivas que intervêm na constituição dos

conceitos e dos fatos, Kant (2015), no âmbito do conhecimento, foi “despertado de seu sono dogmático” pela leitura de David Hume. Hume, baseando-se no conhecimento sensível, partia da experiência na busca de leis que explicassem a sucessão dos fenômenos e encontrassem, nessas leis, o entendimento. Desse modo, Kant, na introdução de sua obra *Crítica da razão pura*, mostra:

[...] uma afirmação que destrói toda filosofia pura, e à qual ele não teria jamais chegado se tivesse levado em conta a nossa tarefa em toda a sua universalidade, pois neste caso teria compreendido que, segundo seus argumentos, também não poderia haver nenhuma matemática pura, já que esta contém claramente proposições sintéticas *a priori*, e, assim, o seu entendimento o teria então prevenido de tal afirmação. (KANT, 2015, p. 57).

Kant (1999), em seus escritos sobre a educação das crianças, cita Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) muitas vezes, embora haja distinção conceitual entre os dois pensadores. As categorias filosóficas não estão separadas dos processos de criação dos conceitos e a “[...] teoria da cultura de Kant, embora profundamente devedora ao *Emílio*, ou *Da educação* (1762), de Rousseau, reconheceu, não obstante, a necessidade de conflito” (CAYGILL, 2000, p. 90). Em certo sentido, Kant tinha conhecimento das ideias de Rousseau, considerando-o um grande mestre. Apesar de defenderem teorias distintas, esses filósofos concordaram com a indissociabilidade da liberdade e do dever moral, afinal o homem livre deve agir com base em preceitos morais. Além desses preceitos morais, Kant e Rousseau também tinham afinidade com o aperfeiçoamento do corpo, com exercícios físicos às crianças, ao preparo da educação prática. Rousseau observa, com cautela, a história do iluminismo e justifica que o progresso científico não se transpõe na ascensão moral da humanidade (CAYGILL, 2000).

Com os aportes educacionais advindos da filosofia, de modo especial, do ideário pedagógico de Rousseau, Kant pensa algumas questões educacionais, as quais, por meio de registros de seus alunos, acabam formando uma obra com finalidade educativa, intitulada *Sobre a pedagogia*, tendo reflexões fundamentais no exercício do pensamento pedagógico e na formação ética desde a infância. Para ele,

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. (KANT, 1999, p. 22).

Kant percebia na educação das crianças a possibilidade da construção de um mundo melhor, destinado ao humanismo. O filósofo argumenta que “[...] o homem é o que a

educação faz dele” (KANT, 1999, p. 15); dentre as atribuições da educação está a tarefa formativa de orientar o homem a seguir os preceitos da razão com rigor e disciplina. De acordo com ele, é na educação que está o segredo da natureza humana. Desse modo, a “[...] cultura moral deve se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Essa impede os defeitos; aquela forma a maneira de pensar” (KANT, 1999, p. 80). Apesar de Kant parecer negar a disciplina, esta é, para ele, imprescindível na superação dos vícios e no domínio da vontade. Essas orientações kantianas contribuem com a formação da experiência e da exigência do pensamento racional para a construção da autonomia e elevação do pensamento ao plano da maioria, referência à formação humana e distinta de uma visão meramente lógico-operacional, apesar de ter vindo de uma referência cartesiana que tinha esse olhar em busca da razão, pensando inclusive a infância.

E assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam, se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (DESCARTES, 1973, p. 49).

Descartes (1973), ao revelar a importância dos preceptores em sua formação, ao ser conduzido pela razão, considera-os uma referência sólida em sua existência de intelectual e filósofo. A regra cartesiana tornou-se respeitada em todas as filosofias tidas como ciência e sinaliza numa antecipação dogmática da posterior pretensão dogmática à identidade, ou seja, aquilo que deve ser pensado como algo fechado ainda que permaneça duvidoso saber se realmente pode ser pensado e conhecido de tal maneira. Nesse contexto formativo, Adorno também elabora observações sobre o pensamento filosófico e afirma que “Onde o pensamento filosófico, mesmo em textos importantes, não atinge o ideal de incessante renovação a partir da coisa, sucumbe. Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é” (ADORNO, 1995b, p. 21). O autor adverte sobre o modo de pensar além do dado, da realidade objetiva, para assim compreender o novo, o essencial do conhecimento que se faz verdadeiro e tem o sentido filosófico capaz de provocar questionamentos com base na universalidade desse conhecimento. Conhecimento necessário e imprescindível à formação em um processo civilizatório de tantas incertezas, devido à racionalidade de domínio que prevalece no pensamento dos indivíduos por meio do totalitarismo de informações vazias de significado educativo, expressões da anticultura e de sua efemeridade.

Na época de Kant, a mentalidade da sociedade da Europa era praticamente uma mentalidade psicologista e mecanicista. Em sua obra *A paz perpétua e outros opúsculos*, Kant (2013, p. 10) reconhece “Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são grilhões de uma menoridade perpétua”. Com essa concepção de racionalidade, baseada na instrumentalidade mecânica do fenômeno, no qual o sujeito adquire a centralidade do conhecimento, cabe compreender a visão de Kant sobre as ciências e seu pensamento no período de efervescência de ideias iluministas sobre a conversão da razão em lógica científica.

A razão, na visão tradicional, não se separava do entendimento, mas a preocupação central de Kant (2015) era buscar o caminho seguro das ciências, que deveria ser conduzido por uma nova racionalidade. O filósofo buscava salvaguardar a ciência até então e, desse modo, pôde assim se expressar: é um momento de confusão teórica. O desinteresse pela metafísica é crescente, então, a dimensão gnosiológica que busca a natureza das coisas em sua essência é substituída por uma nova mentalidade racional em seu caráter epistemológico, com o predomínio da lógica científica e calculadora. A política e a ética ganham destaque e o interesse investigativo está muito mais voltado ao método do que propriamente à valoração do conhecimento. O contexto histórico político do Iluminismo, para alguns investigadores, teria começado no final do século XVII.

Após inúmeras tentativas na lógica, na matemática, na física e na metafísica de encontrar o caminho seguro das ciências, Kant questiona “[...] até que ponto devemos confiar em nossa razão, se em um dos mais importantes aspectos de nosso anseio por conhecimento ela não apenas nos abandona, mas nos entretém com simulações e ao final nos engana?!” (KANT, 2015, p. 29). O filósofo, na busca do conhecimento filosófico, questiona o conceito de razão. A razão parece abandonada, além de equivocada por simulações de outros filósofos e teóricos de sua época. Em vista disso, era preciso julgar, com rigor, a razão em seu sentido puro, pondo-a em uma espécie de tribunal.

Do novo conceito razão, edificado na modernidade moderna, inicialmente estabelecido por René Descartes (1596-1650), à morte da metafísica tradicional e a edificação da metafísica do eu, cunhada por Immanuel Kant (1724-1804), a morte do homem e a edificação de um olhar lógico formal deslocou o viés da educação do processo formativo do ser ao ente, o que acentuou o começo dos dilemas da formação na contemporaneidade. (GOMES NETO, 2017, p. 34).

Esse novo conceito de razão moderna, com a destituição da razão tradicional, conduz ao declínio da formação humana com a queda da metafísica e o esmagamento da *Bildung* como formação na universalidade ontológica. “A universalidade dos pensamentos,

como a desenvolve a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, eleva-se fundamentada na dominação do real” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 28). A constituição de princípios lógicos, com a ordenação do pensamento fragmentário, sintetiza uma nova racionalidade sob os ideários da modernização. Nesse paradigma educacional, a formação ampla, com princípios éticos e humanistas, é levada à concepção instrumental de progresso e produção aligeirada, comprometendo o caráter da educação em sua essência formativa ao guiar o indivíduo à pseudoformação. Tal processo tende a reforçar, nesse indivíduo, uma consciência falseada da realidade e ingênua quanto aos mecanismos ideológicos da sociedade administrada.

A constituição do novo conceito de razão, que em sua base deveria ter o esclarecimento como discernimento crítico e ação emancipadora, torna-se técnico e operacional, uma forma passiva diante das recomendações do sistema vigente como mecanismo de autopreservação. “A perfeita fraqueza do eu, a passagem dos sujeitos para um comportamento passivo e atomista, similar aos reflexos, é ao mesmo tempo a condenação merecida pela pessoa na qual o princípio econômico da apropriação tornou-se antropológico” (ADORNO, 2009, p. 231). Avalia-se que a racionalidade do mundo contemporâneo está na instrumentalidade dos processos de produção, da técnica e da tecnologia e que a “[...] razão iluminista torna-se instrumento e, instalando-se desde a ciência moderna positivista até as demais dimensões da totalidade do social – economia, política, arte, cultura, literatura etc. – produz o inverso do que se propõe” (EVANGELISTA, 2003, p. 84). A racionalidade instrumental abrange todas as esferas sociais em dimensão crescente, conduzida pela indústria cultural como representante da sociedade ultrarracionalista que conduz os indivíduos à pseudoformação e à degradação do modo de ser e do seu fazer, que se materializam na operacionalização dos processos de trabalho sedimentada pela alienação na qual o trabalhador não se reconhece como partícipe dessa atividade laboral.

A razão iluminista tinha a finalidade de possibilitar a desmistificação das antigas crenças que mantinham a civilização, mas não demorou em se equiparar aos mitos que ela criticava e combatia. “A natureza foi esvaziada de uma alma, isto é, de um poder que tanto podia auxiliar quanto aterrorizar. Por isto o progresso do conhecimento é o progresso do domínio e o Iluminismo é a passagem do mito à razão esclarecida” (SILVA, 1997, p. 20). Entretanto, o conhecimento esclarecido é contraditório e suas bases conceituais têm raízes na própria ideia mitológica, pois, do mesmo modo que o mito se tornou esclarecimento, o

esclarecimento retorna ao mito, conforme visto no capítulo anterior. Esse retorno ao mito advém de uma forma imediata de explicar a realidade e de autopreservação do humano que, segundo os autores frankfurtianos, quando “[...] a autoconservação se automatiza, a razão é abandonada por aqueles que assumiram sua herança a título de organizadores da produção e agora a temem nos deserdados” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 43). A razão, ao ser afastada da tradição e de sua universalidade, revela a irracionalidade do pensamento dos indivíduos quando eles agem movidos exclusivamente pela prática operacionalizada por uma lógica calculadora e com ideário cientificista de progresso. Contraditoriamente a essa prática instrumental, o exercício do pensamento e da lucidez teórica deve-se tornar uma práxis dessa realidade, para que o ato educativo da reflexão esteja relacionado a uma maioria kantiana (ADORNO 1995a).

A educação para a autonomia, perpassada pela práxis transformadora e considerando os aspectos contraditórios da realidade, busca, na reflexão e na autorreflexão crítica, princípios educativos capazes de possibilitar fins emancipatórios de formação. O sentido teleológico desse processo formativo deve ultrapassar as simplificações ao resistir aos descaminhos da própria educação, voltada à adaptação que conduz à prática imediatista e alienada, encerrando, assim, nos ordenamentos do sistema capitalista. Esse movimento adaptativo e instrumental nega a possibilidade formativa que, ao se adequar à racionalidade de domínio da sociedade administrada, enfraquece a potência da educação em sua dimensão emancipatória.

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995a, p. 143).

Adorno demonstra que, na realidade, a adaptação constitui-se no processo inicial de formação, exemplificando que na família e na escola parte-se de uma educação adaptativa e mimética, que ocorre de modo automático. Todavia, no processo histórico formativo adquire elementos de resistência e autonomia. A emancipação, nesse contexto, poderá se converter em autodestruição do esclarecimento ao não desvelar os processos constitutivos dessa sociedade administrada pela lógica do capital, posto que a ideologia visa ao ofuscamento das contradições presentes na realidade objetiva. O desvelamento das condições inerentes ao próprio processo de esclarecimento é fundamental para a reflexão

sobre o elemento regressivo, pois “[...] abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13). A regressão do esclarecimento não se deve à recaída nas crenças, mas no esclarecimento falseado pela ideologia que leva à fragilidade teórica por causa da supremacia do ideário prático e eficiente da sociedade atual. Horkheimer (2000) demonstra essa racionalidade do mundo administrado com ideário utilitário e pragmático:

A tendência moderna de traduzir qualquer ideia em ação, ou em abstinência ativa de ação, é um dos sintomas da atual crise da cultura: a ação só pela ação de modo algum é superior ao pensamento só pelo pensamento, e talvez lhe seja até inferior, Tal como é entendida e praticada em nossa civilização, a racionalidade progressista tende, em meu modo de ver, a obliterar a própria substância da razão em nome da qual se apoia a causa do progresso. (HORKHEIMER, 2000, p. 6-7).

A racionalidade moderna, em nome do progresso científico, terá condições objetivas de realizar grandes feitos à humanidade mediante projetos de “inovação tecnológica”, mas se caminhar na contraposição do ideário humanista irá produzir a barbárie e a alienação. Cabe, diante da acirrada propagação de projetos na área da tecnociência, buscar elementos de reflexão acerca dos seus significados à humanidade. Nesse movimento, o questionamento deve partir da gênese da questão ao indagar “o que é” e não somente “para que serve”, pois o ponto de partida deve ser a sua origem, o seu fundamento em todas as áreas do conhecimento e, nesse sentido, o conceito torna-se o elemento fundamental. Por isso que, ao pensar a formação, a teoria não se dissocia da prática, mas se movimenta em uma verdadeira práxis transformadora na compreensão da totalidade.

Quanto aos conceitos sobre sujeito e objeto, Adorno (1995b, p. 187), em *Palavras e sinais*, evidencia que o [...] “indivíduo particular deve ao universal a possibilidade de sua existência; o pensar dá testemunho disso, ele que, por sua parte, é uma condição universal e, portanto, social”. O pensamento, na condição de universalidade do saber racional, torna-se objeto de estudo dos intelectuais frankfurtianos. Contudo, eles buscam a compreensão dos conceitos advindos de outros teóricos como de Kant, que estuda a faculdade da razão e considera a primazia do sujeito, do “eu penso”; enquanto Adorno (1995b, 2009), a primazia do objeto para voltar ao sujeito epistemológico ao seu contrário.

Mesmo com discordâncias teóricas entre Kant e Adorno, a base teórica e conceitual que os une tem como princípio fundamental a autonomia da razão, em especial quanto às questões educativas e de formação cultural. No final do século VIII, Kant (2015) contrapõe-se aos inatistas e aos empiristas com coragem e decisão. Em meados do século

XX, Horkheimer e Adorno (1985) denunciam a barbárie racionalizada promovida pelo conhecido nazismo ou pelo totalitarismo. Não obstante viverem em épocas distintas, esses autores desconfiam do emprego da razão, sendo preciso, acima de tudo, esclarecer. A razão não deve ser conduzida pelo homem, pela ciência ou pela filosofia, ou ainda, por pesquisadores em prol de interesses próprios. Ao contrário disso, a razão é, acima de tudo, humana, por si só ela é direito de todos os homens e, em certo sentido, determina o destino de todos eles. Kant (2011), em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, mostra que

[...] a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para seus projetos. Ela, todavia, não atua sozinha de maneira instintiva, mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro. (KANT, 2011, p. 5-6).

A razão, como uma faculdade que necessita de práxis ao desenvolvimento do progresso, deve ser compreendida sob a perspectiva histórica da civilização, afinal “[...] é impossível aceitar qualquer progresso como se a humanidade já existisse como tal e, portanto, pudesse progredir. Pelo contrário, o progresso seria a geração da humanidade” (ADORNO, 1995b, p. 40). O homem, constituído de razão e liberdade, ao refletir sobre as suas condições de vida, deve, por meio do trabalho da reflexão e da ação, transformar a sua existência, dando-lhe uma nova forma, porém mediante a uma práxis desmistificada.

O processo de mudança advindo da práxis permeia a autorreflexão, valendo-se dos conhecimentos referentes ao sujeito e ao objeto como constituidores da formação em sua dimensão histórica de universalidade, o que requer a teoria e os conceitos em uma constelação que se movimenta em uma dialética negativa na compreensão dos significados conceituais em sua totalidade. “Se a dialética negativa reclama a autorreflexão do pensamento, então isso implica manifestamente que o pensamento também precisa, para ser verdadeiro, hoje em todo caso, pensar contra si mesmo” (ADORNO, 2009, p. 302). Ao se basear nos princípios universais e formativos, a questão da ética e da autonomia, basilar nessa estrutura do ser, funda esse pilar com bases filosóficas, considerando em sua totalidade a contradição do humano e dos aspectos referentes ao seu contexto social na constituição de uma razão emancipadora.

Tendo em vista as luzes e a obscuridade da razão, Horkheimer (2000), em *Eclipse da razão*, demonstra a degeneração do conceito filosófico da razão na civilização ocidental, fenômeno que se evidenciou desde o Iluminismo com a intensificação dos processos técnicos em uma racionalidade científica e pragmática, reduzindo o sujeito a mero

instrumento, obliterado processualmente em coisificação. Quanto ao conceito de razão, Horkheimer, no primeiro capítulo da referida obra, denominado “Meios e fins”, faz uma distinção com teor metodológico entre a razão objetiva que evidencia os conceitos e a tradição filosófica e a razão subjetiva, considerada dedutiva e limitada em relação à racionalidade universal. Segundo o autor, a razão subjetiva:

Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos e propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem autoexplicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto a sua autopreservação — seja do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo. (HORKHEIMER, 2000, p. 13-14).

O conceito de razão objetiva, com seus aspectos teleológicos, introduz as ideias de universalização conceitual dos grandes sistemas filosóficos como os de Platão e de Aristóteles e, ainda, o Idealismo Alemão, fundados nos conceitos teóricos da razão objetiva, tendo incluído o homem em um sistema de totalidade ontológica com critérios de universalidade do ser. Segundo Horkheimer (2000), esses filósofos visavam à razão objetiva, mas não excluam a razão subjetiva, pois ambas constituem o tensionamento dialético, expressão do pensamento crítico da contradição. Desse modo, os pensadores gregos e alemães:

[...] objetivavam desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e seus fins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com a totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. (HORKHEIMER, 2000, p. 14).

A razão subjetiva, formalizada, não foi excluída da razão objetiva, apesar de ser limitada e afastada de seus aspectos universais e de seus fins, ao valer-se dos meios instrumentais e não teleológicos. Horkheimer mostra um exemplo de razão objetiva ao citar Platão com a idealização de sua República “[...] a fim de provar que aquele que vive à luz da razão objetiva vive também uma vida feliz e bem sucedida” (HORKHEIMER, 2000, p. 15). A razão objetiva, com proeminência nos conceitos, destaca a “[...] ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos” (HORKHEIMER, 2000, p. 15).

A razão clássica, objetiva, ao se destituir de seu processo histórico com a derrocada da metafísica tradicional assume outra dimensão, sendo esta com ideários operacionais e lógicos. A sobreposição da razão subjetiva, voltada aos meios instrumentais, à razão

objetiva dos fins universais leva à associação desse processo ao declínio da razão filosófica tradicional. Assim, acrescenta Horkheimer (2000, p. 17), “A crise atual da razão consiste basicamente no fato de que até certo ponto o pensamento ou se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como ilusão”. A razão, ao ser negada de seu conceito original, torna-se um mito, algo abstrato, sem definição e conteúdo teórico que lhes dê sustentação e legitimidade. A razão transforma-se em abstrações vagas e formais. “Na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada” (HORKHEIMER, 2000, p. 17). A razão subjetiva formaliza o processo educacional com padrões institucionais voltados ao pragmatismo de ações instrumentais e técnicas isentos de questionamentos e resistências, além de direcionar os indivíduos ao atendimento da lógica de um sistema que se beneficia com a sua apatia e a ausência de consciência crítica quanto às objetificações sociais em que se encontram.

A metamorfose da razão, com a destituição da metafísica ou razão especulativa, que no início era aliada à religião, torna-se antagonista. Entre esses dois períodos da razão, “[...] a tensão se caracterizou, de um lado, por um saber estritamente qualitativo – relativo à cultura da antiguidade clássica e cristão medieval – e, de outro, por teorias do conhecimento modernas – pelo enfoque quantitativo” (GOMES NETO, 2019, p. 41). Essa propensão de modificar a racionalidade da esfera do qualitativo para o quantitativo envolve um enfoque instrumental tido como uma tendência atual da formação que coincide com o movimento de autorreflexão na busca de seu sentido ontológico.

A absolutização da tendência de quantificação própria à *ratio* coincide com a sua falta de autorreflexão. A insistência no qualitativo serve a essa autorreflexão, não evoca irracionalidade. Mais tarde, sem uma inclinação romântica retrospectiva, somente Hegel mostrou consciência disso; e isso em uma época, é verdade, em que a supremacia da quantificação ainda não vigia de maneira tão incontestante quanto hoje. (ADORNO, 2009, p. 45).

Diante de tal contexto, deve-se questionar a respeito da intencionalidade dessa mudança na concepção de razão que vem se constituindo em um processo histórico, com seus embates e contradições em um todo social. Todavia, como em todo ato racional, existe uma intencionalidade mesmo implícita ou velada pela ideologia, nada acontece ao acaso, mas tem sempre um motor que move a ação.

Os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos os seus esforços. A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam nossa vida começou a ser considerada como obsoleta. Especulação é

sinônimo de metafísica, e metafísica é sinônimo de mitologia e superstição. (HORKHEIMER, 2000, p. 26).

Horkheimer (2000) critica a ideia em voga na sociedade movida pelo moderno pensamento científico que a considera isenta de decadência com a regressão do pensamento filosófico. Porém, a isenção de pensamento crítico e de experiência formativa leva o indivíduo à pseudoformação. O autor enfatiza a tendência social de julgar que os problemas filosóficos podem ser resolvidos por métodos experimentais e científicos, conforme o modelo positivista com o enaltecimento da ciência e do progresso.

Existe hoje um acordo quase geral em torno da ideia de que a sociedade nada perdeu com o declínio do pensamento filosófico, pois um instrumento muito mais poderoso de conhecimento tomou seu lugar, a saber, o moderno pensamento científico. [...] Os positivistas atribuem essa crise à “falta de fibra”. Existem muitos intelectuais pusilânimes, dizem eles, que, declarando desacreditar o método científico, recorrem a outros métodos de conhecimento, tais como intuição ou revelação. De acordo com os positivistas, precisamos de abundante confiança na ciência. Claro que eles não estão cegos aos usos destrutivos aos quais se destina a ciência; mas proclamam que tais usos são perversões. [...] Contudo, não é de modo algum certo que a via de realização das boas potencialidades da ciência seja a mesma no seu atual caminho. [...] é impossível determinar *a priori* que papel a ciência exerce no avanço ou retrocesso real da sociedade. Seu efeito nesse sentido é tão positivo ou negativo quanto a função que ela assume na tendência geral do processo econômico. (HORKHEIMER 2000, p. 65-66).

Horkheimer (2000) continua criticando os positivistas no que considera o positivismo como um sistema filosófico baseado na organização técnica da sociedade e destaca que os “[...] positivistas, contudo, adaptam a filosofia à ciência, isto é, às exigências da prática, em vez de adaptarem a prática à filosofia” (HORKHEIMER, 2000, p. 66). O positivismo escapa da verdade universal e traz o argumento contra a filosofia de que “[...] a filosofia é apenas a classificação e a formalização dos métodos científicos [...] Ao negar uma filosofia autônoma e um conceito filosófico de verdade, o positivismo abandona a ciência aos acasos das evoluções históricas” (HORKHEIMER, 2000, p. 79). Desse modo, o positivismo, ao separar a noção de sujeito e objeto, se esquece de que o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Sem a ideia de totalidade, a historicidade e a reflexão sobre os processos constitutivos do sistema universal do pensamento objetivo se dissolvem no tempo e no espaço em que foram constituídos. A formação, nessa perspectiva cientificista, se organiza em uma dimensão formalizada com princípios operacionais baseados na lógica e na exatidão matemática. Desse modo, “[...] as próprias operações lógicas já estão racionalizadas a tal ponto que, pelo menos em grande parte da ciência natural, a formação de teorias tornou-se construção matemática” (HORKHEIMER, 1991a, p. 33-34). O cálculo

torna-se o procedimento de verdade nas ciências com demonstrações de resultados exatos sob a perspectiva da excelência positiva e do controle da produção, com ênfase na produtividade revestida da ideia de progresso (HORKHEIMER, 1991a). Assim sendo, a probabilidade estatística tem objetivos mensuráveis, com efeito de gerenciamento das condições sociais objetivas e de interferência na subjetividade por uma lógica da competição, com ênfase na quantidade de produtos ao mercantilismo das relações humanas que se instrumentalizam. Com a intencionalidade lógica, os processos formativos tendem a se positivar em uma dimensão operacional de validade pragmática, esvaziando as ideias universais de sua essência conceitual e teórica.

No contexto das condições objetificadas e ideológicas da sociedade, Adorno (2009, p. 35) elaborou uma crítica ao sistema social ao afirmar que “O pensamento não-regulamentado possui uma afinidade eletiva com a dialética que, enquanto crítica ao sistema, lembra aquilo que estaria fora do sistema; e a força que libera o movimento dialético no conhecimento é aquela que se erige contra o sistema”. A instrumentalização da razão, constituída em seu processo histórico civilizatório, atinge proporções desmensuráveis, visto como paradoxal por Horkheimer (2000), ao justificar que a filosofia deve proporcionar a crítica dos dois conceitos da razão – objetiva e subjetiva – nas reflexões sobre o espírito e a natureza, o sujeito e o objeto. “A máxima de Kant, ‘Apenas o caminho crítico está ainda aberto’, que se referia ao conflito entre a razão objetiva do dogmatismo racionalista e o raciocínio subjetivo do empirismo inglês, aplica-se ainda com maior pertinência à situação atual” (HORKHEIMER, 2000, p. 174).

A racionalidade moderna, do ponto de vista técnico e operacional, prepara o indivíduo para o atendimento da face subjetiva da realidade ao dissociar a razão clássica da moderna e, conseqüentemente, desvinculando a tradição de seu ideário conceitual de universalidade. Essa racionalidade “[...] lógico-matemática é, pois, o polo em torno do qual se unificam as racionalidades que formam o *globus intellectualis* da razão moderna” (LIMA VAZ, 1995, p. 66). Por conseguinte, como aparato de dominação política e econômica, o saber abdica de seu sentido, assumindo a forma que se materializa nas relações sociais de produção historicamente determinadas, tornando-se instrumento da dominação ao respaldar ideias pragmáticas e métodos burocráticos. Em decorrência disso, torna-se imprescindível compreender os embates dos processos de dominação e também de esclarecimento construídos historicamente pela humanidade.

Essa razão tende a impor dificuldades à reflexão e padroniza o modo de produzir a vida em um formato de adaptação, conduzindo os indivíduos ao comodismo e à aceitação dos modelos estabelecidos pela racionalidade lógica de domínio capitalista. A propensão à adaptação dos indivíduos ao formato ditado pelo sistema induz ideologicamente ao preceito das condições objetivas e subjetivas, impedindo-os de realizar experiências formativas, mas se aderindo aos moldes instrumentais de formação que, na verdade, transformam essa formação em pseudoformação e em aprisionamento do pensamento, impedindo a reflexão.

A posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma; o que em Kant chama-se enformação [*Formung*], é essencialmente deformação. O esforço do conhecimento é, preponderantemente, a destruição de seu esforço habitual, a violência contra o objeto. (ADORNO, 1995b, p.194).

A despeito de os processos de racionalidade de domínio e de deformação existentes na sociedade limitarem a liberdade e o esclarecimento, fundamentais na concepção formativa da cultura e da autonomia, ainda há possibilidade de uma educação com princípios emancipatórios pelo pensamento autorreflexivo e pela reflexão crítica, com a mediação da filosofia e da experiência estética de formação ontológica. Segundo Adorno (1995a, p 151), o “[...] sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências intelectuais [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Esse excerto evidencia a ideia de Kant a respeito da liberdade de pensamento sobre a qual Adorno fundamenta sua teoria quanto à experiência formativa de emancipação.

De acordo com Adorno (2009, p. 230), “A consciência é a pedra de escândalo da sociedade desprovida de liberdade”. A liberdade é um conceito aprofundado pelo intelectual de modo dialético na negatividade do conceito. Caso a liberdade não se resguarde da razão como *lógos*, em um pensamento racional e crítico, ela poderá ceder a sua pulsão instintual e regressão primitiva em um molde irracional, invertendo, assim, o sentido real da liberdade. A liberdade do indivíduo não se dissocia de sua autonomia e da totalidade social. “Sua liberdade é primariamente a liberdade de alguém que persegue seus próprios fins, que não são absorvidos sem mediação pelos fins sociais; nessa medida, eles coincidem com o princípio de individuação” (ADORNO, 2009, p. 219). No prefácio à nova edição alemã da *Dialética do esclarecimento*, os frankfurtianos são enfáticos ao lidar com o conceito de liberdade, além de mostrar seu sentido em um mundo administrado pela progressiva lógica da instrumentalidade. “A ideia de que hoje importa mais conservar a

liberdade, ampliá-la e desdobrá-la, em vez de acelerar, ainda que indiretamente, a marcha em direção ao mundo administrado, é algo que também exprimimos em nossos escritos ulteriores” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 10).

A redução da razão à instrumentalidade de uma vida com princípios individualistas, com o predomínio da dimensão da utilidade e de ações consideradas eficientes, acaba minimizando a potencialidade humana de liberdade e de autonomia. Na contramão do contexto social capitalista da atualidade, cabe compreender o conceito kantiano de autonomia com base na universalidade e no entendimento como

[...] 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, 2008, p. 63).

A autonomia, na sociedade capitalista, ao contrário da ideia kantiana, ao ser destituída de seu sentido emancipatório, reduz os objetos e o pensamento humano à técnica de instrumentalização com seu protótipo de dominação e alienação, não havendo reconhecimento do seu próprio ser e fazer nessa sociedade da padronização. Sem a autonomia kantiana, torna-se difícil pensar o conceito de esclarecimento “[...] como um processo de emancipação intelectual resultado, 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” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 7). Os homens devem compreender o processo de encantamento do mundo que pressupõe o desencantamento, mostrando a contradição e sua visão mitológica ao buscarem a dimensão histórica dessa realidade em que a maioria e a autonomia se tornam um devir emancipatório. Nesse processo formativo contraditório, cabe averiguar historicamente como as experiências se constituem na formação de uma consciência que, em tese, pressupõe o esclarecimento e não o obscurecimento da razão.

Horkheimer e Adorno (1985), no excuro II da *Dialética do esclarecimento*, intitulado “Juliette ou Esclarecimento e Moral”, explicitam os conceitos de razão e moral na sociedade com o intuito de descobrir “[...] por que a humanidade em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 11). A preocupação ética e esclarecedora dos frankfurtianos se refere à luta da humanidade contra o eclipse da razão, o que delinea “[...] a crise da civilização num futuro que já se anuncia no nosso presente, não será uma crise do ter mas uma crise do ser” (LIMA VAZ, 1995, p. 55). Crise que, ao longo da história da

humanidade, foi se repetindo com um novo formato e em dimensões brutais de degenerescência do humano e, conseqüentemente, decadência na formação moral e ética dos homens. Trata-se de mostrar como a razão, tão aclamada pelos iluministas em seu ideal de virtude e ética, conduziu as mais variadas aberrações político-sociais como o fascismo e o nazismo, com uma racionalidade que desumaniza ao invés de tornar o homem autônomo, em um processo típico da razão instrumental que tem como fim a dominação.

Nesse processo de dominação, intensificado com os ideários burgueses iluministas, ocorrem diversas formas de barbárie em nome da ciência e do progresso. Diante desse contexto sombrio de uma racionalidade de domínio, Evangelista (2003, p. 95) afirma que “[...] na concretização da lei do mais forte, na desumanização e irrazão em que se transformaram as instituições, a moral, as relações entre os indivíduos e destes consigo mesmos, enfim, os sentimentos da sociedade que, pela subjetivação da razão, elimina o sujeito”. Os indivíduos envoltos nessa racionalidade egoica e doentia se eliminam e eliminam seu semelhante como não-idêntico por não reconhecerem em si e no outro a humanidade que os constitui. Este fato pode levar esses indivíduos, nesse processo de indiferença e frieza diante de seus semelhantes, à perseguição e ao extermínio do outro reconhecido como coisa, produto a ser consumido e eliminado, conforme demonstrado no período do nazismo. “A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem. Sua essência, por mais que se esconda às vezes, é a violência que hoje se manifesta” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158-159). Os fatos históricos são reeditados com a perpetuação da racionalidade de domínio e da ideologia que mantém o funcionamento do sistema. Diante da lógica subjetivada, e ainda pela constituição da lógica objetivada pelos meios de produção, os indivíduos se alienam ao mundo do mercado tornando-se coisificados, apêndices do sistema capitalista.

Esse contexto atual de formalização da razão ao atendimento do sistema vigente expressa a contradição existente entre o progresso como desenvolvimento da razão e a barbárie como regressão civilizatória, que mantém essa ordem social padronizadora e injusta, conduzindo à desumanização e à violência. Perante essa realidade, cabe pensar e buscar alternativas de resistência na contramão desse processo social e político, pois, diante de todo regresso em nome do progresso, o sujeito ético deve atuar com base no referencial da *pólis* e da ideia de *res publica*, em que a ética e a política são indissociáveis.

O declínio e quase desaparecimento da noção de virtude, entendida como perfeição (*areté*) do sujeito ético, é consequência da crise da ideia da comunidade ética, uma vez que a virtude é concebida na Ética antiga como uma realização

exemplar no indivíduo dos ideais éticos da comunidade. (LIMA VAZ, 1995, p.71).

A ética, assim como a virtude no sentido de *areté*, consonante ao estudo no capítulo anterior, e enfatizada por Lima Vaz (1995) como um ideal teleológico da comunidade, modifica-se com a racionalidade do mundo contemporâneo, assumindo outra finalidade racional, baseada em ideários técnicos e instrumentais. Horkheimer e Adorno (1985) apresentam o debate quanto à questão da ética, com destaque na virtude e na moral, exemplificado pela personagem Juliette do Marquês de Sade, que põe em prática a visão cientificista e estreita de mundo, tendo consequências violentas no plano ético. Segundo os autores, “[...] o pensamento, no sentido de esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária e a derivação do conhecimento factual a partir de princípios, não importa se estes são interpretados como axiomas (princípios) arbitrariamente escolhidos, ideias inatas ou abstrações supremas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 81). Quanto à visão de mundo em uma racionalidade instrumentalizada ainda afirmam que:

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. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 81-82).

O processo de racionalização da técnica e da instrumentalidade impõe à sociedade um novo modo de viver, baseado no avanço da tecnologia e das ciências em detrimento das humanidades. Humanidades em que se busca formar o ser omnilateral nas artes, na música, na literatura, enfim, em sua universalidade educativa. Horkheimer e Adorno (1985, p. 87) denunciam a formalização da razão “Depois que a utopia que instilava a esperança na Revolução francesa penetrou – potente e impotente – ao mesmo tempo na música e na filosofia alemãs, a ordem burguesa estabelecida funcionalizou completamente a razão”. Com a instituição e prevalência dos ideários burgueses na modernidade, a razão foi instrumentalizada como fim em si mesma, em um imediatismo pragmático, afastada da esfera universal.

A razão como poder deriva o particular do universal, e a homogeneidade do universal e particular é garantida pelo esquematismo do entendimento da razão pura em Kant, o qual, segundo Horkheimer e Adorno (1985), apresenta conceitos dicotômicos. Para os autores, o esquematismo kantiano “[...] consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência

atual com o interesse da sociedade industrial” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 83). A crítica se amplia em torno da abstração, do formalismo e do universalismo da filosofia que suprime os homens. Afinal, é difícil escapar “[...] daquilo que se converteu: um membro útil, bem-sucedido ou fracassado, de grupos profissionais ou nacionais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 84), que culmina na sociedade atual a qual prometia avanços científicos e tecnológicos, mas com o aparato técnico e a frieza dos instrumentos úteis sob o ponto de vista lógico-econômico houve a intensificação dos processos de desumanização ao formalizar o pensamento crítico e instituidor da emancipação. Esse processo de formalização do pensamento tem conduzido os indivíduos à heteronomia, em uma dependência crescente de ideias pragmáticas cuja orientação está adaptada a um sistema neotecnológico, diante de uma sociedade ultrarracionalista, voltada inclusive à produção de falsas necessidades.

A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento, enquanto o esclarecimento é a filosofia que identifica a verdade ao sistema científico [...] a ciência é um exercício técnico, tão afastado de uma reflexão sobre seus próprios fins como o são as outras formas de trabalho sob a pressão do sistema. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 84).

Com a formalização da razão “[...] a própria teoria, na medida em que pretende ser mais do que um símbolo para procedimentos neutros, converte-se num conceito ininteligível, e o pensamento só é aceito como dotado de sentido após o abandono do sentido” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 91-92). Com efeito, seria preciso abandonar os sentidos para não ser enganado por eles ou obscurecer a razão como esclarecimento do pensamento e da ação. Nesse contexto, deve-se orientar pela razão, pois a liberdade de pensamento “[...] absolutamente independente das leis da razão, destrói-se finalmente a si mesma [...] Somente não contesteis à razão aquilo que faz dela o supremo bem na Terra, a saber, o privilégio de ser a definitiva pedra de toque da verdade” (KANT, 2008, p. 61). Orientar-se pela razão tornou-se uma norma de conduta kantiana que se faz relevante no processo de formação do homem, possibilitando-lhe discernimento e autonomia. Autonomia para conduzir sua vida sem atrelar-se aos ideários do sistema vigente, que visa o progresso científico, mas cerceia o desenvolvimento humano.

Kant (2008) problematiza os conceitos de liberdade e autonomia ao dizer que a limitação desses conceitos dificulta o esclarecimento. Afirma ainda que “[...] o uso público

de sua razão³⁵ deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens” (KANT, 2008, p. 65-66). Segundo Kant, a educação pode ser pública ou privada. A “educação pública é a melhor imagem do futuro cidadão” (KANT, 1999, p. 36), sendo que seu uso público deve ser sempre livre e levar a ilustração entre os homens ao demonstrar o saber perante o público esclarecido, ao passo que a educação privada é mais restrita e não confere liberdade por estar vinculada e/ou dependente da função ou cargo a ela confiada em uma racionalidade dominante.

A razão emancipatória se institui em uma forma de conhecimento voltada à autonomia, ao declarar, do ponto de vista de Kant, que não há esclarecimento sem liberdade. A liberdade na qual o uso público da razão se efetiva em todas as situações, não se restringindo à limitação dessa liberdade nem ao controle da razão de domínio, conduz ao entendimento e à emancipação dos sujeitos, possibilitando a formação humana, ética, constituidora de sensibilidade estética em sua essência. A respeito da relevância dessa autonomia kantiana, Adorno (1995a, p. 104) ressalta que “[...] o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer”. Adorno (1995a) demonstra, nessa afirmação, que a autonomia e não a imposição docente deve prevalecer no exercício do magistério. Ainda reforça a importância do trabalho do professor em comparação ao do sofista, declarando que “[...] uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente” (ADORNO, 1995a, p. 105). O autor denuncia as condições objetivas do trabalho docente como mercadoria de troca, conforme critica Marx. Essa questão precisa de um olhar mais acurado e rigoroso por se relacionar às questões complexas da subjetividade e da objetividade, afinal essa questão contraditória deve ser vista dos dois pontos de vista. Deve considerar as condições materiais e concretas do trabalho do professor, ainda assim ressaltar a importância da práxis educativa que precisa urgentemente ser repensada, sob o risco de pôr fim ao movimento de educação como elevação da alma e de fixar as ideias prontas a serem transmitidas aos alunos como um receituário didático. Essa proposta pragmática e de fragmentação do conhecimento caminha na contramão do pensamento filosófico. Contudo, diante de um período de instrumentalização da escola, faz-se imprescindível a reflexão sobre os limites e

³⁵ Kant utiliza o termo uso público da razão como “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (KANT, 2008, p. 66).

as possibilidades de uma formação emancipatória, mas tendo consciência das potencialidades humanas.

Como se viu, o reconhecimento da tradição filosófica torna-se relevante aos fundamentos éticos, políticos e estéticos na formação emancipatória de sujeitos que buscam mudanças essenciais ao redimensionamento educativo da sociedade. A racionalização mediadora dos processos sociais e culturais ao longo da civilização traz em seu cerne a ideia de progresso com a idealização da técnica e da tecnologia como sustentáculo da sociedade, mas produz contraditoriamente elementos (de)formativos limitadores do pensamento que se constituem no campo educacional como pseudoformação.

A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. [...] A limitação do pensamento à organização e à administração, praticada pelos governantes desde o astucioso Ulisses até os ingênuos diretores-gerais, inclui também a limitação que acomete os grandes tão logo não se trata mais apenas da manipulação dos pequenos. O espírito torna-se de fato o aparelho da dominação e do autodomínio, como sempre havia suposto erroneamente a filosofia burguesa. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 46-47).

A objetivação dessa racionalidade instrumentalizada, mediada pelos aparatos técnicos na sociedade capitalista contemporânea, reproduz a miséria e a barbárie em novos moldes, mas com a mesma intencionalidade: a degradação do humano e da natureza em relação à primazia da técnica com a substituição do trabalho do homem pela máquina. Essas transformações laborais se intensificam com as forças produtivas e as relações de produção que se adaptam ao sistema capitalista com suas condições materiais e objetivas ao alcance do progresso econômico, que se potencializa rapidamente, realizando atos nem sempre em prol da humanização dos indivíduos no mundo contemporâneo.

Tendo em vista a compreensão do método de Descartes (1973) que pensa a existência de uma verdade absoluta, bem como das ideias de Kant (2015) quanto à autonomia que fundamenta a moralidade das ações do sujeito, deve-se considerar a (im)possibilidade da formação em um plano lógico formal que conduz a uma racionalidade (in)formativa, baseada na mensuração e na calculabilidade dos processos educativos. Essa concepção mensurável de educação tem um caráter (de)formativo que precisa ser estudado sob o viés contraditório, para compreender os dados oficializados de “promoção” da educação com índices estatísticos que nem sempre condizem com a realidade das instituições formativas de educação. Nesse contexto, cabe avaliar o verdadeiro sentido da

educação em contraposição à perspicácia dos mecanismos ideológicos da indústria cultural³⁶, que será aprofundado no próximo capítulo.

Na sequência histórica do estudo das ideias desses pensadores modernos, passa-se agora ao pensamento de Hegel (2002), lembrando que a filosofia burguesa de meados do século XIX atingiu seu apogeu na dialética de Hegel. Nesse período, o positivismo teve uma ampla divulgação com suas ideias de renunciar às tentativas metafísicas de resolver as questões numéricas elaboradas por Kant (2015) e as do espírito de Hegel (2002). Assim, os positivistas em luta contra a metafísica e a escolástica defendem a unificação da filosofia e da ciência com a ideia de dissolver a filosofia na ciência em uma experiência fenomênica. Com base nos autores modernos e nos clássicos, Adorno, situado em um período histórico de barbárie institucionalizada, preocupava-se com o destino da educação e seu caráter conceitual formativo. Conceitos de educação e formação que

[...] como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1995a, p. 140).

Adorno criticava o denominado modelo ideal de educação ao indagar o “para quê” dessa educação, com a ideia pragmática e imediatista, tendo uma finalidade externa ao indivíduo, um receituário, negando a sua substância formativa. A questão essencial da educação deve ser “o que é educação?” e não para que ela serve, como se ela tivesse uma finalidade útil e conclusiva. Afinal, a educação é sempre um devir, algo que deveria levar a uma constante busca pelo seu sentido e gênese. Todavia, hoje, com a instrumentalidade da educação e da escola, inverte-se a questão formativa; inclusive, o receituário pedagógico torna-se um dogma a ser seguido, tornando até mesmo o professor um modelo tecnicamente eficiente em uma lógica administrada, ditada pela sociedade moderna. Diante dessa

³⁶ O termo foi cunhado pela primeira vez em 1947 por Horkheimer e Adorno (1985) e refere-se a um instrumento estratégico de grandes grupos econômicos no sentido de reestruturar o sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial, investindo na cultura como possibilidade de fomentar o consumo em larga escala. Sua organização e administração ocorrem com base em observações sobre o modo como os indivíduos criam a cultura e a arte sob a lógica da produção industrial. Isso envolve aspectos objetivos e subjetivos. Adorno (2003) substituiu o conceito de cultura de massa por indústria cultural pelo fato de esta se consolidar como uma cultura instrumentalizada pela indústria em uma racionalidade técnica impeditiva do livre pensamento e da criticidade.

realidade, cabe pensar, com base nos estudos filosóficos de Hegel em sua obra *Fenomenologia do espírito*, sobre “[...] a diferença entre formação em sua concepção antiga e sua concepção moderna. Aquela consistia num progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade, enquanto nesta a ‘universalidade’ nos defronta como totalidade pronta, sólida” (MAAR, 1995, p. 16). Hegel distingue a concepção clássica dos gregos antigos, que tinha uma visão universal do ser, da fragmentação na era moderna, com a totalidade do ente, pronta e concluída conforme os padrões de qualidade da ciência lógica.

Ao pensar na razão e na ciência lógica, Gomes Neto (2019), em sua obra *Pressupostos epistemológicos da psicologia*, parte do conceito lógico formal kantiano e do enfoque “onto-lógico” em uma dualidade epistemológica ao estudo da ciência moderna. “De forma que Hegel inaugura outro enfoque ao surgimento da epistemologia do século XIX: o indeterminado como princípio onto-lógico que permite, exatamente pelo viés de sua processualidade, a determinação” (GOMES NETO, 2019, p. 52). Segundo o autor, o ser é o indeterminado, e o nada é a ausência de determinação e conteúdo. Contudo, a relação contraditória entre o ser e o nada possibilita o devir ou o vir a ser, formando uma unidade.

A constituição da epistemologia se desdobra no pensamento de intelectuais que, mesmo referendando seus antecessores, realiza críticas pertinentes sem idealizar autores, porém essas críticas demonstram as fundamentações teóricas e as descobertas ao pensamento científico. A elaboração dos conceitos no movimento crítico e dialético em que os pensadores criticam a inconsistência teórica dos demais e reelaboram conceitos na busca de uma totalidade significativa deve ser avaliada, pelo fato de os conceitos não terem a fixidez e a rigidez de algo acabado, mas serem marcados pelo possível tensionamento quanto ao progresso histórico-cultural da civilização.

A ideologia serve para lembrar ao espírito ou à consciência suas fragilidades, porém a consciência, definida por Hegel (2002), somente traz em si o elemento da negatividade se internalizar a crítica da ideologia. A consciência se forma na experiência com os outros, com a natureza e na relação com símbolos que representem a realidade, dando significado ao contexto.

Nesse contexto, Gomes Neto (2019, p. 46), ao destacar a crítica de Hegel ao dualismo moderno, apresenta “[...] a necessidade de Hegel conjugar qualidade e quantidade em um processo de formação da consciência imersa na história, e mediante a alteridade”. A formação da consciência em uma verdadeira práxis transformadora, ao trazer o elemento da alteridade, possibilita a ideia de se pensar em uma educação humanista com princípios

éticos, algo fundamental no processo formativo, mas, diante da realidade capitalista, deve-se buscar resistência aos embates da sociedade administrada, que, representada pela indústria cultural, tem outros valores – monetários – em uma lógica do mercado competitivo.

Em Hegel (2002), o método dialético é, a princípio, uma forma de entender como se processa o conhecimento. Quanto ao pensamento hegeliano sobre a ideia do conhecimento, deve-se entender que existe sempre uma dialética nesse conceito, ou seja, que parte da ideia-base de tese, negada pela antítese e concluída na síntese, constituindo-se em uma nova tese em um movimento circular constante. O que Adorno (2009) critica é esse mundo ideal criado por Hegel, pois, para Hegel, o ideal era real e o real era ideal, por isso Adorno se contrapõe à ideia absoluta de Hegel.

Hegel (2002) critica a separação entre forma e conteúdo, sujeito e objeto, realizada pelos filósofos modernos. Contudo ele pensa uma dialética positiva e idealizada, a qual Adorno (2009) critica, justificando que a dialética só seria possível na contradição com o objeto e a realidade, o que não se concilia com o ideário hegeliano. Apesar de Adorno contradizer a teoria de Hegel, esta foi a base para seu pensamento histórico-crítico e dialético.

Adorno consolida sua teoria na dialética da negatividade e, diferentemente de Hegel, não se fixa na síntese. “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. [...] O instante do qual depende a crítica da teoria não se deixa prolongar teoricamente” (ADORNO, 2009, p. 11). Adorno alude à possibilidade de a filosofia realizar a crítica de si mesma, devido ao derrotismo da razão da era moderna, afinal o pensamento crítico necessita de uma práxis verdadeiramente transformadora e afastada de idealização.

No contexto histórico de mudanças e reflexões epistemológicas, Hegel (2002) elabora a *Fenomenologia do espírito* e aponta que a representação se tornou conceito e mostra as limitações dessa mudança na efervescência do conhecimento. O conceito é a unidade entre o ser e a essência. Hegel (2002) sempre vê uma relação dialética de dependência entre os conceitos e propõe estruturar o todo histórico, em especial no entendimento da filosofia na justificação das coisas.

O conceito e o método devem ser estudados com base na investigação teórica sobre determinado objeto que precisa ser conhecido, valendo-se das condições materiais e

subjetivas do contexto em que o objeto está inserido. Em *Para a metacrítica da teoria do conhecimento*, Adorno (2015a), recorrendo-se do conceito de Hegel, afirma:

Dito de modo hegeliano, o conceito expressa a vida da própria coisa, e é possível experimentar mais dessa vida por meio da imersão no individuado do que mediante o recurso a tudo aquilo a que, sob esse ou aquele aspecto, se assemelharia à coisa. (ADORNO, 2015a, p. 197).

A tendência de semelhança do sujeito com o objeto em uma adaptação simbiótica conduz à perda da identidade do sujeito em um processo de cisão irrefletida sobre a sua condição de alienação. Esse movimento de junção e separação entre sujeito e objeto torna-se positivado pela ideia de ruptura com a tradição metafísica, tendo em vista a nova racionalidade advinda da modernidade, período em que os conceitos clássicos da filosofia foram sendo destituídos do seu valor de universalidade ao se tornarem conceitos resultantes de uma racionalidade técnica e instrumentalizada.

O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu supercrescimento: ele impede que ela se autoabsolutize. É preciso refuncionalizar uma ideia que foi legada pelo idealismo e que foi corrompida por ele mais do que qualquer outra: a ideia do infinito. (ADORNO, 2009, p. 19).

Horkheimer e Adorno (1985) demonstram o risco de o esclarecimento idealizado se tornar totalitário e, ideologicamente, conduzir a inverdade aos métodos de análises e de declínio da razão metafísica e da reflexão sobre a essência da formação e do pensamento clássico, ao se restringir ao positivo, ao útil e ao imediatismo calculador das questões exatas e comprováveis.

Com o conceito da negação determinada, Hegel destacou um elemento que distingue o esclarecimento da desagregação positivista à qual ele o atribui. 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. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 36-37).

O retorno à mitologia e ao pensamento clássico instituidor de uma metafísica tradicional é renegado ao orientar-se para o processo lógico de um novo tipo de pensamento pragmático, que critica o modelo aristotélico e kantiano de ação, pois “Tanto Aristóteles como Kant concebem a significação da ação humana como vinculada respectivamente à ética e à moral” (DALBOSCO, 2010, p. 228). Nesse contexto, torna-se necessário compreender o processo de racionalidade que se constitui desde o período clássico do pensamento ocidental até a contemporaneidade. A história, em seu movimento dialético, registra acontecimentos e fatos relevantes para se pensar a racionalidade de cada época e

compreender a cultura que se recria com conceitos relacionados à teoria e a práxis em um contínuo processo formativo. Assim, pensar a formação do homem desde a infância torna-se um exercício filosófico, sociológico e psicológico no sentido de compreender a totalidade educativa do ser.

Destarte, Adorno pensava a questão da educação e formação humana e sua importância desde a tenra idade, em que as crianças pudessem compreender, com sensibilidade, o sentido de seu fazer neste mundo. Ainda quanto à preocupação educativa de formação de uma consciência verdadeira no homem, Adorno (1995a), ao se referir ao ensaio de Kant (2008) – “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?” –, suscita o questionamento sobre a possibilidade de viver em uma época esclarecida, considerando as condições objetivas dessa sociedade. Contudo, percebe-se que não se vive em uma época esclarecida, mas em processo de esclarecimento. Esse processo é uma constante busca, um movimento de liberdade e de discernimento da verdade.

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. (ADORNO, 1995a, p. 181).

Com base no pensamento de Adorno, pode-se refletir sobre como viver o esclarecimento, considerando o controle objetivo e subjetivo sob o qual a humanidade, subordinada aos ditames do sistema capitalista, se encontra na atualidade. Essa realidade contraditória permite pensar sobre a inversão do esclarecimento como autonomia, que se torna um mito com a instrumentalização da razão, e sobre a decadência na formação que se transforma em uma pseudocultura. A decadência do conhecimento foi, ao longo da história, estudada por Hegel (1990, p. 47): “Não existem tantos historiadores quanto se poderia pensar, cujo estudo minucioso e constante seja necessário se desejamos reviver a vida das nações, penetrando em seu espírito – historiadores que não apenas nos proporcionam erudição, mas um prazer autêntico e profundo”. Hegel ainda afirma que tudo se modificou nos tempos modernos e atesta a supressão da representação ao conceito. A representação é definida pelo dualismo entre sujeito e objeto, pelo qual, mesmo tendo centralidade e expressão ontológica, a consciência não se eleva à liberdade (GOMES NETO, 2017, 2019).

Hegel (2002) questionava a ideia de representação e a dicotomia do conhecimento moderno. O seu pensamento filosófico se configurava envolto à problemática questão cognoscente e o que a motivava em seu princípio lógico. Segundo Gomes Neto (2019, p.

41), “Hegel critica tanto as teorias monistas da antiguidade clássica e do período cristão medieval quanto ao dualismo do racionalismo empirista, do racionalismo racional e do racionalismo criticista, próprios do saber da modernidade filosófica”.

Hegel (1983) critica a redução da filosofia à lógica ao se fazer iminente a distinção realizada por Kant entre fenômeno e númeno e, ainda, por dicotomizar o mundo sensível do entendimento ao da razão. Esse raciocínio se depara com a noção de prejuízo referente à formação ao desviar o sentido do onto ou ser ao ente, lógico e operacional, no qual a preeminência do último torna-se a referência de formação na contemporaneidade. “Temos aqui sempre duas coisas: uma exterior e outra interior, uma aparição (fenômeno) exterior que é perceptível sensivelmente (intuitiva) e uma significação que é justamente o pensamento” (HEGEL, 1983, p. 26-27). Hegel trabalhava com as determinações do pensamento, do conceito, da ideia e da razão, voltadas à história da filosofia como a história do pensamento livre. Para Hegel, o estudo da consciência é relevante no intuito de sair da consciência sensível e alcançar a consciência do absoluto, modificando, assim, a realidade aparente.

A crítica de Hegel (2002) incide sobre a questão da conversão da filosofia em lógica, da verdade universal em validade comprovada, da separação entre ser e ente e, ainda, entre essência e existência, bem como do dualismo entre sujeito e objeto, elementos permeados por ideários científicos e dicotômicos do conhecimento moderno. Essa crítica deve ser validada necessitando, na sociedade atual, e, em especial, nas instituições escolares compreender o sentido da fragmentação dos conteúdos e do acúmulo de informações descontextualizadas que produz uma falsa ideia de aprendizado. Afinal, na realização do processo formativo, o tempo livre como ócio seria fundamental para a criação de ideias em um pensamento autônomo. No entanto, caso caminhe em direção oposta a isso, o indivíduo se aliena nessa condição heterônoma de pseudoformação.

[...] Hegel realça o problema já anunciado por ele em 1801 e em 1802: o princípio lógico dicotômico presente na edificação da filosofia moderna, e o espírito mesmo da modernidade moderna. [...] Hegel denuncia o perigo de um princípio lógico assentado em uma razão como unidade vazia, unidade pura sem intuição, absoluto vazio. O problema de um saber distinto da verdade ou de um olhar formal validado pelo entendimento, mas oco e vazio – embora fosse funcional –, se apresentava como princípio validado pelo entendimento, aceito pelos homens como solo de um edifício cultural no qual a formação humana deveria se sujeitar ou pelo qual ela deveria se guiar. (GOMES NETO, 2016, p. 68-69).

Hegel (2002) defende a ideia de a história ser governada pela razão que se concretiza no Estado. Na história filosófica, percebe que o “Espírito Absoluto”, com sua

liberdade, que é o fim em si mesmo, lutou pela autossuperação em um movimento progressivo da consciência humana. Hegel (2002, p. 76), a respeito da consciência, afirma que “[...] a consciência é para si mesma seu conceito; por isso é imediatamente o ir além do limitado, e – já que este limite lhe pertence – é o ir além de si mesma”. Esses acontecimentos revelam o que há de potencial em cada ato histórico do homem que, mesmo dotado de paixões e interesses particulares, com o processo autorreflexivo, busca superar as suas necessidades imediatas tendo como proposta teleológica a totalidade. Deve-se considerar, entretanto, que, em Hegel (2002), a finalidade de cada ato particular contém também um propósito universal que carrega em si toda a realização e transformação humana. Esse movimento dialético possibilita o questionamento do resultado da atividade particular e de sua negação, que se dá na relação do particular com o universal. Todavia, deve-se argumentar sobre a definição de razão conforme Hegel:

A “Razão”, que se diz governar o mundo, é uma expressão tão indefinida quanto a “Providência”. Sempre se fala de Razão sem a capacidade de indicar sua definição, seu conteúdo, que sozinho nos permitiria julgar se alguma coisa é racional ou irracional. O que precisamos é de uma definição adequada de Razão, pois sem esta definição não podemos ir além de simples palavras. (HEGEL, 1990, p. 60).

Hegel (2002) critica o dualismo particular e universal na ciência moderna e demonstra a inevitável questão da universalidade para a produção do conhecimento. Hegel (2002), em seu período histórico de mudanças de uma racionalidade lógica iluminista, concebe, como constitutivo da história, a ideia do progresso. Essa ideia de progresso é transpassada também por regressos em uma ambivalência conceitual e nas ações efetivas em momentos históricos diversificados em que Hegel (2002) destaca a importância da consciência da liberdade. Quanto à ideia de liberdade, Adorno (2009) critica a consciência burguesa ao refletir sobre questões referentes à liberdade e emancipação ao afirmar: “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). A imagem distorcida da liberdade assemelha-se aos mecanismos de dominação que impõem regras a serem cumpridas, sob o risco de sofrimento no caso de desvio da formalização do poderio do sistema que comanda as normas sociais.

No contexto social em que a instrumentalização implica em mecanismos de dominação e exclusão dos sujeitos do direito ao conhecimento da humanidade, o estudo, com base na teoria crítica, investiga o modo como as relações complexas e contraditórias

de sociabilidade humana, orientadas na perspectiva da racionalidade instrumental e material, dificultam a autonomia e a vida social do sujeito. “O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). Essa subordinação ao dado imediato destrói a liberdade de decisão dos sujeitos em uma sociedade em que se faz urgente a possibilidade da emancipação e da democracia na formação humana.

A formação humana, sob os princípios emancipatórios, apreende as contradições da cultura na compreensão da racionalidade técnica e instrumental desta sociedade capitalista. Sendo assim, discutir educação emancipatória, na atualidade, é um desafio devido às formas ambivalentes e predominantemente ideológicas no trabalho de criação e autonomia, no qual o indivíduo imagina agir por seus pensamentos e criações e permanece atrelado aos interesses dominantes. Interesses estes, por uma via instrumental, que ditam as normas a serem seguidas por todo tecido social, com uma intencionalidade de padronizar, inclusive, as obras de cultura e a conduta social dos indivíduos, destituindo-os de liberdade de ação e de decisão e, por fim, abdicando-os da capacidade autônoma de construir historicamente uma civilização mais humana.

A teoria crítica, ao considerar o movimento das contradições sociais existentes na educação enquanto formação cultural e na escola em que se institucionaliza a disseminação da cultura e das informações, sendo “[...] idealizada, protela sua realização” (ZANOLLA, 2010, p. 120) e acaba pondo-se entre o esclarecimento para a formação humana e a resistência contra a violência institucional física e simbólica. Essa contradição, ao desconsiderar a ideia de totalidade formativa, leva à dominação autoritária, tendo em vista que a competitividade pelo poder e pelo conhecimento talvez não ultrapasse à mera informação e ocupação de cargos técnicos e administrativos.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a padronização atual da cultura, que, conforme estudos de Adorno (2003), demonstra a uniformização do ser e de sua aparência na sociedade do controle midiático, modificando o sentido educacional emancipatório e formativo. Em suma, essa padronização tende à instrumentalização dos processos sociais constituídos historicamente na humanidade, que vão sendo modificados por uma lógica capitalista que se manifesta em uma tendência racional e sistematicamente mensurável, visando “[...] a um sistema de sinais puramente matemáticos” (HORKHEIMER, 1991a, p. 32). Com a racionalidade lógico-matemática, formalmente operacional e calculadora, os

conhecimentos são desprendidos de sua relação com seus objetos de valor, permitindo que lhes sejam atribuídos outros valores para finalidades de consumo e de lucratividade, incluindo o “[...] fato de que ‘valores’ sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria” (ADORNO, 1999, p. 77). O reordenamento da razão para a modernidade leva à investigação do modo como as relações complexas e contraditórias de sociabilidade humana, orientadas pela racionalidade técnica e instrumental, interferem na autonomia do sujeito e de sua possibilidade de decisão. Conhecimento como informação e dominação, destituído da experiência em dimensão emancipatória e ética, implica em renúncia da formação em sua essência ontológica, na qual a tradição se faz presente no percurso histórico da civilização.

A educação, pensada em sua dimensão de formação omnilateral, deve ter em vista a ideia de cultura e suas contradições sociais, em seu movimento dialético, a fim de evitar ou minimizar as idealizações. Desse modo, o sujeito do conhecimento deve realizar uma autorreflexão com o olhar para si, em uma busca crítica e rigorosa sobre seu modo de ser, agir e pensar. Esse movimento dialético possibilita a imanência do sujeito nos moldes dessa sociedade objetificada e da “[...] desmistificação do próprio conceito de práxis enquanto um método perfeito da experiência, prática esta com a qual adialeticamente se reflete uma situação ideal, a objetificação humana persistente no ‘eu epistemológico’” (ZANOLLA, 2007a, p. 74).

Ao sujeito epistemológico, urge a necessidade de encontrar, na teoria, subsídios para refletir sobre a realidade circundante, mostrando as contradições que lhe são inerentes. Porém, com o predomínio de ideias e práticas adversas ao cultivo da teoria e do pensamento filosófico, os indivíduos são conduzidos em uma padronização ao reino da instrumentalidade do mundo capitalista. Adorno (1995b, p. 211) analisa que a “[...] aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo [...] constitui a fragilidade da práxis”. Nesse aspecto, o que a sociedade capitalista combate é o sujeito cognoscível – aquele que pode conhecer – por ser um risco seu pensamento atuante em contradição à paranoia coletiva desta sociedade ofuscada pelos interesses ideológicos do capital. Diante desse contexto, torna-se menos arriscado ao sistema capitalista ter um sujeito alienado e que idealiza ações inovadoras sem passar pelo crivo da experiência e da reflexão formativa.

O sujeito idealizado é aquele que, movido pela prática, não consegue realizar experiências verdadeiramente transformadoras e humanistas, se apega na racionalidade estabelecida, ao que se apresenta. Isso reflete a dificuldade de discutir ideias na academia. Uma vez que métodos impedem a dúvida, instala-se a aversão à crítica. A própria dialética e positivizada. Prevalece o autoritarismo e o totalitarismo. (ZANOLLA, 2009, p. 236).

Na modernidade, a racionalidade instrumental, revestida da ideia de progresso, incentiva o imediatismo da formação técnica e operacional. Vale observar as propagandas e as ofertas de cursos similares à lógica empresarial, igualando o conhecimento a um produto consumível e descartável em período muito breve por não ter sentido ontológico e nem mesmo epistemológico. Perante essa realidade pragmática, que busca legitimar a formação aligeirada com elementos pseudoeducativos, cabe compreender os mecanismos atuais do capitalismo e da indústria cultural em prol de interesses particulares, determinados pela sociedade consumista. Tendo em vista tal *fatum*, os teóricos frankfurtianos oferecem subsídios para pensar a práxis de resistência e de denúncia aos processos totalitários advindos desta sociedade tecnificada.

No próximo capítulo será apresentado o contexto de mudanças sociais com a intensificação do processo produtivo e acumulação do capital em uma sociedade ultrarracionalista. Essa situação, em que a racionalidade instrumental se acentua com o aparato do trabalho alienado e da indústria cultural, passou a interferir no sentido da formação, ou seja, tornando-a pseudoformação, pois o conhecimento supostamente esclarecido torna-se obscurecido pela ideologia. Esse processo se intensifica com o papel da ideologia e da força de atuação de qualquer sistema de perspectiva autoritária, que se sustenta sob a égide do poder e da dominação sobre o modo de vida dos indivíduos, que para não se sucumbirem ao sistema, com seus comandos irracionais e alienantes, resistem a ele. Diante dessa situação, deve-se compreender o sentido educacional em uma sociedade esvaziada de experiência formativa na dimensão cultural.

3 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E INDÚSTRIA CULTURAL: (DE)FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NA MODERNIDADE

A primazia da ciência e da técnica, na modernidade, sobre a razão clássica, com as transformações em todas as esferas da sociedade, interfere nas condições objetivas, nas relações e no modo de vida dos sujeitos na atualidade. Tendo em vista a mudança social na modernidade, há uma intensificação no processo de produção de mercadorias e de acumulação do capital com a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos, desapropriando o sujeito de seu espaço de convívio pela exploração da sua força de trabalho material e expropriação da força imaterial ou intelectual.

Com a ascensão da sociedade burguesa, a razão subjetiva, confirmada por Horkheimer (2000), torna-se hegemônica e se sobrepõe à objetiva. São essas contradições que, neste capítulo, propõem-se estudar, com o objetivo de compreender como a história da formação humana se constitui no processo dialético de relações em uma práxis emancipatória e/ou não emancipatória. Esse movimento contraditório se intensifica na realidade com a mudança da razão tradicional à racionalidade técnica e instrumental, em especial com a inserção da tecnologia e dos aparatos da indústria cultural na sociedade contemporânea.

À reflexão proposta, faz-se necessário apresentar o movimento político-social da década de 1930, quando Horkheimer (2000) era o diretor do Instituto de Investigação Social, em Frankfurt, em meio a crises ideológicas, políticas e econômicas. Nesse período, a ascensão do nacional-socialismo e a nomeação de Hitler como chanceler na Alemanha, em janeiro de 1933, ocasiona a apropriação desse Instituto pelo Estado Livre da Prússia, por considerarem as atividades ali desenvolvidas contrárias ao ideário do Estado. Em fevereiro de 1933, Horkheimer transfere para Genebra, Suíça, a sede oficial da administração dessa entidade, então denominada *Société Internationale de Recherches Sociales*. Em 1934, na tentativa de intensificar a segurança aos pesquisadores frankfurtianos, instala o Instituto em Nova York, junto à Universidade de Colúmbia (PUCCI, 2006).

A relação entre ideologia e modelo burguês, em uma perspectiva iluminista, tem interferido no modo de ser e agir do indivíduo na sociedade, envolto em uma nova racionalidade de ordenamento das relações produtivas pelo sistema capitalista. Essa relação se constitui no domínio da burguesia ou dos capitalistas modernos, mantenedores dos meios

de produção social e que empregam os trabalhadores sob um contrato de trabalho que, na maioria das vezes, oculta, de forma ideológica, as condições de exploração desses trabalhadores. Segundo os autores frankfurtianos, nas teorias iluministas,

[...] 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. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 190-191).

A nova forma de sociabilidade, com caráter de progresso material da civilização, interfere na subjetividade dos trabalhadores que buscam se adaptar ao modelo capitalista sob o risco de serem excluídos do movimento produtivo e progressivo desse sistema. Em decorrência do processo do capital, criam-se mecanismos de manipulação aos trabalhadores com o modo de produção alienante e explorador, mediante aparatos técnicos e tecnológicos em nome do progresso científico. O homem moderno, ao tentar inserir-se nesse sistema, torna-se alienado de outras questões fundamentais à humanização, rompendo com a tradição e separando os ideais éticos, que na *pólis*, segundo Aristóteles, eram indissociáveis da política.

Os ideais éticos que estavam postos na Antiguidade em sua relação com o bem comum, com a unidade universal de princípios, foram se modificando ao longo da história e se intensificando com o sistema político capitalista, no qual a primazia do individualismo torna-se premente. Quanto à mudança na esfera política na sociedade, Ianni (1997), na obra *Desafios da globalização*, demonstra em seu texto “A política mudou de lugar” que a globalização desafia a referência de práxis política e que esta precisa ser revista pela sua ciência em uma reelaboração lógica. Cabe destacar que as organizações sociais se articulam com os interesses econômicos dos países dominantes no sistema capitalista. Desse modo, “[...] está em causa a crise do princípio da soberania nacional” (IANNI, 1997, p. 3) com a mutação nas formas sociais do trabalho, da cultura e das artes levadas pelo imperialismo da globalização.

Ao longo do processo civilizatório, pode-se compreender que o trabalho está intrinsecamente ligado às formas de organização política da sociedade em uma práxis determinante das transformações das estruturas sociais. A questão do trabalho vem sendo estudada desde os primórdios da história arcaica, conforme visto nos poemas dos gregos, em especial de Hesíodo (JAEGER, 2003). Embora a relação entre trabalho e formação não seja análoga e coesa em todos os tempos da história, ambos os conceitos – trabalho e

formação – trazem em si uma proposta contraditória. Ilustra essa contradição o fato de a racionalidade do trabalho ser vista como opressora desde Homero, representado pelo personagem Ulisses na *Odisseia*, em que a ideia de trabalho, associada ao sacrifício e à luta pela sobrevivência, carrega em si elementos de dominação que se expressam primeiramente do homem em relação à natureza; posteriormente, do homem sobre seus semelhantes. Nesse período, percebe-se, em Hesíodo, a preocupação com o trabalho no campo, que não foi tão propagado em sua relevância histórica como as obras de Homero com suas características elitistas.

Com base em análises sobre os meios de produção e a exploração da força vital de trabalho velado pelo poder ideológico, compreende-se que havia indícios de trabalho expropriado de sentido ao trabalhador desde os povos da Antiguidade e isso se estende até o momento presente no processo histórico da civilização ocidental. No nascente capitalismo industrial, com a emergência produtiva das máquinas e do processo de industrialização, além da provisão de recursos materiais e aceleração da economia, surge uma proposta educacional alienante, voltada à formação para o mercado de trabalho que se intensifica na atualidade (DALBOSCO, 2019) com os aspectos técnicos do progresso.

Esse progresso técnico que na atualidade se intensifica com a programação de sistemas operacionais e tecnológicos teve maior destaque no período da globalização. Marx e Engels (2000) já demonstravam, desde 1848, o papel desempenhado pela burguesia³⁷ ao longo da história. Em seus estudos demonstraram que a reordenação do sistema capitalista modificaria o modo de ser e agir da humanidade.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. [...] todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de consolidarem. Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. [...] ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...] em lugar da antiga autossuficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. (MARX; ENGELS, 2000, p. 69-70).

A interdependência mundial vem estabelecendo normas estruturais de ordem político-econômica que padronizam o modo de ser e agir na esfera da cultura, da economia

³⁷ No *Manifesto do partido comunista*, em uma nota à edição inglesa de 1888, Marx e Engels (1987, p. 35) definem burguesia como “[...] a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores de trabalho assalariado”.

e da política e, ainda, no setor social e educacional, perpassando o imaginário dos sujeitos que sucumbe a essa racionalidade alienada do sistema capitalista, com a adesão ideológica aos meios instrumentais. Com a padronização dos meios de produção e consumo, o trabalhador não se reconhece naquilo que realiza, pois sua atividade laboral deixa de ter um sentido ontológico e, dessa forma, o trabalho se torna estranho ao trabalhador.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores criam, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito de trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2008, p. 82).

No processo de alienação na contemporaneidade, a instrumentalização do trabalho implica mecanismos de dominação, com o poder absoluto do capital, conseqüentemente nota-se a perda da capacidade crítica e criativa do sujeito de agir em condições de livre arbítrio. “Assim, a noção da relação entre dialética e trabalho é acrescida pela ambivalência psicanalítica da autopreservação *versus* autodestruição, natureza *versus* criação; permeada pela angústia do conflito: o trabalho representa a repressão como condição para a liberdade ou a dominação” (ZANOLLA, 2015, p. 453). As condições objetivas e subjetivas, caso não sejam conduzidas sob a perspectiva da contradição e da crítica, sucumbem à ideologia, com a racionalidade que predomina na atual sociedade, interferindo em todas as instâncias da sociabilidade humana. Logo, cabe investigar as limitações da ação humana cuja racionalidade instrumental se impõe à educação, à ética e à formação na sociedade atual (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A constatação dessa racionalidade conduz ao pensamento acerca do sentido amplo da formação, ao mesmo tempo em que busca contestar e resistir aos mecanismos da racionalidade instrumental, tendo como finalidade o propósito de pensar a humanização.

Diante desse contexto social, como pensar em uma perspectiva de formação humanista, com estranhamento em relação ao acirramento dos processos produtivos e econômicos em um domínio monopolista que se desdobra na sociedade ultrarracionalista de forma instrumentalizada e alienante? Assim, no movimento do capital mercantil, a base da exploração está relacionada à força e à divisão social do trabalho, representando uma hierarquia formal voltada ao progresso econômico com vista ao lucro e à competitividade.

Pergunta-te se aquele progresso como tal existe para um pensar racional [...] então pensa-te a ti mesmo como não-sendo, tu que também és natureza e ser

humano. [...] *toda a assim denominada história mundial* nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem [...]. (MARX, 2008, p.114).

Valendo-se da contradição existente no capitalismo, permeada pelas formas dominantes da ideologia e, de modo especial, com a indústria cultural e as inovações tecnológicas em caráter de progresso, busca-se compreender a constituição da racionalidade do trabalho no capitalismo tardio, termo elaborado por Adorno e que se refere ao desenvolvimento recente do capitalismo (ADORNO, 1994). Também é usada, por ele, a expressão neocapitalismo ou globalização. Adorno refere-se à sociedade atual como uma sociedade industrial “[...] de acordo com o estágio de suas forças produtivas”, ao mesmo tempo, “[...] a sociedade é capitalismo em suas relações de produção” (ADORNO, 1994, p. 68). A compreensão dessa racionalidade capitalista instrumentalizada, com o crescimento do capital financeiro controlador dos meios de produção e da mercadoria como fetiche a ser consumida em massa na lógica da reprodutibilidade³⁸ técnica de todos os produtos, inclusive culturais, deve ser buscada ao pensar os processos constitutivos da formação humana. Nesse contexto, ocorre a inversão do sujeito em objeto (ADORNO, 1995b), ou seja, em mercadoria no processo denominado coisificação. As decorrências dessa instrumentalização têm interferido na deformação cultural dos indivíduos, suscitando necessidades fabricadas pelo monopólio da sociedade industrial conforme se processa o desenvolvimento tecnológico, de modo especial com a ascensão do capitalismo tardio no período da chamada globalização da sociedade.

O perigo de a dominação se instalar nos seres humanos através de suas necessidades monopolizadas não é uma crença herética passível de ser exorcizada por excomunhão, mas sim uma tendência real ao capitalismo tardio. Tal perigo se refere não à possibilidade da barbárie após a revolução, mas sim ao bloqueio da revolução pela sociedade total. A teoria dialética deve resistir a este perigo e a todas as contradições na necessidade. (ADORNO, 2015b, p. 231).

Nesse cenário global da sociedade, a racionalidade capitalista, com o aparato da indústria cultural, intensifica o processo de pseudoformação ao tornar a formação limitada e alienante. Logo, os produtos do trabalho são transformados em fetiche ao consagrarem

³⁸ Reprodutibilidade técnica é um conceito trabalhado por Benjamin que demonstra que a obra de arte sempre foi suscetível à reprodução. “Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente [...] ‘Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido’. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial” (BENJAMIN, 1994, p. 166-168, grifos do autor).

esses objetos, produção de mercadorias, em algo imprescindível ao atendimento das necessidades individuais e de grupos. Afinal, não é a fetichização nem a precarização do trabalho em si responsáveis pelo declínio dos indivíduos e a decadência em sua formação, mas é a relação de alienação, nos processos de produção e consumo de mercadoria, que os escravizam. “A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128). Os indivíduos sentem uma determinada necessidade por um produto, apesar de esse produto ser fabricado pelo poder sedutor do *marketing*, sendo os meios de comunicação de massa o canal propício para a reprodução dessa pseudonecessidade, levando o indivíduo ao consumo exacerbado da mercadoria, sem a necessidade real desse produto fabricado pela mídia.

Perante a realidade de intensificação nos processos de instrumentalização e desumanização do indivíduo, com a redução dos seus direitos e, por conseguinte, de destituição do pensamento crítico, urge a necessidade de compreender o sentido da formação humana, evidenciando os aspectos ideológicos da cultura e da educação.

As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras “em si”, como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 199).

As concepções da cultura e da ética, distorcidas do sentido formativo, devido à transformação da racionalidade ao longo da história, tornam-se mais complexas no atual momento por causa do acirramento da instrumentalidade que se estabelece na sociedade ultrarracionalista, que se apresenta como progressista em uma organização ideológica. Diante da organização sistêmica em nível global, cabe pensar algumas questões referentes à educação e à razão, que vêm se modificando ao longo da história, mas que se intensificam a partir do período denominado de neoliberalismo³⁹.

³⁹ O neoliberalismo caracteriza-se como um “[...] fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado [...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é ‘O Caminho da Servidão’, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 9). O autor ainda enfatiza que o neoliberalismo é “[...] um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1995, p. 22).

Em *A Era do Capital*, Hobsbawm (2016b) ressalta que, na década de 1860, o termo capitalismo foi aderido ao vocabulário político e econômico do mundo. Esse período coincide com a publicação, em 1867, da obra *O Capital*, de Karl Marx, considerada a obra clássica sobre o capitalismo.

O triunfo global do capitalismo é o tema mais importante da História nas décadas que se sucederam a 1848. Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. (HOBSBAWM, 2016b, p. 21).

Entre o período de 1840 a 1890 ocorreu o chamado *boom* econômico e industrial do Ocidente e o triunfo da ideologia do progresso. “Era o drama do progresso, a palavra-chave da época: maciço, iluminado, seguro de si, satisfeito, mas acima de tudo inevitável” (HOBSBAWM, 2016b, p. 25). No final desse período e início dos anos de 1900, destaca-se a *Belle Époque*, com intensa modernização e acirrado progresso tecnocientífico.

A passagem do capitalismo liberal para o capitalismo de monopólios estabelece uma nova configuração desse sistema socioeconômico, denominado neoliberalismo, com promessa de progresso e modernização. Deve-se compreender o caráter ideológico desse sistema quanto ao que se refere às privatizações das empresas estatais e ao fim das políticas sociais, além do incentivo à competitividade em plano internacional. Nesse período de domínio da técnica e de monopólio do capital, Braverman (1977), em *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, mostra que o modo capitalista de produção “[...] recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais e, ao subordiná-los ao mercado, também os remodela para servirem às necessidades do capital. [...] o capitalismo transformou toda a sociedade em um gigantesco mercado [...]” (BRAVERMAN, 1977, p. 231).

As contradições do capitalismo tardio ou sociedade industrial (ADORNO, 1994) são cada vez mais evidentes, pois, simultaneamente à ascensão e intensificação na produção de mercadoria, há o processo de ampliação da pobreza. Esse contexto, que define o movimento do capital na metamorfose do trabalho vivo em mercadoria, destitui o indivíduo de acesso aos bens culturais e ao tempo livre para fruição e criação e, conseqüentemente, à experiência formativa, pois, no movimento lógico do capital, tudo se transforma em mercadoria para atender ao modo atual de produção capitalista.

[...] a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas *forças* produtivas, plenamente, uma sociedade industrial. Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. (ADORNO, 1994, p. 67-68).

Os indivíduos têm sua existência cultural “danificada” por estarem atrofiados à lógica do capital e dependentes dos produtos da indústria cultural. “E enquanto do ponto de vista do consumo isso signifique total dependência quanto ao mercado, do ponto de vista do trabalho significa que todo o trabalho é efetuado sob a égide do capital e é suscetível de seu tributo de lucro para expandir o capital ainda mais” (BRAVERMAN, 1977, p. 231). A hegemonia capitalista leva à decadência do indivíduo, pois, além de interferências subjetivas, o capital modifica também os aspectos objetivos e materiais dos indivíduos no atual contexto humano de relações sociais e econômicas. Nessa lógica econômica perpassada pela ideologia, o indivíduo é destituído da referência tradicional de razão clássica, dos valores éticos e das reflexões metafísicas que constituíam a formação humana em sua omnilateralidade, com a ideia de educação ampla. Concerne compreender esses aspectos que modificaram a racionalidade em seu processo civilizatório e têm uma dinâmica inerente ao movimento histórico do capitalismo. Adorno, ao indagar essa racionalidade do sempre idêntico em uma práxis da negatividade, do não-idêntico, destaca elementos de reflexão sobre a “vida danificada” em sua obra *Mínima moralia* no aforismo Palácio de Jânus.

A sua sociedade de massas não obtém só escória para os clientes; criou ainda os próprios clientes. Estes tornaram-se famintos de cinema, de rádio e de revistas ilustradas; o que sempre os deixou insatisfeitos mediante a ordem, que a eles vai buscar, sem dar, o que lhes promete, atçou apenas o desejo de que o carcereiro deles se lembre e lhes ofereça pedras com a mão esquerda para acalmar a sua fome, enquanto com a direita retém o pão. Desde há um quarto de século os velhos burgueses, que ainda devem conhecer outras situações, acorrem sem resistência à indústria cultural, cujo perfeito cálculo inclui os corações necessitados. (ADORNO, s/d-a, p. 140).

A indústria cultural, sob a tutela do capitalismo, exerce poder sobre as mentes dos indivíduos que cegamente seguem seus comandos. Isso ocorre sem uma reflexão que gera a padronização do modo de ser, uniformizando gostos musicais e culinários, vestimentas, meios de comunicação. Enfim, todos os processos culturais e artísticos passam pela indústria do consumo e os que protestam ou resistem a ela são postos à margem do sistema econômico e social. Essa decadência do pensamento, ao ser destituído de sua essência

mobilizadora, conduz ao declínio da capacidade criativa e reflexiva do indivíduo, tornando-o, portanto, uma ameoba, um ser obtuso e sem raciocínio, agindo no imediatismo momentâneo de modo irracional e alienado. A cultura torna-se, nesse sistema econômico vigente, um produto de troca com intencionalidade lucrativa, uma mercadoria reduzida ao consumo, em uma lógica instrumentalizada e pragmática, com a prevalência de informações factuais.

A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 195).

Os conceitos fundamentais da razão e da civilização na modernidade, com a primazia da ciência e da instrumentalidade técnica do mundo, decorrem do processo de decadência histórica. Horkheimer (2000) avalia que essa crise social se exprime na crise do indivíduo ao ser transformado em maquinaria, em coisa, destituído de razão. Nesse processo de inversão da razão à lógica irracional e técnica, vale refletir sobre o indivíduo que resiste a essa lógica como uma forma de autopreservação e ainda indagar sobre a racionalidade instrumental que exime os princípios de humanização.

A máquina expeliu o maquinista; está correndo cegamente no espaço. No momento da consumação, a razão tornou-se irracional e embrutecida. O tema deste tempo é a autopreservação, embora não exista mais um eu a ser preservado. Em vista desta situação, cabe-nos refletir sobre o conceito de indivíduo. (HORKHEIMER, 2000, p. 131).

A autopreservação a qualquer custo nesse mundo em que houve a inversão da subjetividade em subjetivismo ou de sua substituição pela objetificação quantitativa, em um processo de coisificação do indivíduo, mostra que o que prevalece são os números, o censo demográfico em uma perspectiva estatística de massificação, na qual os indivíduos são produtos quantificáveis na lógica da informação em uma mera reprodução material. Nessa racionalidade técnica e instrumental, os princípios de individualidade relacionados ao conceito de autonomia não sobrevivem aos meios de produção do trabalho capitalista, em seu processo de industrialização que aliena o indivíduo, destituindo-o de razão e do próprio pensamento. “O pensamento que não serve aos interesses de qualquer grupo estabelecido ou não é adequado aos negócios de qualquer indústria não tem lugar, é considerado inútil ou supérfluo” (HORKHEIMER, 2000, p. 144). A razão, que poderia levar à emancipação

do indivíduo, corrompeu-se, assumindo a forma ideológica de uma pseudouniversalidade que se converte em algo hipostasiado.

Com a tendência ao declínio da razão em sua universalidade, devido ao desenvolvimento técnico pragmático e ainda ao enfraquecimento da identidade do indivíduo inserido no meio social, a noção de progresso começa a atrofiar-se no processo histórico. “Enquanto os conceitos de realização completa e a satisfação ilimitada alimentavam esperanças que desprendiam as forças do progresso, a idolatria do progresso conduz ao seu oposto” (HORKHEIMER, 2000, p. 154). Não é a força propulsora do progresso e, sim, a acomodação aos processos alienantes que conduz o indivíduo à pseudoformação em um declínio da consciência crítica, na qual os setores técnicos e instrumentais incentivam a perpetuação desse processo deformativo visando à manutenção dos interesses da produção da cultura massificada oriunda da sociedade administrada. Essa inversão da formação se dá quando o conhecimento se torna um mito ou um totem, desconsiderando a contradição e a práxis do trabalho intelectual ao destituir o pensamento racional e dialético em direção à humanização. O afastamento da razão como *lógos*, em uma reflexão filosófica e experiência crítica, conduz ao declínio do indivíduo em um contexto de racionalidade instrumental, em que as ações humanas são voltadas à operacionalização técnica de todas as esferas de sociabilidade, desde o lazer à religião, tudo está subordinado à lógica da indústria cultural que dita as normas de conduta aos seres em uma manipulação velada dos processos alienantes.

Uma filosofia que faz do trabalho um fim em si mesmo conduz posteriormente ao ressentimento em relação a todo trabalho. O declínio do indivíduo deve ser atribuído não às realizações técnicas do homem e nem mesmo no próprio homem – as pessoas são geralmente melhores do que pensam, dizem ou fazem – mas sim à atual estrutura e conteúdo da “mente objetiva”, o espírito que penetra a vida social em todos os seus setores. Os modelos de pensamento e ação que as pessoas aceitam já preparados se fornecidos pelas agências de cultura de massas agem por sua vez no sentido de influenciar essa cultura como se fossem as ideias do próprio povo. A mente objetiva da nossa época cultua a indústria, a tecnologia e a nacionalidade sem nenhum princípio que dê um sentido a essas categorias; espelha a pressão de um sistema econômico que não admite tréguas nem fugas. (HORKHEIMER, 2000, p. 154-155).

Os modelos de líderes da cultura de massa agem conforme os padrões ditatoriais nazifascistas em uma forma de manipulação velada, para que o próprio povo pense que está agindo por sua vontade, com liberdade de pensamento e ação. Nesse movimento de alienação das mentes, esses líderes são apreciados e eleitos pela maioria dos cidadãos. “Hitler foi aceito, não apesar de suas bizarrices baratas, mas precisamente por causa delas, de sua entoação falsa e suas palhaçadas. Tudo isso foi observado como tal e apreciado”

(ADORNO, 2015b, p. 145-146). A população, ao se identificar com o líder fascista, se reconhece como um opressor em potencial, mesmo se escondendo no meio da multidão pelo fato de ter um ego fraco e pela covardia de não assumir os seus atos, que, na massa, não têm reconhecimento da veracidade de sua identidade como algoz e bárbaro. “Hitler era contra o espírito e anti-humano. Mas há um espírito que é também anti-humano: sua marca é a superioridade bem informada” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 195). O líder nazifascista tem um discurso calculado para fins específicos e planejados, com a intencionalidade de persuadir o interlocutor de que sua proposta é a melhor para todos; por mais drástica que seja, ela é encoberta por um véu ideológico no sentido de amenizar suas intenções bárbaras e seus atos totalitários e violentos.

Os líderes, *Führer*, com essa marca registrada de superioridade, adquirem um poder “alucinatório” e totalitário por meio da coletividade constituída de indivíduos frágeis e subjetivamente carentes, que buscam em um “espírito anti-humano” e autoritário a identificação para seus atos predominantemente violentos e voltados à barbárie contra a humanidade. Esse processo racionalmente elaborado firma-se nas justificativas preconceituosas engendradas por indivíduos competentes tecnicamente, mas com o predomínio da frieza e do silêncio vazio de sentido ontológico.

Os indivíduos já não podem mais conversar e sabem disso: por isso fizeram do jogo uma instituição séria, responsável e exigindo a utilização de todas as forças, de tal sorte que, por um lado, o diálogo não é mais possível e, por outro, nem por isso é preciso se calar. As coisas não se passam de modo muito diferente numa escala maior. Não é fácil falar com um fascista. Quando o outro toma a palavra, ele reage interrompendo-o com insolência. Ele é inacessível à razão porque só a enxerga na capitulação do outro. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 196).

Os autores comparam a racionalidade de uma instituição formal à técnica de um jogo com base em suas regras de trocas e concessões, sem a efetivação de um verdadeiro diálogo, pois cada indivíduo age conforme seus interesses particulares. Afirmam que a razão é contraditória, pois o indivíduo tenta buscá-la em sua universalidade, mas a restringe em suas particularidades instrumentalizadas pela lógica da ciência moderna. É justamente nessa contradição da razão dominante que o fascista “[...] apresenta a conta. Ele representa abertamente o particular e revela assim as limitações da própria *ratio*, que insiste injustificadamente em sua universalidade. O fato então de que, de repente, os inteligentes são os estúpidos prova para a razão que ela é a irrazão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 196). Esses autores frankfurtianos expressam que essa irracionalidade advém

desses “estúpidos inteligentes” que, com o controle de uma razão de domínio, manipulam os outros conforme o poder que lhes foi instituído.

[...] os fascistas não só são igualmente capazes de cometer erros, mas também, com suas qualidades como miopia intelectual, obstinação, desconhecimento das forças econômicas e, sobretudo, com a incapacidade de ver o negativo e levá-lo em conta na avaliação da situação em seu conjunto, também contribuem subjetivamente para a catástrofe que, no íntimo, sempre esperaram. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 196).

Os sistemas totalitários nazifascistas tinham um caráter narcisista em que havia o culto à própria imagem e a segregação de todo o não-idêntico na busca de um ideal de nação pura. Isso com o ideário de eugenia no regime do antissemitismo que se tornou a base ideológica da ascensão de Hitler ao poder, levando ao extermínio grande parte da população judia. Os fascistas, sem a prevenção necessária na compreensão do vir a ser na sociedade, não conseguem administrar as possíveis catástrofes ocorridas em plano local e mundial pelo fato de sua visão unilateral estar opacizada pela ideologia que os constrói como pseudointelectuais, sendo, na verdade, alienados ao sistema de monopólio do capital nesta sociedade ultrarracionalista. Basta ver o contexto apresentado e ainda com a tendência de acirramento de movimentos “neonazistas” urge, de acordo com Adorno (1995a), “elaborar o passado”.

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995a, p. 29).

Os nazifascistas, ao agirem de forma totalitária, pretendem, com essa ação unilateral, reforçar a adaptação dos sujeitos à realidade sem oposição, impedindo-os de criar resistência ao sistema que os aliena no universo obscuro da ideologia. Apesar de os líderes autoritários adquirirem esse poder de manipulação, destituindo os sujeitos de uma verdadeira práxis revolucionária, houve, naquele período de barbárie dos campos de concentração nazistas, sujeitos determinados a mudar o rumo dessa história, apesar de questionarem até que ponto resistiriam aos embates dessa barbárie.

Nesse contexto de dor, sofrimento e silenciamento, sob o risco da tortura e da morte, alguns intelectuais escreveram obras de cunho histórico e em caráter de resistência. Em 1944, ano em que Adorno e Horkheimer escreviam a obra *Dialética do esclarecimento* na qual consta um texto sobre o antissemitismo, Sartre (1971) redigia o texto “A república do

silêncio”, em *Situações III*, demonstrando que, apesar da barbárie em níveis inacreditáveis nos campos de concentração, deveria haver alguma forma possível de resistência que pudesse conduzir o homem à emancipação. Ao pensar a possibilidade de uma formação humanista, deve-se buscar a força na educação para reassumir como um compromisso social e ético a esperança de um devir emancipatório, mesmo diante das condições adversas à humanização.

Vale, na sequência do contexto apresentado, compreender as ideias do filósofo e escritor Sartre (1994) que, diante das catástrofes históricas ocorridas na sociedade e na política, denuncia a ação do suposto intelectual que descompromissado com os princípios éticos se atém aos seus próprios interesses ou a certas particularidades, como no caso do nazifascismo ou mesmo de qualquer forma de preconceito estabelecida socialmente.

Assim, o intelectual nada terá feito, mesmo que demonstre o aspecto aberrante do racismo, se não se voltar todo o tempo para si mesmo e dissolver um racismo de origem infantil através de uma pesquisa rigorosa sobre ‘esse monstro incomparável’, o eu. (SARTRE, 1994, p. 35, grifos do autor).

A reflexão e a autorreflexão tornam-se fundamentais ao conhecimento de si e da realidade. Afinal, a realidade humana, na imanência do dado rumo a um fim, nem sempre é conforme a prevista, pois, ao longo do caminho, as controvérsias ocorrem e as situações se modificam, mas o homem não deve perder a esperança e a utopia da humanização. Sartre, ao ser interrogado sobre a ação humana de projetar um fim no futuro e se a possibilidade do devir pode ter se conduzido ao fracasso, afirmou que essa ideia de fracasso contradiz a ideia de esperança. “Nunca encarei a esperança como uma ilusão lírica. Sempre considerei [...] que era uma maneira de apreender o fim a que eu me propunha como passível de ser realizado” (SARTRE; LÉVY, 1992, p. 16). Esse fim suscetível de realização deveria ser levado para o âmbito educacional como possibilidade não somente da esperança de um vir a ser, mas também da efetivação da experiência estética verdadeiramente emancipatória, o que não requer uma sociedade pacífica. Ao contrário disso, requer a ação de sujeitos conscientes dos conflitos e das contradições sociais, agindo com resistência à padronização do sistema totalitário.

A esperança pode ser vista como o élan que os sujeitos da modernidade precisariam para sair de seu mundo limitado pela racionalidade empobrecida em uma lógica individualista. Diante dessa realidade, em que o indivíduo narcisista e de ego enfraquecido está inserido, deve-se questionar as causas e as possíveis consequências de sua ação na sociedade. Com um perfil advindo de um modelo autoritário, ao invés de agir pela razão e

autonomia, valendo-se de princípios humanos de universalidade, o indivíduo age pela força e pelo poder que lhe foram estabelecidos ditatorialmente com o predomínio da menoridade kantiana e primazia do narcisismo. Assim,

[...] o indivíduo se revelou incapaz de renunciar à satisfação que uma vez foi desfrutada. Ele não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tendo seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal. (FREUD, 2010a, p. 27-28).

Na modernidade, a ideia de progresso, atrelada à aquisição de bens materiais e do culto à própria imagem, produz um indivíduo alienado ao sistema de produção midiática. Esse indivíduo, adaptado a esse sistema capitalista, necessita de um referencial no qual possa se apoiar e construir sua personalidade, porém, nessas condições ideológicas, torna-se narcisista e suscetível a buscar em um líder totalitário a referência considerada ideal ao fortalecimento do seu ego frágil, tendo em vista a condição heterônoma em que se encontra.

Em *A personalidade narcisista segundo a escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica*, Crochík (1990) apresenta algumas mudanças nas instituições sociais, em especial na família, mostrando como a racionalidade tecnológica pode interferir na subjetividade de modo que o indivíduo vai sendo conduzido à personalidade narcisista, sucumbindo-se ao processo de heteronomia. O autor ainda demonstra que a ascensão do nazismo e a aquiescência e dependência da personalidade à ideologia autoritária se devem

[...] ao enfraquecimento da família dado no período da República de Weimar. Com o declínio da figura do pai, enquanto figura de autoridade, a formação do Ego e do Superego do indivíduo foi prejudicada, facilitando o surgimento de um líder que possibilitasse mais imitação (*mimesis*), do que a identificação. (CROCHÍK, 1990, p. 141-142).

O indivíduo narcisista, com o ego inflado, não se diferencia da realidade nem consegue se identificar com o seu semelhante, capaz de alteridade diante de situações adversas, pelo fato de olhar somente os próprios interesses, tendo em vista as vantagens de determinadas situações. “Mesmo Hitler e seus monstros são, de acordo com todas as intelecções psicológicas, escravos de sua primeira infância, produtos de uma mutilação [...]” (ADORNO, 2009, p. 221). Se a personalidade autoritária e narcisista predomina na atual sociedade, cabe pensar em outras possibilidades formativas em uma perspectiva que contemple a liberdade, a justiça e o amor, no sentido de humanização como forma de resistência às intempéries da barbárie e do autoritarismo.

Em contraposição à barbárie, os frankfurtianos contestam sobre toda a violência e discriminação ao ser humano, assumindo uma ação de resistência pela palavra e pela escrita. Na obra *Educação e emancipação*, Adorno, em entrevista com Becker sobre a temática “A educação contra a barbárie”, defende a desbarbarização da educação como a tarefa primordial da educação. Considera urgente, naquele período regressivo da cultura, devido à produção e reprodução da barbárie, orientar todos os objetivos educacionais no combate à violência e às ações bárbaras, como em sua afirmação:

[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade. [...] na Alemanha aconteceu a mais horrível explosão de barbárie de todos os tempos, e porque, afinal, conhecemos a situação alemã melhor a partir de nossa própria experiência viva. [...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura [...] na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. (ADORNO, 1995a, p. 156-159).

Adorno (1995a) mostra que ninguém está isento de cometer atos bárbaros, porém deve-se ficar atento ao princípio gerador de barbárie. Nesse ponto, a educação, em sentido amplo, formadora de princípios e valores ontológicos, possibilita a reflexão crítica, sendo, de certo modo, impeditora de reincidentes ações deformativas da moral e da ética. O pensamento filosófico, em intrínseca relação com a experiência estética formativa, pode proporcionar ao indivíduo um pensamento autônomo, capaz de olhar para a própria realidade e denunciar as causas do sofrimento e os obstáculos à liberdade humana em sua condição de universalidade.

Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. [...] A liberdade da filosofia não é outra coisa senão a capacidade de dar voz à sua não-liberdade. (ADORNO, 2009, p. 24).

No caminho de luta contra a barbárie e de instituição da liberdade de decisão pela resistência ao sofrimento e ao comando do poder autoritário, torna-se imprescindível compreender o pensamento de Sartre (1968), que tinha um ideal educativo voltado ao fundamento do processo formativo em que é preciso conceber o “[...] homem total. Totalmente comprometido e totalmente livre. É, contudo, esse homem livre que é preciso *libertar*, alargando as suas possibilidades de escolha” (SARTRE, 1968, p. 27). Em algumas situações, a escolha é difícil, quase impossível, mas necessária; em outras, pode salvar ou destruir, libertar ou condenar. Toda atitude, por mais simples que seja, já é uma escolha, inclusive o silêncio. Em *Situações III*, no texto “A república do silêncio”, Sartre (1971)

demonstra que a capacidade de ser livre depende das escolhas de cada um, de seus pensamentos e de suas atitudes. Os autores da *Dialética do esclarecimento* manifestam-se contrários aos procedimentos dos assassinos fascistas que, em nome da liberdade e da purificação da raça, agem de modo opressor e violento.

Quando os assassinos fascistas estão às portas, não se deve açular o povo contra o governo fraco. Mas nem mesmo a aliança com o poder menos brutal tem por consequência lógica a necessidade de se calar sobre as infâmias. [...] Não é o bem, mas o mal, que é objeto da teoria. Ela já pressupõe a reprodução da vida nas formas determinadas em cada caso. Seu elemento é a liberdade, seu tema a opressão. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 203-204).

A resistência é essencial no movimento de liberdade humana, ainda que algumas ações sejam cruéis e contraditórias aos valores humanos, como os fatos ocorridos nos campos de concentração durante a ocupação alemã. Apesar de todos os atos contra a dignidade do homem, Sartre afirmou em seu texto “A república do silêncio”, escrito em pleno período da barbárie nazista,

Nunca fomos tão livres como sob a ocupação alemã. Tínhamos perdido todos os direitos, e, antes de todos os outros, o direito de falar [...] Dado que o veneno nazi se infiltrava até no nosso pensamento, cada pensamento era uma conquista; dado que uma polícia prepotente procurava reduzir-nos ao silêncio, cada palavra se tornava preciosa como uma declaração de princípios; dado que éramos perseguidos, cada um dos nossos gestos tinha o peso dum compromisso. (SARTRE, 1971, p. 11).

Sartre, em sua militância política, representava um modelo de líder que, na universalidade do pensamento e do humanismo, pensava formas alternativas de resistência, inclusive manifestadas na escrita de seus textos. Assim, representava a indignação e a resistência por conduzir a população à luta pelos seus direitos, indo junto com o povo no campo de batalha, protestando com palavras, atos e registros históricos, instituindo, assim, sua identidade de educador inclinado à formação ontológica. Sartre primava pela liberdade e pela possibilidade de autonomia na formação humana.

Tendo em vista a possibilidade da formação em uma experiência de participação social na vida dos homens e na cultura, Sartre explicitou, em seu último texto, que a “esperança é agora”. Contudo, cabe a cada ser vivente nesta Terra, chamada por ele de mãe, viver em comunhão ou comum união, daí o significado de fraternidade entre os homens; afinal, todos são filhos de uma mesma mãe “Terra”. Os homens são filhos dessa Terra e não somente estão passivamente vivendo sobre ela num percurso chamado vida. Em síntese, a condição do homem deve ser de ação em luta pela humanização de todos, sem nenhuma causa que leve à exclusão e ao preconceito de qualquer natureza. Na realidade, isso se torna

uma utopia que teria potencial de realização, caso considere as condições objetivas e subjetivas mediadas pela reflexão crítica e experiência formativa de humanização.

O sentido da existência humana, segundo Sartre (1986), é viver com esperança, pois a construção de um projeto de vida e de mudança de situação em que se encontra no momento, tanto das questões objetivas quanto subjetivas, depende da liberdade para agir e da decisão firmada em algo que possa transcender à própria realidade, porém considerando os fatores contraditórios e, às vezes, impeditores dessa realização.

Sempre pensei que cada um vive com esperança [...] a esperança faz parte do homem; a ação humana é transcendente, quer dizer, visa sempre um objeto futuro a partir do presente onde a concebemos e onde tentamos realizá-la. A ação humana coloca seu fim, sua realização no futuro. Há esperança na maneira de agir, ou seja, o próprio fato de apresentar um fim como tendo de ser realizado. (SARTRE, 1986, p. 18).

Em entrevista de 1980, intitulada *O testamento de Sartre*, uma das últimas entrevistas antes de sua morte, Sartre refere-se muito à existência, à esperança, à morte e demais questões relacionadas à subjetividade e aos valores humanos. Ao ser interrogado sobre a ação humana de projetar um fim no futuro e se essa possibilidade poderia conduzir ao fracasso da humanidade, ele afirma que essa ideia de fracasso contradiz à de esperança. “Nunca encarei a esperança como uma ilusão lírica. Sempre considerei [...] que era uma maneira de apreender o fim a que eu me propunha como passível de ser realizado” (SARTRE; LÉVY, 1992, p. 16). A esperança de realização da liberdade, que foi destituída nos regimes totalitários, se repete em novos contextos e semelhantes realidades, impedindo ao sujeito participação na vida pública e dificultando a possibilidade de realização de experiências verdadeiramente formativas.

Ao se pensar a formação e o conceito de autonomia, em contraposição ao de barbárie, é preciso considerar que “O indivíduo particular deve ao universal a possibilidade de sua existência; o pensar dá testemunho disso, ele que, por sua parte, é uma condição universal e, portanto, social” (ADORNO, 1995b, p. 187). A razão deve ser pensada na relação de universalidade, em que o sujeito, em contato com o objeto, cria experiência formativa, modificando a realidade com a superação de visões restritas ao particular. Essa razão deve ser objeto de estudo de quem se preocupa com a formação em uma proposta humanista, sob o risco de se reverter em um caráter ideológico e manipulador.

Não só o nível literário de escritores como Hitler e Rosenberg está abaixo de toda a crítica mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aduz validamente da definição da ideologia como

falsa consciência que a si própria se basta. (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 191).

Os escritos literários dos autores criticados na citação aludida por Horkheimer e Adorno (1979) provocam a reflexão sobre a propagação midiática dos livros mais vendidos, *best-seller* ou “literatura de massa”. Essa literatura, compreendida na língua inglesa como sendo a melhor, apresenta o seu *glamour*. Todavia, a experiência crítica, no sentido estético, possibilitaria compreender os nexos constitutivos desse processo, no caso literário, sob o risco de se sucumbir ao acirramento da pseudocultura em dimensão instrumental globalizada.

Hoje só o compositor dos *hit parades* e os escritores de *best-sellers* é que tagarelam sobre a irracionalidade e inspiração de seus produtos. Quem cria obras que são verdadeiramente concretas e indissolúveis, que verdadeiramente se opõem às oscilações da indústria cultural e da manipulação calculista, é quem pensa com maior rigor e intransigentemente em termos de consistência técnica. (ADORNO, 2001b, p. 24).

As obras de escritores de *best-sellers* têm o respaldo do mercado editorial numa repercussão ampla, por atingir um grande público consumidor mediante propagandas e *marketing*, pois são obras de leitura facilitada e reconhecimento imediato. Situação que provoca encantamento, ainda mais por causa da extrema identificação que acomete leitor e obra, ocultando, no entanto, seu caráter ideológico e a determinação da indústria cultural. No entanto, as instâncias educativas, em especial a escola, deveriam denunciar os processos de pseudoformação que vão se infiltrando nas esferas objetivas e subjetivas de modo sutil, sem aparente visibilidade, mas que requerem resistência crítica e denúncia a todo falseamento da cultura.

A forma totalitária de Hitler conduzir a população, com ideário de cunho preconceituoso, ainda corresponde às consequências de uma racionalidade técnica, voltada ao progresso da nação como modelo de transformações sociais e políticas. Essas transformações se ressignificam no plano ideológico, em uma relação de imposição desumana e de adaptação ao sistema capitalista, numa permanente condição de barbárie gerada em nome do progresso desse sistema.

Com a administração do massacre de milhões, a morte tornou-se algo que antes nunca fora necessário temer dessa forma. Não há mais nenhuma possibilidade de que ela se insira na experiência vivida do indivíduo como algo em uma harmonia qualquer com o curso de sua vida. [...] O genocídio é a integração absoluta que se prepara por toda parte onde os homens são igualados, apurados, como se costuma dizer em linguagem militar, até que as pessoas literalmente os exterminam, desvios do conceito de sua perfeita nulidade. Auschwitz confirma o filosofema da pura identidade como morte. [...] já se vislumbrava

teleologicamente a aniquilação do não-idêntico. A negatividade absoluta é previsível, não espanta mais ninguém. (ADORNO, 2009, p. 299-300).

O desrespeito ao não-idêntico, com as formas de preconceito estabelecidas socialmente, tem levado o indivíduo à indiferenciação com o outro em nome de uma identificação com os meios produtivos que levam ao progresso do sistema capitalista. Esse sistema, apesar das transformações no atual estágio das forças produtivas, baseia-se no modelo dos países industrializados. Adorno (1994) refere-se à elevação do potencial técnico e da produção dos bens de consumo remetendo ao que Marx previra “[...] em vista de tal desenvolvimento técnico, as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara” (ADORNO, 1994, p. 63). Esse sistema capitalista, com a flexibilização do trabalho informal, destitui o tempo livre do trabalhador, pois tudo se torna meio de produção em uma lógica desumanizante para o atendimento da demanda do mercado.

As mudanças no mundo do trabalho, com a flexibilização do modo de produção, são fundadas na fetichização da mercadoria e na reificação. Existe uma relação social entre objetos e os homens que estando a serviço dessa ideologia torna-se um processo (de)formativo, por partir de concepções contraditórias que instigam a práxis a desmistificar idealizações sobre o trabalho. Afinal, no que diz respeito ao mercado mundial, a competição para o alcance de melhores postos e remunerações torna-se algo desumano, além da degradação da natureza em sentido global com a poluição do meio ambiente, pois os indivíduos não se reconhecem como constituidores do mundo natural, faltando-lhes consciência das próprias condições objetivas e do poder do fetiche no imaginário coletivo. “O caráter fetichista da mercadoria não é um fato da consciência; é antes dialético no seu eminente sentido de que produz consciência” (ADORNO, 2012, p. 177). Ao lado do dinâmico modo de produção capitalista, a indústria cultural assume, por meio de seus mecanismos ideológicos, uma forma manipuladora e de dominação por meio da publicidade e da propaganda, com o intuito de incitar os indivíduos ao consumo e ao endividamento coletivo na busca do fetiche da mercadoria, que é recriado a cada ciclo produtivo para atender às supostas necessidades dos consumidores.

[...] a publicidade devido ao modo pelo qual induz ao consumo faz com que indivíduos, coletividades e multidões, consciente ou inconscientemente, elejam o consumismo como um exercício efetivo de participação, inserção social ou mesmo de cidadania. São muitos os que se comportam e imaginam como se o consumismo fosse o mais imediato, objetivo e evidente exercício de cidadania. (IANNI, 1997, p. 6).

A publicidade eleva essas necessidades de consumo a um patamar que precisa de reflexão crítica, pois a tendência da atual realidade é de intensificar a necessidade do consumo de mercadorias sob a égide da indústria cultural de modo camuflado, segundo a lógica da racionalidade instrumental. “Quanto mais desumanizada sua ação e seu conteúdo, mais ativa e bem-sucedida é a sua propaganda de personalidades supostamente grandes e o seu recurso ao tom meloso” (ADORNO, 1994, p. 94-95). Esse poder desumanizador da indústria cultural forma uma espécie de amálgama, criando formas em outras instâncias sociais, com tal sutileza que é capaz de modelar a consciência dos indivíduos, aderindo-os integralmente a esse processo social.

O sentido imposto ao conjunto de elementos que constitui a estrutura social da atualidade é o de massa moldada segundo o ordenamento lógico do sistema neoliberal sob os padrões capitalistas. Kracauer (2009) usa o termo “ornamento da massa” para explicar a realidade contemporânea, apesar de que os ornamentos foram classificados como “símbolos culturais” desde a Antiguidade que, segundo Adorno (2008, p. 17), “Deveria efectuar-se uma referência mais vinculada das formas estéticas aos conteúdos”. De acordo com Kracauer (2009, p. 93), “O ornamento é fim em si mesmo. [...] O ornamento não é pensado pelas massas que o realizam. É absolutamente linear [...] Quanto mais a sua relação é meramente linear, tanto mais a figuração se subtrai à imanência consciente daqueles que a constituem”. Esse ornamento da massa, por meio de uma cultura estereotipada, levaria o indivíduo a se identificar com a padronização da indústria cultural em um processo pseudoformativo, destituído de princípios emancipatórios.

O pensamento reduz-se a disposições soltas, mutáveis. Assim como na economia de guerra se decide sobre as prioridades na distribuição das matérias primas, na fabricação deste ou daquele tipo de armamento, assim na construção de teorias se infiltra uma hierarquia de coisas importantes, com vantagem para o que é de especial actualidade ou de particular relevância, e com adiamento ou indulgente tolerância do não principal, que só pode passar enquanto ornamento dos factos fundamentais, como *finesse*. (ADORNO, s/d-a, p. 115-116).

A noção de formação cultural, ao ser compreendida nessa perspectiva de ornamento ideológico e no imediatismo pragmático que se instaura na sociedade capitalista como um elemento de alienação, conduz a uma lógica unilateral, desprovida da visão de totalidade e dos princípios teleológicos. Esse raciocínio, permeado por uma visão tecnicista da sociedade, reitera às massas o processo de adaptação de modo imaturo e imparcial diante da realidade que não passa de mera abstração. “A tal deplorada falta de maturidade das massas é apenas o reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de

sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino” (ADORNO, 1994, p. 67). Além da falta de maturidade ou maioridade kantiana, as massas subordinadas aos ditames da indústria cultural como instituição dominante e de poder de persuasão perdem a autonomia em um processo de coisificação das consciências e padronização do sempre igual.

O indivíduo da indústria cultural, alheio ao pensamento crítico e possibilitador de mudança, segue o seu destino sem um rumo que dê sentido ao seu fazer, como um cego em meio ao tiroteio. “Dificulta-se a sobrevivência do pensamento crítico numa sociedade em que os indivíduos se transformam em ‘caixas de ressonância’ de mensagens que seduzem pelo incentivo à integração, muitas vezes cega, a um coletivo regido por uma palavra de ordem autoritária” (ZUIN, 2001, p. 11). Quando em coletividade, os indivíduos perdem a capacidade identitária de se reconhecer como sujeito ativo do processo social, não vendo significado em sua relação com o outro, vivendo uma apatia e um isolamento subjetivo, mesmo presente na multidão. Esse isolamento social manifesta-se como fuga ou negação de si e não somente afastamento do outro em uma conduta de não-identificação com seu semelhante. O sujeito se coisifica e perde a referência do humano que há em si e no outro, mantendo-se em permanente identificação com a máquina e os produtos da indústria cultural. Isso tem sido considerado como uma forma de progresso pela sociedade capitalista. Zuin (2001) assevera que

[...] o progresso da universalização da lógica do equivalente cada vez mais faz com que as possibilidades emancipatórias da cultura só se conservem na dimensão ideológica. Todavia, um procedimento crítico torna-se relevante, sobretudo quando a difusão da tecnologia fornece a sensação da efetiva democratização da produção cultural. [...] o desejo de que veiculadas para a realização da emancipação ainda não se realizou. A Indústria Cultural afirma-se como princípio deseducativo cada vez mais. Faz-se necessária uma atitude de resistência frente a esse processo. (ZUIN, 2001, p. 14-15).

A intensificação dos processos ideológicos e de aparente democratização social e econômica, mediante a noção posta à população de seu poderio de compras dos produtos advindos da indústria cultural, vela a sua capacidade de exploração e domínio das consciências. Seu potencial autoritário na produção e na persuasão ao consumidor para a aquisição de mercadorias, a partir da criação de novas necessidades, na maioria, superficiais, tem sido propagado como urgentes e relevantes à existência do consumidor no atual sistema, gerando a reincidência do totalitarismo e da barbárie.

Em “Educação após *Auschwitz*”, Adorno (1994) demonstra a perpetuação da barbárie e a invisibilidade desse perigo no atual momento histórico da civilização. Adorno

ainda se refere às obras *O mal-estar na civilização* e *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos*, de Freud, ao afirmar que “[...] a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente” (ADORNO, 1994, p. 33). Antes, havia as atrocidades no campo de concentração, com o aglomerado de indivíduos a serem explorados, massacrados e excluídos até o apagamento de suas vidas e de suas histórias; hoje a barbárie persiste com atos agressivos, simbólicos, velados pela ideologia, mas ela tem visibilidade nos meios tecnológicos, trazendo consequências nefastas à subjetividade emancipada e aos aspectos sociais nos quais o indivíduo está inserido. Essas consequências precisam ser elaboradas para a emergência do humanismo se efetivar na sociedade. Diante desse contexto, Horkheimer e Adorno (1979, p. 98) advertem que “[...] o mal não deriva da racionalização de nosso mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua”. Na irracionalidade do mal, em uma banalização do sujeito que se torna uma coisa preferencialmente produtiva na racionalidade administrada, o mundo acaba se destituindo dos valores ontológicos gestados na tradição.

Com relação às ações violentas e à natureza regressiva da barbárie na atualidade, Adorno (1994) avalia que a compreensão dos conceitos advindos da obra freudiana *Psicologia das massas e da análise do eu* é fundamental ao entendimento das questões subjetivas, libidinais e instituais do indivíduo e de sua relação com o meio social objetivo para a constituição de sua identidade. O autor demonstra

A comparação direta das formações de massa modernas com fenômenos biológicos dificilmente pode ser considerada válida, uma vez que os membros das massas contemporâneas são, pelo menos *prima facie*, indivíduos, os filhos de uma sociedade liberal, competitiva e individualista, e condicionados a se manterem como unidades independentes e autossustentadas; eles são continuamente advertidos para serem “robustos” e prevenidos contra a rendição. Mesmo se fosse necessário assumir que sobrevivem pulsões arcaicas e pré-individuais, não se poderia simplesmente apontar para essa herança, mas se deveria explicar por que os seres humanos modernos retornam a padrões de comportamento que contradizem flagrantemente seu próprio nível racional e o presente estágio da civilização tecnológica esclarecida. (ADORNO, 2015b, p. 158-159).

Diante da atual situação de tendência à barbárie estabelecida socialmente, os indivíduos engendrados por manipulação ideológica nazifascista, que se concretiza historicamente a partir do século XX, são conduzidos a processos que intensificam a regressão da consciência com a padronização de conceitos e a reprodução dos processos ideológicos, sob a repetição compulsiva, quase hipnótica, de ideias com caráter autoritário.

Haja vista os acontecimentos do século XX, de modo especial no entreguerras, percebe-se a urgência de elaborar o passado de barbárie como um meio de fortalecimento da luta pelos direitos e pela liberdade em uma proposta emancipatória. Direitos e liberdade, palavras que remetem ao saudosismo do passado de resistência do qual Sartre se referiu, mesmo à surdina dos encontros de militantes, nos esconderijos dos tempos sombrios de exílio, que insistem em permanecer em um movimento cíclico da história, requer elaboração e aprendizado. Em cada nação existe um período histórico obscuro que precisa ser estudado e reelaborado em seu passado de dor e violência, na tentativa de que a barbárie não se repita em outros moldes, como exemplo do caso da ditadura civil-militar no Brasil que, com a determinação de atos institucionais e decretos, instaurou-se e intensificou a condição de opressão e medo. Por isso, é preciso elaborar o passado e aprender com seus signos e significados no sentido de práxis social, para não dizer revolucionária, bem como recusar todo tipo de discriminação e barbárie institucionalizada ao longo da história. Adorno critica a tendência atual de entender a reconstrução do passado de modo equivocado e alerta que o passado necessita de esclarecimento. O autor demonstra que nesta formulação “[...] a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória” (ADORNO, 1995a, p. 29). Para esse autor, é preciso elaborar esse passado com suas memórias de dor, compreendendo as consequências das violências e das barbáries e, apesar das opressões, buscar alternativas de mudanças em prol da humanidade. Desafio que exige resistência e muita luta diante das dominações, bem como de uma práxis política no sentido de autoconsciência do ato de educar, para evitar o risco de, na alienação desse processo, criar mecanismos de defesa em forma de esquecimento do passado de dor. “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (ADORNO, 1995a, p. 33). A adaptação à realidade, em uma padronização da consciência, impede a reflexão crítica sobre os processos alienantes, levando os indivíduos à pseudoformação, ou seja, ao falseamento dessa realidade com suas artimanhas ideológicas.

A reflexão sobre processos históricos torna-se fundamental na compreensão de um passado que precisa ser estudado e, como afirma Adorno (1995a, p. 119), “A exigência que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação”. Para que essa barbárie não atormente a sociedade novamente, o frankfurtiano insiste na elaboração do passado para a

compreensão do presente e a prevenção do futuro. Afinal, o “[...] passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995a, p. 49).

A estrutura disciplinar rígida e perspicaz dos nazistas à população dos judeus no campo de concentração leva os indivíduos à conformação da ordem em uma obediência cega e alienante diante das circunstâncias de opressão e barbárie. Na atualidade, a ideia de antissemitismo tem uma referência econômica de dominação em uma lógica da meritocracia no sentido de ludibriar o trabalhador com bonificações e chances de ser promovido, podendo gerar disputa e concorrência entre os funcionários. Esse processo alienante e sedutor leva o trabalhador a investir todos seus esforços em uma luta insana e competitiva sendo adversário de seu colega de trabalho ao alcance de seu desejado prêmio. A barbárie é ressignificada atualmente com maior intensidade, terror e frieza, se comparada às relações estabelecidas no campo de concentração, em que ainda prevalecia entre alguns detentos resquícios de humanização por meio de atos de cumplicidade, como declarado anteriormente por Sartre (1971) em *Situações III*, ao se referir ao peso do compromisso de cada ação dos prisioneiros naquele período bárbaro da história. A respeito da execução nazista nos campos de concentração, os frankfurtianos afirmam, em *Dialética do esclarecimento*, que a relação dos judeus

[...] com todos os povos soberanos se fundava na cobiça e no temor. Todavia, sempre que se renunciavam à diferença relativamente ao modo de ser dominante, os bem-sucedidos recebiam em troca o caráter frio e estoico que a sociedade até hoje impõe às pessoas. O entrelaçamento dialético do esclarecimento e da dominação, a dupla relação do progresso com a crueldade e a liberação, que os judeus tiveram que provar nos grandes esclarecedores bem como nos movimentos populares democráticos, também se mostra no ser dos próprios assimilados. O autodomínio esclarecido com que os judeus adaptados separaram inteiramente as lembranças penosas da dominação imposta por outros (por assim dizer, a segunda circuncisão) tirou-os de sua comunidade carcomida e os jogou sem mais na burguesia moderna, que já avançava inexoravelmente para a recaída na simples repressão, ou seja, para sua reorganização como raça pura. [...] A raça, hoje, é a autoafirmação do indivíduo burguês integrado à coletividade bárbara. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158).

A violência advinda de uma frieza burguesa em relação à humanização representa a própria sociedade real, que, com mecanismos ideológicos e velados de discriminação, age com indiferença e barbárie àqueles que não se adaptam aos padrões estabelecidos pela burguesia. A humanização, nesse período de instrumentalização das relações, conforme a técnica de produção, é entendida como exatidão matemática, na qual tudo se mede; os conceitos, a partir dessa lógica, são invertidos diante da ideologia por certo feitiço que

induz o indivíduo a seguir uma determinada condição pragmática. O tempo e o espaço parecem reduzidos e cerceados ao atendimento da pseudoformação, já que, com a instrumentalização dos processos educativos, o que se constitui na sociedade ultrarracionalista são concepções pedagógicas voltadas ao tecnicismo em seu aligeiramento pragmático, com a operacionalização dos conhecimentos considerados úteis ao mercado.

Na contramão dessa instrumentalização, torna-se imprescindível pensar a formação humana como ampliação do horizonte e busca contínua do bem comum, compreendendo que o tempo da formação é distinto do tempo imediatista do mercado que limita a possibilidade de formação autônoma. Assim como se paga pelo lazer, tendo a ideia de bem-estar e felicidade, que não passa de satisfação momentânea e endividamento devido ao consumo exacerbado na modernidade, o tempo livre, na sociedade capitalista, é transformado em mercadoria a ser consumida pelos trabalhadores. O tempo deixa de ser de reflexão e ócio criativo para se constituir em instituição do desejo imediato no sentido de suprir as condições desumanas que se instauram sobre os sujeitos em uma sociedade administrada.

A diversão, por cuja superficialidade o conservadorismo cultural as esnoba ou injuria, lhes é necessária para forjar no horário de trabalho aquela tensão que o ordenamento da sociedade, elogiado por este mesmo conservadorismo cultural, exige delas. Esta não é a última das razões por que as pessoas seguem acorrentadas ao trabalho e ao sistema que as adentra para o trabalho depois que, em grande medida, ele já nem necessitaria desse trabalho. (ADORNO, 1995b, p. 77).

Com a destituição do trabalho livre como criação, na sociedade capitalista, o que se prima é a produção e reprodução de mercadorias, descartando a possibilidade da arte na formação para a autonomia, a qual se daria pela experiência emancipatória. Destarte, a formação humana e a racionalidade instrumental devem ser compreendidas em sua verdadeira práxis, considerando que “[...] a razão parece ter sido reduzida ao pensamento técnico, a consciência à adaptação aos preceitos vigentes e a ideologia a ‘livres’ formas de pensar [...]” (CROCHÍK, 2011, p. 145). Os conceitos precisam ser repensados diante das contradições constitutivas que refletem e interferem no mal-estar da sociedade, na qual a indústria cultural impõe como um véu tecnológico a formação da reprodução material com seus mecanismos de manipulação. Os aparatos da indústria cultural se inserem em todos os meios sociais, atingindo, inclusive, o entretenimento e a diversão na escola, com os instrumentos lúdicos de aprendizagem, ocupando, assim, o tempo livre dos sujeitos com ofertas de produtos e programas alienantes, com a intenção de adaptá-los às normas sociais

na tentativa de anular as suas possíveis resistências ao trazer a ideia de progresso científico e tecnológico à educação.

A resistência torna-se constitutiva do processo de humanização em uma perspectiva de formação crítica e, por isso, deve-se pensar os conceitos no intuito de conhecer seus pressupostos e as contradições constitutivas da realidade interrogada, com liberdade de criar algo novo para a construção de cidadãos corresponsáveis por um mundo melhor, preservando a natureza e os valores humanos. Tal proposta seria imprescindível para pensar o conceito de formação cultural da *Bildung* e o princípio de educação da *paideía*, afinal a *paideía* forma no sentido de um vir a ser, que, sem idealizar a educação, reconhece que o “[...] processo educativo não é uma realização acabada, definitiva, idealizada. Isso exige reconhecer que a própria educação, ao invés de formar, poderia deformar mentalidades” (ZANOLLA, 2010, p. 119). Na compreensão desse processo educacional (de)formativo, cabe o constante questionamento sobre os embates contraditórios que se efetivam na práxis social, modificando o sentido da educação e da escola.

Interrogar a educação é perguntar qual o sentido e a finalidade da existência coletiva e individual, das obras de cultura, em sua complexidade, historicidade, contradições e ambiguidades, em seu fazer-se ao mesmo tempo múltiplo e inseparável do Uno. Essas criações são tarefa e obra que cabem aos humanos realizar, tornar real, não como predeterminação da natureza, das condições sociais ou de qualquer outra imposição de fora para dentro, mas, de forma autônoma e livre, escolher e procurar realizá-las, visando o sentido da existência coletiva e pessoal, da vida pública e privada. (COÊLHO, 2009b, p. 204-205).

Interrogar uma educação que verdadeiramente emancipe requer pensar no seu sentido formativo cultural, bem como na formação de valores éticos e estéticos em que a música, a literatura e o cinema, enfim, as artes possam constituir no universo do sujeito possibilidades de emancipação. Embora seja preciso reconhecer as objetificações sociais nas relações entre os sujeitos, é importante compreender a força ideológica das representações e as identificações do mundo contemporâneo com a preeminência de aspectos objetivos e subjetivos. Com a adaptação à racionalidade de domínio do mundo atual e seu processo de ajustamento aos procedimentos do capital, tem-se o empobrecimento das experiências formativas do indivíduo, parecendo conduzir “[...] para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. [...] Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir” (ADORNO, 1999, p. 67). Esse fato demonstra que as relações entre os sujeitos estão sendo mediadas pela superficialidade instrumental

dos objetos de desejo, destituídos de valores ontológicos e de experiências formativas de autorreflexão sobre sua verdadeira essência humana.

A autorreflexão da condição humana e a resistência aos processos de dominação da sociedade podem ser encontradas em diversos âmbitos sociais e educacionais capazes de possibilitar experiências formativas, evitando o risco de a racionalidade instrumental conduzir à perda da experiência formativa, pois “[...] 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). A experiência do sujeito deve ser orientada no sentido de pensar e de agir em busca da emancipação e da reflexão sobre a existência humana e não da reprodução dos aspectos funcionais da vida, próprios da lógica da sociedade capitalista.

Valendo-se da experiência no mundo do trabalho, Braverman (1977) demonstra as questões imbricadas na metamorfose do trabalho no século XX, com a intensificação na produção de mercadorias e a manipulação ideológica com ênfase no consumo como realmente imprescindíveis ao atendimento das necessidades do indivíduo moderno. “Com o tempo, não apenas necessidades materiais e de serviço, mas também os padrões emocionais de vida, são canalizados através do mercado” (BRAVERMAN, 1977, p. 235). O autor descreve as mudanças nos âmbitos social e familiar que se tornam antieconômicas, sob o ponto de vista do capitalismo, em comparação às no âmbito industrial. Essas mudanças interferem na subjetividade, especialmente das novas gerações que buscam um estilo mais ousado, com modismo e publicidade, “[...] uma vez que a fonte de *status* já não mais é a capacidade de fazer coisas mas simplesmente a capacidade de comprá-las” (BRAVERMAN, 1977, p. 235). Desse modo, o trabalho artesanal, realizado em casa, é desprezado em função da primazia ao industrializado, fabricado pelas máquinas, ou seja, pelo trabalho morto.

Com a valorização do material, dos produtos automatizados pela tecnologia, a relação com o trabalho vivo torna-se cada vez mais distante de uma relação de humanização, pois o que configura essa circunstância é a competição, com índices estatísticos de produção em uma roda viva de trabalho estranhado, no qual o trabalhador não se reconhece no que faz. Trabalho estranhado, destituído de toda experiência humana, tornando o trabalhador alienado ao próprio trabalho. Diante do contexto mencionado, cabe pensar a racionalidade que comanda o mundo atual: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si

mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114). Essa racionalidade instrumental tem se intensificado de modo a sacrificar a identidade do sujeito e a sua consciência individual, o sujeito, portanto, adere à massa em uma coletividade padronizada pela indústria cultural em uma lógica da dominação, voltada ao estereótipo ditado pela mídia por meio dos meios de comunicação.

Na atual sociedade, caracterizada pelo sistema capitalista que privilegia os fatores objetivos e os aspectos econômicos em detrimento às condições subjetivas, os indivíduos são manipulados ideologicamente para pensar conforme o modelo padronizado e estabelecido. Nos âmbitos sociais, isso ocorre de modo automático, sem a mediação da experiência e da relação intrínseca entre sujeito e objeto na constituição do conhecimento. Com essa instrumentalidade que padroniza o modo de ser e paralisa a ação livre do sujeito mediada por processos ideológicos, “[...] ao sujeito que prevalece na teoria tradicional. Esta o exalta na ideologia e o difama na práxis do conhecimento” (ADORNO, 1995b, p. 188). O pensamento torna-se instrumento de dominação e o conhecimento se coisifica, instrumentalizando os conteúdos de modo prático de modo a atender às exigências da indústria cultural.

A indústria cultural, no movimento acirrado do capitalismo, faz o inverso do que promete: ao invés de formar o indivíduo na busca da emancipação e da liberdade de pensamento, leva-o ao aprisionamento da cultura, com suas técnicas de poder autoritário que conduzem à barbárie. O predomínio de ações barbarizantes, advindas da indústria cultural, leva os homens à dominação de outros e da natureza, ao invés de buscarem o autoconhecimento e, desse modo, o esclarecimento e o domínio de suas vontades. “O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24). Nessa perspectiva, o fazer técnico prevalece sobre o pensar e o elaborar com reflexão crítica e criativa em uma tendência à instrumentalidade das ações e, até mesmo, do pensamento identificatório e da lógica da repetição do tudo igual. Em vista disso, a formação humana torna-se técnica e instrumentalizada com o pressuposto de que a prática e a aplicabilidade do conhecimento são pilares na constituição formativa do homem, equiparando o diferente ao sempre igual e a autoconservação à adaptação para ser aceito nessa sociedade administrada em que a técnica e a tecnologia têm primazia sobre o humano.

Em *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 128) afirma: “Se a humanidade deve se libertar da compulsão que realmente se abate sobre ela sob a forma de identificação, então ela precisa alcançar ao mesmo tempo a identidade com o seu conceito”. Essa relação de identidade com o conceito torna-se fundamental na compreensão dos fatos nominativos da realidade. Realidade com seus pressupostos histórico-sociais de discriminação do diferente devido à perseguição por uma padronização do corpo em uma estética do consumo que interfere na subjetividade dos indivíduos, orientados segundo os padrões de beleza nessa sociedade, conduzida por padrões autoritários sob um ideal estético fetichizado. “O caráter fetichista da mercadoria se apodera, através do bronzeado da pele – que, de resto, pode ficar muito bem – das pessoas em si; elas se transformam em fetiches para si mesmas” (ADORNO, 1995b, p. 74). Esse culto fetichizado ao corpo, constituído de uma verdadeira obsessão, mostra a contradição entre esse poder hipostasiado a ele e a força de trabalho que se torna mercadoria e, “[...] como toda mercadoria, o valor atribuído constitui fetiche, porquanto adquire características místicas e fantasmagóricas, efeitos de sua ideologização” (BAPTISTA; ZANOLLA, 2016, p. 1000). O corpo natural, sob o efeito do tempo, sem os recursos da ciência, torna-se, nessa sociedade capitalista do consumo de produtos midiáticos, algo deplorável, conforme mostra o romance de Huxley (2016, p. 153): “Gorda, com a mocidade perdida, os dentes cariados, a pele pustulosa e aquele corpo – Ford! Era simplesmente impossível olhá-la sem sentir náuseas; sim, náuseas”. A literatura distópica enfatiza o distanciamento humano em um processo de não identificação entre os homens, gerando discriminação ao outro e preconceito ao diferente.

Diante desse contexto instrumentalizado e de coisificação do humano, cabe à formação esclarecedora despertar sujeitos conscientes que pensem e ajam sobre a estrutura social, econômica e política, criando uma sociedade constitutiva de sujeitos autorreflexivos, com capacidade de se identificar com o seu semelhante mesmo na diferença. Nessa sociedade contemporânea, o corpo torna-se um elemento frágil sob os ditames da indústria cultural que manipula sua imagem para o atendimento do sistema capitalista com sua lógica de apropriação do que há de essencial nos produtos, incluindo coisas e humanos. Afinal, tudo se torna mercadoria com a finalidade de lucro a esse sistema, regredindo o pensamento ao instrumento de execução técnica.

[...] a “indústria cultural” mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento

desta contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 16).

Na pretensão de um ideal humanista ou referência de educação, a formação cultural deve ultrapassar ao imediatismo da realidade instrumental, superando os limites de sua operacionalização pela qual muitos indivíduos se adaptam aos meios midiáticos com a suposta eficiência na execução e nos resultados desse mundo tecnificado, negando, desse modo, o processo civilizatório. Essa realidade de domínio converte as pessoas em maquinarias de produção em série, transformando os fins humanos em meios instrumentais, capazes de mediar as relações entre os homens de modo alienado e com determinada frieza, tornando-os incapazes de ver no outro um ser de necessidades, de vontades e de possibilidades de realizações (ADORNO, 1995a; HORKHEIMER, 2000). Nessa lógica instrumental, desumanizadora, o que poderia ser possibilidade de construção de autonomia torna-se alienação, levando o indivíduo à submissão, sem a capacidade de tomar decisões coerentes e de ter amplitude do olhar para ver além da aparência.

Quanto a essa lógica operacional e desumanizadora, cabe lembrar que, na sociedade do *Admirável Mundo Novo*, o imediatismo das ações voltadas à satisfação e ao prazer condiz com a racionalidade inerente dessa sociedade de sensação orgasmática, a ponto de os personagens desse romance manifestarem: “Nunca deixe para amanhã o prazer que puder gozar hoje [...] Quero sentir alguma coisa com intensidade” (HUXLEY, 2016, p. 99). A ficção revela a realidade imediatista na qual estão inseridos indivíduos adaptados às normas do sistema sensacionalista que defende o progresso a qualquer custo, seja de vidas, seja de escravidão das mentes manipuladas por essa lógica instrumental, sem condições de pensar a própria existência e sua condição alienante. No contexto instrumental e técnico de certa revolução superficial do humano, o romance demonstra pela afirmação de uma personagem que “[...] o progresso realmente é uma coisa maravilhosa” (HUXLEY, 2016, p. 105). O progresso pode realmente ser uma coisa maravilhosa, caso esteja voltado às descobertas científicas que beneficiem os humanos com interesses em sanar problemas relacionados à saúde pública, ao saneamento básico e à produção de alimentos em uma lógica mais humanizada. Contudo, a ideia de progresso e de entusiasmo pela ciência, com ausência de pensamento crítico e de sensibilidade estética, pode produzir indivíduos frios e autoritários, capazes de atrocidades em nome do progresso, consubstanciado pela racionalidade técnica e instrumental que, em processo gradual de desumanização, nega a ética e a cultura. Quanto à frieza nas relações humanas, o romance mostra que a reprodução

é monitorada em laboratório, conforme o cálculo e a ordem do “progresso” científico e tecnológico.

Um ovo, um embrião, um adulto – é o normal. Mas um ovo bokanovskizado tem a propriedade de germinar, proliferar, dividir-se de oito a noventa e seis gemes, e cada um destes se tornará um embrião Perfeitamente formado, e cada embrião, um adulto completo. Assim se consegue fazer crescer noventa e seis seres humanos em lugar de um só, como no passado. Progresso. (HUXLEY, 2016, p. 20).

Diante dessa realidade ficcional, cabe questionar sobre os rumos da humanidade tendo em vista a ideia de progresso em voga nessa sociedade ultrarracionalista, na qual, em nome do progresso técnico-científico, apostam-se todas as possibilidades futurísticas, desconsiderando as contradições inerentes ao processo social e individual. O processo científico de *bokanovskização*, segundo essa obra distópica apresentada, implica em diversas formas de interrupções ao desenvolvimento considerado normal dos embriões, causando mutações genéticas que eram monitoradas e controladas pelo Centro de Incubação e Condicionamento de Londres Central com o lema “Comunidade, identidade e estabilidade”, semelhante à emblemática ideia iluminista de progresso (HUXLEY, 2016). Esse progresso científico-tecnológico afetava a vida das pessoas e, naquela comunidade padronizada e hierarquizada em castas, produzia uma espécie de sujeito conformado ao contexto social. Essa forma de padronização de indivíduos aos ditames do poder totalitário foi representada nessa obra por meio da experiência das crianças com as flores e os livros.

A experiência ocorreu em uma sala denominada “Sala de Condicionamento Neopavloviano”. Funcionários do local organizaram vasos de flores e livros infantis de modo convidativo, em um espaço estratégico. Conduziram bebês de oito meses até o local e eles engatinharam na direção dos objetos coloridos com muito entusiasmo e murmúrios de prazer. Ao tocarem as flores e os livros havia um disparo de choque elétrico e também do som agudo de um alarme, programado pelo diretor e executado por uma enfermeira sob seu bárbaro comando. Com a vivência desse teste comportamental, as crianças contraíam seus corpos e choravam compulsivamente, recusando, por unanimidade, a participar de nova experiência. O diretor, com semblante triunfante, explicou o resultado dessa experiência:

Os livros e o barulho intenso, as flores e os choques elétricos – na mente infantil esses pares já estavam ligados de forma comprometedora; e, ao cabo de duzentas repetições da mesma lição, ou de outra parecida, estariam casados indissolivelmente. O que o homem uniu a natureza é incapaz de separar. (HUXLEY, 2016, p. 33).

A experiência neopavloviana, realizada no laboratório com as crianças, produzia um efeito traumático nas mentes dos pequenos, causando bloqueios psíquicos e recusa permanente a esses objetos de fruição e cultura, fato previamente planejado pelos diretores de condicionamento. Esse fato, realizado com as crianças de castas consideradas inferiores, tinha a finalidade de afastá-las dos livros e de quaisquer meios de instrução que pudessem levá-las a questionar esse modelo hierárquico de sociedade ou mesmo compreender os mecanismos de manipulação existentes no seu contexto social.

Ao trazer essa experiência da literatura distópica para a realidade, constata-se, também, que os laboratórios utilizavam de um produto químico denominado *soma*, uma espécie de droga semelhante ao *Prozac*, com a intenção de livrar os homens de suas frustrações e de seus aborrecimentos cotidianos. O consumo de *soma* torna-se uma prática de domínio público, interferindo na subjetividade dos indivíduos dessa nova sociedade administrada pelos meios da tecnociência. A dose diária dessa droga servia para a manutenção da ordem social de indivíduos alienados e o impedimento da divulgação de ideias subversivas. A realidade social incide sobre os sujeitos, interferindo nas suas condições subjetivas que são condicionadas pelas condições objetivas da sociedade administrada, com a adaptação dos indivíduos à normatização da modernização do mundo instrumentalizado.

Em oposição a esse processo instrumentalizador, cabe à ação educativa desvelar os aspectos ideológicos e alienantes, impeditivos do movimento formativo do ser humano, buscando na razão esclarecedora a base da emancipação, começando pela própria ação educativa como esclarecimento. “A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 15). O passado deve ser elaborado como aprendizado dos fatos históricos pelas experiências vividas em uma forma de ressignificação do sentido da vida, como aprendizado da história que não se repete, mas que deixa marca, cicatrizes no sujeito, vítima desses fatos e que vivenciou essas experiências. O passado não é um mero recordar de fatos traumáticos e de períodos dolorosos como, por exemplo, no campo de concentração e nas prisões e torturas na Ditadura Militar. Esses exílios nazifascistas e da ditadura latino-americana e brasileira destituíram a possibilidade de realização de experiência formativa constituidora da autonomia do ser humano,

atrelando-o aos domínios dos ditadores pelo poder autoritário que defende ideias de progresso social.

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista. (MAAR, 1995, p. 22).

Com a representação de Auschwitz, símbolo de barbárie institucionalizada e de terror, como a degradação da formação na sociedade capitalista, torna-se fundamental o trabalho educacional, em seu domínio formativo, no sentido de compreender não apenas o seu potencial e a sua força contra essa racionalidade instrumentalizada, instituída na sociedade atual, bem como o de buscar alternativas e possibilidades de resistência. O trabalho educacional precisa ser criticado, pois a educação, ao reproduzir o sistema capitalista de modo acrítico, torna-se um instrumento para a pseudoformação, fazendo o contrário do que deveria fazer, por repetir a ideologia desse mundo novo.

A instituição educativa que, em sua origem, havia se afirmado como sociocultural, *locus*, entendido como espaço onde ocorre o ensino-aprendizagem e a formação do homem omnilateral, foi gradativamente submetendo-se aos ditames do capital com sua lógica de acumulação e consumo. Ademais, as instituições passaram a ser administradas com critérios do mercado capitalista e seus ideários de eficiência e produtividade. A racionalidade instrumental acaba destituindo o pensamento autônomo e criador de realidades vivas e de instigantes ideias, conceitos e ações capazes de possibilitar o conhecimento e a vivência da ética.

Ao desenvolvimento das racionalidades científico-técnicas, que impõem uma leitura *instrumental* e *operacional* da realidade, segue-se a emergência das racionalidades hermenêuticas que trazem para o primeiro plano o problema do *sentido* e a necessidade de uma leitura explicitamente antropológica do homem e do seu mundo, para finalmente dar lugar às racionalidades *éticas*, voltadas para a questão decisiva do dever-ser e para um tipo de leitura *normativa* e *teleológica* do universo humano do sentido. (LIMA VAZ, 1995, p.57).

Tendo em vista o estudo da racionalidade ética e da racionalidade instrumental, deve-se compreender o sentido teleológico e a dimensão (de)formativa do homem na atual sociedade. Torna-se urgente revisitar o momento histórico e aprofundar a elucidação do conhecimento ontológico, compreendendo as propriedades universais do ser e de sua formação. O estudo da ética e da formação humana como forma de resistência ao raciocínio de dominação da atual sociedade precisa ser compreendido desde sua gênese, na

Antiguidade à contemporaneidade, no sentido de acompanhar o movimento histórico de sua racionalidade.

A experiência estética do homem precisa retomar fatos da memória para repensar elementos que necessitam ser lembrados na elaboração do passado e avaliar valores voltados à humanização, como a ética na construção de uma sociedade emancipada. Essa experiência estética e formativa deve buscar elementos da contradição no sentido de ver para além das aparências ideológicas que se instauram no domínio da instrumentalidade. Segundo Adorno (1995a), quanto à elaboração do passado, apesar de ver além do dado e dos fatos históricos por si, deve-se estar atento à reincidência da barbárie. “O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam” (ADORNO, 1995a, p. 29) A história de cada vítima, que falada ou silenciada, precisa ser respeitada como um símbolo sagrado que se constitui como um enigma formador da humanidade de quem sofreu e de quem acolhe torna-se uma experiência de alteridade e de formação emancipatória, livre da padronização de um sistema que reproduz essa história sem a autenticidade da história original.

As evidências atuais sobre a racionalidade instrumental interferir na educação e na formação dos sujeitos, com os subterfúgios do mercado e do consumo, destitui a essência da formação como *lógos*, razão clássica. Formação que possibilita autonomia ao sujeito, fazendo-o crescer com autoridade⁴⁰, tendo capacidade de decidir livremente por suas escolhas que se tornam cada vez mais escassas nessa sociedade da industrialização, em que a racionalidade instrumental tem a vitória do progresso técnico e tecnológico.

Como se viu, no sistema capitalista existe um conjunto de fatores que afetam a dinâmica da subjetividade e a organização social, por exemplo o trabalho alienado, a indústria cultural e a pseudoformação. Quando se destitui os indivíduos de uma educação autorreflexiva, crítica e de uma práxis consciente dos princípios ontológicos, esses fatores se reiteram ideologicamente, hipostasiando a formação. Desse modo, o capitalismo, com seu poder de dominação, leva o indivíduo à conformação dos meios e não dos fins, a fim de moldá-lo na padronização do sistema econômico sob o ponto de vista do negócio lucrativo

⁴⁰ O termo autoridade vem do latim *auctoritas* e significa o que “[...] faz nascer e crescer, instiga, acrescenta, torna maior e melhor” (COELHO, 2016, p. 88). Em seu sentido originário, autoridade tem a ver com autonomia e possibilidade de educação formativa.

e tentar manipulá-lo na uniformização do pensamento e atitude, visando a identificação do modelo preestabelecido pelo mercado. Esse processo de manipulação tem uma racionalidade de domínio que permeia os meios de produção, de distribuição e de consumo acerbado, levando o consumidor à aquisição da mercadoria. A cultura atual se adapta e se enquadra nos moldes da sociedade administrada conforme os padrões de interesse ditados pelo capital, para que o consumidor adquira determinados produtos oferecidos pela mídia nas propagandas camufladas pelo poder de *marketing* que advém da indústria cultural.

Assim, a indústria cultural transforma a mercadoria em produtos de fetiche e cria mecanismo escamoteador da decisão do consumidor, ocultando a lógica do capital que desde a produção já cria o fetiche ao pensar nas possíveis e mesmo falsas necessidades criadas para o atendimento e o acirramento do consumo. Nesse processo contraditório, instiga-se a inversão entre produto e consumidor, na qual o sujeito se coisifica em uma relação de identificação vazia e passiva com o objeto. “A totalidade da contradição não é outra coisa senão a não-verdade da identificação total, tal como ela se manifesta nessa identificação. Contradição é não-identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-identico” (ADORNO, 2009, p. 13). A inverdade é posta pela mídia com a intenção de convencer o sujeito ao consumo, levando-o a pensar e a sentir falta de determinado objeto. Essa identificação total do sujeito com o objeto deve ser avaliada sob o risco de o sujeito se sucumbir às leis do mercado. Afinal, ao ser destituído de sua condição de autonomia devido à dominação do sistema capitalista, o sujeito deve realizar a reflexão sobre esse processo de alienação, além da autorreflexão sobre seus impulsos diante das tentações desse sistema, em uma verdadeira experiência estética de emancipação desse sujeito para sair da heteronomia.

Com a ausência de autonomia do sujeito e a intensificação dos processos ideológicos, urge pensar a formação, “[...] pensar o sujeito idealizado pela fragmentação da consciência, o ser consciente versus o ser não-consciente. A apresentação da dicotomia desprovida de implicações reais de sua relação postula a idealização e a fetichização tanto do sujeito quanto do objeto” (ZANOLLA, 2007a, p. 27). Alicerçado no entendimento desses aspectos que constituem a humanidade do sujeito em sua subjetividade e em seu contexto histórico e material, torna-se necessário compreender a relação entre o sujeito e o objeto nas escolhas e nas decisões que primam pela liberdade, se ainda houver possibilidade de pensar em uma possível liberdade.

A liberdade, segundo Adorno (2009, p. 182), “[...] perdeu efetivamente a sua força sobre os homens, porque ela foi concebida desde o início de maneira tão abstrata e subjetiva que a tendência social pôde soterrá-la sem esforço sob si mesma”. Na atualidade, a ideia de liberdade parece ser determinada pelo arbítrio da irracionalidade, pela ausência de pensar sobre as consequências de modo particular em busca dos próprios interesses e da individualidade. O coletivo volta-se ao indivíduo competitivo e cego às necessidades alheias, com indiferença e frieza em relação ao outro e à natureza, degradando, assim, a vida e a humanidade. O indivíduo, ao não se reconhecer no outro, torna-se frio, indiferente e distante de sua essência humana, podendo gerar atitudes de discriminação e preconceito. O preconceito torna-se uma via para a violência contra o outro e contra toda a humanidade, pois o não reconhecimento e identificação com o seu semelhante conduz à barbárie.

Na sociedade da tecnociência, o conhecimento se instrumentaliza numa aplicabilidade aligeirada com os artefatos tecnológicos, considerados propícios para a modernização de uma cultura padronizada. A técnica é vista por Horkheimer e Adorno (1985, p. 20) como “[...] a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”. Com a primazia da técnica e da ciência nessa sociedade, urge pensar a possibilidade de uma sociedade esclarecida e emancipada em suas contradições como práxis, realidade construída pelos homens, sem a idealização de uma educação perfeita e integral que dê conta de todas as reivindicações sociais e econômicas.

A sociedade costuma cobrar da escola aquilo que é responsabilidade geral das instituições: a formação do indivíduo. [...] Assim, a capacidade de combater a barbárie e educar não depende apenas das condições oferecidas pela escola, assim como a luta contra a violência não deve ser empreendida apenas a partir do espaço escolar. Tanto a formação humana quanto o comportamento violento são fenômenos construídos socialmente e como tal devem ser reconhecidos. (ZANOLLA, 2010, p. 120).

A escola, constitutiva do processo social contraditório, não pode ser vista como a redentora dos males dessa sociedade instrumentalizada por uma racionalidade de domínio e opressão. Como instituição educativa que lida com a formação de consciência dos sujeitos, talvez consiga apontar caminhos possíveis à emancipação pela resistência aos processos totalitários que impedem a verdadeira práxis formativa.

Com essa racionalidade instrumental cindida da formação histórico-cultural e camuflada pela ideologia, a indústria da cultura “[...] atinge igualmente o todo e a parte [...], o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (HORKHEIMER;

ADORNO, 1985, p. 118). O desejo passa pelo imaginário e se torna um fetiche, uma representação desse desejo, um objeto produzido culturalmente e que manipula o sujeito a ponto de sentir uma compulsão pela aquisição de determinada mercadoria, o que pode levá-lo a um estado de nostalgia e alienação, sendo este incapaz de refletir sobre a real necessidade daquele produto que, em pouco tempo, será descartado ou esquecido.

Nesse processo de afirmação e negação do sujeito com seu objeto de desejo, ocorre a inversão sujeito e objeto, na qual o homem é assujeitado ao produto adquirido ou desejado como uma forma de identificação com o objeto material que leva à coisificação e à alienação desse sujeito. Percebe-se, nesse contexto, que “[...] hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 125).

Na sociedade capitalista, basta analisar as propagandas com a sua ideologia que apreende a subjetividade e que visa escravizá-la, tornando-a consumidora de determinados produtos que a indústria cultural manipula como estritamente necessários à vida humana, com argumentos convincentes para a venda de mercadorias padronizadas conforme o gosto determinado pela mídia. Esses argumentos, promovidos pelo poder de *marketing*, provocam no consumidor a identificação com o produto, assemelhando-se ao sujeito narcisista que busca a sua própria satisfação, num instinto de autoconservação voltado a sua realidade egocêntrica e competitiva. Assim, as mercadorias oferecidas nas propagandas são tidas como imprescindíveis para conquistar aquele sonho anunciado ao comprador, fetichizando a subjetividade em uma realidade incrustada na ilusão. Nesse sentido, ao demonstrar a “divindade do real”, a indústria cultural, com a razão instrumental que lhe é inerente, limita-se a repetir o movimento do capitalismo com sua força persuasiva, impossibilitando a verdadeira consciência como práxis transformadora dessa realidade. “Fetichizar a realidade e as relações de poder estabelecidas é o que tende, mais do que qualquer outra coisa, a induzir o indivíduo a abdicar de si mesmo e a entrar na suposta onda do futuro” (ADORNO, 2015b, p. 158-159). A realidade fetichizada leva o sujeito a um devaneio da consciência, estabelece relações fluidas e instáveis, fragilizando os sujeitos com as manobras sagazes do mundo midiático, com a intensificação das novidades tecnológicas.

Em vista disso, deve-se desvelar os mecanismos ideológicos de manipulação dos indivíduos no sentido de impedir o processo de dominação e barbárie no cerne da

sociedade, considerando que a “[...] consciência da sociedade é aparência porque, ainda que se dê conta da unificação tecnológica e organizatória, deixa de ver que essa unificação não é verdadeiramente racional, mas se mantém subordinada a uma regularidade cega e irracional” (ADORNO, 1994, p. 74). O antídoto desses mecanismos será possibilitar uma educação emancipatória e problematizadora, permeada pela consciência crítica da sociedade em fusão a uma autocrítica consciente de seu papel na construção de um mundo mais humano, com a redução de atos de violência, ódio e preconceito. No investimento desses valores que atuam contra a frieza humana, o amor é fundamental, pois sem a identificação da sua humanidade na humanidade do outro não se pode dizer que há construção de cultura, mas, tão somente, atendimento das necessidades primárias narcísicas. Nessa sociedade, pode-se afirmar que o “[...] amor é imediatista e se opõe decididamente a relacionamentos arquitetados. A adesão ao amor – possivelmente na forma imperativa de que devemos proceder desse modo – é um componente da ideologia que preserva a frieza para sempre” (ADORNO, 1994, p. 44). Em polo oposto ao amor, encontra-se a frieza e a cegueira em relação ao outro.

A adesão cega à coletividade, em um processo de identificação sem autorreflexão crítica, revela, de certa forma, a barbárie e a consciência coisificada, “[...] que permanece cega frente a tudo o que veio a ser, frente a toda a compreensão da própria racionalidade, e absolutiza o que é assim” (ADORNO, 1995b, p. 118). Esse tipo de consciência produz pessoas racionalmente técnicas e funcionais em um mundo tecnológico que potencializou o distanciamento entre os homens, criando isolamento social e preconceito ao diferente do estabelecido pelos padrões midiáticos. Com a intensificação do progresso tecnológico, a padronização das relações humanas se intensifica a ponto de tentar instrumentalizar a subjetividade e estabelecer código de modo arbitrário para “etiquetar” os indivíduos pela etnia, classe social, gênero, dentre outras formas preconceituosas que se manifestam na sociedade. Essas características, denominadas de *bullying*, do termo inglês *bully* – valentão – e *ing* – ação contínua –, se estabelecem na sociedade, em especial nas instituições escolares como forma repetitiva de agressões verbais, físicas e psicológicas, levando à vítima a diversos transtornos psíquicos, tais como ansiedade, depressão, síndrome do pânico e até suicídio. A escola se depara ainda com o problema pedagógico e crucial do *cyberbullying*⁴¹, com violências verbais e simbólicas nas redes sociais diante dessa

⁴¹ O conceito de *cyberbullying*, em que a agressão publicada na Internet pode “viralizar” ao expor a imagem da vítima de forma depreciativa torna-se atualmente recorrente nas relações entre professores e alunos. Esse

sociedade ultrarracionalista, em que o domínio do tirano, com seu poder totalitário e ideológico, prevalece nas decisões coletivas, influenciando a massa a ser agregada irracionalmente e alienada aos processos manipuladores, sem pensar nas consequências de seus atos.

O preconceito constituído nessas relações sociais acaba gerando um processo de exclusão e regressão do esclarecimento à alienação, à padronização humana e à adaptação aos moldes da racionalidade instrumental. Nessa racionalidade de domínio e exclusão, “[...] o que conhece as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um joguete nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, voltam-se contra os que são mais débeis do que eles” (HORKHEIMER; ADORNO, 1979, p. 182). A reprodução cega da racionalidade formalizada e preconceituosa, que falseia a vida humana ao demonstrar somente as aparências e as ilusões de uma possível equidade como um modo de conformação social, impossibilita o desvelamento ideológico da realidade social. Os autores frankfurtianos denunciaram essa sociedade ao afirmar que o “[...] factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

Os modos de socialização no mundo contemporâneo contribuem na instrumentalização dos processos de formação e, conseqüentemente, das relações humanas. A frieza diante dos fatores de desumanização e de barbárie faz emergir um tipo de existência contraditoriamente pacífica e passiva, que não se reconhece fraternalmente no outro, mas essa “[...] frieza de ânimo justifica o mundo que a torna necessária. Assim é a vida, tão dura, mas por isso mesmo tão maravilhosa, tão sadia. A mentira não recua diante do trágico” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 141). Diante dessa racionalidade instrumental e fria, o homem é impedido de agir perante o sofrimento humano e, assim, a violência e a dor se naturalizam como algo intrínseco dessa sociedade. O silêncio e a passividade do ser humano frente à desumanização são uma forma de acirramento da perpetuação dessa barbárie social. Perante essas contradições sociais, urge pensar a respeito das condições humanas atuais e questionar se atualmente vive-se em uma época de esclarecimento ou de aprofundamento no abismo da barbárie que assola todas as instâncias da sociedade capitalista.

tipo de violência simbólica midiática tem sido usado muito por alunos contra a autoridade do professor. Sobre essa questão, conferir as obras de Zuin (2012, 2017).

Na sociedade vigente, em que a instrumentalização implica mecanismos de dominação e exclusão dos sujeitos do direito ao conhecimento da humanidade, o estudo, com base na teoria crítica, busca investigar o modo como as relações complexas e contraditórias de sociabilidade humana, orientadas na perspectiva da racionalidade instrumental e material, dificultam a autonomia e a vida social do sujeito. “O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38). Essa subordinação ao dado imediato destrói a liberdade de decisão dos sujeitos em uma sociedade que se faz urgente a possibilidade da emancipação e da democracia na formação humana.

Quanto ao que se refere à formação humana, cabe problematizar sobre a possibilidade da construção de uma sociedade fundamentada em princípios éticos e emancipatórios, em contraposição às relações capitalistas que se estabelecem nas instituições escolares permeadas por interesses econômicos, destituídos do seu verdadeiro sentido cultural. Desse modo, o que deveria ter caráter formativo na educação torna-se instrumentalizado pela racionalidade de domínio do capital. Esse processo contraditório relaciona-se à negação do modo de produção capitalista, que incide nas esferas sociais, especialmente educacionais, modificando, inclusive, a sua concepção formativa. Em confronto ao modelo capitalista e para abranger a ideia de democracia, Adorno afirma que “[...] uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995a, p. 142). A democracia só se realiza articulada aos conceitos de humanização no sentido de universalidade, em que a política é indissociável da ética como visto no primeiro capítulo. A sociedade capitalista, estruturada em um sistema econômico e individualista, com ideais contrários à autonomia e divergentes da liberdade, legitimam planos totalitários e desumanos.

No atual sistema capitalista de produção, as relações humanas têm um propósito determinado com base na negociação entre o valor de uso e o valor de troca, de modo ideológico, sendo que o élan da sociedade está na produção de mercadoria e na força do capital.

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, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 148).

A sociedade contemporânea, revestida por uma falsa democracia, cria expectativas nos homens de que a sua força de trabalho produz recompensas materiais com a produção de mercadorias e o lucro proveniente dessas, bem como ascensão social ao mais eficiente produtor e *status* social ao maior consumidor, conduzindo os indivíduos à aquisição de mercadorias cada vez mais fetichizadas. Nesse processo capitalista de produção, o homem não se reconhece no seu trabalho, que se torna alienante e sem sentido ontológico. Além disso, o predomínio do modo de produção capitalista que se estabelece nas instituições sociais em dimensão mundial, inclusive educacionais, nega a possibilidade de se construir um projeto de humanização. Desse modo, os aspectos determinantes da cidadania, da democracia e da autonomia adquirem um sentido utilitário e imediatista. Ao pensar a dimensão ética em uma sociedade que se propõe democrática, torna-se imprescindível pensar as questões da justiça e da igualdade sob o risco de defender tal ideia sendo na prática um antidemocrata. Diante dessa realidade, deve-se apoiar na defesa da legitimidade de ideais com base em uma consciência emancipada que possa lidar com as contradições de forma resistente (ADORNO, 1995a). Em tal propósito, a educação como formação cultural é fundamental à humanização, por isso se enfatiza a concepção de educação emancipadora, capaz de criar possibilidades para o homem ser orientado pela razão, *lógos*, mediante reflexões sobre a sua existência no mundo.

A educação, numa perspectiva de formação ampla, busca essa referência emancipatória, porém deve-se considerar historicamente os aspectos objetivos e subjetivos impeditores dessa realização e limitadores do esclarecimento, que levam o sujeito ao domínio da natureza e do outro em um mecanismo autoritário e de controle pela crueldade e violência. Quanto ao processo civilizatório, a história mostra que o prazer associou-se à crueldade, ao sofrimento sadomasoquista⁴² em um processo de autodestruição em contradição ao conceito de amor como autopreservação constituído de experiências formativas de humanização. A formalização da cultura e da educação impede a constituição de experiências formativas, e o indivíduo, coagido ao meio em uma adaptação forçada, perde a dimensão da universalidade e se prende à ideologia. Não obstante, “[...] nos dias

⁴² Sadomasoquismo é um termo ressaltado por Sigmund Freud que se vale dos conceitos de sadismo e masoquismo no sentido de representar uma “[...] perversão sexual baseada num modo de satisfação ligado ao sofrimento infligido ao outro e ao que provém do sujeito humilhado” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 681). Segundo Laplanche e Pontalis (2000, p. 465), esses dois conceitos opostos e complementares são usados “[...] em sexologia para designar formas combinadas destas duas perversões, foi retomado em psicanálise, particularmente na França por Daniel Lagache, para realçar a inter-relação destas duas posições, quer no conflito intersubjetivo (dominação/submissão), quer na estruturação da pessoa (autopunição)”.

atuais, é difícil dizer que existe uma única forma de a ideologia se manifestar; ela se expressa quer em sua forma liberal, quer como mentira manifesta, quer como racionalidade tecnológica” (CROCHÍK, 2011, p. 171). Essas formas de manifestação da ideologia trazem, em seu cerne, a ideia de irracionalismo, levando o sujeito à pseudoformação, conforme visto no capítulo anterior em que uma formação falseada contradiz à democracia sob princípios éticos e culturais.

Na sociedade atual, considerada democrática, mas com processos recorrentes de (de)formação, o mecanismo de controle do modo capitalista cria expectativas nos homens de que a sua força de trabalho produzirá recompensas materiais e condições favoráveis à obtenção de produtos ao consumo e à sobrevivência. Além disso, o predomínio do sistema capitalista, em dimensão mundial, que se estabelece nas instituições educacionais, acaba por negar a possibilidade de construir um projeto de humanização, pois seu investimento é na modernização da sociedade. A modernização “[...] está predominantemente determinada pela racionalidade do capitalismo, enquanto racionalidade pragmática, técnica, automática. Em lugar de emancipar indivíduos e coletividades, em suas possibilidades de realização e imaginação, produz sucedâneos, simulacros, virtualidades ou espelhismos” (IANNI, 1995, p. 91). Na sociedade atual, geradora da racionalidade instrumentalizada, os elementos determinantes da cidadania, da democracia e da autonomia adquirem um sentido utilitário e imediatista.

Quanto ao processo de alienação do sujeito e padronização da cultura na contemporaneidade, Kracauer (2009) ressalta que o sistema econômico é determinado por uma razão turva, ideológica, que não se relaciona com a verdade nem com o conhecimento como razão – *ratio* ou *lógos* –, mas com o conhecimento pragmático para a aplicação imediata, constituído como mercadoria. Essa racionalidade operacional limita a capacidade da práxis humana ao se restringir ao dado imediato e aparente, visto que a “[...] natureza reacionária de toda e qualquer estética realista hoje em dia é inseparável deste caráter de mercadoria” (ADORNO, 2003, p. 186). No contexto dessa sociedade instrumentalizada pelos aspectos econômicos, os fatores sociais ficam desprezados a uma condição objetificada e os indivíduos são manipulados ideologicamente para pensar conforme o modelo padronizado e estabelecido socialmente com:

[...] o desenvolvimento ininterrupto do pensamento abstrato (o que obriga o pensamento a naufragar na falsa concretude). Mas, quanto mais a abstratividade se consolida, *menos* o homem se encontra *subjugado* pela razão. Ele se torna de novo submisso ao domínio das forças da natureza, se o seu pensamento, ao

permanecer a meio caminho desviado para o abstrato, se negar à emergência do verdadeiro conteúdo do conhecimento. (KRACAUER, 2009, p. 98-99).

O conhecimento, nessa sociedade da tecnociência, se instrumentaliza para uma aplicabilidade aligeirada com os artefatos tecnológicos considerados propícios para a modernização de uma cultura padronizada. A técnica é vista por Horkheimer e Adorno como “[...] a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20). Com a primazia da técnica e da ciência nessa sociedade, urge refletir sobre a possibilidade de uma sociedade esclarecida e emancipada. Afinal, com o falseamento da consciência, o sujeito moderno, levado pela massificação de uma cultura tecnicista que não condiz com a experiência crítica e a verdadeira práxis transformadora, torna-se pseudoformado por uma lógica pragmática e instrumental.

Adorno (2010) denuncia a crise da formação cultural na atualidade que se manifesta em sucessivas gerações numa perpetuação da pseudoformação como uma falsa formação, revestida pela ideologia do gerenciamento do sistema vigente.

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. [...] 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).

O autor critica o contexto de reprodução da sociedade alienada e assinala o ponto cego, ideológico, dos processos sociais de produção de conhecimento que não passa de mera informação. Refere-se à ilustração difundida pelos meios de comunicação informacional em que a “[...] semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 2010, p. 9).

Ao pensar a (de)formação, vale lembrar que, com o advento da razão moderna e a insurgência do conhecimento científico, o indivíduo busca testar todos os recursos e, na intensificação desse interesse pelo cálculo e pelas abordagens lógicas e científicas, surgem novos conhecimentos e uma diversidade de informações tecnológicas capazes de atender aos anseios da humanidade, que, apesar de todo o progresso técnico e científico, ainda tem necessidades materiais e imateriais num vazio existencial sem precedente. Além das necessidades biológicas do indivíduo, há carências de afeto e condições subjetivas frustrantes que levam ao vazio existencial e a uma série de problemas emocionais e físicos. Esse vazio existencial faz com que o indivíduo busque autoafirmação em outros contatos,

em uma adaptação inconsciente dos processos de regressão da consciência crítica, ao aderir aos moldes amorfos da sociedade tecnologizada.

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).

Com o esvaziamento da razão no sentido clássico, devido à racionalidade técnica de domínio na sociedade, as “[...] desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infraestrutura aumentaram o retrocesso da consciência” (ADORNO, 2010, p. 27). O retrocesso da consciência leva à pseudoformação, processo de regressão cultural incentivado pela produção ideológica da indústria cultural em sua racionalidade instrumental e de subserviência ao capital. Quanto ao caráter (de)formativo em seu aspecto que nega a formação educativa, cabe refletir sobre a formação para Adorno: “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (ADORNO, 2010, p. 9). A pseudoformação simboliza a consciência que renunciou a autonomia a pensar o próprio pensamento, a autodeterminação.

Frente ao atual enrijecimento da formação humana e à ausência de liberdade do indivíduo para agir de modo autônomo, a “[...] dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). Destarte, a pseudoformação, advinda de uma administração do pensamento falseado pelo caráter ideológico do fetiche dos produtos da indústria cultural, destitui o sentido da formação cultural em um processo de decadência educacional, ao privar o sujeito do exercício da reflexão e da autorreflexão com sua base conceitual filosófica. Isso acontece não somente na educação formal, escolarizada, mas em todas as instâncias culturais que mediam a (de)formação dos indivíduos, com o aprisionamento de seu corpo e limitando seu pensamento ao pragmatismo, em uma negação da dimensão estética e emancipatória.

Quanto à estética, que será desenvolvida no próximo capítulo, Adorno critica as produções culturais mescladas de histórias romanceadas e de fáceis identificações em que há o imediato reconhecimento das pessoas, a adaptação ao contexto imaginário de uma alegria contagiante e perfeita ideia sobre determinado objeto de desejo. “Confiante na ignorância, o mercado cultural dela nutre-se e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo

imediatamente, sua própria aniquilação” (ADORNO, 2010, p. 28). O mercado editorial, em consonância com a lógica capitalista de produção e consumo de livros, com informações heterônomas e de fácil interpretação, geralmente baseia-se em conteúdos pragmáticos e controlados pelo domínio técnico da indústria cultural com primazia da lucratividade.

No mundo atual, inclusive as obras de arte assumem os padrões estéticos com bases materiais de instrumentalização que negam os princípios éticos. O homem passa a agir de modo coisificado e destituído de humanização, sendo comparado à engrenagem de uma máquina com funcionamento eficaz e que atenda à demanda de produção em massa para a elevação de lucro do capitalista. “As unidades organizacionais modernas, tal como a totalidade da classe operária, são partes orgânicas do sistema socioeconômico” (HORKHEIMER, 2000, p. 146-147).

Horkheimer e Adorno (1985) trazem importantes reflexões acerca da racionalidade do trabalho e da formação humana, que, apesar das mudanças em seu desenvolvimento histórico, se firmou na modernidade com a ideia de racionalidade instrumental, voltada à técnica e à produção de mercadorias, ainda que sejam culturais por intermédio da indústria cultural. Essas mercadorias culturais da indústria são organizadas de acordo com critérios lógicos de “[...] comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada” (ADORNO, 1994, p. 93).

A indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. (ADORNO, 1994, p. 93).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), as bases da ciência com a promessa de progresso, que sustentam a ciência moderna, transformaram-se em mito pelo fato de não cumprirem a promessa inicial de libertar o homem das trevas do medo e do inexplicável. A promessa de liberdade e autonomia desse homem para agir sem a dependência de outrem transforma o ideário do esclarecimento em ilusão da massa pela indústria cultural que seduz e retorna ao mito ao se alienar. Esses ideários burgueses de liberdade e de esclarecimento, revestidos de ideologia, destituem os princípios formativos e autônomos em uma pseudoformação que nega a liberdade e se prende à instrumentalização de todas as instâncias sociais em nome do progresso.

[...] o pensamento crítico, que não se detém nem diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha histórica. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 9).

A razão subjetiva ou instrumental constitui-se a partir do estabelecimento entre meios e fins, privilegiando os meios em detrimento dos fins, não corroborando a autonomia e a emancipação humana e, portanto, o processo de humanização. Desse modo, com a instrumentalização da educação e da cultura à mera técnica de informação, realiza-se uma pseudoformação com caráter de mercadoria e não um trabalho formativo e emancipatório, conforme mencionado desde o capítulo anterior. Esses parâmetros de formalização da educação tornam-se um contrato, um negócio produtivo validado pelo mundo do trabalho, destituindo o tempo livre dos indivíduos, enfraquecendo seu potencial de reflexão, limitando-os à ação imediata dos fatos sem a mediação histórica do processo formativo e conceitual.

Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como o último vestígio de superstição. Os conceitos fora “aerodinamizados”, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. É como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção. (HORKHEIMER, 2000, p. 29-30).

Cabe refletir e assumir a defesa pela humanização partindo do questionamento sobre essa conjuntura de instrumentalização, em que prevalecem sentimentos de temor e desilusão com a redução do pensamento ao raciocínio lógico instrumentalizado; ainda existe resistência a isso nos movimentos sociais e nos processos educacionais, valendo-se de uma expectativa em relação à emancipação e ao futuro da humanidade. Adorno (1995a) aposta na tentativa de desbarbarização mediante à educação, para isso menciona a questão da cultura em Freud. Em *O mal-estar na civilização*, Freud (2010b) declara que a cultura é um processo imposto à humanidade.

[...] impôs-se-nos a ideia de que a cultura é um processo especial que se desenrola na humanidade, e nós continuamos sob o influxo dessa ideia. Acrescentemos que é um processo a serviço de Eros, que pretende juntar indivíduos isolados, famílias, depois etnias, povos e nações numa grande unidade, a da humanidade. [...] Mas a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão dos seres humanos, a hostilidade de um contra todos e de todos contra um. Esse instinto de agressão é o derivado e representante maior do instinto de morte, que encontramos ao lado de Eros e que partilha com ele o domínio do mundo. (FREUD, 2010b, p. 90).

O movimento civilizatório, construído no constante tensionamento entre os instintos primários de morte e o instinto de vida, deve permitir a elaboração desses conceitos à consciência das contradições existentes entre o sujeito e o objeto em busca de uma referência crítica de formação, que se constitui nesse processo de incompletude humana.

Freud mostra o instinto natural de agressividade de morte e hostilidade humana em contraposição aos aspectos de unidade da pulsão de vida entre povos e nações. Adorno propõe a formação em uma perspectiva humanística, voltada à emancipação a partir de princípios éticos e de uma educação voltada à liberdade de expressão e de ação, capaz de construir uma consciência crítica e verdadeira sobre o sentido de humanização.

A constituição de um projeto de cultura com vista à formação de autonomia na sociedade atual, com exaltação da técnica que visa ao progresso, trilha caminhos questionáveis ao processo de formação voltada à emancipação, pois, na ideia de uma educação ampla, devem-se considerar os aspectos objetivos e também subjetivos constituídos do contexto histórico. Horkheimer, em *Eclipse da razão*, ao estudar a racionalidade da sociedade ocidental contemporânea e ver a obscuridade presente nessa realidade cega aos princípios de humanização, afirma ainda no prefácio de sua obra:

As esperanças da espécie humana parecem hoje mais distantes de serem realizadas do que mesmo nas épocas ainda tateantes em que primeiro foram formuladas pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem. (HORKHEIMER, 2000, p. 9-10).

A educação, com base na cultura, torna-se mediadora no processo de formação na relação objetiva e subjetiva que se constitui no movimento histórico, apesar das contradições inerentes à sociedade atual. Considerar essas contradições ao lidar com o conceito de mediação é imprescindível na elaboração consciente da autocrítica para evitar o risco de “[...] a idealização do instrumento transformador da cultura, desprovido de reflexão crítica, arrisca inverter-se a mero fetiche da práxis” (ZANOLLA, 2012, p. 14); afinal, deve-se desmistificar a práxis idealizada no sentido de possibilitar uma práxis crítica, voltada à humanização com os princípios formativos em uma perspectiva ética e emancipatória.

A educação, em busca da autonomia, requer o esclarecimento do sujeito sobre as formas de dominação da sociedade capitalista, sujeito capaz de compreender e renunciar aos apelos da mídia quanto à aquisição dos produtos da indústria cultural, além de ter consciência sobre os processos alienantes do trabalho no monopólio do capitalismo. A conformação e a adaptação dos indivíduos ao movimento de modernização capitalista passam a escamotear as contradições inerentes ao processo histórico da formação e da autorreflexão do sujeito por se encontrar diluído pela identificação imediata com o produto

que o desumaniza, sendo impossibilitado de perceber as ambiguidades implícitas nesse processo identificatório e alienante.

A razão, sendo destituída de seu caráter clássico universal como *logos*, foi, na ciência moderna, ampliando os aspectos técnicos e operacionais com ênfase em sua comprovação científica. O homem sempre buscou se apoiar em algo que represente segurança e demonstre resultados as suas inquietações e dúvidas diante do novo, do desconhecido. Primeiramente, se apoiou no mito como uma solução às questões próprias da existência referentes ao sobrenatural, também na filosofia e na religião como elementos constitutivos da explicação das indagações humanas sobre o mundo, a natureza, a vida e a morte, além de questões fenomenológicas e existenciais que constituem o seu imaginário e o seu pensamento, em contradição aos aspectos objetivos e subjetivos inerentes ao humano.

No próximo e último capítulo, busca-se evidenciar o pensamento crítico de Adorno (2009) que, na dialética da negatividade, percebe as contradições como algo instituinte de seu método para apreensão da realidade e compreensão dos processos (de)formativos que se constituem na sociedade e se intensificam com o capitalismo de monopólio econômico. Busca-se, além disso, descobrir as possibilidades de se realizar experiências formativas de humanização e de resistência aos mecanismos ideológicos do capital por meio da educação estética.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA E EMANCIPATÓRIA

A proposta deste capítulo é estudar a concepção formativa na teoria estética de Adorno (2008) no contexto da racionalidade instrumental e sua relação com os processos de educação e formação no capitalismo tardio e das contradições sociais que permeiam o mundo contemporâneo. Além disso, propõe possibilidades educacionais na esfera da cultura e das artes para se compreender o modelo de educação imposto pela sociedade capitalista, com suas condições socio-históricas que precisam ser consideradas ao estudo da estética e de sua produção artística.

A estética, na busca de condições objetivas, torna-se mediadora na relação entre o sujeito e a obra de arte. Ela é entendida como algo imaterial, que não se prende às determinações fixas dos conceitos e dos aspectos sensitivos, mas ao seu conteúdo de verdade no qual se encontra a sua potência criativa e teleológica. “A força produtiva estética é a mesma que a do trabalho útil e possui em si a mesma teleologia; e o que se deve chamar a relação de produção estética, tudo aquilo em que a força produtiva se encontra inserida e em que se exerce, são sedimentos ou moldagens da força social” (ADORNO, 2008, p. 18).

A estética, assim como o trabalho e a práxis, traz em seu conteúdo e em sua forma elementos contraditórios, por isso os sujeitos envolvidos nesse processo cultural e artístico devem ter uma consciência verdadeira sobre os processos sociais subjacentes à obra de arte. Dessa forma, o conhecimento estético se constitui na espontaneidade criadora do sujeito em sua experiência individual e coletiva, com a finalidade de preservar a obra de arte dos mecanismos de alienação, porém ela nem sempre está ileso a esses processos ideológicos de manipulação. Contudo, a experiência formativa da criação artística demanda tempo de elaboração do pensamento e da materialidade da obra, tempo que vem sendo subsumido em decorrência dos processos objetivos de uma racionalidade operacional e técnica. Na resistência a essa racionalidade instrumental, torna-se imprescindível pensar a formação humana mediada pela educação estética como fundamento epistemológico, no sentido de ampliar a concepção de mundo por meio da efetivação de verdadeiras experiências no campo cultural e artístico, compreendendo que a formação tem um tempo próprio, inerente a sua natureza e distinto do tempo *khronos*, medido cronologicamente, sendo este o tempo

imediatista do mercado que limita a possibilidade da formação autônoma. Para uma formação em perspectiva ontológica, o homem necessita viver o *kairós*, tempo qualitativo e oportuno de produção artística, de diálogo para a constituição de relações de amizade, conhecimento do outro, alteridade e busca da virtude que, para os gregos, tinha o sentido de *areté* ou excelência moral. Esse tempo de maturidade intelectual necessita de certa lentidão na elaboração do pensamento rigoroso, na leitura de clássicos e literatos, e, ainda, no debate de ideias que formam o novo, diferente de novidade, com a originalidade de sua natureza ao entendimento de que:

[...] amadurecer historicamente requer lentidão, para lançar raízes no escuro da Terra e abrir-se à claridade do Céu. Ora, a Paideia é justamente o acontecer deste crescimento, dessa maturação, daquela libertação do homem para o vigor fundante de sua própria humanidade, a liberdade criativa. (FERNANDES, 2012, p. 52).

Como mencionado no primeiro capítulo, pensar o ideal formativo da *paideia* constitui, no atual momento histórico, um “pro-jeto”, uma utopia, no sentido de orientar o horizonte de humanização por considerar o seu caráter formativo como educação omnilateral, em que a formação do homem se faz na constituição da experiência estética do ser, do conhecimento e da reflexão. Dentre esses elementos formativos, a natureza ética da educação, bem como sua esfera educativa no trabalho, constitui-se na busca da verdadeira práxis, em seu movimento dialético de transformação do plano ideal ao real, haja vista os limites da teoria e da prática diante das condições sociais instituídas. O sentido ético e estético da educação está intrinsecamente ligado ao modo de o sujeito agir em sociedade, à relação de alteridade e ao cuidado com a natureza, considerando o modo de preservá-la das degradações ambientais que interferem direta e indiretamente na existência em âmbito global. A relação com a natureza deve ser algo constitutivo da essência humana, como obra de arte que, concebida na mente do artista, vai sendo recriada e posta ao mundo para ser admirada, fruída, contemplada, mas também contestada pelo conteúdo que, às vezes, causa espanto, contradição e estranhamento. Nesse contato com a natureza, a criação do belo, segundo Adorno (2008), tem um caráter contraditório, pois o feio também se constitui nessa criação artística e na realização de experiências estéticas (de)formativas, lembrando que o autor alerta que a beleza não se cristaliza em uma única forma. Nesse contexto, busca-se compreender a educação estética e suas formas de compreensão dessa realidade dialética tendo em vista as condições sociais objetivas e subjetivas.

A educação estética é uma categoria desenvolvida desde o século XVIII pelo poeta e filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805) em sua obra *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Essas cartas foram escritas ao príncipe de *Augustenburg* como forma de agradecimento por um benefício financeiro concedido. Schiller apresenta, nessas cartas, seu fundamento da estética como a arte “[...] ‘formadora de almas, elevado à condição de uma ciência filosófica’. Para tanto essa nova disciplina não pode ser construída sobre um mero jogo subjetivo entre imaginação e entendimento [...] mas precisa, tanto quanto possível ter uma pretensão à validade universal” (SUZUKI, 1989, p. 11). Ao que se refere à experiência estética, deve-se incluir, nesse jogo, as condições antagônicas objetivas sob o risco de idealizá-la em aspectos subjetivistas. Essas cartas referem-se aos ideários éticos, estéticos, políticos e educacionais no sentido de formar um possível “homem belo”, que, segundo Adorno (2008), deveria ser de uma formação para o belo, esteticamente voltado à autonomia do pensamento e da reflexão emancipatória.

Neste capítulo, considera-se relevante expor a categoria de educação estética devido ao seu aspecto formativo em um movimento de desmistificação da ideia de arte e do belo, tendo em vista que os conceitos são reelaborados diante da contradição da práxis social. Na concepção de experiência estética em Adorno (1995a; 2008), deve-se considerar as condições objetivas e subjetivas na formação ética do sujeito. Vale destacar os pontos de tensão existentes na relação entre universal e particular, essência e aparência, objetividade e subjetividade, para que a formação não se idealize sob as orientações ideológicas, levando o sujeito à pseudoformação em uma práxis desprovida de conhecimentos e de sentido ontológico. Desse modo, a experiência estética “[...] move por si mesma mediante a contradição de a imanência constitutiva da esfera estética ser também ideologia, que a esvazia. A experiência estética deve ultrapassar-se a si mesma” (ADORNO, 2008, p. 529). Essa experiência não se acomoda ao aspecto empírico nem ao fenomênico, mas busca, no pensamento, elementos de superação de sua própria práxis, mediante a reflexão crítica por não se contentar com a imediatividade.

Se é necessária a experiência das obras, e não apenas o pensamento requisitado, em compensação nenhuma obra de arte se apresenta adequadamente como um dado imediato; nenhuma se pode compreender só a partir de si mesma. Todas são quer algo de bem formado pela própria lógica, quer momentos em correlação com o espírito e a sociedade. Não é possível, segundo o uso cientificista, separar nitidamente os dois momentos. Na consonância imanente participa uma genuína consciência do exterior; o lugar espiritual e social de uma obra só pode ser elaborado através da sua cristalização interna. Nada existe de artisticamente verdadeiro cuja verdade se não legitime de um modo amplo; nenhuma obra há de

consciência autêntica que em si não se afirma em função da qualidade estética. (ADORNO, 2008, p. 530).

A qualidade mais do que uma função deveria ser um propósito de formação, porém, na atualidade, com o imediatismo das ações irrefletidas e as condições objetivas do *just time*, em uma lógica de produção aligeirada ao atendimento da demanda do mercado, torna-se relevante, diante dessa racionalidade operacional e mercantil, pensar em formas de um tempo livre e formativo. Em face dessa realidade pragmática, a educação em todos os sentidos deve repensar seu método de trabalho para que a formação se constitua na integralidade do ser e do tempo da *skholé* como tempo livre para a criação autônoma. Essa perspectiva de formação é distinta da aceleração do tempo no mundo dos negócios, pois, ao negar o ócio, nega-se também o caráter criativo e da fruição do pensamento para a emancipação. A sociedade atual, com a informatização da tecnologia, nega o tempo *kairós*, formativo, em detrimento do tempo *khronos* – escravizado linearmente – pelo sistema capitalista de produção que, potencializado

[...] pelo uso obsessivo dos dispositivos digitais, toma conta das formas de vida contemporâneas [...] Por isso, torna-se ainda mais atual, nesse contexto, a recuperação da dimensão formativa do *kairós*, compreendida como escolha do melhor momento para agir. A atitude de serenidade e de pensamento meditativo que tal escolha exige se torna, ao mesmo tempo, um antídoto à ausência de concentração, que caracteriza a dispersão do sujeito contemporâneo e de seus processos pedagógicos. (DALBOSCO, 2019, p. 16).

A educação, pensada acerca do tempo – *kairós* –, torna-se resistência aos processos (de)formativos do sistema do capitalismo tardio que se apropria do conceito de *khronos*, inclusive pela indústria cultural, por intermédio da denominada “indústria da beleza” na elaboração de produtos de cosméticos com a comercialização voltada às propagandas que manipulam os consumidores com a promessa de estagnar o tempo cronológico e evitar a velhice, símbolo do feio, vista como degradação do homem. Os indivíduos, envolvidos nessa lógica do mercado, seguem o modismo dessa sociedade, projetando-se e adquirindo produtos como uma forma de fetiche. “O fetichismo que medra no tempo livre está sujeito a controles sociais suplementares. Que a indústria dos cosméticos, com sua propaganda avassaladora e inevitável, contribua para isso é tão natural e evidente quanto o é que as pessoas condescendentes o reprimam” (ADORNO, 1995b, p. 75). A cultura ocidental, em especial, aceita esse tipo de promessa midiática e adere, com exclusividade, aos ditames do mercado mediante o *marketing* desses produtos, que trazem a ideia de eterna juventude e progressivo rejuvenescimento, destituindo o caráter da experiência de vida com ideias discriminatórias sobre o envelhecimento.

Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo. Não há nenhuma situação erótica que não junte à alusão e à excitação a indicação precisa de que jamais se deve chegar a esse ponto. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 131).

O sujeito busca uma suposta perfeição estética produzida pela indústria cultural que padroniza a fórmula do que rotula como belo com base na aceitação comum da “forma”, segundo seus mecanismos ideológicos e alienantes, reprimindo os indivíduos que inconscientemente e cegamente aderem aos seus padrões de beleza. Os sujeitos, mesmo reprimidos por nunca chegarem ao modelo idealizado, continuam investindo forças libidinais e materiais que se revelam no consumismo ao alcance do “eterno” objeto de desejo. Esse processo de uniformização da beleza e de afastamento do diferente leva o indivíduo à padronização em massa segundo os moldes do mercado, o que pode se constituir no imaginário das novas gerações como uma necessidade real e não um acessório da mídia de modo ilusório, conforme visto em *Admirável mundo novo*, de Huxley (2016). “Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modelo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 144). O indivíduo, ajustado à tendência do mercado e da indústria cultural, tem suas necessidades padronizadas conforme o modismo ditado pela indústria do consumo e da mídia. Em “Teses sobre a necessidade”, Adorno mostra que as necessidades superficiais são criadas socialmente e

[...] refletem o processo de trabalho que torna os seres humanos “apêndices da máquina” e que os constringe a se reduzir, fora do tempo de trabalho, à reprodução da mercadoria força de trabalho. Aquelas necessidades são as marcas de um estado que compele suas vítimas à fuga e, ao mesmo tempo as mantém em seu poder de forma tão forte que a fuga sempre degenera na repetição desesperada do estado do qual se foge. (ADORNO, 2015b, p. 230).

Adorno (2015b) ainda adverte que essas necessidades superficiais nas quais os indivíduos põem expectativas de realizações são enganadoras, pois, desde sua origem, são planejadas para a adaptação dos consumidores à sociedade capitalista em sua roda viva de produção e consumo imediato das mercadorias, em permanente movimento de acumulação do capital. A experiência formativa antecipa o conhecimento dessa realidade padronizada e desvela ao homem os mecanismos ideológicos que esvaziam os produtos de seu verdadeiro sentido, pois o homem, ao buscar em si a autorreflexão, tem a chance de resistir aos embates da indústria cultural e do trabalho alienado. O sistema capitalista tende a agir de

modo autoritário em todas as esferas da sociabilidade humana, invadindo o tempo livre e a subjetividade dos indivíduos por meio de mecanismos alienantes de sedução do mercado. Essa sedução advém do “canto das sereias” da indústria cultural ao ludibriar os consumidores com a padronização, inclusive, do gosto pelo mesmo produto propagado nas redes sociais e midiáticas.

A racionalidade técnica e instrumental interfere nas instâncias de socialização, alterando o modo de vida no trabalho, na cultura, no lazer e, também, no tempo livre, como nas férias dos trabalhadores. Exemplo desse fato é o do indivíduo que, ao sair de férias, contrata os serviços de uma agência de viagem que uniformiza os gostos de seus clientes ao conduzi-los as mesmas opções de lazer e às visitas em lugares determinados pela empresa. Essa tendência reflete a racionalidade de domínio em outros âmbitos sociais como as instituições escolares, religiosas, sindicais, enfim, abrange a sociedade num todo. Adorno (1995b), referindo-se ao tempo livre que foi destituído do homem nessa lógica de degradação do trabalhador, afirma:

Numa época de integração social sem precedentes, fica difícil estabelecer, de forma geral, o que resta nas pessoas, além do determinado pelas funções. Isto pesa muito sobre a questão do tempo livre. Não significa menos do que, mesmo onde o encantamento se atenua e as pessoas estão ao menos subjetivamente convictas de que agem por vontade própria, essa vontade é modelada por aquilo de que desejam estar livres fora do horário de trabalho. (ADORNO, 1995b, p. 71).

Adorno (1995b), ao mostrar a realidade social e indagar sobre o que resta aos sujeitos além de suas funções heterônomas, instiga o pensamento sobre os processos (de)formativos da educação e da escola em um contexto de instrumentalização e destituição do pensamento crítico diante do aligeiramento da pseudoformação institucionalizada, que prima pela titularidade em detrimento dos processos culturais e formativos voltados à emancipação em um devir humanista. A possibilidade da formação humana, conforme princípios emancipatórios, requer tempo de ócio no sentido filosófico de *skholé*, indispensável ao pensamento livre e criativo conforme apresentado no primeiro capítulo. Contudo, na atualidade, o ócio se converte no tempo livre da indústria cultural se estendendo ao trabalho nos moldes do sistema de monopólio do capitalismo, com o prolongamento da não liberdade em uma sociedade de indivíduos escravizados pelo trabalho e pela manipulação do consumo advinda da indústria cultural. Segundo Adorno (1995b, p. 73), “[...] o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho – precisamente porque é um mero apêndice do

trabalho – vem a ser separado deste com zelo puritano”. O tempo livre é sinônimo de entretenimento, regredindo as pessoas ao desejo formalizado da indústria cultural. Esse tempo instrumentalizado pela indústria cultural não deixa de ser destinado ao trabalho, ainda que seja alienado e destituído de sentido humano, o que leva aos processos pseudoformativos.

O tempo livre, ao ser inserido como apêndice do trabalho capitalista, destitui o tempo do ócio criativo e constitutivo de novas realidades formativas. Quanto a essa questão, torna-se imprescindível pensar a condição da instituição educativa escola como *skholé*, compreendendo a gênese da educação em seu princípio valorativo de formação humanista. Contudo, devem-se mostrar as contradições de todo o processo social na tentativa de manter o critério de tensionamento das condições objetivas e subjetivas, que constitui a escola como instituição (de)formativa, considerando o seu caráter particular e universal em uma constante ambivalência, na qual há potencialidade de realização pela educação ampla. A escola traz em seu cerne uma questão contraditória, pois, ao mesmo tempo em que pode possibilitar uma formação autônoma, com princípios éticos e experiência estética, pode também estabelecer normas voltadas à padronização e alienação dos indivíduos. Segundo os ideários pragmáticos e utilitários, basta avaliar os livros didáticos e literários produzidos atualmente, voltados mais à publicidade editorial em detrimento à formação de valores humanistas. A educação, ao ser destituída de seu caráter formativo crítico, segue a lógica imediatista do mercado com a finalidade de produção, reprodução e consumo acelerado de mercadorias, visando o aumento do lucro ao sistema capitalista e não o tempo propício à formação, por considerá-lo dispendioso ao sistema econômico.

A formação voltada à autonomia requer tempo livre à reflexão e à autorreflexão crítica, tendo em vista a educação e seus valores éticos voltados à criação estética que deveria vir da possibilidade da imaginação e da experiência emancipatória, porém, dadas as condições objetivas das relações produtivas da sociedade, as obras de arte, assim como os processos formativos, tendem a se fixar em uma realidade empírica e fenomênica com dificuldade de ascender ao plano crítico da cultura. Todavia, nessa sociedade em que se valoriza a presentificação do tempo, desprezando o passado e a tradição histórica, bem como o futuro com a possibilidade do devir, o homem busca soluções imediatas na resolução de seus problemas, destituindo a importância do tempo livre e da reflexão na constituição de sujeitos autônomos. Contudo, na sociedade do entretenimento, o tempo

livre é uma forma de alienação dos sujeitos aos ditames da indústria cultural que elege produtos a serem consumidos como se fossem escolhidos livremente pelo consumidor, em uma inversão sujeito e objeto, com o predomínio da mercadoria no domínio do capital. Nesse movimento de instrumentalidade econômica, a “[...] desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). Com a instrumentalização da razão, os processos formativos foram destituídos dos conceitos ontológicos e de caráter humanista, envolvidos em uma banalização dos aspectos subjetivos e materiais pela ideologia da indústria cultural que se intensifica a cada momento da história.

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 126).

Como se viu, o tempo livre se tornou trabalho alienado e o homem se coisificou nesse processo instrumental em que a reflexão e a crítica são destituídas desse contexto de racionalização pragmática, inclusive o tempo de entretenimento, pois tudo se dirige ao atendimento da indústria cultural. Esse caráter ideológico e instrumental predomina na sociedade, modificando o modo de agir dos trabalhadores diante de condições objetivas que interferem na subjetividade desses sujeitos, obliterando suas memórias acerca do movimento histórico e civilizatório.

A formação cultural tem uma relação intrínseca com a sociedade, o indivíduo e a natureza, porém, conforme já afirmado anteriormente, não se restringe à educação escolar, com período estabelecido para a formação acadêmica, burocratizada, seguindo padrões de instrumentalidade técnica. O tempo da formação é inerente ao próprio sujeito desse aprendizado, livre de imposições do tempo cronológico, mas vinculado ao tempo – *kairós* – do pensamento meditativo, que se constitui na experiência estética e na fruição do belo mediante a crítica e a autorreflexão. Esse movimento formativo deve considerar a relação entre sujeito e objeto tendo em vista a importância de compreender os processos sociais referentes à relação entre particular e universal, rompendo com a idealização desse tempo formativo como fetiche em jogo alienante. Desse modo,

[...] as decisões de uma administração reduzem-se frequentemente ao sim ou não a projetos submetidos à aprovação; sub-repticiamente, o pensar administrativo transformou-se em modelo aspirado mesmo por um pensar supostamente ainda

livre. Ao pensamento filosófico, porém, em suas situações essenciais, cabe não jogar esse jogo. (ADORNO, 2009, p. 35).

A racionalidade instrumental, técnica e imediatista, conforme visto no segundo capítulo, ao se referir à primazia da razão moderna e destituição da tradição clássica, calcula o tempo de execução do trabalho, inclusive do trabalho de produções culturais, desconsiderando o tempo ocioso necessário à formação com base na criação e elaboração intelectual. Segundo Adorno (1995b, p. 71), “[...] o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma”. Ao tender em direção oposta aos valores essenciais à formação para autonomia, que exige um tempo de crescimento e maturação do ser com liberdade criativa, as objetificações do mundo capitalista impõem aos indivíduos uma formação aligeirada, com duração estabelecida cronologicamente e que atenda às demandas do mercado e às exigências da indústria cultural. Zanolla (2007b) apresenta o caráter ideológico da indústria cultural com sua racionalidade de domínio vinculada à ideia representativa da arte de modo idealizado:

Em termos gerais, o conceito de indústria cultural procede a uma espécie de racionalidade cultural que não se desvincula da representação social da arte ligada à diversão. Isso significa que não se deve idealizar a arte, porque a ideia de uma estética social contemporânea está totalmente ligada a mecanismos culturais de dominação. (ZANOLLA, 2007b, p. 1333).

Com o véu subjetivista (ADORNO, 2008) e tecnológico que encobre a racionalidade instrumental de domínio do sistema capitalista, o tempo livre do indivíduo não se vincula somente à diversão e fruição. O tempo livre estabelecido como mercadoria destitui a essência do gosto e da apreciação diante do novo, da descoberta de um entretenimento sem passar pelo mecanismo coercitivo das mercadorias que reificam o poder de decisão e criação do sujeito. Afinal, nessa racionalidade de controle segue-se um manual de elaboração de determinado produto, conduzindo-o às orientações desse sistema que padroniza também as consciências conforme o modelo predeterminado. Segundo Adorno (1995b, p. 74), “[...] tal coação não é, de nenhum modo, somente exterior. Ela se liga às necessidades das pessoas sob um sistema funcional”. Esse sistema funcional se apropria das necessidades dos sujeitos e elabora novas necessidades superficiais que serão repetidas em uma nova edição sempre atualizadas pelas novas tendências do mercado competitivo. Adorno ainda exemplifica essa tendência da sociedade capitalista:

No ‘camping’ – no antigo movimento juvenil, gostava-se de acampar – havia protesto contra o tédio e o convencionalismo burgueses. O que os jovens queriam

era sair, no duplo sentido da palavra. Passar-anoite-a-céu-aberto equivalia a escapar da casa, da família. Essa necessidade, depois da morte do movimento juvenil, foi aproveitada e institucionalizada pela indústria do ‘camping’. Ela não poderia obrigar as pessoas a comprar barracas e ‘motor-homes’, além de inúmeros utensílios auxiliares, se algo nas pessoas não ansiasse por isso; mas, a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades, as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas. (ADORNO, 1995b, p. 74).

Os indivíduos não percebem a destituição dessa liberdade, pois, ao dificultarem a capacidade de realizar escolhas conscientes de sua real necessidade, deparam-se com a magia da mídia, com seus encantamentos administrados e sutis. Afinal, o tempo livre, no mundo de negociação das mercadorias, transforma-se em bem de consumo da indústria cultural. Assim, “[...] as pessoas aceitam e consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o tempo livre, mas com um tipo de reserva, de forma semelhante à maneira como mesmo os mais ingênuos não consideram reais os episódios oferecidos pelo teatro e pelo cinema” (ADORNO, 1995b, p. 81). Ao demonstrar a contradição existente na sociedade, Adorno (1995b) alerta sobre o risco de se alienar aos comandos do poderio da indústria cultural por meio de seu instrumento de injunção ideológica:

O crítico da ideologia que se ocupa da indústria cultural haverá de inclinar-se para a opinião de que – uma vez que os ‘standards’ da indústria cultural são os mesmos dos velhos passatempos e da arte menor, congelados – ela domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal. Além disso, há motivos para admitir que a produção regula o consumo tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproximou tanto do material como na indústria cultural. (ADORNO, 1995b, p. 79-80).

A indústria cultural, com sua forma determinista de reorganizar a estrutura sistêmica, segundo a lógica do capital, adquire uma força ideológica capaz de influenciar as mentes dos consumidores, alienando-os com fácil aceitação aos processos midiáticos. A experiência formativa, em especial relacionada às obras de arte, deveria corresponder ao ócio como autonomia, evitando, assim, experienciar o sempre-igual. “Se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não estivessem encerradas no sempre-igual, então não se entediariam. Tédio é o reflexo do cinza objetivo” (ADORNO, 1995b, p. 76). O tédio define uma vida apática, desprovida de cores e de liberdade de expressar seus sentimentos, de demonstrar alegria e sentido pela vida e de criação artística verdadeiramente autônoma, elementos essenciais à formação humana. Adorno (1995b) avalia que o indivíduo adaptado em um processo de alienação, ao tempo padronizado da

indústria cultural, torna-se desintegrado do mundo da liberdade, renunciando a experiências estéticas fundamentais à formação.

Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. [...] Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre. (ADORNO, 1995b, p. 76-77).

O tempo livre, se verdadeiramente livre, torna-se um tempo *kairós*, autônomo, instituinte de reflexão sobre o sentido da liberdade, constituindo-se como um elemento formativo, voltado à educação emancipatória. Quando se trata de educação para a emancipação, os princípios éticos, com fundamentos epistemológicos racionais relacionados ao caráter crítico, devem ser considerados em sua relação com a experiência estética.

Os conceitos de educação estética em Schiller e de experiência e criação artística em Adorno remetem ao pensamento da contradição entre esses elementos formativos e a ideologia da sociedade vigente. Desse modo, cabe investigar sobre o sentido dessa ideologia na estética por significar resistência às formas de controle e alienação, que advêm inclusive da indústria cultural com a coisificação das obras de arte. Segundo Adorno (2008, p. 513), “Nenhuma obra de arte consiste numa sobreposição de estratos; tal sobreposição é apenas o resultado do cálculo da indústria cultural, da consciência coisificada”. Os mecanismos de sobreposição desses elementos artísticos pela indústria cultural têm um fator predominantemente ideológico em uma racionalidade calculada pelo sistema vigente. Esse sistema tende a impedir que os processos formativos da experiência e criação artística, constitutivos na relação com a cultura, sejam realizados. Contudo, deve-se considerar o potencial criativo e a autenticidade da obra de arte, mesmo diante das contradições sociais e das relações de proveito como forma de exploração, fato que requer resistência e indignação.

A estética, segundo Schiller (1989), possibilita, em seu ideal formativo, um refinamento do homem, fazendo com que se torne capaz de compreender o processo de transformação do “estado rude ao sensível” em busca da plenitude do seu desenvolvimento com vistas à moral e à felicidade. Contudo, deve-se considerar que esse movimento de transformação do homem não ocorre de forma linear e imediata, mas nas contradições inerentes ao processo de (des)humanização. Para tal fim, é imprescindível o entendimento a

respeito da formação para a autonomia, em contraposição à barbárie institucionalizada que instrumentaliza as relações entre os homens, impedindo-os de ver o sentido da necessidade do outro. Esse processo formativo se dá na resistência aos mecanismos de controle da subjetividade humana que tentam manipular os indivíduos alienados em torno de uma uniformização do pensamento pragmático e técnico, fazendo com que eles aceitem as recomendações objetivas da sociedade capitalista, considerada ideologicamente o único fim.

A educação estética, em sua inerente condição de unir o sensível ao racional, deveria transcender a esse simulacro em que os fins da educação perderam seu sentido formativo ao se restringirem aos meios de objetificação dessa realidade instrumentalizada. A possibilidade de elevação cultural do homem pela arte é minada na sociedade capitalista com o mercado evasivo e seus produtos fetichizados pela indústria cultural.

A indústria cultural deforma a produção e circulação de conhecimentos, mas também invade a área da estética. Nem mesmo se restringe aos perigos trazidos pela reprodutibilidade técnica, mas vulgariza e apequena bens artísticos contribuindo para inflacionar o mau gosto mascarado pelo Belo. Por vezes, sob o disfarce de resgate do *Kitsch*; por vezes, com pretensões e tinturas de “alta cultura” vão se acotovelando as marcas do antiestético. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 49).

A apropriação das obras de arte, no contexto da industrialização da cultura, rebaixa seu potencial artístico ao ocupar-se de uma reprodutibilidade técnica e imitativa do original como se fosse algo novo. Segundo Adorno (s/d-b, p. 23), “O novo é herdeiro do que antes queria dizer o conceito individualista de originalidade que, entretanto, apresentam como pretexto os que não desejam o novo, acusando-o de falta de originalidade, de uma forma progressista da uniformidade”. A indústria cultural apresenta como novo algo revestido de novidade, hipostasiado por uma ideologia que “convence” o indivíduo a adquirir objetos de modo compulsivo e alienado. A novidade, camuflada como algo novo, em um falseamento de criação original deve ser observada com cautela e prevenção, afinal “[...] a máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 111). O diferente da padronização torna-se algo suspeito, indiferenciado e que pode destruir a lógica formalizada da mensuração com a finalidade de lucro e progressiva demanda de mercados.

A indústria cultural consiste na repetição de modelos, signos e ideias. Segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 127), “[...] o que é novo é que os elementos irreconciliáveis

da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural”. O indivíduo, ao ser subordinado à lógica de domínio da indústria cultural pela modelação de seu formato instrumentalizador, acaba destituído de sua liberdade e autonomia, com ofuscamento de seus princípios culturais e éticos por meio de manipulação ideológica do sistema. A ideia de se ter liberdade para agir criativamente e com autonomia, ultrapassando os meios tecnológicos e os recursos midiáticos dessa realidade, acaba sendo uma ilusão imediata e, assim, a estética silenciaria sua comunicação aos fins emancipatórios. A educação estética como um canal de desmistificação de suas próprias contradições, ao assumir sua voz ativa de denúncia, torna-se, então, um convite de resistência ao racionalismo instrumentalizador da sociedade contemporânea. Essa resistência que advém da educação estética requer o trabalho de esclarecimento contra as formas de expropriação dos direitos e desumanização dos indivíduos pelo pensamento unilateral. Isso porque ela se materializa na produção de algo capaz de mobilizar o modo de ser, sentir e agir nessa sociedade, na qual os indivíduos tendem a ser subsumidos a ideais aos quais se adaptam, mesmo com sofrimento, impossibilitados de lançar mão da razão como possibilidade de emancipação.

A experiência estética torna-se uma categoria privilegiada na teoria de Adorno por constituir-se em algo fundamental para se pensar a emancipação do indivíduo e sua formação sob os princípios humanistas em interlocução com a dialética negativa para a compreensão das contradições sociais inerentes ao contexto atual. Contexto de tensionamento entre o conceito e a realidade, o todo e as particularidades de um sistema que rege uma lógica da racionalidade instrumental, permeada pelo domínio técnico e ideológico. O sistema capitalista, para manter seus aparatos de domínio, age de modo a distorcer os princípios da formação estética conforme seus próprios interesses. Diante dessa situação, percebe-se que a estética, assim como a práxis e o trabalho, é elemento constitutivo de contradição e carece ser compreendida. Desse modo, é premente a autorreflexão sobre a possibilidade de emancipação humana advinda não somente da educação, mas também da educação estética crítica no combate aos processos alienantes e totalitários do sistema capitalista.

A autorreflexão torna-se uma unidade constitutiva da experiência estética, tendo em si elementos críticos contrapostos às relações que se produzem no âmbito da indústria cultural, haja vista que os produtos culturais existentes se mostram como reprodução alienante da sociedade vigente. A experiência estética, ao contrário, recusa-se a participar

dos fins imediatos e funcionais dessa existência, pois sua relevância encontra-se na experiência e na criação artística e emancipatória. “A experiência estética deve ultrapassar-se a si mesma. [...] A experiência só não basta, é preciso que seja alimentada pelo pensamento. A estética não tem de se adaptar aconceptualmente aos fenómenos estéticos” (ADORNO, 2008, p. 529) no sentido de evitar o risco de se submeter aos ditames da ideologia e da efemeridade dos processos fenomênicos e empíricos da realidade. Afinal, o pensamento crítico e a reflexão sobre essa experiência se constituem historicamente sob o prisma da universalidade para não degradarem-se em suas apreciações subjetivas.

Adorno (1995a, 2008, 2009) fundamenta suas obras no conhecimento clássico, da tradição, e retoma aos conceitos antigos, confrontando-os com os da modernidade em uma reflexão dialética sobre a forma e o conteúdo, que se modificam historicamente mediante as constelações numa dinâmica constante desses conceitos. “A arte tem o seu conceito na constelação de momentos que se transformam historicamente; fecha-se assim à definição” (ADORNO, 2008, p. 13). A sua essência filosófica permite a busca da verdade que se esconde no caráter enigmático da obra de arte e tem uma forma peculiar. Segundo Adorno (2008, p. 220), “[...] a forma seria nas obras de arte tudo aquilo em que a mão deixa o seu vestígio, em que ela intervém. É o selo do trabalho social, fundamentalmente diferente do processo de configuração empírica. [...] Forma e crítica convergem”. A forma tem uma lógica mediada pela reflexão e, nesse sentido, a filosofia está intrinsecamente relacionada à essência da arte, permeada pela experiência e pelo pensamento crítico “[...] e, por conseguinte, a filosofia, a qual nada mais é do que o pensamento que não se deixa travar” (ADORNO, 2008, p. 395).

O pensamento filosófico crítico perscruta a distinção entre verdadeiro e falso. Adorno (2008) apresenta a atitude valorativa na arte e afirma que “[...] sem valores, nada se compreende no plano estético, e inversamente. Na arte, mais do que em qualquer outro lugar, é justo falar de valores” (ADORNO, 2008, p. 396). Com os valores advindos da arte, mediante a experiência estética, torna-se possível pensar a formação em uma perspectiva humanizadora e emancipatória, compreendendo que esse aspecto estético de formação traz em si elementos contraditórios que necessitam de reflexão sobre a identidade e o conteúdo de verdade de uma obra de arte. A educação lida com a polaridade entre o conhecimento verdadeiro e as falsas informações, em especial as advindas dos meios de comunicação como a televisão e a Internet, que instigam os indivíduos a aceitarem seus valores como verdades a serem cumpridas de forma dogmática. Muitos indivíduos, diante dessa realidade

pseudofornativa, assumem passivamente a informação sem questionamento sobre os rumos dessa educação pragmática e suas consequências à humanidade.

O conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente. Ele não deve promover o aparecimento do fantasma de um todo. Assim, a tarefa de uma interpretação filosófica de obras de arte não pode ser produzir a identidade dessas obras com o conceito, consumi-las nesse conceito; não obstante, a obra desdobra-se em sua verdade por meio dessa identidade. (ADORNO, 2009, p. 20).

A identidade da obra de arte tem uma singularidade enigmática a ser descoberta, que requer memória na busca de sentido que advém de sua aura e da essência fundante do artista que a criou como obra de cultura. O primeiro contato com uma obra de arte, que poderia ser entendido como trabalho primário, é apenas um momento da experiência estética. “O momento aurático que, de modo aparentemente paradoxal, se associa ao *métier*, é a lembrança da mão que, ternamente e quase acariciadora, roça os contornos da obra e, ao articulá-la, também a suaviza” (ADORNO, 2008, p. 324). Esse primeiro momento torna-se uma parte essencial na constituição da totalidade da obra ao ser mediada pelo pensamento com uma finalidade teleológica. Entretanto, a obra de arte alcança a completude quando acrescida da reflexão, da crítica e da interpretação filosófica sobre o sentido da formação como práxis de liberdade, com seus elementos ambivalentes pelo fato de ser uma conquista permanente, mesmo aos que assumem a atitude de protesto em favor da liberdade.

A liberdade da filosofia não é outra coisa senão a capacidade de dar voz à sua não-liberdade. Se o momento expressivo se arvora como mais do que isso, ele se degenera em visão de mundo; se a filosofia se abstém do momento expressivo e do compromisso com a apresentação, ela é assimilada à ciência. (ADORNO, 2009, p. 24).

A arte precisa ser percebida sob um prisma universal, sem se ater às particularidades do conhecimento científico e mensurável, nem se restringir a certas singularidades, mas considerando sempre a ideia contraditória mediadora da experiência artística. A experiência da arte, na relação entre a fruição e o conhecimento, possibilita a transição do empírico ao espiritual, contudo deve-se ater ao contexto de sua criação artística.

A experiência da arte é incomparavelmente mais rica quando ligada a um conhecimento certo. O que na obra é intelectualmente conhecido irradia para a sua percepção sensível. Uma tal reflexão subjectiva é legitimada por ela realizar de novo, por assim dizer, o processo reflexivo imanente, que se desenrola objectivamente no objecto estético e de nenhum modo deve ser consciente para o artista. (ADORNO, 2008, p. 474).

A educação estética e o ensino pela arte deveriam permitir a transcendência do imediatismo pragmático mediante alternativas educacionais voltadas à emancipação em

busca da universalidade da verdadeira práxis. Nesse devir formativo, os indivíduos se tornariam mais íntegros e humanizados, capazes de saírem de sua condição adaptativa de hominização para processos mais elevados de consciência, alcançando a humanização.

O homem, com a possibilidade de ter uma educação crítica e humanista, baseada em princípios éticos e de liberdade para agir com autonomia, deveria ser capaz de sair do mundo vazio e egocêntrico da própria individualidade para ver o outro e entender suas necessidades como universais, em um processo de identificação. Enfim, de girar o olhar – em sentido platônico de movimento dialético – para compreender a amplitude humana e a sua capacidade de realizar o bem coletivo, reconhecendo o essencial da existência. No entanto, essa atitude de alteridade não passa de uma utopia, por estar cada vez mais reduzida nessa sociedade do consumo que objetifica as relações transformando-as em produtos com valores financeiros em detrimento dos valores humanos, que conduz os indivíduos seduzidos pelo “canto das sereias” a buscarem, de modo recorrente, o prazer imediato oferecido pela mídia, sendo capazes até mesmo de sacrifícios desumanos para estarem inseridos no meio capitalista.

A formação humana deveria buscar caminhos para transcender à realidade prática e ideológica a qual muitos indivíduos se acomodam pela facilidade da rapidez imediatista e da suposta eficiência na satisfação de necessidades, execução e nos resultados desse mundo tecnificado. Esse processo converte as pessoas em maquinarias de produção em série, visto que as impossibilitam de superar a realidade que lhes é imposta, sem capacidade de ampliar o olhar para ver além da aparência do véu tecnológico (ADORNO, 1995a; HORKHEIMER, 2000). Tal ausência de pensamento crítico e de sensibilidade estética pode produzir indivíduos autoritários, capazes de atrocidades em nome do progresso e da ciência, porém incapazes de usufruir da criação artística em uma experiência do belo.

Que as obras funcionais sejam sempre belas em virtude da sua fidelidade àquela lei formal é afirmação apologética, como se quisesse consolar-se sobre o que lhes falta: má consciência da própria objetividade. Pelo contrário, a obra de arte autônoma, unicamente funcional em si, pretende alcançar pela sua teleologia imanente o que outrora se chamava a beleza. (ADORNO, 2008, p. 99).

A estética, ao instituir a ideia de beleza em sua substância criativa, busca o entendimento da dialética em seu movimento de oposição e de possibilidades. Adorno (2008) critica a ideia de formalização da estética, pois ela não deve ser fixada em fins práticos nem se manifestar de modo imediato sob o risco de se petrificar em seu próprio conceito, sem a mediação da cultura em sua universalidade.

A definição da estética como teoria do belo é pouco frutuosa porque o carácter formal do conceito de beleza deriva do conteúdo global do estético. Se a estética não fosse senão um catálogo sistemático de tudo o que é chamado belo, não existiria nenhuma ideia da vida no próprio conceito do belo. No que visa a reflexão estética, o conceito de belo figura apenas como um momento. A ideia da beleza evoca algo de essencial na arte sem que, no entanto, o exprima imediatamente. (ADORNO, 2008, p. 84-85).

A beleza das obras de arte é elaborada pela sua identidade histórica e contraditória na ideia de devir emancipatório e na resistência ao imediatismo aparente e efêmero. Afinal, a arte se constitui historicamente em seu processo de conhecimento empírico, mas sem se prender ao dado da realidade e do contingente social. Em face dessa realidade complexa,

[...] 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. Fá-la aparecer contra a aparição, mediante a sua própria complexão. (ADORNO, 2008, p. 388).

A estética e a obra de arte são elementos distintos que formam o conhecimento da realidade em seu contexto social, mas que condizem com aspectos (in)formativos do sujeito na relação contraditória com a instituição educativa em seu processo de imitação e reprodução dessa realidade. Na experiência estética e criação artística, resguardadas as condições de subjetividade e objetividade do sujeito e da sociedade, deve-se considerar a possibilidade de uma educação crítica e inquiridora, mas também de sensibilidade às formas da existência social. Afinal, além das condições materiais e socio-históricas, a formação advinda da arte e permeada de sensibilidade torna-se cada vez mais veemente na atualidade, “[...] não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 1989, p. 46). A relação entre a sociedade, a sensibilidade e a razão deveria fazer parte da constituição da natureza humana e da formação dos sujeitos em toda a complexidade que lhe é inerente, considerando ainda a experiência que advém da estética, porém resguardada de possível idealização ou artifícios que obstaculizam o pretense conhecimento do conteúdo de verdade nas obras de arte que não é comunicado ao mundo. “Contudo, a comunicação das obras de arte com o exterior, com o mundo perante o qual elas se fecham, feliz ou infelizmente, leva-se a cabo através da não-comunicação; eis precisamente porque elas se revelam como refractadas” (ADORNO, 2008, p. 17) ao se desviarem de seu fim. De acordo com Adorno, a potência da estética se assemelha ao

trabalho em sentido teleológico, valendo-se da experiência na formação em sua dimensão objetiva e subjetiva.

Os estratos fundamentais da experiência, que motivam a arte, aparentam-se com o mundo objectivo, perante o qual retrocedem. Os antagonismos não resolvidos da realidade retomam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma. É isto, e não a trama dos momentos objectivos, que define a relação da arte com a sociedade. (ADORNO, 2008, p. 18).

Na relação da arte com a sociedade e a cultura, em “A experiência estética como experiência formadora”, Furtado (2009), ao refletir sobre os problemas da educação, sinaliza a experiência estética como um dos caminhos para “[...] experienciar uma consciência autoformadora [...] busca ressignificar a perspectiva estética da experiência humana como uma das possibilidades de produção de sentidos, inclusive de caráter emancipatório” (FURTADO, 2009, p. 139). Na conjugação da estética e da educação, a experiência transformadora é definida pela autora como “[...] um modo de experimentar o mundo em suas várias possibilidades, de ser-no-mundo e de estar-no-mundo, sendo atravessado pelos acontecimentos ao mesmo tempo em que os atravessa” (FURTADO, 2009, p. 142). Diante dessas (im)possibilidades, o sujeito deve interrogar o mundo em seu contexto objetivo e não contentar-se somente com as experiências sensitivas e imediatas, mas buscar o entendimento da experiência estética que se põe de modo contraditório e enigmático.

O sujeito, ao realizar uma verdadeira experiência estética com uma obra de arte autêntica, adquire consciência de sua aura em seu caráter original como obra de cultura, constitutiva de trabalho humano mediado por conteúdos de verdade em sua essência criativa, mas também de elementos culturais que possibilitem experienciar a realidade. Essa experiência de fruição da beleza original foi se degenerando com o processo de industrialização e o surgimento de novas técnicas de reprodução das obras de arte, sendo comercializadas segundo a estética da indústria cultural que a tudo se copia para ser transformada em fetiche. A experiência com a obra de arte necessita da existência da dicotomia entre a razão e a sensibilidade, em que o sujeito, ao se emocionar por ser incomodado pela obra de arte, possa refletir sobre a sua subjetividade e as condições objetivas a que está inserido em um contexto social.

O sujeito da experiência, do qual se afasta a experiência estética, ressurgue nela como sujeito trans-estético. A emoção empurra novamente para si o sujeito distanciado. Enquanto se abrem à contemplação, as obras de arte desorientam ao mesmo tempo o contemplador na sua distância, a do simples espectador; este descobre a verdade da obra como se ela houvesse de ser a verdade de si mesmo.

O instante desta passagem é o momento supremo da arte; redime a subjectividade, mais ainda, a estética subjectiva, mediante a sua negação. O sujeito abalado pela arte faz experiências reais; contudo, em virtude da penetração na obra de arte enquanto obra de arte, tais experiências são aquelas em que o seu endurecimento se dissolve na própria subjectividade e o carácter mesquinho da sua autoposição se revela. Se o sujeito tem a sua verdadeira felicidade na emoção que lhe causam as obras de arte, é uma felicidade dirigida contra o sujeito; eis porque o seu órgão é o choro, que também exprime a pena acerca da própria vulnerabilidade. (ADORNO, 2008, p. 406).

O contato com as obras de arte deveria conduzir os sujeitos não somente à contemplação passiva e alheia à realidade, mas também à reflexão de sua existência e de seu lugar na sociedade. A experiência estética poderia vincular a experiência histórica, repleta de fatos e acontecimentos contraditórios, com a vivência individual e coletiva, porém não se restringindo às suas limitações e ao imediatismo cotidiano, mas buscando possibilidades de estetizar a vida ao se libertar dos grilhões do totalitarismo do capital impostos ao campo de criação da arte.

Numa sociedade em que não fossem criadas falsas necessidades pela indústria cultural, a educação estética, conforme delineada por Schiller (1989), poderia ser possível dentro de suas limitações e das contradições sociais. De acordo com o conceito de educação estética para a formação da sensibilidade e da razão humana, Schiller desenvolve a ideia de que o homem só se constitui como humano pela sua faculdade de transformar a natureza com base em suas necessidades físicas, morais e espirituais, ou seja,

[...] o que o faz homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral. (SCHILLER, 1989, p. 25).

Schiller pensa a questão da razão sendo “purificada das ilusões dos sentidos” e interroga a causa de tanta barbárie na sociedade, aprisionando os indivíduos tanto nos aspectos físicos quanto psicológicos, com medo da realidade em que vivem e abdicando da liberdade⁴³. Apesar de tal privação, o homem anseia por ser livre, e a arte pode ser uma possibilidade de liberdade: “[...] a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria” (SCHILLER, 1989, p. 23). A arte, com a sensibilidade do belo, é o caminho para o alcance da liberdade. A visão de estética,

⁴³ Suzuki (1989), na introdução da obra *A educação estética do homem: numa série de cartas*, distingue o termo liberdade em Schiller e Kant. Assim, “[...] ‘liberdade estética’ é uma liberdade *sui generis* e não deve ser confundida de modo algum com liberdade ou autonomia encontrada na razão prática” (SUZUKI, 1989, p. 14).

fundamental à teoria do conhecimento, deve se constituir como referência formativa. Todavia, Adorno (2008) demonstra as contradições da beleza e do belo.

Pensar a possibilidade de educação estética na existência humana, capaz de orientar as ações em uma verdadeira práxis, tendo como princípio a razão emancipatória, capaz de pensar e agir com alteridade, parece algo inatingível na sociedade capitalista. Contudo, há movimentos de resistência que se põem ao longo da história como impeditivo da racionalidade instrumental que bloqueia o desenvolvimento da expressão e da comunicação nas obras de arte de forma autônoma. A verdadeira obra de arte suscita questionamento sobre as condições de liberdade e autonomia em uma sociedade regida por contradições. Em sua resistência aos mecanismos de dominação social, busca compreender a realidade e seu devir, mesmo diante do estranhamento dessa sociedade.

A arte, como caminho possível de resistência ao mundo instrumentalizado pelo utilitarismo, acaba sendo destituída de sua autonomia e liberdade, elementos fundamentais à verdadeira arte. Em consequência disso, impede ao homem o alcance de uma formação estética da sensibilidade devido às condições culturais de alienação.

Com efeito, a liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade no todo. O lugar da arte tornou-se nele incerto. A autonomia que ela adquiriu, após se ter desembaraçado da função cultural e dos seus duplicados, vivia da ideia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana. (ADORNO, 2008, p. 11).

A sociedade, na esfera da desumanização, destitui-se de seus valores ontológicos e, nesse sentido, os conceitos, tão propagados pelo período iluminista, perdem sua força propulsora. Esses conceitos de liberdade, de igualdade e de fraternidade, se instaurados em plano particular, são falseados pela ideologia que tenta encobrir o verdadeiro significado desses elementos constituidores de uma possível arte autêntica. A arte autêntica “[...] funcionava como a derradeira reserva de anseios humanos pela ‘outra’ sociedade, que estaria além da atual” (JAY, 2008, p. 235). A verdade na obra de arte, assim como na práxis, é fundamental devido aos seus elementos de contradição e de força oculta em seu enigma, que se manifesta na forma e se amplia na autenticidade do seu conteúdo.

Nenhuma obra de arte, porém, pode socialmente ser verdadeira se não for também verdadeira em si mesma; inversamente, a consciência socialmente falsa também não pode tornar-se algo de esteticamente autêntico. O aspecto social e imanente das obras de arte não coincidem, mas também não divergem tão completamente como desejariam o fetichismo cultural e o praticismo. (ADORNO, 2008, p. 373).

Diante da racionalidade instrumentalizada que motiva a falsa consciência de indivíduos levados por um praticismo cego, que não compreende o potencial artístico de uma verdadeira obra de arte, cabe pensar a possibilidade de uma formação autêntica mediada pela práxis transformadora, mesmo considerando os processos (de)formativos da educação pragmática que se efetivam na sociedade capitalista de modo recorrente. Nesse contexto de instrumentalização, a arte, ao ser reduzida ao fetichismo e transformada em mera mercadoria comercializável, tendo por finalidade exclusivamente o lucro, perde seu valor teleológico de formação ao se regredir a produto midiático, destituído de seu potencial da aura (BENJAMIN, 1994) e de sua liberdade de criação e expressão autônoma. “A ideia de liberdade, intimamente ligada à autonomia estética, formou-se na dominação que a generalizava. Também as obras de arte. Quanto mais livres se tornaram dos fins exteriores, tanto mais perfeitamente se definiram enquanto organizadas, por sua vez, na dominação” (ADORNO, 2008, p. 36). Adorno demonstra a importância da dialética da arte e da estética, pois, caso ela seja generalizada, constitui-se na dominação ideológica, deformativa de seu caráter criativo no sentido artístico e de sua potencialidade educativa.

Em *Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais*, Jay (2008, p. 234) retoma a relação adorniana entre objetividade e subjetividade ao afirmar que “[...] embora a espontaneidade da criatividade subjetiva fosse um componente da arte autêntica, ela só podia realizar-se pela objetivação. E a objetivação significava, inevitavelmente, trabalhar com materiais já filtrados pela matriz social existente”. Portanto, a obra de arte tem em si elementos de contradição e de possibilidades de resistência diante da barbárie instituída pela dominação societária dos detentores da força institucional e do poder vigente.

Para Schiller (1989), a arte é constitutiva de sentido histórico e filosófico, representada pela experiência de reflexão, e a educação estética, permeada pela experiência, possibilita o belo para o alcance da liberdade. Não obstante, Adorno critica a máxima de Schiller ao afirmar que “Séria é a vida, alegre é a arte”, por considerá-la ideológica, “[...] pois confirma a estabelecida e popular distinção entre trabalho e tempo livre” (ADORNO, 2001a, p. 11). Adorno destaca que esse poeta volta-se aos efeitos da arte e denuncia que, apesar da nobreza estética de seus atos, “[...] Schiller no fundo antecipa a situação da indústria cultural quando a arte é receitada como vitaminas a cansados homens de negócios” (ADORNO, 2001a, p. 12). A arte não deve ser considerada produto exclusivo de deleite e de alívio de problemas emocionais e laborais, como visto na literatura distópica de

Huxley (2016), em que o “soma” era usado como um remédio emergencial para apaziguar toda dor ou frustração dos indivíduos na sociedade administrada de *Admirável mundo novo*.

Segundo Adorno, a arte descompromissada se incorpora à vida burguesa e, sendo a ela subordinada, torna-se seu complemento antagônico. “O alegre na arte é, se quisermos, o contrário do que se poderia levianamente assumir como tal: não se trata de seu conteúdo, mas de seu procedimento, do abstrato de que sobretudo é arte por abrir-se à realidade cuja violência ao mesmo tempo denuncia” (ADORNO, 2001a, p. 12-13). Afinal, é na tensão entre seriedade e alegria, poder e dominação, sociedade e indivíduo, técnica e criação que a arte se constitui dialeticamente na história.

Em *A arte e as artes*, Adorno (2018a) afirma que o caráter enigmático⁴⁴ estava presente desde a origem da arte plástica, em contraposição à ideia de racionalidade instrumental. “Muito certamente a arte plástica o adquiriu depois [caráter enigmático], exatamente com o progresso da técnica” (ADORNO, 2018, p. 48-49). Esse caráter enigmático aparece e ilumina o conteúdo da obra de arte e, em seguida, desvanece, mas provoca uma experiência de reflexão sobre seu movimento de esclarecimento consequentemente contraditório.

Quanto melhor se compreende uma obra de arte, tanto mais ela se revela segundo uma dimensão, tanto menos, porém, ela elucida o seu elemento enigmático constitutivo. Só se torna resplandecente na mais profunda experiência da arte. Se uma obra se abre inteiramente, atinge-se então a sua estrutura interrogativa e a reflexão torna-se obrigatória. (ADORNO, 2008, p. 188).

A obra de arte poderia perder o seu caráter enigmático e o seu conteúdo de verdade ao ser destituída de sua aura, que revela por si mesma o significado do seu ser no mundo e de sua criação. Jimenez (1977), ao relacionar o conteúdo de verdade da obra de arte em Adorno, com seu caráter enigmático, afirma que “[...] as obras de arte nada mais são que promessas de um não-ente. [...] A obra de arte não se deixa desvendar de maneira unívoca.

⁴⁴ Adorno, em suas obras *Teoria estética* e *Experiência e criação artística: paralipómenos à teoria estética*, apresenta a definição do caráter enigmático da obra de arte como “[...] o estremecimento enquanto lembrança, não como presença corporal” (ADORNO, s/d-b, p. 50). “O caráter enigmático das obras de arte permanece intimamente ligado à história. Por ela se tomaram outrora enigmas, por ela continuam a sê-lo e, inversamente, só esta que lhes conferiu autoridade, mantém delas afastada a penosa questão da sua *raison d'être*. A condição do caráter enigmático das obras de arte é menos a sua irracionalidade do que a sua racionalidade; quanto mais metodicamente são dominadas tanto maior relevo adquire o caráter enigmático” (ADORNO, 2008, p. 186).

Ela foge, diz ele, ante o intérprete como o arco-íris desaparece para aquele que caminha (JIMENEZ, 1977, p. 178). A obra de arte tem em si elementos da contradição que são insuficientes para compreender a obra em sua totalidade como se pudesse compreendê-la na soma de suas partes, pois ela não se restringe à aparência.

A educação estética em Schiller (1989) apresenta elementos formativos para se pensar uma educação do homem, considerando as tendências opostas referentes às duas leis fundamentais da natureza: a sensível e a racional. Essa relação intrínseca entre a sensibilidade e a razão como algo essencial para a constituição do homem torna-se uma referência ontológica no plano ideal de formação humana. Essas leis são, de acordo com o autor, constitutivas da formação da consciência do homem.

A primeira exige *realidade* absoluta, deve tornar mundo tudo o que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições. A segunda exige a *formalidade* absoluta: ele deve aniquilar em si mesmo tudo o que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações; em outras palavras: deve exteriorizar todo o seu interior e formar todo o exterior. (SCHILLER, 1989, p. 57).

Segundo Schiller (1989), a correlação entre o impulso sensível e o racional é constitutiva da razão e da ideia de humanidade em seu devir. A relação peculiar entre esses dois impulsos denomina o impulso lúdico. Schiller (1989) afirma que a origem dessas leis fundamentais da natureza – sensível e racional – advém do conceito de divindade com potência de realização formativa, tendo a ideia de *paideía* como fundamento do processo educativo. Fundamento de educação ampla, que precisa ser redimensionado sem perder o caráter universal da formação, mas que deve ser repensado na atualidade para evitar anacronismos e idealizações. O impulso lúdico torna-se uma premissa fundamental para que a estética tenha sentido na formação humana. Assim, o impulso lúdico

[...] tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna *ambas* contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria, e realidade à forma [...]. O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza. (SCHILLER, 1989, p. 70, 71-73).

O impulso lúdico conduz à ideia de um tipo de jogo que deve ser instituído na relação com a beleza. Com o conceito de estética diferente ao de Adorno, Schiller (1989, p. 80) idealiza a educação estética ao afirmar que deveria “[...] substituir os costumes pela eticidade, os conhecimentos pelo conhecimento, o bem-estar pela felicidade –, esta é a incumbência da cultura física e moral; a tarefa da educação estética é fazer das belezas a

beleza”. Por meio da “[...] beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (SCHILLER, 1989, p. 87). E preciso cuidado com os determinismos, sob o risco da estética se tornar abstracionista. Afinal, a sensibilidade e a beleza têm caráter ideológico. O homem esteticamente sensível deveria ter uma concepção humanizada das condições existenciais, porém tornar-se-ia fundamental o exercício cotidiano da autocrítica e a crítica ao contexto social em que vive. O homem, com ampliação da consciência mediada pelas experiências formativas, seria levado à práxis transformadora, à busca de uma educação emancipatória com princípios éticos e à possibilidade de autonomia e liberdade.

Schiller (1989, p. 109), ao justificar a passagem da sensibilidade de estado passivo ao pensamento ativo, afirma que “[...] não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético”. A educação estética é fundamental na formação humana em sentido amplo e não somente na educação formal e nos processos de escolarização, que, em uma lógica do imediatismo, volta-se ao racional desarticulado do sensível. A humanização do sujeito passa pela disposição estética do espírito e do belo em que a espontaneidade da razão ocorre pela sensibilidade alcançada “[...] pela cultura estética, que submete às leis da beleza tudo aquilo que nem as leis da natureza nem as da razão prescrevem ao arbítrio humano [...]” (SCHILLER, 1989, p. 112). Apesar dessa visão poética e romanceada de Schiller, a liberdade da estética, na contramão da padronização dos conceitos estabelecidos, pode possibilitar autonomia de pensamento e ação, caso não a idealize como a redentora de todos os males da humanidade ao trazer alguma novidade como algo novo; “novo” destituído de experiência e sentido ontológico.

Mesmo a categoria do *novo*, que representa na obra de arte o que ainda não existiu e mediante o qual ela transcende, transporta o estigma do sempre-semelhante sob um véu sempre novo. A consciência, até hoje acorrentada, não é, sem dúvida, senhora do *novo*, mesmo em imagem: sonha com o novo, mas não é capaz de sonhar o próprio novo. (ADORNO, 2008, p. 359).

O novo original torna-se cada vez mais raro devido à intensificação de processos miméticos no sentido de imitação, em uma novidade ao mercado de reprodução, de cópias do real. Essas cópias têm um potencial (de)formativo e são permeadas por contradições por geralmente oportunizar quem não tem acesso cultural e econômico ao conhecimento da arte em sua essência originária.

Na origem da história da arte, Adorno (s/d-b) destaca a tendência dos homens ao comportamento mimético que foi se desenvolvendo com características próprias mediante a criação autônoma. Em *Experiência e criação artística*, Adorno refere-se à arte paleolítica

como a mais antiga, pensada conforme o tempo linear, pois não existe uma gênese temporal, mas somente a essência das obras de arte. Segundo o autor, “[...] os inícios da arte não coincidem decerto com a aparição das obras, quer elas sejam predominantemente mágicas ou já estéticas” (ADORNO, s/d-b, p. 117). Ainda demonstra que as imagens primitivas dos desenhos nas cavernas constituem a história da arte em seu estágio primevo, precedidas por comportamentos imitativos, mas separados de práticas mágicas, mitológicas. Esses comportamentos que, no início, tinham traços miméticos, adquirem traços de criação de forma autônoma no momento em que se estabelece a diferenciação entre a obra e o artista.

Nos traços do que foi ultrapassado pela evolução geral, toda a arte está maculada de uma suspeita hipoteca de tudo o que não foi bem seguido e é regressivo. Mas o comportamento estético não é de todo rudimentar. Assegura a perenidade da arte que dele incondicionalmente necessita, e reúne o que desde tempos imemoriais foi amputado e reprimido com violência pela civilização, juntamente com o sofrimento dos homens sob o constrangimento, que já se exprime nas formas primitivas da mimese. Não se deve remover como irracional esse momento. A arte, desde os seus mais antigos vestígios, encontra-se já demasiado impregnada de racionalidade. (ADORNO, s/d-b, p. 118).

A racionalidade técnica instrumentalizou a arte, impedindo o alcance de sua aura, pois, com a industrialização e a produção de mercadorias em massa, conforme os padrões capitalistas e a tendência ao consumo, a originalidade do objeto e das escolhas foi perdida, afinal tudo se torna único, unidade de diversos objetos em uma lógica reprodutivista de reificação. Segundo Adorno (s/d-b, p. 118), “O comportamento estético é o corretivo perfeito da consciência reificada que, entretanto, se abriu à totalidade”. A correção da consciência reificada é um processo formativo que envolve muitos elementos, bem como a autorreflexão e o conhecimento dos próprios limites e também das potencialidades, tendo em vista que a formação se efetiva no embate entre o universal e o particular. Processo que ocorre na práxis, também contraditória.

A práxis seria a totalidade dos meios de reduzir a penúria, um meio com prazer, com felicidade e com a autonomia em que aqueles se sublimam. [...] O racionalismo de um pensamento, que a si proíbe olhar para lá da práxis enquanto relação fins-meios e de a confrontar com a sua finalidade, é irracionalista. Também a práxis participa do carácter fetichista. Tal contradiz o seu conceito, o de um para-outro, que ela perde, logo que se absolutiza. (ADORNO, s/d-b, p. 102-103).

Nas obras de arte, há um potencial estético e formativo que se constitui por meio de seu conteúdo de verdade e na criação subjetiva frente ao trabalho social. Desse modo, torna-se possível ter a ideia de universalidade estética da experiência formativa na

constituição de uma obra de arte culturalmente autêntica. “Mediante a dialéctica histórica, que o pensamento liberta nas categorias tradicionais, estas perdem a sua abstracção nefasta sem, no entanto, sacrificarem o universal inerente ao pensamento: a estética visa a universalidade concreta. (ADORNO, 2008, p. 397). Nesse aspecto, a estética estabelece interlocução com as ideias de universalidade da filosofia, porém cabe ressaltar as limitações dessas ideias, considerando que a “[...] estética filosófica vê-se situada perante a alternativa fatal de uma universalidade limitada e trivial e de juízos arbitrários, quase sempre deduzidos de representações convencionais” (ADORNO, s/d-b, p. 122). Adorno critica o dilema da estética em sua instabilidade entre a teoria tradicional e a teoria crítica, porém deve-se considerar em ambas a ideia do conceito em seus fundamentos universais e extrair a “[...] constelação histórica da arte e da realidade” (ADORNO, 2008, p. 490). A arte em Adorno preserva o sentido da negatividade dos conceitos, considerando as constelação que os ressignificam como possibilidade de decifrar os enigmas das obras que aparecem com seu conteúdo de verdade e desaparecem por não se fixarem ao conceito dado, girando em constante movimento contraditório próprio da dialéctica negativa.

Com um método que se distancie do convencional, em “O ensaio como forma”, Adorno anuncia que sua forma ensaística de escrever relaciona-se com o potencial formativo das artes e da “[...] essência natural da cultura. Até hoje nela [cultura] se perpetua a cega conexão natural, o mito, e exatamente sobre isso é que reflete o ensaio: o seu autêntico tema é a relação entre a natureza e cultura” (ADORNO, 1994, p. 183). Adorno refere-se à relação entre natureza e cultura, mas desvela a cultura com sua aparência ideológica como natureza decadente. Abalada a pretensão de cultura e o confronto do conceito com a verdade em um movimento dialéctico e contraditório, Adorno evidencia que:

Se a verdade do ensaio se move através da sua inverdade, então ela não deve ser buscada na mera antítese de seu componente insincero e proscrito, mas nele mesmo, em sua mobilidade, em sua falta de solidez, cuja exigência a ciência transferiu das relações de propriedade para o espírito. Aqueles que acreditam ter de defender o espírito contra toda inconsistência e falta de solidez são inimigos dele: o próprio espírito, uma vez emancipado, é móvel. (ADORNO, 1994, p. 184).

Em “Teses sobre sociologia da arte”, Adorno (1994) mostra a relação da objetividade e da subjetividade em pesquisa no campo, o que abrange, em sua totalidade, a arte e a sociedade. O autor critica os procedimentos da pesquisa empírica nesse campo artístico devido à limitação dogmática desse tipo de pesquisa, que não condiz com elementos referentes à relação sujeito e objeto:

[...] os efeitos das obras de arte, das formações espirituais de um modo geral, não são algo absoluto e último, que seria suficientemente determinado pela referência ao receptor. Pelo contrário, os efeitos dependem de inúmeros mecanismos de difusão, de controle social e de autoridade, e, por fim, da estrutura da sociedade, dentro da qual podem ser examinados seus contextos de atuação. (ADORNO, 1994, p. 108).

O caráter enigmático no campo da arte e sua relação espiritual ao que se refere ao conhecimento da essência da obra não se absolutiza, nem se caracteriza teleologicamente, mas na contradição dos elementos objetivos da sociedade. Adorno revela a condição ideológica da obra de arte com seus aspectos fetichistas e sua cegueira perante a própria realidade.

Se a arte for simplesmente sancionada como sublimação, como meio de economia psíquica, nega-se-lhe o seu conteúdo de verdade e só sobrevive como fraude piedosa. Mas a verdade de todas as obras de arte não poderia existir sem esse feiticismo, que tende agora a transformar-se na sua falsidade. A qualidade das obras artísticas depende essencialmente do grau do seu fetichismo, da veneração que o processo de produção professa por aquilo que por si mesmo se faz, pela seriedade que aí esquece o seu prazer. Só pelo fetichismo, pela cegueira da obra de arte frente à realidade de que ela própria é parte, é que a obra transcende o sortilégio do princípio de realidade como elemento espiritual. (ADORNO, 2008, p. 517).

Ao recair na ideia de fetiche, a arte pode se transformar em um mito, com finalidade de obscurecer seu conteúdo de verdade e conduzir às formas de alienação e de falsa consciência sobre os processos de experiência formativa, advindas do potencial estético sob o prisma da originalidade de ideias autônomas. Caso a arte se renda aos seus elementos heterônomos e de fetichização da realidade, cria-se um engodo destituído de sua essência emancipadora em uma perspectiva pseudoformativa e autoritária. Nessa perspectiva ideológica, a indústria cultural se apropria desses elementos de fetichização para o alcance do progresso econômico revestido de seu caráter desenvolvimentista e instrumental. Cabe pensar em mecanismos de resistência e contestação aos processos pragmáticos que se instauram na sociedade administrada pelo poder econômico, interferindo na subjetividade com a manipulação das mentes dos indivíduos de forma alienante e adaptativa a esse sistema monopolista.

Em suas pesquisas, Adorno (1994) utiliza diversos métodos de trabalho e não somente o teórico-bibliográfico para compreender os nexos constitutivos do objeto estudado, pois ele trabalhou, inclusive, com pesquisas empíricas. Contudo, o autor mostra limites referentes à idealização desse método empírico e experimental, com busca de dados obtidos pela experiência do pesquisador e orientado subjetivamente, pois deve-se “[...] confrontar análises objetivas, isto é, análises dos mecanismos das obras junto com análises

dos mecanismos estruturais e dos mecanismos específicos de atuação, com análises dos dados subjetivos registráveis. Eles deveriam iluminar-se reciprocamente” (ADORNO, 1994, p. 110). Adorno alerta sobre o estudo levar em consideração o período histórico constitutivo da criação da obra de arte na medida em que uma “[...] sociologia da arte que não leve isso em conta reduzir-se-ia tão-somente a uma técnica em favor das agências que querem calcular aquilo com que elas têm, ou deixam de ter, uma chance para conseguir clientes” (ADORNO, 1994, p. 111). A técnica que favorece as agências de controle e cálculo instrumentaliza o que se denomina arte.

Se a sociologia, ao invés de fornecer informações só bem-vindas a agências e a interesses comerciais deve realizar alguma coisa daquilo em função do qual ela uma vez foi concebida, então depende dela, por mais modesto que isso seja, contribuir com meios que não sucumbam, eles próprios, ao caráter universal de fetiche, para que esse feitiço seja quebrado. (ADORNO, 1994, p. 75).

A sociologia, assim como outras áreas do conhecimento, pode possibilitar a reflexão sobre as condições sociais em que os sujeitos estão inseridos, evitando a barbárie de se sucumbir ao caráter universal de fetiche, no qual muitas instituições, inclusive educacionais, fornecem informações e conteúdos desprovidos de princípios formativos. A instrumentalização destitui a aura da obra de arte que, ao ser agenciada ou reproduzida, perde a capacidade de demonstração da transcendente sensibilidade existente em cada obra de modo singular. Aura, na concepção de Benjamin (1994), caracteriza-se como uma figura singular que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte ao se tornar uma *mimesis*, ou mera cópia, pronta a ser comercializada sem a sua autenticidade original.

Autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquiva do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. (BENJAMIN, 1994, p. 168).

A autenticidade de uma obra de arte, com a originalidade do artista, está sendo subsumida com a reprodução e a comercialização da arte. Nessa sociedade instrumentalizada, não somente a arte é reproduzível, mas também outras instâncias do contexto de sociabilidade humana, que, como a educação, com a fragmentação do conhecimento, leva a uma formação hipostasiada e frágil. A fragmentação e a reprodução de tudo o que possa ser lucrativo e consumido de forma aligeirada geralmente são aceitas pelos indivíduos como um produto moderno que serve de aparato para conquistar novos espaços nesse mundo competitivo. Esse processo ideológico camufla a consciência do

indivíduo capaz de realizar a crítica ao sistema vigente, servindo para a permanência do processo acumulador de capital em que se oblitera a experiência formativa.

A consciência reificada pretende reconquistar como substituto do que ela recusa aos homens na imediatidade sensível, aquilo que não tem lugar na sua esfera. Enquanto que a obra de arte excita aparentemente o consumidor pelo seu carácter sensual, ela torna-se-lhe estranha, alienada: transforma-se em mercadoria, que lhe pertence e que ele receia constantemente perder. A falsa relação com a arte encontra-se intimamente ligada à angústia da posse. (ADORNO, 2008, p. 30).

Em síntese, a história da arte e o modelo de inspiração dos artistas consagrados por suas obras, em sua originalidade, devem ser avaliados considerando o momento histórico, suas contradições e as influências dessa criação que, além dos elementos subjetivos e de inspiração artística, têm os condicionantes externos, objetivos, do meio ao qual o artista está inserido. Consideradas as contradições socio-históricas, o artista insere em sua obra elementos constitutivos do seu ser e de sua realidade física ou imagética. Desse modo, o espectador, ao contemplar essa obra com sensibilidade, percebe o seu poder enigmático e a aprecia como uma obra de cultura. “O contato com a obra se dá de maneira surpreendente, do ‘estar diante de’ não apenas para fruição, o deleite, o gozo, mas também para penetrar no que a obra tem de visceral, de pungente, de assombroso, de misterioso” (FURTADO, 2009, p. 154). As obras de arte convidam à contemplação não somente de sua aparência, mas também de sua aura que é dialética e clama por contradição; ao mesmo tempo desperta a curiosidade pela descoberta de seu conteúdo de verdade em relação à inverdade, em um misterioso enigma (a)estético, o que requer uma espécie de proeminência externa dos sentidos de quem a vê.

Só compreende uma obra de arte quem a compreende como complexão de verdade. Esta concerne inevitavelmente à sua relação com a inverdade, com a própria e com a que lhe é exterior; qualquer outro juízo sobre as obras de arte permanecerá fortuito. As obras de arte exigem assim uma adequada relação a si. (ADORNO, 2008, p. 395).

Assim como a experiência estética com as obras de arte pode constituir um aspecto formativo ao indivíduo, o contato com as grandes obras literárias e de cultura, em sua universalidade significativamente ontológica, também tem seu carácter formativo que transcende à instrumentalidade técnica e pragmática. Adorno afirma:

Obras de arte autônomas orientam-se segundo a sua lei imanente, segundo aquilo que as organiza com sentido e adequação. A intenção quanto ao efeito pode desempenhar lateralmente um papel. A sua relação para com aqueles momentos objetivos é complexa e diversificada. Mas certamente não é o alfa e o ômega das obras de arte. Estas são, elas mesmas, algo espiritual, recognoscíveis e definíveis na sua composição espiritual; não causas não qualificadas, de conjuntos de

reflexos, como que desconhecidas e fora do alcance da análise. [...] Por isso é que a definição espiritual das obras precisa ser incluída, positiva ou negativamente, na abordagem dos contextos de atuação. Já que as obras de arte estão sujeitas a uma outra lógica que não a do conceito, do juízo e da conclusão, uma certa sombra do relativo adere ao conhecimento do conteúdo artístico concreto. (ADORNO, 1994, p. 111).

Como algo espiritual, há o elemento enigmático que não se materializa fisicamente nem se prende à mensuração ideológica dos dados estatísticos, mas tem uma concepção contraditória de unidade cultural e estética na formação humana. Ao entendimento dos processos constitutivos da obra de arte, deve-se, conforme Adorno (2008), considerar a objetividade e o conteúdo dessas obras em seu contexto social.

Adorno (2001b), ainda referindo-se ao elemento espiritual na arte, em *Teses sobre religião e arte hoje*, mostra a ruptura entre a arte e a religião, vista de modo contraditório, pois não depende somente de decisões subjetivas, mas de tendências objetivas da realidade social. “O indivíduo ainda poderia ter experiências religiosas. Mas a religião positiva perdeu seu caráter de validade objetiva e oníabrangente, sua força vinculante supra-individual” (ADORNO, 2001b, p. 19). A racionalidade individualista predomina nas instâncias religiosas mesmo sob a idealização de valores humanos como fraternidade, união, partilha, pois, convencendo as pessoas da importância de valorizar tais princípios, o sistema capitalista dominante apreende as consciências para agir segundo seus propósitos com a falácia de progresso.

A religião, com a primazia dos dogmas e das crenças em algo fixo e imutável, arrisca, como em qualquer outra instituição, impedir o indivíduo de realizar experiências de reflexão sobre o sentido existencial com ações de alteridade e de resistência a tudo que tende a formalizar a consciência em padrões rígidos de comportamentos adaptativos e funcionais, próprios da indústria cultural. A espiritualidade, em sua dimensão universal, deveria possibilitar a liberdade da consciência do indivíduo rumo à humanização, porém, com as contradições da realidade sociocultural, essa dimensão se torna uma utopia inalcançável. Essa questão ratifica a relação da arte com os produtos da indústria cultural. Adorno (2001b) mostra a ideologia que perpassa a cultura com aparência ilusória de identidade espiritual. “A arte que queira preencher seu destino humano não pode tomar o humano de espreita nem proferir palavreados humanistas” (ADORNO, 2001b, p. 23). A obra de arte, ao elevar-se de sua condição objetiva e material à ideal, como produto a ser consumido, tende a encontrar seus elementos espirituais e a sua forma dessublimada.

Adorno (2008) critica as obras de artes que são administradas pelo sistema econômico da indústria cultural, adjetivando-as de “arte menor”. Essa forma de arte,

diferentemente da arte autêntica, desfigura o caráter qualitativo e formativo da arte, sendo um aspecto propulsor do fracasso da cultura. Na atual sociedade, com a racionalidade de domínio da indústria cultural e o uso de mecanismos de manipulação ideológica, os sujeitos perdem a referência da verdadeira formação devido aos encantamentos oferecidos pelos meios de comunicação e pelas instituições (in)formativas em que o paradigma educativo é baseado no lúdico e no oferecimento de facilidades sob o risco de frustrar o sujeito em seu processo de desenvolvimento. Esse artifício minimiza os possíveis conflitos imediatos, mas ocasiona sérias consequências na esfera da sociabilidade e na subjetividade desses indivíduos que vivem passivamente nesse cômodo “mundo novo”.

A educação estética poderia ir além da arte e incomodar as estruturas rígidas e fechadas em si, pois, ao se materializar na realidade empírica e revelar o enigma com seu conteúdo de verdade, busca, em sua essência, o ideal de formação. Essa essência acautelase do caráter ideal de humanização, de algo transcendente ao dado material. “A obra de arte plena de sentido em si mesma, determinada pelo espírito em todos os seus momentos, foi cúmplice da essência afirmativa da cultura” (ADORNO, 2018a, p. 58). Afinal, a obra de arte deveria se realizar com a negatividade da experiência e na contramão do que constitui o seu próprio conceito.

O conhecimento da arte significa transpor novamente o espírito objectivo para o interior do estado de agregado fluido, através do *médium* da reflexão. A estética deve, porém, precaver-se perante a crença de ela adquirir a sua afinidade com a arte ao exprimir, como que por um toque de varinha mágica, o que seria a arte, com economia dos desvios conceptuais. (ADORNO, s/d-b, p. 156).

A arte, em sua essência, deveria transcender à objetividade e adentrar a subjetividade pela reflexão que requer elementos tradicionais da ancestralidade, com movimento de recriação desses elementos, preservando a referência histórica e filosófica, mas assumindo a originalidade artística na resistência atual. Acontece que arte é trabalho, portanto, sofre os mesmos processos inerentes às contradições da reificação da práxis. A obra de arte conserva a tradição arcaica, como visto na epopeia de Homero e na alegoria da caverna de Platão, sua origem mítica, mágica e, caso lhe seja retirado esse elemento mágico, ela sucumbiria com seu próprio declínio. Ela reflete ainda os rumos históricos do esclarecimento, uma vez que a obra de arte não se desvincula do conceito de esclarecimento e do crescente domínio da natureza, a única maneira de salvar o encanto da arte é resistir ao seu encantamento mágico. “Quem cria obras que são verdadeiramente concretas e indissolúveis, que verdadeiramente se opõem às oscilações da indústria cultural e da manipulação calculista, é quem pensa com maior rigor e intransigentemente em termos

de consistência técnica” (ADORNO, 2001b, p. 24). Pensar a possível arte autêntica, nos tempos atuais, requer espírito crítico, consistência teórica e resistência aos mecanismos da indústria cultural, que manipulam o indivíduo de modo racional, técnico e sedutor, estimulando-o ao declínio do pensamento crítico, instituído pela dominação da criação.

A arte autônoma não esteve completamente isenta do insulto autoritário da indústria cultural. A sua autonomia é um ter-estado-em-devir, que constitui o seu conceito, mas não *a priori*. Nas obras mais autênticas, a autoridade, que outrora deviam exercer sobre as *gentes* as obras culturais, tornou-se uma lei formal imanente. (ADORNO, 2008, p. 36).

Com a lógica da instrumentalidade, advinda da racionalidade da indústria cultural, a tendência ao aniquilamento da obra de arte autêntica fora prevista por Horkheimer e Adorno desde os anos 1940 na obra *Dialética do esclarecimento* e reelaborada por Adorno em *Teoria estética* na década de 1970, na qual considera elementos de liquidação da arte pela dominação capitalista, mas, em contraposição a isso, vislumbra esperança mediante o conceito de desertificação em sua última obra. “As obras não têm nenhum poder sobre a duração; em última análise, ela é garantida quando o que se presume ligado a uma época é eliminado em favor do permanente” (ADORNO, 2008, p. 51). As obras de arte perenizam quando envoltas pela existência do aparente em um modo imediatista de retorno econômico, desconsiderando sua dimensão espiritual e a sua aura, afinal esse é o caráter ideológico da arte.

Diante da dimensão espiritual de obras de cultura, a criação artística deveria se orientar pela experiência e reflexão crítica, voltadas à formação humana capaz de redimensionar o caráter ético do homem pela perspectiva da experiência e não se restrinja à racionalidade lógica dos cálculos. Em face desses ideais de criação e formação artística, cabe avaliar de que modo a sociedade se objetiva nas obras de cultura, haja vista as condições sociais do atual sistema capitalista em sua lógica calculadora e de racionalidade pragmática. “Cultura é o estado de coisas que exclui tentativas de mensurá-lo. A cultura submetida à mensuração já é algo totalmente distinto, uma quintessência de estímulos e informações, algo incompatível com o próprio conceito de cultura” (ADORNO, 1994, p. 113). O autor ainda questiona a respeito de esse conceito ser coerente à realidade cultural em estudo.

Adorno (1994) distingue o conceito legítimo de cultura do seu aspecto instrumentalizador e hipostasiado. Critica esse caráter instrumental da cultura, visto como mera informação e fragmentação do conhecimento por meio de disciplinas isoladas, que se assemelha ao sistema formal de ensino.

A divisão de trabalho, entre disciplinas como filosofia, sociologia, psicologia e história, não reside em seu objeto, mas é imposta a ele de fora para dentro. Ciência que realmente for ciência, e não um ingênuo rumo linear; ciência que se reflita em si mesma não pode respeitar, diante do objeto, ocasionais divisões de trabalho [...] na Alemanha Federal, quase todos os sociólogos visivelmente atuantes provenham da filosofia, mesmo aqueles que mais se opõem à filosofia. (ADORNO, 1994, p. 113-114).

O trabalho docente, ao elevar o pragmatismo da fragmentação do conhecimento, estimula a pseudoformação devido à falta de interlocução crítica entre as teorias do conhecimento. A totalidade das ideias dessas teorias favorece a constituição de um pensamento histórico crítico acerca das questões subjetivas e objetivas postas à realidade. De acordo com Adorno (1994), pensar a arte, não somente do ponto de vista da subjetividade, mas também das questões objetivas e socio-históricas de sua criação e difusão no mundo, necessita de reflexão filosófica, de contribuição da psicologia e da sociologia em um tensionamento entre o universal e o particular na compreensão de seu contexto histórico. “A posição da subjetividade quanto à arte não é, como Kant supunha, a do modo de reagir às obras mas, antes de mais, o momento da sua própria subjetividade, aquilo por que os objectos da arte se distinguem das outras coisas” (ADORNO, s/d-b, p.153). Na experiência estética, as obras de arte não residem somente na sensibilidade, mas na consciência do seu ato transformador de realidades empíricas. Afinal, a arte tem, em sua essência, algo capaz de ir além do dado imediato, porém ela está situada em um contexto de antagonismo de classes, com os embates ideológicos travados entre a educação pragmática e a emancipatória.

Os aspectos culturais e artísticos, se afastados da reflexão crítica e orientados pela lógica instrumental dominante, tendem a trazer consequências pragmáticas à educação e à sociedade. Desse modo, cabe compreender se a difusão “[...] de algum tipo de obra de arte efetivamente chega a possuir aquela função educativa e formadora que lhe é atribuída; se, sob as atuais condições de comunicação, alguém chega àquele tipo de experiência tacitamente pressuposto pela formação artística” (ADORNO, 1994, p. 114). Esse debate e contestação em torno da experiência com a arte tornam-se relevantes na dimensão formativa da área educacional, no sentido de entender como a arte se constitui no contexto social. Na provocação desse debate, Adorno (1994) afirma que o campo da sociologia é relevante para a educação no sentido de evitar a pseudoformação que advém da alienação da realidade em sua objetificação social e a falsa consciência sobre os processos constituidores dessa realidade.

Ao pensar como a educação estética e a arte se constituem no processo dialético da realidade, devem-se compreender seus fundamentos e a relação da sensibilidade e da razão. A sensibilidade da estética é uma forma de resistência aos mecanismos de dominação ideológica, urgente para se pensar uma formação emancipatória. Todavia, a arte “[...] como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la, acaba embaraçando-se em contradições irreconciliáveis” (ADORNO, 2001a, p. 13). Segundo o autor, a obra de arte se constitui na vibração tensionada entre a alegria e a seriedade.

Em “A arte é alegre?”, Adorno (2001a, p. 18) indaga a respeito da arte séria e da arte alegre. “A arte que penetra no desconhecido, a única forma agora possível, não é séria nem alegre; a terceira oportunidade, no entanto, está encoberta como se mergulhada no nada, cujas figuras são descritas pelas obras de arte de vanguarda”. A arte de vanguarda, como a terceira via, não consegue resolver todos os problemas referentes à arte, porque a suposta função da arte não é meramente atender a fins políticos, pois nela jaz a ausência de função. A arte deveria denunciar as contradições sociais, culturais, econômicas e políticas, afinal sua resistência seria uma possibilidade formativa que se realiza na práxis desmistificada de qualquer ideologia. A situação caótica e ideológica na sociedade administrada reverbera na crise do indivíduo, conduzindo-o a uma adesão cega ao coletivo devido à falta de identificação crítica por não se reconhecer como partícipe dessa dinâmica social, na qual envolve aspectos da subjetividade, mas também elementos objetivos que se destacam no contexto social, impulsionando a discriminação e o preconceito que assolam a estética na sociedade atual. Assim, “[...] é diferenciando-se de maneira imanente da realidade, que as obras-de-arte exprimem negativamente um estado outro daquele que é, dizendo o que este deveria ser em uma sociedade liberada da barbárie” (JIMENEZ, 1977, p. 137-138).

A formação do indivíduo, mediada pela experiência estética, seria destituída de verdade, caso a via da formação direcione um caminho oposto, ou seja, o da pseudoformação, pelo fato de ser mais curto e imediato. Porém as mediações com a cultura e os processos de sociabilidade entre os sujeitos, tendo como fundamento os conceitos da tradição, possibilitam um olhar mais crítico acerca da formação. “A referência para a experiência individual é a coletiva, assim, a tradição é importante para a formação do indivíduo: uma tradição viva, dinâmica” (CROCHÍK, 2010, p. 387-388). A tradição é constitutiva do movimento histórico em um dinamismo próprio a sua natureza e não se fixa

no período mitológico da Antiguidade, nem exclusivamente no ideal formativo da *paideía*, mas deve compreendê-la pelos processos contraditórios da cultura, tendo em vista os princípios formativos.

A educação estética, com base nos princípios valorativos da tradição, como a ética e a moral, parte-se da referência formativa da *paideía* e caminha no processo civilizatório até a modernidade, porém esses princípios não se realizaram em sua plenitude, apesar de se constituírem como fundamento à humanização. Segundo Adorno (2001b, p. 23), “[...] toda obra de arte ainda conserva o selo de sua origem mágica. Até podemos conceder que, se o elemento mágico fosse dela extirpado completamente, o declínio da própria arte teria sido concretizado”. Em seu entendimento, as tendências artísticas mágicas, que sobrevivem na arte, são elementos diferentes dos conteúdos ou das formas existentes de sua própria essência. O que se põe é que as tendências mágicas da arte devem ser encontradas em aspectos “[...] tais como o encanto que emana de uma verdadeira obra de arte, o halo de sua unicidade, a aspiração inerente a representar algo de absoluto” (ADORNO, 2001b, p. 23). A verdadeira obra de arte tem um conteúdo autêntico, inseparável do conceito de humanidade, assim a produção de uma obra dessa natureza busca o caráter de universalidade como possibilidade de um devir emancipatório.

O seu conteúdo de verdade não pode separar-se do conceito de humanidade. Por todas as suas mediações, por toda a negatividade, elas são imagens de uma humanidade transformada, não podem pacificar-se em si mesmas mediante a abstração de tal transformação. Mas, a arte é mais do que a práxis porque, ao desviar-se dela, denuncia ao mesmo tempo a mentira tacanha da essência prática. Disso nada quer saber a práxis imediata enquanto a organização prática do mundo não foi conseguida. A crítica que a arte exerce *a priori* é a crítica da actividade enquanto criptograma da dominação. A práxis tende, na sua forma pura, a suprimir o que seria a sua consequência; a violência é-lhe imanente e mantém-se nas suas sublimações, ao passo que as obras de arte, mesmo as mais agressivas, simbolizam a ausência da violência. (ADORNO, 2008, p. 363-364).

O conhecimento da universalidade do conceito de humanidade, advindo da arte, deveria se manifestar na escola em uma abrangência formativa na busca de uma educação autônoma, elemento fundamental que advém de seu conteúdo de verdade e se institui no mundo da cultura. “A arte – tanto a chamada arte clássica quanto suas expressões mais anárquicas – sempre foi e é uma força do protesto humano contra a pressão das instituições dominantes, a religião e outras, e também reflete sua substância objetiva” (ADORNO, 2001b, p. 20). Nisso, Adorno a compreende como liberdade ao modificar a estrutura de domínio que a restringe às amarras de sua autonomia.

A priori, antes de suas obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos. Ao dar nome a esse estado de coisas, a arte acredita que está soltando as amarras. Eis sua alegria e também, sem dúvida, sua seriedade ao modificar a consciência existente. (ADORNO, 2001a, p. 13).

A experiência estética, em sua essência formativa, deve ser uma forma de resistência aos fatores sociais de alienação ao se efetivar uma práxis desmistificadora, devido às relações contraditórias que se instituem socialmente. Segundo Zanolla (2013, p. 100), “[...] o princípio do inconformismo perante a cultura desumana, levado à cabo pelo sentido político da estética, e a configuração social do sentido humano tendo em vista a emancipação ampliam a relação entre educação, formação, trabalho e arte em Adorno”. A relação entre esses elementos formativos e de criação artística e educacional constitui a práxis emancipatória como possibilidade de humanização pela educação ampla em seu sentido teleológico universal.

Assim como a estética e a arte, a práxis não pode ser idealizada como constitutiva de algo fixo, pronto, de teoria e prática definitivas, mas de elementos formativos em constante movimento dialético. Em vista disso, torna-se fundamental compreender o processo contraditório que se manifesta no trabalho e na cultura. Newton Ramos-de-Oliveira (2001) refere-se aos mecanismos de semiculturalização, com seu potencial (de)formativo, que produz obras hipostasiadas de verdadeira arte, mas que, na realidade, produz barbárie. “Das obras bárbaras formam-se e reformam-se os receptores bárbaros. Embrutecem os órgãos dos sentidos, tornam opaca e rude a sensibilidade ao artístico” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 49). O autor analisa a ação da indústria cultural de apoderar-se do campo da estética, deformando a criação dos artistas e o desenvolvimento autônomo do conhecimento. Por conseguinte, essa indústria “[...] se apodera da arte criando o falso artístico, resta aos artistas realmente criativos apoderarem-se da indústria. Criam-se várias defesas preventivas do mundo artístico sob o manto do que se chama da desartificação da arte” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 49). Nesse processo de destituição da arte com potencial criativo e formativo, cria-se, contraditoriamente, uma realidade revestida por um ideal de progresso, em que o indivíduo se depara com a produção em série de mercadorias tecnologizadas, em um processo de racionalidade instrumentalizada pela lógica do capital e os acordes da indústria cultural, que, com seu “canto das sereias”, seduz e leva à regressão da arte e à estandarização da cultura.

Diante dessa racionalidade técnica, em seu contexto global, a educação estética deveria ter como um de seus objetivos principais evitar que o processo regressivo do indivíduo chegue aos extremos da violência nesse mundo tecnologizado. O século XX e,

com maior intensidade, o século XXI, ou seja, o mundo contemporâneo está colado ao mundo da tecnologia, do mercado e, acima de tudo, depende dos aparatos da tecnociência. Praticamente não se vive sem celulares, *notebooks*, enfim, sem a informatização do mundo. Esse progresso tecnológico traz benefícios porque facilita a vida, mas malefícios porque no lugar de libertar, aprisiona ainda mais o ser humano, em especial o trabalhador. Com celular, em vez de se trabalhar menos, se trabalha mais, pois o tempo livre torna-se ocupado com informações e recomendações sobre o trabalho. “Se o tempo de trabalho fosse radicalmente encurtado, o que restaria socialmente da divisão do trabalho perderia o poder apavorante de formar inteiramente os seres individuais” (ADORNO, 2009, p. 232). A potência que o tempo livre teria na formação humana torna-se descompassada na lógica da produção e do consumo perante uma racionalidade técnica que não condiz com os princípios formativos de emancipação.

Como dito, nessa racionalidade técnica, em que a tecnologia está a serviço do capital, o que poderia ser tempo de criação transforma-se em tempo laboral repetitivo, trazendo consequências nefastas ao trabalhador. O educador, o pesquisador, o cientista, dentre outros profissionais, não podem simplesmente ocupar-se tão somente do aprimoramento do conhecimento técnico, ao contrário, devem-se voltar verdadeiramente para uma formação significativa em seu sentido educativo, com base na experiência estética e em busca de uma verdadeira práxis. Nessa trajetória formativa, o esclarecimento crítico torna-se fundamental na lucidez de ideias originais com cunho educacional e caráter de universalidade, não se restringindo às novidades do mundo capitalista devido às diversas formas de padronização do sujeito.

A racionalidade técnica, que vai se estabelecendo na sociedade capitalista, cria um modelo ambíguo, antagônico de sociabilidade que destrói os vínculos entre os sujeitos. Esses vínculos são construídos culturalmente visando à posse de determinadas mercadorias. Assim, o homem, ao se identificar com o objeto de consumo, se objetifica e se adapta ao meio social padronizado por uma cultura estereotipada. Essa racionalidade, como afirma Kracauer (2009), forma um “ornamento da massa” em que os indivíduos são dominados uniformemente na sociedade em que estão inseridos, tendo dificuldade de ultrapassar essa realidade, pois o ornamento tem um caráter de domínio e de finalidade. Kracauer (2009, p. 93-94) justifica, assim, o anonimato do ornamento de massa ao destacar que “[...] a figura não é atingida por um olhar que poderia ser mais decisivo, mas ninguém a veria, se diante do ornamento não se sentasse uma massa de espectadores que esse comportasse

esteticamente em relação a ele e não representasse ninguém”. O indivíduo perde a sua individualidade ao se adentrar nessa massa ornamentada, uniformizando-se ao padrão estabelecido pela racionalidade instrumental da sociedade administrada pelo sistema capitalista.

Adorno (2003) critica o termo cultura de massa em consequência de seus elementos ideológicos, constituídos como uma cultura instrumentalizada pela industrialização capitalista, que aprisiona a liberdade da expressão criativa. Em *O ornamento da massa*, Kracauer (2009, p. 95) afirma que “[...] o ornamento da massa é o reflexo estético da racionalidade inspirada pelo sistema econômico dominante”. Quanto a essa racionalidade econômica, ele analisa esse período capitalista como uma época de desencantamento. Kracauer (2009, p. 96-97) ainda demonstra que, com o sistema capitalista atual, “[...] tornou possível a dominação e o uso da natureza, fechada em si mesma, como em nenhuma outra época precedente”. Nesse sistema, cabe pensar, na atualidade, a intensificação da racionalidade instrumental, em que esse novo mundo de uma sociedade ultrarracionalista é ordenada em uma lógica pragmática, sem conceitos nem princípios ontológicos. A razão constitui-se na irrazão, na ignorância ou no “não-saber” em alto nível de instrumentalidade. Essa sociedade consumista, coisificada e hedonista, busca atender aos interesses escusos do capital, mesmo sob o risco de destronar o sentido de *paideía* dos gregos, do esclarecimento kantiano, da dialética negativa e da estética em Adorno, em sua concepção formativa para a humanização.

A racionalidade extremada desta sociedade pode ser denominada de inominada, não tem nome, conforme o episódio de Ulisses com o Cíclope ao gritar o nome “Ninguém” como se fosse seu próprio nome, na tentativa de sobreviver aos perigos do grande monstro mitológico. Contudo, nessa sociedade administrada conforme os interesses ilícitos do capital, a identidade do atual monstro é velada sob os auspícios dos padrões ideológicos de caráter pseudocultural.

Ao pensar sobre os processos ideológicos desta sociedade ultrarracionalista, cabe compreender que a experiência estética só é possível na impossibilidade de sua determinação. Afinal, a estética é exatamente a espera da (im)possibilidade de emancipação, isto é, uma produção contínua e descontínua da arte, pois a função da arte, e não menos da estética, é não ser arte, ao considerar o veemente tensionamento da dialética adorniana.

A estética, mesmo sendo uma via de mão dupla, ainda é contrária ao “inominável” desta sociedade. Ela dá nome a algo que lhe é fundante: o ser humano, mesmo embrenhado de contradições, pois sem o movimento contraditório em busca da emancipação não há possibilidade de humanização, haverá apenas impossibilidades, e isso seria a destituição do pensamento crítico e a afirmação alienante de que a sociedade ultrarracionalista é perfeita e a mais adequada aos padrões de totalitários e de dominação na atualidade.

Apesar da racionalidade de domínio do sistema capitalista vigente, o sujeito deve buscar na estética experiências formativas, estabelecendo o vínculo da sensibilidade com a razão e, nessa lógica, caso se desprenda da padronização e realize uma autocrítica, o homem perceberá que não necessita somente de objetos materiais para a sua existência, mas também de elementos espirituais e de criação do belo, que se encontram nas obras de cultura. Adorno (2008, p. 517), ao elaborar a *Teoria estética*, enfatizou que a “[...] necessidade da arte não é aceitar que a estética prescreva normas quando ela se encontra em causa, mas desenvolver na estética a força da reflexão que, por si só, dificilmente poderia levar a cabo”. A necessidade da arte é de atingir o conteúdo de verdade contraditória e, para esse fim, depende do potencial crítico e subjetivo e não somente das condições materiais e objetivas da sociedade. “O conteúdo de verdade das obras de arte funde-se com o seu conteúdo crítico. Eis por que exercem a crítica entre si” (ADORNO, 2008, p. 62). Esse conteúdo de verdade da obra de arte, com base em sua negatividade dialética, acompanha o desvelamento da aparência quando em uma linguagem crítica, mediada por mecanismos de resistência aos processos ideológicos de dominação atuantes no mundo contemporâneo.

Em face da contradição social permanente, cabe ao sujeito, em um processo de autorreflexão, pensar a respeito das questões objetivas da sociedade e da ontologia como forma de autoconhecimento. Quanto ao sentido ontológico na constituição humana, Adorno (1995a) insiste na formação como capaz de possibilitar caminhos emancipatórios e em sua preocupação quanto o caráter formativo sistemático nas instituições escolares. Alerta sobre o risco da falta de uma formação ampla dos professores ocasionar, em nível sistêmico, a pseudoformação dos alunos em uma dimensão de totalidade social. Ao contestar sobre as incoerências da prática pedagógica, o autor possibilita o repensar a práxis mediada pela experiência junto ao entendimento teórico, com o intuito de suprir as lacunas da formação com estudos e elaborações conceituais, permeados por discussões e críticas ao desenvolvimento da teoria com base na formação sistemática, firmada em critérios de validade não somente científicos, mas no plano da reflexão filosófica. Afinal, o pensamento

precisa reaver a experiência crítica em forma de sensibilidade estética. Quanto a essa sensibilidade estética, Adorno (1995a), em debate sobre formação cultural, adverte que, ao exercício docente, requer-se amor.

No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. (ADORNO, 1995a, p. 133).

O amor apregoado por Adorno não se constitui de forma imperativa como um dever moral, pois, assim, seria ele inerente à ideologia que perpetua a frieza e a barbárie. Porém, caso os professores persistissem na ideia de educar na perspectiva da racionalidade técnica e instrumental, só perpetuariam sofrimento em um processo (de)formativo de ensino, pois isso daria “[...] prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi corresponsável pela desgraça nazista” (ADORNO, 1995a, p. 64). A negligência ou decadência do professor no ensino das artes, da literatura, das ciências e da tecnologia, enfim, da formação do aluno em sua totalidade cultural perpetuaria a pseudoformação. Entretanto, a constituição de uma educação crítica requer autorreflexão e busca de conhecimento como algo imprescindível à formação de si e do outro em uma dimensão omnilateral. Esse contexto escolar e de experiência formativa deve suscitar nos educadores uma autocrítica de sua prática pedagógica, incitando-os ao desafio de estudar o sentido formativo e ético da educação em uma perspectiva emancipatória. O educador deve também conhecer os processos de instrumentalização que permeiam a realidade educacional com seus mecanismos ideológicos para interferir na contramão desse processo, com argumentos críticos e ações em forma de resistência à lógica do sistema capitalista.

Apesar dos desafios de lidar com os processos ideológicos, é instigante a busca da autonomia na educação emancipatória em um período histórico de instrumentalização da cultura. Sendo assim, deve-se retomar princípios educativos em que a experiência e a autonomia cumpram seu trabalho de formar indivíduos em uma perspectiva de emancipação cultural, como a concepção kantiana de pedagogia, na qual a “[...] educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte” (KANT, 1999, p. 20). Em *Educação e*

emancipação, Adorno (1995a) menciona que a sua concepção inicial de educação não é modelar pessoas nem transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades de uma consciência autêntica e emancipada, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Segundo Adorno (1995a), a educação se modifica no processo histórico se a formação se constitui no campo experiencial, não propriamente da empiria, da constatação, mas da reflexão sobre a realidade que tem um dinamismo peculiar. Essa realidade se transforma em um processo que

[...] seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. [...] entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado [...] que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo [...] A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância. (ADORNO, 1995a, p. 144-145).

Adorno (1995a) critica a primazia da proposta educativa idealizada da pura experiência estética como possibilidade de formação da sensibilidade que leva à humanização, devendo ter o cuidado com o extremismo de não mistificar essa realidade como a única possível, negando outras possibilidades e opções distintas. Afinal, a realidade é historicamente contraditória e, nesse sentido, convivendo com os limites, mas também com as possibilidades de um trabalho (de)formativo, deve-se compreender as ambivalências entre a realidade objetiva e subjetiva, a formação emancipatória e a racionalidade instrumentalizada. Pensar a educação estética e a sensibilidade de uma educação formativa desde a infância, de modo crítico, tendo em vista essa realidade contraditória, exige refletir sobre o que forma o indivíduo na atual sociedade, com a tendência de a criança e os jovens sucumbirem ao encantamento da mídia e da indústria cultural.

Sendo assim, à indústria cultural cabe, de fato, a definição de produtora da arte – a arte realmente possível e coisificada – e ao jogo, ser instrumento de repetição. Se aquela não é a arte que se deseja para a humanidade e especificamente para as crianças, então, que se recrie a *vida empírica* – em meio a ela, e contra ela. (ZANOLLA, 2007b, p. 1349).

Quanto ao encantamento das crianças e dos jovens pela programação midiática oferecida pela indústria cultural, caberia aos seus responsáveis possibilitar outras formas de

aprendizagens, criando alternativas que pudessem orientá-los ao patamar da maioria, porém a falsa consciência foi instaurada de modo complexo na subjetividade e nas condições objetivas da sociedade em um processo de alienação, isento de resistência. No texto “Psicologia, violência e resistência: o reverso da desumanização à luz da teoria crítica”, Zanolla (2019) ressalta que, na atual sociedade, faz-se necessário prover o significado da relação entre sujeito e objeto na constituição epistemológica do cotidiano e da cultura, inserindo ali o contexto familiar. “O papel da família é primordial para a resistência ao esvaziamento de conteúdos. Embora contraditória, [...] a instituição familiar possibilita à criança elaborar valores e referências e sua destituição leva à recaída ao estado de ignorância e agressividade primária” (ZANOLLA, 2019, p. 34).

Diante desse contexto de esvaziamento formativo, um possível caminho para a educação estética contribuir com a formação emancipatória seria suscitar a curiosidade e o interesse genuíno das crianças. Uma educação voltada à espontaneidade da criação de valores humanos e sociais que a sociedade necessita para um convívio mais fraterno, não no sentido piegas e religioso, mas de alteridade e de transcendência desta sociedade ultrarracionalista. A perpetuação dos padrões do sistema vigente de produção forjada em uma realidade fria e competitiva leva ao adoecimento em massa de uma população sem referência moral e ética, proporcionando uma distorção que conduz à violência sem precedente, pois o sujeito, não se reconhecendo em seu semelhante, pode aniquilá-lo, devido priorizar o objeto do seu desejo imediato.

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *páthos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (ADORNO, 1995a, p. 116-117).

O *páthos* não somente da escola, mas da humanidade torna-se evidente com a realidade atual. Afinal, neste momento, o mundo vive uma particularidade em termos globais e a família, nesses tempos obscuros da pandemia da Covid-19 – novo coronavírus –

, tem se apresentado como um suporte e desafio para a atual sociedade. A família tem se desdobrado em seu exercício educativo, pois, além da formação de valores humanos, cabe ainda a ela a assunção de ensino remoto pelos meios de comunicação midiáticos. Necessário considerar, no entanto, além desse aspecto educativo específico, as condições materiais e psíquicas no interior dessas famílias, lugar, às vezes, de violência física e simbólica que tem se intensificado por causa do isolamento social e da aglomeração doméstica. Essa tarefa complexa de ensinar conteúdos não condizentes com as condições subjetivas e objetivas da realidade atual tem produzido ansiedade e outras síndromes, como do pânico. Essas mudanças podem resultar em processos intensos de adoecimento físico e psíquico, inclusive suicídio.

Adorno (1995b) defende o processo de humanização e demonstra sua ideia contra as formas excludentes da barbárie social e cultural postas na sociedade. Nesse aspecto, deve-se refletir sobre as relações de produção e o modo de desumanização do trabalho que assolam as situações sociais produtoras de violência e exclusão, tanto no universo subjetivo, quanto no objetivo, considerando as contradições e ambivalências dessa realidade. Assim, torna-se fundamental compreender a relação entre sujeito e objeto, sendo que “[...] 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). Nesse processo de coisificação do sujeito e de inversão da lógica da razão que se instrumentaliza, a formação humana, ao invés de se orientar pelo esclarecimento, é dominada pela pseudoformação, uma regressão da formação. Essa formação, baseada nesses princípios de domínio instrumental e direcionada pelo caráter capitalista da mercadoria, expressa a situação histórica atual, obstaculizando os processos constitutivos do humano na universalidade histórica.

Diante da negação do sistema capitalista em possibilitar uma formação crítica aos sujeitos, cabe pensar em formas de resistência a este sistema excludente no sentido de criar uma práxis transformadora desde a gênese desse processo ao ir aos fundamentos do desenvolvimento do sujeito em sua infância. Os educadores, pais e professores, devem buscar alternativas de mudança para instituir uma práxis verdadeiramente humana aos processos de ensino que não condizem com a perspectiva crítica de educação. Na constituição histórica do estudo sobre infância, Kant (1999), em *Sobre a pedagogia*, propõe uma educação sob princípios éticos e morais, fundamentais na reflexão sobre a formação humana desde a tenra idade. Segundo o autor,

Quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostra-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis as quais devem seguir fielmente. [...] Nas coisas indiferentes pode-se deixar a escolhas às crianças, contando que depois observem sempre a lei que criaram para si mesma. (KANT, 1999, p. 77).

Adorno (1995a) comenta sobre a importância da formação na primeira infância, inclusive para evitar atrocidades no futuro como ocorreu em Auschwitz. O autor ainda enfatiza que o sentido da educação é de possibilitar uma autorreflexão crítica que leve à autonomia. Kant (1999), valendo-se da orientação à formação das crianças, mostra a importância de possibilitar autonomia para o desenvolvimento de suas potencialidades e a constituição de seu caráter ético e emancipatório. O adulto deve possibilitar condições necessárias de autonomia e não impor suas ideias de forma autoritária, no sentido de impedir a capacidade criativa e a ampliação da consciência crítica pela curiosidade e pela descoberta de novas experiências. “Por isto 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). A ruptura desses padrões culturais de autoridade paterna ou de determinado adulto sobre a criança, com a imposição de ideias a serem cumpridas, é um processo que se constitui socialmente. Contudo, existem fatores opostos a esse padrão que é o da criança manipuladora e repleta de desejos e caprichos a serem atendidos pelo adulto, sem limite e destituída de autonomia para argumentar sobre seu pedido ou decisão. Cabe, nesse contexto educativo, o olhar da psicologia e da sociologia da educação na tentativa de compreender esse processo complexo e desafiador, no qual se torna necessária uma investigação nos campos particular e universal.

Compreender a educação sob os princípios éticos e emancipatórios torna-se um exercício desafiante em um período histórico que demonstra cada vez mais o processo civilizatório de instrumentalização da cultura, da arte e dos meios de comunicação que poderiam viabilizar um caminho para a autonomia dos sujeitos no sentido da educação formativa, mas as condições objetivas e técnicas dos setores de poder econômico e político não propiciam tal intento. Como mecanismo de resistência às orientações do sistema capitalista, é preciso criar formas alternativas de ação em uma práxis educativa desmistificada, capaz de romper com a frieza em âmbito global que leva à desumanização. Adorno (s/d-a), rememorando a infância, afirma:

[...] na minha infância, vi pela primeira vez os varredores, limpando a neve com umas roupas ligeiras e coçadas. À minha pergunta respondeu-se que eram homens sem trabalho, e que lhes era dada essa ocupação para ganhar o pão. “Então, ainda bem que têm de limpar a neve”, exclamei furioso, para logo chorar

desconsoladamente. O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dissemelhante. (ADORNO, s/d-a, p. 182).

A infância constitui-se em um período propício ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade humana. Por isso, deve-se, nesse período, trabalhar valores fundamentais à formação e não deixar as crianças absortas às informações instrumentalizadas por uma racionalidade que não vê no outro o diferente que deveria ser acolhido e não discriminado. A função da escola e da família, no processo de desenvolvimento da criança, deveria ser o de acolher, orientar e fortalecer a resistência diante dos mecanismos ideológicos e de adaptação da sociedade administrada, voltada aos interesses do capital.

A escola, nesse contexto, deveria instituir uma práxis emancipatória valendo-se de experiências intelectuais construídas ao longo da história, considerando-as em suas condições reais de objetividade para que não sejam confundidas com as ilusões de determinadas práticas irrefletidas no auge de lutas por mudanças, que envolvem aspectos mais subjetivos e com particularidades, que, conduzindo os indivíduos a certas ideologias, não condizem com a ética humanizadora. Para os pesquisadores frankfurtianos, “[...] a dominação pela racionalidade administrada é o desdobramento de uma realidade mistificada, determinando a ideia que se tem sobre a supremacia do conhecimento científico, da epistemologia e da metodologia” (ZANOLLA, 2007a, p. 57). Pensar a formação humanista sob princípios éticos, contra os processos desumanizantes que assolam a educação e a cultura no movimento histórico da civilização, requer a desmistificação da práxis para impedir que a (de)formação do indivíduo seja “engessada” em uma adaptação cega. Isso se reflete na ideia de dialética negativa:

Longe de ser apenas redundante e pejorativo, o termo, dialética negativa mantém fidelidade ao processo dinâmico e contraditório que envolve o conceito, a sociedade e o homem, ao tempo que compõe um conjunto de fatores substancialmente filosóficos e epistemológicos que dispõem prestar contas ante o risco de banalização da própria filosofia fenomenológica e, sobretudo, do idealismo (tanto kantiano quanto hegeliano) pelo pensamento metafísico e hermenêutico [...] está em questão a penúria do conhecimento revisionista neo-hegeliano e, sobretudo, neokantiano que, contraditoriamente, arrisca relativizar o idealismo e o que tem de mais precioso: contradições que revelam identidade, fazendo emergir elementos de denúncia aos limites da prática e seu empobrecimento, a idealização da dialética e da práxis fetichizadas. (ZANOLLA, 2015, p. 454).

A desmistificação da práxis é um trabalho que exige autorreflexão crítica e consciência das condições reais de idealização da dialética, o que requer o processo da experiência na constituição do trabalho e da arte como práxis social (ADORNO, 1995b).

Tendo em vista que a idealização da práxis leva à alienação dos processos culturais, deve-se resistir aos mecanismos ideológicos em uma “[...] luta contra a alienação em todos os sentidos, frente aos processos formativos, é necessário uma não ingenuidade perante a arte enquanto atividade de labor, que envolve reflexão e ação” (ZANOLLA, 2013, p. 100). Esse processo de experiência formativa deve se contrapor à prática instrumental que busca padronizar os indivíduos em um processo de decadência na formação.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995a, p. 132-133).

O progresso técnico tem afinado as pessoas a agirem pela funcionalidade sistêmica e não pela finalidade formativa. Os homens devem refletir sobre sua práxis no sentido de agir sobre a objetividade social e mudar sua falsa consciência atrelada aos mecanismos de alienação. Contudo, a (ir)racionalidade desse mundo tecnológico deve ser avaliada segundo seus princípios, pois a ambivalência do processo subjetivo e que leva à alienação mostra-se em contraposição à objetividade de uma sociedade que necessita ampliar seus conhecimentos tecnocientíficos como forma de autopreservação da humanidade. Marx adverte sobre a importância da ação humana permeada pela dialética e pelas condições históricas:

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Ao refletir sobre o movimento histórico e cultural da humanidade, torna-se imprescindível o questionamento sobre a finalidade da educação em uma proposta emancipatória. Adorno (1995a, p. 183) afirma que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem

toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. O autor ainda denuncia a tendência atual de falsa emancipação e de autoengano por reproduzir ações sem a mediação da experiência formativa que advém de uma estética crítica. A falta desses aspectos formativos impede o esclarecimento, apesar de que, nessas artimanhas da educação – contexto atual de mudanças curriculares e reformas ditas educacionais que se materializam nas escolas em nome de qualidade e de progresso –, a formação cultural para a resistência, com o aparato da reflexão crítica e da arte autônoma, deve ser primordial ao aperfeiçoamento humano.

[...] a arte não é social apenas mediante o modo da sua produção, em que se concentra a dialéctica das forças produtivas e das relações de produção, nem pela origem social do seu conteúdo temático. Torna-se antes social através da posição antagonista que adopta perante a sociedade e só ocupa tal posição enquanto arte autónoma. Ao cristalizar-se como coisa específica em si, em vez de se contrapor às normas sociais existentes e se qualificar como “socialmente útil”, critica a sociedade pela sua simples existência [...] O aspecto associal da arte é a negação determinada da sociedade determinada. Sem dúvida, a arte autónoma, pela sua recusa da sociedade que equivale à sublimação pela lei da forma, apresenta-se também como veículo da ideologia: na sua distância, deixa igualmente intacta a sociedade de que tem horror. Mas também isso é mais do que simples ideologia: é a sociedade, e não apenas a negatividade, que condena a lei formal estética, mas mesmo na sua forma mais problemática ela é a encarnação da vida humana que se produz e se reproduz. (ADORNO, 2008, p. 340).

Uma vez que Adorno (2008, 2009) desenvolve alguns de seus trabalhos com base na concepção de arte e de estética, em que a consciência das dimensões artísticas, filosóficas, enfim, culturais constitui a formação do sujeito, a experiência possibilita uma compreensão mais acurada da realidade na relação entre dimensões educativas advindas das teorias epistemológicas. Essa experiência possibilita a ampliação da consciência de si e da percepção dos aspectos objetivos que constitui o universo do conhecimento racional e sensível para a formação do homem em dimensão plena de sentidos.

A arte, em seu caráter formativo de práxis, precisa ser compreendida tendo em vista a ideia da universalidade criativa e não a limitação adaptativa ao dado imediato da realidade, lembrando, porém, que a arte é contraditória. Afinal, ela é fruição e também conhecimento racional que ultrapassa os dados empíricos e o imediatismo dessa sociedade com seu conteúdo de verdade, porém a arte pode produzir meios de manipulação e de alienação do sujeito como ocorre com a reprodução das obras de arte pela indústria cultural, destituindo a referência da experiência estética e a finalidade da criação artística em sua originalidade.

Na educação crítica, torna-se imprescindível compreender as adversidades do cotidiano sem determinar a solução imediata às oposições da realidade, mas convém ainda possibilitar uma reflexão capaz de buscar alternativas mais coerentes para o enfrentamento das condições dadas, lembrando que o tempo para tais possibilidades é diferente do tempo cronológico e, especialmente, do tempo ditado pelo mundo contemporâneo. A arte, como perspectiva de formação, deveria possibilitar essa transcendência, tornando os indivíduos mais íntegros, capazes de sair de sua condição adaptativa de hominização para processos mais elevados da consciência, alcançando a humanização. Seria ideal tal alcance como uma utopia à formação cultural, mas é preciso considerar as contradições, afinal, arte é práxis e, na perspectiva da razão objetiva, é também trabalho.

A arte como trabalho constitutivo do homem, em seu processo criativo da imaginação e do pensamento crítico sobre essa realidade, requer a reflexão sobre as condições limitadoras dessa criação artística em um mundo que, diante da racionalidade de domínio técnico, busca elevar aqueles projetos que proporcionam lucros ao sistema. Assim, o campo da educação estética e da criação artística torna-se reduzido no plano do entretenimento vazio de sentido ontológico. O pensamento deveria romper com a ilusão da identidade total para a superação dos seus próprios limites. “A dialética é a consciência consequente da não-identidade [...] O pensamento é impelido até ela a partir de sua própria inevitável insuficiência, de sua culpa pelo que pensa” (ADORNO, 2009, p. 13). O pensamento é contraditório, daí a essência de sua dialeticidade no devir de novas ideias e concepções de mundo e de cultura. Adorno, longe de se identificar cegamente com as obras de arte ou com a cultura em sua totalidade, questiona sobre o seu sentido de ser. Cabe, nesse movimento de reflexão, questionar sobre o sentido da educação estética ao homem buscando

[...] identificar o mito da extrema (in)diferenciação (separação e fragmentação ao mesmo tempo em que conciliação) entre trabalho e arte, fato que sobrepuja e ignora a frieza bárbara manifesta política e socialmente pela prática tecnicista, o congraçamento extremo entre sujeito e objeto que emana da atividade idealizada, ideologicamente consolidada como “perfeição estética”. (ZANOLLA, 2013, p. 116).

Mesmo não tendo, na realidade, uma perfeição criativa que vise à perspectiva de autonomia e de uma educação política com base nos valores éticos e artísticos, seria imprescindível à estética resistir aos mecanismos da ideologia na atual sociedade sob o risco de recair sempre na barbárie cultural. Afinal, somente uma educação voltada aos princípios críticos e emancipatórios poderia desvelar o caráter ideológico e

instrumentalizador da indústria cultural e do trabalho alienado. Perante a lógica da racionalidade instrumental que valoriza e reforça a adaptação, nada mais propício do que a experiência crítica estética no processo formativo para desaproveitar essa lógica destrutiva da cultura e dos processos de humanização. Essa seria uma forma de

[...] fazer justiça àquelas imagens e ideias que em determinadas épocas dominaram a realidade [...] e que foram abandonadas no curso da História, a filosofia pode funcionar como um corretivo da História [...] Assumindo esta função, a filosofia seria a memória e a consciência da espécie humana e, deste modo, ajudaria a evitar que a marcha da humanidade se assemelhasse à circulação sem sentido na hora de recreio de um manicômio. (HORKHEIMER, 2000, p. 185-186).

Esses argumentos procedem e ecoam como um imperativo para refletir sobre o sentido da tradição filosófica e da experiência estética na formação humana. Formação que tem sido negligenciada em detrimento da produção de mecanismos substitutivos de modo hipostasiado, que, na realidade instrumentaliza de forma técnica e operacional, tem sido destituída de sua essência formativa. Afinal,

[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995a, p. 181-182).

Esses impasses impostos à formação, diante da fragilidade teórica em que se encontram os indivíduos sob a cultura da informatização, permite uma reflexão sobre a inevitável necessidade da autorreflexão crítica e de questionamentos pertinentes ao problema encontrado, tendo em vista que os questionamentos são elementos fundamentais na construção de espaços formativos que não coadunem com os cientificismos vazios de conteúdos e de experiências, como os da lógica formal e matematizante da ciência moderna, voltada a uma dimensão da razão subjetivada conforme afirma Horkheimer (2000). Valendo-se do estudo da razão objetiva e subjetiva, cabe compreender a sociedade em sua pluralidade significativa para se pensar em uma formação baseada na ética e na estética.

Formar-se na sociedade plural significa reconquistar a subjetividade; significa gerar em nós a recusa do que nos tornamos, seres produzidos; significa não aceitar o que o sistema quer que sejamos: cabeças bem feitas, adaptadas, monológicas, números e categorias; significa entender que a realidade existente não é tão pétrea quanto parece e que pode ser diferente; significa trocar a

aderência pela resistência, o êxito pelo risco; significa ultrapassar os estreitos limites da incorporação de conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado e assumir o risco do pensamento autônomo. Mas formar-se na sociedade plural significa, sobretudo, dar-se conta da diferença, da alteridade, do outro como nova categoria fundante da epistemologia, da ética e da estética. (GOERGEN, 2014, p. 39).

Essa formação de caráter amplo e omnilateral que, em contradição à perspectiva unilateral, monopolista, deve resistir às determinações da racionalidade instrumentalizada pelo sistema econômico e político sob o risco da adaptação que conduz à pseudoformação e à recusa ao pensamento autônomo e crítico, precisa ser questionada e compreendida em seu sentido de totalidade formativa. Por isso, ela necessita ser estudada com base em seus fundamentos críticos e epistemológicos. A perspectiva omnilateral, com uma educação plural, deve resistir às manipulações da mídia, da indústria do consumo e do trabalho alienado que tentam dominar as consciências, invadindo a subjetividade e, inclusive, levando o indivíduo à alienação.

Diante da realidade atual da educação, em sua pluralidade de contextos, torna-se premente escolher conceitos e palavras que deem conta desse contexto complexo de significações, necessitando do que Adorno chama de constelações históricas, indo ao cerne experiencial no sentido de atualizar certos termos que precisam de revitalização conceitual, pois, ao longo da história, foram perdendo seu significado efetivo. Nesse sentido, busca-se, na tradição conceitual, a terminologia crítica das palavras na tentativa de evitar a degradação linguística e do pensamento em um processo de instrumentalidade cada vez mais intensificado. Com a revisão de conceitos historicamente estudados pelos teóricos da Escola de Frankfurt, e que precisam de atualização para se pensar a realidade, Pucci (2004) mostra a importância de ressignificar o termo educação como *Bildung* em sua essência formativa na contemporaneidade:

Chamar a educação pelo próprio nome, formação, *Bildung*, mesmo que esse nome esteja borrado, mutilado, respingado de sangue pelo sofrimento e pela dor dos excluídos, dos repetentes, dos mal formados, talvez seja um primeiro passo para a redenção do saber e da vida. (PUCCI, 2004, p. 95).

Em síntese, a reflexão humanista, baseada na formação presente na ideia de *paideía* e de *Bildung*, como constituidora da formação humana, deveria possibilitar um repensar educativo tendo como ideário formativo esse fundamento da educação. Além disso, caberia considerar os princípios valorativos da ética, da estética e da política em uma práxis permanentemente crítica, revolucionária e livre. A liberdade e a autonomia, conceitos à primeira vista tidos como idealistas poderiam, nesse contexto educativo, ser questionados

no sentido de buscar a transformação dessa realidade obstacularizada pela ideologia da pseudoformação, pelo ocultamento de sua própria contradição que impede reconhecer os processos de exploração e domínio do sistema capitalista, conseqüentemente, a efetivação da verdadeira práxis. Práxis mediada pela experiência e criação de uma nova educação em que o enigma da arte não se constituirá somente como uma lembrança, mas como a esperança de ser da educação em seu devir emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos nesta tese surgiram do interesse em refletir acerca da formação humana decorrente de uma realidade educacional fragmentada, segundo os padrões da racionalidade técnica e pragmática, que se acirram a cada momento em uma lógica instrumental na sociedade administrada pelo capitalismo. Diante desse contexto social, compreende-se que este trabalho não se encerra nessa (in)conclusão, mas vislumbra um novo horizonte de possibilidades educativas, com base na reflexão que visa, de modo crítico, a experiência estética voltada à humanização.

No percurso histórico deste trabalho, referendado pela teoria crítica da sociedade, na busca da compreensão da ideia formativa do homem, o estudo a respeito da transformação da racionalidade constituiu-se no estranhamento inicial diante do novo, na provocação constante a cada leitura, na qual conduzia a horizontes desconhecidos dos conhecimentos filosófico, sociológico e psicanalítico. Conhecimentos defendidos como fundamentais a essa teoria pelos autores frankfurtianos, que apresentavam, em suas obras, o descortinar de uma sociedade encoberta pelo véu tecnológico que mascara a realidade em um processo alienante de embrutecimento da consciência dos indivíduos, produzindo a pseudoformação no movimento de degradação do sentido amplo de educação e de cultura.

A pesquisa foi construída no constante tensionamento entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser desvelado e exposto, tendo como primazia a compreensão do objeto em suas múltiplas determinações, ao considerar a dialeticidade do método adorniano. O método, baseado na dialética da negatividade, tornou-se um desafio crescente que se iniciou no espanto diante da atual realidade e do estranhamento acerca da racionalidade instrumental se manifestar nas instituições escolares; aspecto que tem impedido a realização de experiências verdadeiras que resultem em práxis transformadora.

Perante essa realidade, surgiram questões permeadas por dúvidas, e daí reflexões acerca do potencial formativo da educação em sentido amplo firmaram-se na constituição dos sujeitos que buscam a transcendência de sua formação, não somente com a idealização de um plano, mas também com a possibilidade de um devir emancipatório. Esse devir, como possibilidade de autonomia dos sujeitos na esfera educativa, tem uma constituição histórica que precisa ser considerada sob o risco de se sucumbir aos ditames do sistema em uma lógica de racionalidade instrumentalizada. A emancipação e a autonomia, nesta sociedade moderna, são invertidas a progresso técnico e econômico no qual o sujeito tem

visibilidade e reconhecimento social por meio de *status* econômico. Destarte, os indivíduos não são valorizados pelos princípios ontológicos, mas pela condição social glamorizada diante do contexto padronizado por essa sociedade administrada conforme a lógica do capital.

A razão instrumental, na sociedade contemporânea, interfere nas mudanças educacionais, moldando o caráter formativo em sua essência e necessitando de um tempo próprio à formação, que, segundo os gregos, seria o ócio criativo ou o tempo livre. Quanto aos critérios dessa formação, os autores da Escola de Frankfurt, em especial Adorno e Horkheimer, priorizam o estudo epistemológico das relações entre os fatores objetivos e subjetivos, universal e particular, na compreensão dos processos psíquicos e sociais dos sujeitos, em busca de uma formação mais sólida e coerente à socialização humana. E então, ao se pensar educação e formação, o sentido epistemológico pressupõe princípios éticos em uma ação emancipatória que possibilita a formação cultural dos sujeitos, porém reconhece as contradições dessa sociedade. Não obstante o caráter emancipatório, a razão iluminista, como referencial último do saber e do agir, assume o lugar da visão moderna de mundo, com atribuições não apenas de decidir sobre as condições do conhecimento objetivo como também a criação de novos saberes que envolvem aspectos sociais, políticos e culturais, de modo que a responsabilidade pela divulgação desse patrimônio historicamente construído ficou a cargo da educação. Essa razão iluminista, com a promessa de elevar o conhecimento ao patamar do esclarecimento, acabou se configurando novamente em mito. Essa transformação necessita ser avaliada segundo as condições reais e socioculturais com a finalidade de compreender a concepção de educação advinda desses ideários iluministas que se cindiram à racionalidade instrumental da sociedade e que, em função dos interesses de consumo e de lucratividade, conduziram a educação ao processo de adaptação de acordo com o atendimento de interesses capitalistas.

A educação se faz na relação de desvelamento do essencial no outro e na realização de uma formação cultural, desmistificada de ideologia que se efetiva nas dimensões pessoal e coletiva. Esse desvelamento não se restringe à retirada do suposto véu que encobre a aparência porque é algo oculto, velado, estranho, que está no processo gnosiológico. O desvelamento como redescoberta pode ser capaz de ver no outro possibilidades formativas, autoformativas, mas também (de)formativas no momento em que esse outro se reconhece como produto e produtor de cultura. A educação baseada nessa relação poderia ser

respaldada em princípios éticos, filosóficos, morais e estéticos, pois urge a necessidade de amplitude, de ver o outro em sua totalidade ontológica.

A educação, com esse caráter formativo amplo, poderia mediar os nexos constitutivos das relações entre os sujeitos interpostas pela experiência estética e a autocrítica sobre os aspectos objetivos e subjetivos com vistas à realização de fins que garantam a formação do homem, valendo-se de princípios éticos. A ação do homem, diferente da mera operação técnica, mas entendida como uma práxis verdadeiramente humana e consciente na construção de uma sociedade justa e de valores éticos que transcendam o que tem sido posto na realidade, depende da liberdade e de sua constituição advinda de seres históricos, capazes de transformações em busca do bem comum e da emancipação do homem.

A educação emancipatória, com a autenticidade que lhe é inerente, suscita um convite à resistência ao racionalismo instrumentalizador da sociedade contemporânea. Essa resistência requer o trabalho de reflexão crítica acerca das formas de privação dos direitos dos indivíduos e de quaisquer formas de discriminação contra o ser humano. Com a destituição da razão e do pensamento crítico, a pseudoformação se materializa na produção de algo mensurado e técnico, capaz de modificar as condições subjetivas nessa sociedade, na qual inúmeros indivíduos parecem subsumidos aos ideais nos quais se adaptam com muita facilidade, sem a preeminência da cultura.

No processo civilizatório da humanidade, a tradição cultural tornou-se um elemento fundante na compreensão do sentido amplo de educação. Nesta tese, partindo-se da concepção filosófica, retornou-se aos clássicos da Grécia Antiga, baseando-se no estudo da tradição arcaica com a ideia do mito em Homero. Também, com as obras sobre sociedade, ética e política em Platão e em Aristóteles, além dos autores modernos como Jaeger, Marrou e Vernant, estudiosos da *paideía*, da *pólis* e da Antiguidade, buscou-se a compreensão da racionalidade clássica e da constituição formativa do homem com o ideário educativo de *paideía* na integralidade ontológica.

No transcurso deste trabalho, pôde-se aprender, com a *paideía* grega, que a educação não se reporta ao mundo empírico e instrumental da formação, mas à educação em sua totalidade, no sentido filosófico, artístico, literário, enfim, na esfera da humanização. A *paideía*, tida como um paradigma, um ideal de educação que buscava a formação ampla, precisa ser repensada em um exercício filosófico do pensamento crítico, com o reconhecimento de seu legado cultural, mesmo perante as contradições sociais do

processo civilizatório. Contudo, diante das condições objetivas da sociedade e dessas contradições que se constituem historicamente com as marcas da barbárie e da dominação, cabe buscar, nos princípios de uma formação omnilateral, elementos constituidores de uma emancipação educativa. Educação emancipatória que, de acordo com Adorno (1995a), deve se realizar na contestação e na resistência a todo processo de desumanização.

Pensar e realizar a educação consciente de seus fins, com uma intencionalidade formativa, na qual o sujeito interroga e busca o sentido de sua existência, eis a essência da humanização em um mundo que precisa urgentemente ser redimensionado com princípios éticos, morais e estéticos. O questionamento, com base na gênese do sentido educativo, deve reconhecer, contudo, as contradições de um mundo que caminha em uma racionalidade instrumentalizada pela prevalência dos meios utilitários em detrimento aos fins educativos. Assim, a compreensão desses processos sociais, políticos e econômicos que interferem na práxis educativa foi avaliada, cada uma em seu período histórico, sob o risco de cair no anacronismo, porém com a compreensão da totalidade de seus fatos sociais contraditórios que se constituem na realidade objetiva.

A formação, sob os princípios emancipatórios, reconhece as contradições da cultura na compreensão da racionalidade técnica e instrumental da sociedade capitalista. Sendo assim, discutir a educação emancipatória na atualidade é um desafio devido às formas contraditórias e predominantemente ideológicas no trabalho de criação e autonomia, em que o indivíduo imagina agir por seus pensamentos e criações, mas permanece atrelado aos interesses dominantes que ditam as normas a serem seguidas por todo tecido social. Frente a tal contexto, urge pensar em formas alternativas de possibilitar à escola a ampliação do conhecimento crítico e construído pela humanidade, seguindo os princípios que possam elevar a educação a um patamar de maior autonomia.

O período estudado de transformações da racionalidade clássica, com a constituição de elementos éticos, foi se modificando, no processo civilizatório, ao perpassar, pelo período medieval, com a efervescência de ideias educativas de intelectuais daquele período e se intensificar na Idade Moderna com a racionalidade técnica e científica. Os pensadores modernos, na transição da metafísica ao modelo lógico da ciência, estabeleciam mudanças na sociedade nos aspectos econômicos, políticos e culturais sob o lema de liberdade, igualdade e fraternidade, conforme o ideário iluminista. Nessa lógica social e econômica de predomínio da mensuração pelas ciências, surge o período contemporâneo, com o acirramento do progresso tecnológico e o desenvolvimento da economia e da indústria

cultural, permeado por um contexto de trabalho alienado em uma racionalidade que precisa ser repensada, valendo-se de conceitos fundamentais à compreensão do momento atual como o de experiência estética e de movimento de constelação dos conceitos.

O conceito é insuficiente para explicar a realidade, mas Adorno, ao criar a categoria de constelações, busca dar conta dessa complexidade e, para isso, necessita do pensamento crítico da filosofia e da sensibilidade da educação estética, na qual a experiência possa transcender ao dado e ao imediato dessa realidade física e material. A experiência do professor, diante de tantas informações, torna-se importante se constituída de sensibilidade e conhecimento crítico para lidar com as novas tendências das ciências e da tecnologia, pois o progresso não pode ser negado, mas ressignificado no sentido de retomar aos conhecimentos da tradição e da modernidade em prol da humanidade, que necessita de uma formação consciente de seus valores e de seus princípios para que ocorra não somente um desenvolvimento técnico e científico, mas também ontológico.

Na contemporaneidade, a ideia de “escola para todos” segue na lógica do progresso técnico e tecnológico com uma instrumentalização que precisa ser vista sob a dialética da contradição, pois, ao mesmo tempo em que implica autonomia na execução e na operação dos dados, é perpassada pelo pragmatismo e utilitarismo de ideias alienadas, próprias do sistema em voga. Nesse contexto da tecnociência e das novidades no mercado midiático, a tradição é renegada e os princípios éticos e políticos parecem estar confinados ao tempo de um niilismo técnico e instrumental em favor do capital e da (de)formação humana.

Diante da realidade atual, a sociedade moderna está abarrotada pelos sistemas operacionais – *softwares, hardwares, androids, IOS* – e pelos aplicativos de mídias sociais, como *Instagram, Twitter, TikTok, Facebook, WhatsApp*, em uma competição mercantil que se intensificou nessa modernização, trazendo progresso e retrocesso à humanidade com tanta disputa por atualizações e melhorias muitas vezes fugazes. Esses aspectos devem ser avaliados sob a ótica da potência do progresso em relação à vida, às descobertas na medicina e nas áreas da computação. Esse potencial da técnica precisa ser questionado, pois, ao mesmo tempo em que pode desenvolver um medicamento para uma doença até então incurável, pode também produzir um equipamento que terá capacidade de dizimar toda a humanidade.

Os meios de comunicação midiáticos têm interferido na (de)formação dos indivíduos modernos, em especial das crianças e dos jovens que, no encantamento pelas redes sociais, são, muitas vezes, ludibriados a exporem sua intimidade física e psíquica,

geralmente levados pela identificação cega com a maioria ou para não se sentirem excluídos desse processo de sociabilidade do mundo contemporâneo. Esses jovens, em um processo que tende à pseudoconsciência, aceitam as recomendações das mídias sociais como a voz da autoridade. Processo mediado pelos *sites* e aplicativos a serem acessados, em que sua imagem fica exposta, sujeita a uma visibilidade global como se fosse algo natural e seguro, o jovem, então, mensura o valor de sua imagem em função da quantidade de “curtidas” recebidas. Essa racionalidade da aparência a qualquer custo torna-se uma competição desigual sem precedentes, o que pode induzir o jovem a um ideal de perfeição padronizado e ditado pela mídia como uma forma de competição, podendo levá-lo ao adoecimento e à perda de sentido existencial.

A rede social assemelha-se ao espelho de narciso, pois os sujeitos se veem de forma diferente ao se depararem com a tela de um aparelho eletrônico e se apaixonarem pela própria imagem construída e modificada pelos recursos, por exemplo, do *Photoshop*, que se materializou em um verbo, em uma ação, ao transformar uma foto, ocultando as suas possíveis “imperfeições” decorrentes da imagem ali impressa, partindo de uma estética da indústria cultural que pode levar à barbárie. Em face dessa consciência falseada pela cultura de massa, com a padronização da beleza e do gosto, o sujeito apresenta-se cindido na tentativa de sobreviver em um mecanismo de autopreservação, afinal, a autonomia tende a se diluir nesse universo virtual e se constituiu nessa realidade na qual o sujeito se torna aquém da heteronomia. O desejo, a imaginação e a fantasia, muitas vezes, servem para alimentar a alienação, pois, pelo fato de fazerem parte de uma racionalidade técnica e instrumental, eles não estão sendo elaborados nessa sociedade em que o pensamento é modelado e o sujeito se esvazia de si mesmo ao se tornar um protótipo dessa racionalidade instrumentalizada, ocasionando um complexo problema, pois o sujeito, ao perder sua identidade, tem de buscar um substituto em outro objeto. Assim, ele desaparece nesse contexto de racionalidade ideológica tornando-se um indivíduo voltado à frieza e à indiferença marcadas pela cegueira e pela insensibilidade.

A sociedade global da informação e da comunicação, conectada ao meio tecnológico, com inovações no tempo e no espaço, está integrada à dinâmica dos processos econômicos e conduzida por uma lógica ultrarracionalista. Desse modo, a ciência e a tecnologia galgam novos espaços na ampliação de pesquisa com a ideia de progresso lógico-formal intensificado à humanidade. O progresso amplia horizontes em um mundo que parece ilimitado no tempo e no espaço, diante de tantas inovações e informações

advindas desse “admirável mundo tecnocientífico”. Assim, torna-se imprescindível pensar a educação estética na sua experiência formativa em que o tempo livre precisa de autonomia e não de se fixar aos meios de produção e ao trabalho alienado que escraviza o trabalhador em seu suposto tempo de descanso. Tempo livre em que a indústria cultural, com seu poder de sedução, apreende a subjetividade do indivíduo com manobras audazes e alienantes, perpassadas pelo serviço de transmissão *online* como a *Netflix* e os *sites* no *YouTube* que permitem a publicação e o compartilhamento de vídeos com a intensificação de notícias falsas nas redes midiáticas denominadas pelo termo inglês *Fake News*, além de outros serviços das mídias sociais.

No processo crítico formativo, oriundo de uma educação emancipatória, vai-se deixando a representação da aparência na busca da desmistificação do simulacro dessa realidade superficial, camuflada por ilusões fetichizantes oferecidas pela indústria cultural. Desse modo, a fragmentação e a reprodução de tudo o que possa ser lucrativo e consumido de forma aligeirada, sem a reflexão de sua essência, geralmente são aceitas pelos indivíduos como mercadorias que servem de subterfúgios para adquirir algo desejado ou novos espaços nesse mundo administrado. Nessa lógica, o conhecimento é também consumido como uma mercadoria que possa atender às necessidades dos indivíduos de modo imediato, sem o tempo propício à formação que precisa passar pela mediação da experiência e das interações humanas. A experiência é fundamental nesse movimento formativo que busca, na dialética adorniana, elementos críticos para a constituição da práxis na objetivação social, longe de idealizações vazias de sentido ontológico.

Na busca de uma formação consistente e que possibilite uma educação estética, com princípios éticos, urge avaliar os conteúdos expostos diariamente aos jovens nas redes sociais sem nenhuma preocupação de embasamento teórico. Jovens que têm como referência de estudo esses conteúdos em seu sistema formal de ensino, acreditando também que todas as informações necessárias a sua (de)formação se encontram nas mídias sociais, bastando, para isso, acessar o *Google* a fim de resolver, com facilidade, questões que exigiriam raciocínio, pensamento lógico-formal e pesquisas em bibliotecas com livros e periódicos da área a ser estudada. Esse tipo de comportamento dessas novas gerações causa preocupação aos educadores pelo fato de não se questionar esses conhecimentos, produzindo mentes vulneráveis e de pensamento modelável diante dessa realidade que tem como referência formativa opiniões incipientes, imediatistas de muitos jovens *youtubers*. Essas celebridades do *YouTube* demonstram seus denominados conhecimentos de forma

lúdica, divertida, entretenimento para agradar a um público que, ao invés de brincar, ler e formar valores para a vida, preenche seu tempo com vídeos banais e consumistas, agregando a ele novas informações compulsivamente a cada dia, absorvendo conteúdos irrelevantes do ponto de vista crítico. O intuito de meramente passar o tempo conseqüentemente tende a (de)formar a subjetividade criativa desses jovens aprendizes. Vulneráveis ao universo digital livre, tendo em suas mãos e em seus olhares curiosos o acesso ilimitado aos celulares, *tablets*, *notebooks*, computadores, além de uma vasta programação via televisão a cabo, elementos presentes e desejantes pelos sujeitos na administração desse “admirável mundo novo”, esses jovens se “conectam” com o mundo de modo ilimitado.

A racionalidade de domínio, com a tecnificação da cultura, arrisca criar um modelo ambíguo de sociabilidade que exige restituir os vínculos humanos construídos culturalmente contra a ideia de identificação como mercadoria. Destarte, o homem se objetifica na identificação com o produto que se apresenta como uma novidade no mercado para ser consumido imediatamente, adaptando-se ao meio social padronizado por uma cultura instrumentalizada que perpetua o movimento do capital. O sujeito, ao se identificar com o objeto de consumo, alienando-se a ele, dificulta a si a possibilidade de realizar uma experiência formativa com princípios éticos e emancipatórios.

Na presença de uma racionalidade tecnológica da sociedade, o que era vivido no convívio humano do tempo presente transforma-se em representação no mundo da instrumentalização da razão e, assim, em incerteza sobre o futuro com o progresso da técnica e da tecnologia. O *know-how* moderno, esse saber fazer tecnológico, análogo ao saber operacional do atual mundo, domina os espaços de sociabilidade humana ao coisificar o homem em um produto do mercado diante da situação de não reconhecimento de sua humanidade, pois, nesse contexto, ele se assemelha à máquina, e a máquina torna-se um apêndice do homem ao ganhar vida e espaço nessa sociedade.

Nesse contexto de (ir)racionalidade, cabe questionar sobre o devir da educação em um presente reinado pela instrumentalidade técnica e pela lógica midiática no domínio dos processos objetivos e subjetivos da humanidade. Além de todos esses processos que interferem na subjetividade dos indivíduos, atualmente com o movimento de isolamento social, devido aos tempos obscuros e indecisos da pandemia do novo coronavírus, a tecnologia, via mídia social, tem adentrado às casas e invadido a privacidade das famílias, pois a moradia se tornou o local de trabalho, de estudo e de reuniões diversas, incluindo

lives – que substituem o ensino presencial – e noticiários que abarrotam as mentes dos telespectadores com tantas informações, na maioria dispensáveis por terem a finalidade de provocar medo, pânico e ansiedade. Cabe, então, avaliar o caráter ideológico da tecnologia ao se mostrar fundamental na perpetuação de uma “engrenagem” que se aproveita da situação pandêmica para intensificar o processo tecnocientífico.

Nesse sentido, e com a instrumentalidade que este momento demonstra em seu contexto educativo, cabe reconhecer que essa pandemia se apresenta como uma referência a esse novo mundo, um marco para mudanças tecnológicas na humanidade. Apesar desse contexto desolador no momento atual, os educadores devem se unir em prol de uma verdadeira práxis, devem dialogar sobre a tecnologia como tendência da nova realidade da educação diante das recomendações ideológicas desse sistema capitalista de produção. Os educadores devem, portanto, pensar a possibilidade de a escola ser reinventada, criando alternativas para a educação em seu caráter formal não se sucumbir aos processos de pseudoformação e de alienação cultural da sociedade administrada, já que a era digital é caminho sem volta, tendo em vista o alto investimento da indústria cultural nesse tipo de trabalho remoto, que visa à lucratividade em uma perspectiva velada pela ideologia.

Com base nos estudos desta tese, compreende-se a necessidade de uma educação voltada à ética e aos valores humanos, capaz de transcender a essa racionalidade instrumental em que as instituições educativas lidam com os alunos de forma técnica pela fragmentação de conhecimentos em disciplinas isoladas e com prioridade naquelas que os preparam para o mercado de trabalho. Disciplinas destituídas de sentido amplo para a vida e para a formação ontológica. Diante desse contexto, a teoria crítica da sociedade apresenta-se como resistência aos processos de dominação e de pseudoformação, advindos de percepção acrítica da educação e da escola, o que impede aos sujeitos a realização de experiências formativas para sua emancipação no sentido da autonomia e da maioridade kantiana, tão necessária à humanização. Na efetivação dessa realidade, cabe refletir sobre a educação em sentido omnilateral, para a maioridade, que em sua integralidade formativa abarca, de maneira multidisciplinar, a literatura, a filosofia, a estética, afinal, as formas de constituição da humanidade existentes em cada ser, mas que precisam ser acordadas sob o risco de se sucumbir aos moldes de uma nova racionalidade ultrainstrumentalizada que, porventura, possa vir em uma sintonia afinada aos acordes do sistema vigente.

Haja vista o atual sistema social e educacional excludente e pragmático, deve-se refletir e questionar a respeito das relações objetivas que se estabelecem na sociedade, suas

condições subjetivas e limitações, buscando assumir o compromisso ético de educar e resistir aos mecanismos ideológicos e pseudoformativos no combate à barbárie e à dominação, elementos impeditores de humanização pela formação cultural e crítica. Conforme esses princípios, os professores, no exercício docente voltado à autonomia dos seus alunos e na constituição de uma educação omnilateral, deveriam pensar nos conceitos de emancipação no sentido de criar condições e possibilidades de uma formação ampla. A abrangência desse ideal formativo suscita a reflexão sobre a importância de elaborar o passado e rememorar os conhecimentos da ancestralidade, visando prevenir condições de barbárie que se constituem contraditoriamente em um processo civilizatório cruel. Na esperança de resistir ao devir desumano, cabe repensar a forma e o conteúdo a serem ensinados nas escolas na busca por uma práxis transformadora desmistificada, possível de relacionar os conhecimentos acadêmicos à experiência estética crítica pela criação de uma sociedade verdadeiramente justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W. Sociologia. In: COHN, G. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- _____. *Palavras e sinais – modelos críticos*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: _____. *Textos escolhidos*. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108.
- _____. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Ed. Unesp, 2001a. p. 11-18.
- _____. Teses sobre religião e arte hoje. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Ed. Unesp, 2001b. p. 19-25.
- _____. *Sobre a indústria da cultura*. Tradução Manuel Resende *et al.* Coimbra: Angelus Novus, 2003.
- _____. *Teoria estética*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. *Dialética negativa*. Tradução Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- _____. *Correspondência 1928-1940: Adorno-Benjamin*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Unesp, 2012.
- _____. *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. Tradução Marco Antonio dos S. Casanova. São Paulo: Ed. Unesp, 2015a.
- _____. *Ensaio sobre a psicologia social e psicanálise*. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015b.

_____. *A arte e as artes: primeira introdução à teoria estética*. Tradução Rodrigo Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018a.

_____. *Primeiros escritos filosóficos*. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Ed. Unesp, 2018b.

_____. *Mínima moralia*. Tradução Artur Durão. Edições 70: Lisboa, s/d-a.

_____. *Experiência e criação artística: paralipómenos à teoria estética*. Tradução Artur Durão. Edições 70: Lisboa, s/d-b.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARISTÓTELES. *Política*. Ed. bilíngue grego-português. Tradução e notas Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BAPTISTA T.; ZANOLLA, S. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 999-1010, jul./set. 2016.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BERTI, E. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.

BORTOLINI, R. W.; NUNES, C. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal formação do homem grego. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 10, n.1, p. 21-36, jan./abr. 2018.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRAVERMAN, H. O mercado universal. In: BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 231-241.

CAYGILL, H. *Dicionário Kant*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

COÊLHO, I. M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. p. 19-70.

_____. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

_____. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COELHO, I. M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009a. p. 15-27.

_____. Escola e formação de professores. In: COELHO, I. M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009b. p. 203-218.

_____. Mito, Religião, Filosofia e Educação como Paidéia: a formação da pólis e do homem excelentes. In: REIMER, I. R.; MATOS, K. (orgs). *Mitologia e literatura sagrada*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009c. p. 99-121.

_____. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COELHO, I. M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-32.

_____. Universidade e ensino: treino ou formação? In: COELHO, I. M.; FURTADO, R. M. M. (orgs). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 87-107.

_____. GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

CROCHÍK, J. L. A personalidade narcisista segundo a escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. *Revista Psicologia – USP*, São Paulo, v. I, n. 2, p. 141-154, 1990.

_____. O conceito de representação social: a questão do indivíduo e a negação do outro. *Revista Psicologia*, São Paulo: USP, p. 173-195, 1994.

_____. Ulisses e Narciso: o abandono de si mesmo e o abandono de si mesmo. *Revista Olhar*, ano 02, n. 4, p. 1-19, dez. 2000.

_____. Razão, consciência e ideologia: algumas notas. *Revista Estilos de Clínica*. v. XII, n. 22, p. 176-195, 2007.

_____. A constituição do sujeito na contemporaneidade. *Revista Inter-Ação*, Goiânia. v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010.

_____. *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marín; Brasília, DF: CNPq, 2011.

DALBOSCO, C. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e0220333, 2019.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

EVANGELISTA, E. G. Razão instrumental e indústria cultural. *Inter-Ação*, Goiânia: UFG, v. 28, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2003.

FERNANDES, M. A. Skholé: o sentido fundante da escola. In: COÊLHO, I. M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 33-57.

FREUD, S. *Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914-1916). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

_____. *O mal-estar na civilização*. In: _____. *O mal-estar na civilização*. Novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930-1936) Obras completas. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p. 13-122. 18v.

_____. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos* (1920-1923). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113. (Obras Completas, v. 15).

_____. *Totem e tabu* (1912-1913). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 17-155. (Obras Completas, v. 11).

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: COÊLHO, I. M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p. 139-161.

GAGNEBIN, J. M. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Ed. Unesp, 2001. p. 61-74.

GOERGEN, P. Formação Humana e sociedades plurais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2014.

GOMES NETO, P. Desejo e formação na fenomenologia hegeliana. In: PEIXOTO, A. (org.). *Ensaio de filosofia, educação e psicologia*. Brasil: CRV, 2016.

_____. Raízes epistêmicas do mal estar da formação contemporânea. Mesa redonda: *Dilemas da educação na contemporaneidade*. In: XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades. *Anais [...]*, Goiânia, v. I, n. 1, p. 34-43, 2017.

_____. *Epistemologia da psicologia I: os vieses lógico formal e onto-lógico*. Goiânia: Editora Vieira, 2019.

HEGEL, G. W. F. *Introdução à história da filosofia*. Tradução de Euclidy C. Silva. São Paulo: Hermus, 1983.

_____. *A razão na história*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Moraes, 1990.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2002.

HOBBSAWM, E. J. *A Era das revoluções*. Tradução Maria T. Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

_____. *A Era do capital*. Tradução Maria T. Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

HORKHEIMER, M. *Origens da filosofia burguesa da história*. Tradução Maria M. Morgado. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991a. p. 31-68. (Os pensadores, v. 16).

_____. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991b. p. 69-75. (Os pensadores, v. 16).

_____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1979.

_____; _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. Tradução Lino Vallandro, Vidal Serrano. São Paulo: Mediafashion, 2016.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L. *et al. Desafios da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 17-27.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAY, M. A. *Imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923 – 1950*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JIMENEZ, Marc. *Para ler Adorno*. Tradução Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1999.

_____. *Escritos pré-críticos*. Tradução Jair Barbosa *et al.* São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 9-18. (Textos Filosóficos).

_____. *Crítica da razão pura*. Tradução Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

KRACAUER, S. *O ornamento da massa*. Tradução Carlos E. J. Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Casac Naify, 2009.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

LIMA VAZ, H. C. de. *Escritos de Filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Ética e razão moderna*. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, 1995. p. 53-84.

MAAR, W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARROU, H. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução Mário L. Casanova. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1898: esboços da crítica da economia política*. Tradução Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____; ENGELS, F. *O Manifesto do partido comunista*. Progresso: URSS, 1987.

_____; _____. *O Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; _____. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, O. C.F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

NUNES, C. O pedotriba e a educação física antiga: o primeiro professor, a primeira paideia e o pecado original. *Filosofia e Educação* (online): Revista digital do Paideia, v. 1, n. esp., out. 2009. ISSN 1984-9605.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.; PUCCI, B. (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Ed. Unesp, 2001. p. 43-60.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

PUCCI, B. Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Ensaio frankfurtiano*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89-96.

_____. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 71-88, jan./jun. 2006.

_____; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. R.; ZUIN, A. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUDINESCO E.; PLON M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SARTRE, J. P. *Situações II*. Tradução Rui Gonçalves. Lisboa: Europa-América, 1968.

_____. *Situações III*. A república do silêncio. Tradução Rui Gonçalves. Lisboa: Europa-América, 1971.

_____. *O testamento de Sartre*. Tradução Agência O Estado e J. A. Pinheiro Machado. Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. *Em defesa dos intelectuais*. Tradução Sérgio Goes de Paula, apresentação Francisco C. Weffort. São Paulo: Ática, 1994.

_____; LÉVY, Benny. *A esperança agora: entrevistas de 1980*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SILVA, F. L. Conhecimento e razão instrumental. *Psicologia da USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, 1997.

SUZUKI, M. O belo como imperativo. In: SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 9-17.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Tradução Isis B. B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

ZANOLLA, S. R. S. *Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar*. Goiânia: Ed. da UFG, 2007a.

_____. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007b.

_____. Poder, controle e relações de trabalho na universidade pública à luz da teoria crítica. *Inter-Ação*. Goiânia: UFG; v. 1, n. 1, p. 231-241, set./dez. 2009.

_____. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2010.

_____. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 1, p. 5-14, 2012.

_____. Educação artística e formação musical em Adorno. In: _____. *Arte, estética e formação humana: possibilidades e críticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 97-117.

_____. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, v. 56, n.132, p. 451- 471, 2015.

_____. Psicologia, violência e resistência: o reverso da desumanização à luz da teoria crítica. In: ZANOLLA, S. R. S.; ZUIN, A. A. S. *Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

_____; ZUIN, A. A. S. *Educação contra a violência: pesquisas e análises críticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

ZUIN, A. A. S. *Indústria cultural e educação: o canto das sereias*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Caderno CEDES* 54, Campinas, SP, ano XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

_____. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e *amok* entre professores e alunos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 583-606, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 de maio de 2020.

_____. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Cyberbullying contra professores: Dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.