

Teoria crítica e educação

contribuições da teoria crítica para a formação do professor

*Bruno Pucci*¹

Resumo

Este artigo, em forma de fragmentos, tenta estabelecer relações polares entre teoria crítica e educação e, dessa aproximação perigosa, criar circuitos complementares para iluminar o obscurecido campo de forças que é a educação do educador. Por se tratar de fragmentos, espalhados pelo texto, sua forma de exposição é inacabada, supondo do leitor continuidade e intervenção. O exercício filosófico e estético de compor os quadros visa aguçar a razão e a fantasia e tornar o percurso de formação mais denso e expressivo.

¹ Professor titular da Faculdade de Educação da Unimep. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica e Educação". Pesquisador do CNPq e da Fapesp.

Introdução

Fazemos parte, como pesquisador e coordenador, do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, constituído em agosto de 1991, em São Carlos SP, com sede, atualmente, na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Araraquara). Estamos comemorando, pois, o décimo aniversário de vida. Somos aproximadamente quarenta pesquisadores – sete doutores, oito doutorandos, quinze mestrandos e dez bolsistas de iniciação científica e graduandos – que se preocupam, em suas investigações, com as contribuições da teoria crítica para se pensar os problemas da educação e da formação cultural contemporânea. Reunimo-nos semanalmente em nossas sedes universitárias. Pertencemos a diversas áreas do saber – filosofia, pedagogia, comunicação social, sociologia, psicologia, arte, literatura – que se contrapõem e se complementam, sob as luzes interdisciplinares dos conceitos frankfurtianos, na busca do saber e da intervenção crítica.

Realizamos uma expressiva produção científico-acadêmica nesses dez anos: livros,² capítulos de livros, artigos científicos, traduções, participação em eventos científicos, dissertações e teses, relatórios científicos, organização de eventos científicos, cursos e palestras. O trabalho e a reflexão coletiva têm-nos feito bem e fertilizado nossa produção. O CNPq, desde o início, e a Fapesp, a partir de 1997, têm nos acompanhado e auxiliado em nossas atividades de pesquisa. A partir da experiência acumulada nesse período, muitas coisas poderíamos dizer sobre a temática

exposta. Abordaremos, porém, apenas alguns tópicos pertinentes e de forma assistemática, aberta e fragmentária.

Pinceladas sobre a teoria crítica

Quando falamos em teoria crítica,³ referimo-nos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente das décadas de 1940 a 1970 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a *Revista de Pesquisa Social*. Destacam-se entre seus membros Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967; Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil na década de 1970 por seus livros aqui publicados; Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final da década de 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969; Walter Benjamin, bolsista do Instituto de 1933-1940, e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, mas que se afastou da escola posteriormente.

O termo teoria crítica consagrou-se a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937, “Teoria tradicional e teoria crítica”, no qual o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era

atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade – o filosófico, o cultural, o político, o psicológico –, e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

Os autores frankfurtianos clássicos – de 1930 a 1970 – escreveram fundamentalmente sobre temas filosóficos (crítica à razão iluminista, dialética negativa, particular concreto, verdade inintencional), culturais (cultura e civilização, indústria cultural, semiformação), sociais (indivíduo e sociedade, sociedade unidimensional, sociedade administrada), estéticos (ensaio como forma, constelação, experiência estética, mimese e racionalidade na obra-de-arte), psicológicos (personalidade autoritária, preconceito, anti-semitismo). E mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud.

Centralizaremos a análise de nossa temática nos escritos de Theodor Adorno⁴. Isso porque, durante os dez anos de nossa pesquisa, o autor que mais lemos, que mais nos atraiu a atenção e que mais subsídios trouxe para nossas reflexões foi ele. Nasceu em Frankfurt em 1903, filho de um comerciante judeu abastado e de uma cantora profissional, de origem italiana que lhe deu o sobrenome, leu a *Crítica da razão pura*, de Kant, aos 15 anos; estudou música em Viena, com Berg; Aos 18 anos, cursou filosofia, sociologia, psicologia. Conheceu Horkheimer e Benjamin quando tinha dezenove anos e se tornaram velhos amigos e parceiros de textos e de conceitos inovadores; defendeu sua tese de doutorado com 21 anos de idade, tornou-se professor da Universidade de Frankfurt. Deixou

a Alemanha em 1933, com a subida de Hitler ao poder, exilando-se inicialmente na Inglaterra e, depois nos Estados Unidos, onde viveu, de 1938 a 1950, em New York e, depois, na Califórnia, vivenciando por dentro a experiência de uma sociedade industrializada avançada. De volta à sua pátria, foi professor universitário, autor de inúmeros livros, ensaios, conferências, cursos. Escreveu sobre filosofia, arte, literatura, sociologia, psicologia; observou atentamente os fenômenos culturais de sua época e analisou-os criticamente. Viveu tensões provindas do movimento estudantil dos anos 1968, como diretor do Instituto de Pesquisa Social; faleceu em 1969.

A filosofia e a arte acompanharam esse pensador em todos os seus escritos.⁵ Seu livro de crônicas ético-filosóficas, *Minima moralia*⁶ – 1944-47 –, escrito no exílio, e parte dele durante os horrores da 2ª Guerra Mundial, é um aglomerado de aforismos, em que a imagem, o conceito e a palavra se unem na composição de um pequeno ensaio e na expressão estética de agudas análises ético-filosóficas. Seu livro declaradamente filosófico, *Dialética negativa*,⁷ divulgado em 1967, é perpassado por uma cadência musical, cujo tema central se desvela paulatinamente à medida que suas múltiplas variações são executadas na releitura do texto. *Teoria estética*,⁸ sua obra-prima sobre a arte, publicada em 1970, após sua morte, utiliza-se durante o tempo todo das categorias filosóficas para iluminar seus cantos e desvendar seus encantos.

Teoria crítica e educação

Adorno não escreveu nenhum livro específico sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios

sobre a questão educacional. Assim, por exemplo, na coletânea *Palavras e sinais: modelos críticos*,⁹ constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais e merecem ser destacados: “A educação após Auschwitz”¹⁰ e “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”.¹¹ Do mesmo modo, na coletânea *Sociológica*,¹² organizada e escrita por Adorno em parceria com Horkheimer, há um ensaio, do próprio Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado “Teoria da semicultura”.¹³ Em 1995, Wolfgang Leo Maar, professor da Ufscar, traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação e publicou-as no livro *Educação e emancipação*.¹⁴ São elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação – para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e emancipação”.

As conferências sobre questões educacionais são bem elaboradas e gozam de densidade teórica compatível com ensaios filosóficos, estéticos e culturais adornianos. As entrevistas livres, de que participou especialmente com Hellmut Becker, transmitidas pelas rádios de Hessen e de Frankfurt,¹⁵ algumas delas presentes no livro *Educação e emancipação*, revestem-se de numa linguagem coloquial em que o entrevistado se preocupa, sobremaneira, com o entendimento dos ouvintes e apresenta, inclusive, sugestões concretas sobre a relação teoria-prática educacional, contribuindo, assim, para amenizar a imagem do crítico apenas negativo, predominante em seus escritos.

Enfatizamos, a seguir, algumas contribuições de Adorno para a formação dos pro-

fessores, presentes em duas de suas principais conferências sobre educação. Na “Educação após Auschwitz”, adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância; que ajude a criar um clima espiritual, cultural; que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

Nesse sentido, não se devem fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la. A imagem da educação para a dureza, dominante nos quartéis, nos claustros eclesiais, em famílias tradicionais, é basicamente errada. “Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir.”¹⁶ Incentiva, Adorno, o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular. Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa e as infundáveis revistas das bancas de jornais distribuem efusivamente imagens abundantes de violência, de repressão, de sexo, a educação para a autonomia, pela reflexão crítica, formativa, de dimensões de resistência do indivíduo, precisa ser mais do que nunca trabalhada.

A conferência “Teoria da semicultura”, publicada em 1959, é outro dos textos importantes de Adorno sobre a educação, em que o autor desenvolve reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural de seu tempo. Essas reflexões podem nos ajudar a detectar muitos problemas relacionados à educação em nossos dias. O prefixo *semi*, para ele, não é metade do caminho para se atingir o todo; é, antes, um impeditivo difícilimo de se transpor. O semi-entendido, o semi-experimentado “não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal”.¹⁷ Nas expressões culturais – coisas do espírito – não existem valores aproximados, medianos. A cultura, ao mesmo tempo em que se impregna do húmus e do fluir descompassado de seu momento (integração), dele procura se afastar para respirar e desvendar sua insensatez (autonomia). E na tensão desses momentos, irreconciliáveis e complementares, ganha força crítica e formativa. Absolutizar um ou outro momento desses antípodas significa estabelecer o processo semiformativo.

Então, ou se prende em demasia à arbitrariedade do momento racional, sacralizando a cultura, elevando-a às alturas dos semideuses, ou se favorece em demasia a adaptação à realidade danificada do mundo dos homens. O resultado dessa dupla atitude acarreta experiências deformativas, instala a dominação de um pólo sobre o outro. Adorno, no ensaio, condena os dois absolutos, pois ambos destroem a formação. Segundo ele, no nazismo alemão, havia pessoas que se dedicavam à música clássica ou à filosofia pura com a mesma intensidade com que se entregavam à prática assassina antissemita.¹⁸

Por outro lado, prender-se em demasia apenas aos movimentos que geram integração favorece também a semiformação. Esse é um processo mais abrangente do que se pensa, cujos sintomas se fazem observar por toda parte. Não são fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em todas as suas dimensões. Não constituem expressão danificada somente das classes subalternas, do campo ou das periferias das grandes cidades; estão presentes e atuantes mesmo no estrato das pessoas cultas. Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. Reproduzem-se de maneira ampliada; desenvolvem-se impetuosamente. A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas.

A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais, conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado curvou-se à imposição dessas lutas históricas, mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Uma leitura atenta e reflexiva da “Teoria da semicultura”¹⁹ nos ajudará a enxergar mais a fundo a trágica situação cultural e educacional em que vivemos e a desenvolver em nós sementes de inquietação e de resistência à realidade instalada.

Os dez anos de estudos e pesquisas sobre o potencial pedagógico presente nos escritos adornianos nos levaram a levantar a seguinte hipótese: Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Textos, como as *Minima Moralia*, formas estético-filosóficas de se tratar questões éticas da contemporaneidade; “Dialética do esclarecimento”, análise do percurso sinuoso da razão moderna por entre os caminhos sedutores do saber e da técnica, em suas expressões filosóficas, éticas, culturais e psicológicas; *Notas de literatura*, que pinça artistas, literatos, obras de arte, acontecimentos e instituições culturais, e, em forma de anotações e de ensaios, cria, de maneira lúdica e estética, constelações originais, que formam a percepção e a sensibilidade crítica; *Dialética negativa*, um conjunto infindável de pequenos fragmentos que gestam em seus incautos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética*, que nos ensina as artimanhas mágicas e a astúcia da razão no reencontro com as obras-de-arte, são escritos que educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de idéias e de caminhos fecundos presentes em suas entranhas. Nesses, apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios educacionais, encontramos subsídios mais ricos para pensar a educação, a formação cultural.

Daí a dificuldade e, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades em se abordar a educação/formação nos escritos de Adorno.

Dificuldade, de um lado, porque sua reflexão filosófica se choca com as teorias que procuram construir um sistema fechado do processo educacional, um corpo acabado de verdades. O pensamento adorniano nos dá a possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, compõem-se, contrapõem-se; nenhum é mais importante que o outro, e permitem a companhia de outros eixos que, porventura, o processo de interpretação venha a descobrir em sua configuração primeira. Portanto, essa maneira de se fazer educação é aberta, fragmentária, processual.

A dificuldade em se abordar a educação a partir de Adorno se dá, fundamentalmente, pelo seu respeito ao objeto em análise. Como articular duas dimensões contraditórias – teoria e educação – na atual sociedade administrada? Pela teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação e precisa dessa liberdade de voar para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção praxica fecunda. Pela educação que se preocupa diretamente com o que-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável – e desesperador – do educador para a prática. Adorno nos faz ver que se deixar levar impientemente pelos incessantes apelos da prática pode gerar a atrofia da teoria e, com isso, uma pseudoteorização da educação. Não existe uma unidade imediata entre teoria e prática educativa; essa unidade pode vir a ser mediada, construída. Mas, para tal, exige-se tempo, trabalho árduo, reflexões intensas, tentativas múltiplas.

Por outro lado, os escritos de Adorno apresentam inúmeras possibilidades para se aproximar da questão educacional, e isso se dá com base em três perspectivas, pelo menos. Primeiro, porque o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, pois elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade; antes, esterilizam esse potencial, moldando-o em uma forma estanque, individualizada de interpretação. Positivizam a teoria educacional e, assim fazendo, pintam de cor-de-rosa um possível diagnóstico crítico do colapso histórico da educação brasileira.

Em segundo lugar, porque o pensamento adorniano é ambivalente. Ele permite ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente – negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena – e, ao mesmo tempo, permite, por meio do diagnóstico radical e intransigente, perscrutar saídas possíveis, mesmo que difíceis na atual sociedade administrada. Como diz Christoph Türcke, a teoria crítica é, “ao mesmo tempo, a consciência da necessidade imperiosa de transformação das relações sociais vigentes, e a consciência do extraordinário poder dessas mesmas relações sobre seus oponentes”.²⁰

Por último, o pensamento adorniano pode ser compreendido como uma práxis negativa da educação, pois possibilita, a partir do acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais, em especial de sua configuração contemporânea, indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje, numa situação em que todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade

que ele investiga. Nesse sentido, apesar de sua indigência, ele se transforma em uma práxis crítica, instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes, e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas.

O poder educativo do pensamento auto-reflexivo

Em nosso primeiro livro sobre a teoria crítica,²¹ no ensaio “Teoria crítica e educação”,²² desenvolvemos algumas reflexões sobre a educação nos horizontes da teoria crítica, em torno do eixo: o poder educativo do pensamento crítico.²³ No desdobramento desse eixo, destacamos os seguintes tópicos:

1. a função educativa do refletir, indicando o potencial pedagógico fecundo presente no ato de repensar. Ao retomar um objeto, uma situação, tenta-se ir além do repetitivo, do que está dado, no resgate da história viva, nele sedimentada em forma de uma “segunda natureza”. Esse ato de retomar é intrinsecamente educativo, forma a sensibilidade, a percepção e o pensamento;
2. o resgate das promessas de emancipação – *dos fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos* – que o ideal de formação cultural portava em suas bandeiras de lutas, através do terceiro Estado, no século XVIII, e que hoje estão diluídas e deapauperadas

- pelo processo semicultural da sociedade administrada;
3. o processo de “desbarbarização”²⁴ da sociedade com a ajuda da educação, da escolarização, tendo na auto-reflexão crítica seu esteio fundamental;
 4. a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado, para iluminar, através da educação, da psicologia, do esclarecimento, os germens de violência nelas presentes – e que podem irromper em outros momentos, em diferentes formas de violência –, possibilitando aos nossos educandos o florescimento de forças de resistência e de intervenção consciente no cotidiano de suas vidas;
 5. a responsabilidade de os intelectuais, individuais e coletivos – pela ação pedagógica e pela participação nos meios de comunicação de massas – de contribuir decididamente no processo de “desbarbarização” da sociedade.²⁵

Se a análise do eixo pedagógico “o poder educativo do pensamento auto-reflexivo”, no parágrafo anterior, fundamentou-se na conferência de Adorno “A educação após Auschwitz”, agora pretendemos mostrar que também nos textos filosóficos a presença desse mesmo eixo é forte e fecunda. Examinemos, inicialmente, como ele se expressa no ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis”.²⁶ Neste escrito, Adorno está examinando a relação entre teoria e práxis, tendo como pano de fundo as manifestações estudantis de 1968 na Europa e questionando o pragmatismo acentuado do movimento, que, atrelando a teoria à prática estudantil, enfraqueceu a prática e, conseqüentemente, a teoria. Afirma o texto “Aquele que pensa põe resistência [...] Só pensa quem não se limita

a aceitar passivamente o desde sempre dado”; pensar é ser ativo, ir contra a corrente, contra o instituído, é querer contar a história daquele objeto de uma outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico.

Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca em evidência outros elementos desconhecidos até então, que podem conduzir para além da violência presente na situação, mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava. Isso, para Adorno, *assume incalculável relevância para a relação entre a teoria e a práxis*, pois o pensamento reflexivo não apenas aponta tessituras segmentadas, curto-circuitos antes não detectados, mas também gera inquietação, anseios de mudanças, e *a teoria, por sua autonomização, se converte em força produtiva, transformadora*.

Adorno justifica o poder intervencionista da teoria: *sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele*. O pensamento que tateia o objeto em suas diferentes partes, que dele se aproxima insistentemente, que desnuda sua intimidade, não se contém na pura observação porque ele quer levar avante seu processo de intervenção. E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade práxica e formativa do pensamento reflexivo: “Todas as vezes que intervém de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria”.²⁷

“O poder educativo do pensamento auto-reflexivo” manifesta-se também de maneira expressiva, como já fizemos menção no livro *Dialética negativa*. Na abertura do Colóquio Nacional “Dialética negativa, estética e educação”, realizado na Unimp,

Piracicaba, em março de 2000, e organizado por nosso Grupo de Estudos e Pesquisa, apresentamos o ensaio “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”, em que tentamos enfatizar a necessidade de se educar o pensamento para a auto-reflexão crítica. Apresentamos apenas um tópico desse ensaio.

As idéias são signos negativos, apontam para o que ainda não é. Uma das características da dialética negativa é questionar a identificação que Hegel estabelece entre o ideal e o real, entre o conceito e o objeto desse conceito, tendo ciência da inadequação entre esses dois momentos mas, ao mesmo tempo, perseguindo incansavelmente a superação dessa inadequação. As idéias, essas grandes constelações teóricas do ser humano, criadas através de seus empreendimentos históricos, se apresentam como indicadores críticos da realidade opressiva e anúncio de uma outra realidade que não a que foi estabelecida pela dominação. É por isso que Adorno afirma: “As idéias vivem nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que são.”²⁸ Em outro aforismo “Auto-reflexão do pensamento” traz Adorno um exemplo significativo para ilustrar a afirmativa acima, que se estrutura assim: o juízo de que alguém é um homem livre se relaciona de maneira enfática à idéia de liberdade. Mas esta idéia é mais do que o predicado desse alguém, que é um homem livre, deste ser que por determinações históricas é mais do que o conceito de sua liberdade. O conceito não apenas diz que se pode aplicá-lo a todos os homens singulares definidos como livres; nutre-se, também, da idéia de uma situação em que os indivíduos têm qualidades que aqui e agora (enquanto realidade opressiva) não se podem atribuir a ninguém. Adorno continua: quando aplicada empiricamente, a idéia de liberdade fica inferior a si mesma; não é, então,

o que diz. No entanto, porque, como idéia, deve ser sempre abrangente, deve, portanto, com essa realidade empírica ser confrontada. E tal confronto a faz entrar em contradição consigo mesmo.²⁹ Na negação dialética da realidade opressiva, anuncia-se, utopicamente, uma outra realidade historicamente possível. Essa ilustração que Adorno nos proporciona não apenas mostra, de maneira clara e didática, seu método da dialética negativa, mas também questiona os que tentam ver em seus escritos apenas a negação pela negação. Há aqui uma intervenção crítica do pensamento reflexivo, que busca saídas, não fáceis, é verdade. Em um outro aforismo das *Minima moralia* afirma que a “perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário”,³⁰ no anúncio de uma boa nova. Daí a importância de na aprendizagem educacional se desenvolver um procedimento contínuo de educação do pensamento para a auto-reflexão crítica. Agrada-nos sempre citar o “elogio ao pensamento” feito por Viviane Forrester, em seu livro *O horror econômico*.³¹ Diz ela: “Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa! Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. [...] Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombra demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. [...] Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar”.

Tecnologia e formação

A questão da técnica e sua participação na sociedade contemporânea é tratada por Adorno em vários de seus ensaios e nos traz contribuições valiosas para a análise de sua interferência no processo educacional. É verdade que Adorno viveu a presença da técnica até o final da década de 1960. Estamos há mais de cinquenta anos dos últimos escritos seus sobre o fenômeno tecnológico, cujo desenvolvimento, nas últimas décadas, foi extraordinário. Deu origem a espantosas invenções, gerou possibilidades infindas ao gênero humano, em particular à educação, mas não conseguiu ainda se desvencilhar da intencionalidade primeira embutida em seus produtos e em seu processo criativo: estar a serviço do capital e da exclusão de indivíduos e povos. Antes, ganhou indefinidamente em potencialidade. Então, as reflexões de Adorno, hoje, gozam de atualidade e incentivam a busca de outras categorias explicativas. Levantamos alguns tópicos que podem ajudar os educadores em seu trabalho de formação de novo docentes.

Nas *Minima moralia*, há um aforismo que sempre nos chama a atenção na análise do *ethos* encravado na tecnologia contemporânea, intitulado “Não bater à porta”. Todo ele se compõe na caracterização das conseqüências alienantes presentes na implantação da técnica em nossa vida cotidiana. Deixemos o texto falar:

A tecnificação torna [...] precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma por-

ta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que o acolhe. Não se faz justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo a que está incessantemente exposto pelas coisas do mundo a seu redor, até mesmo em suas mais secretas inervações. O que significa para o sujeito que não existam mais janelas que se abram como asas, mas somente vidraças de correr para serem bruscamente impelidas? Que não existam mais trincos de portas, e sim maçanetas giratórias, que não existam mais vestibulos, nem soleiras dando para a rua, nem muros ao redor do jardim? E qual o motorista que já não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas. No deperecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquiram uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente [...] que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação.³²

A lei da pura funcionalidade apaga a história constituinte de cada objeto, coisifica as pessoas, transforma-as em máquinas, em que a precisão, o tempo veloz, a utilidade imediata são os elementos que contam e têm valor nas relações sociais. E o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado à formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitá-

rias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado.

No ensaio “Progresso”,³³ Adorno mostra a ambigüidade da técnica na alavancagem do desenvolvimento contemporâneo e o potencial transformador que ela possui em sua constituição histórica. Diz ele: “Da fundação à bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência do todo”.³⁴ A fundação, instrumento primitivo de caçadores ingênuos, destruiu um gigante, Golias; a bomba atômica, instrumento avançado de caçadores humanos, altamente tecnologizados, destruiu duas cidades. Isso no tempo de Adorno, 1945. Hoje em dia, os aparelhos destrutivos são extraordinariamente muito mais desenvolvidos. Aliás, foi na criação de aparelhos de destruição que a ciência e a tecnologia moderna mais se desenvolveram. Por outro lado, diz Adorno, com as descobertas científicas que permitiram a construção da bomba atômica, o homem criou possibilidades básicas de acabar com a fome no mundo, de gerar cultura e educação para todos, de pôr um fim a inúmeras condições que ocasionam a violência, a guerra, a destruição. No entanto, a ciência e a tecnologia contemporânea continuam destilando, predominantemente, sua intencionalidade primeira: destruir, violentar, barbarizar o homem.

Mas é na conferência “Educação após Auschwitz”, dentre os textos que conhece-

mos, que Adorno se detém mais na análise do espírito tecnológico que constitui a formação do homem de nossos dias. Transcrevo um extrato, um tanto longo, desse ensaio, em que se manifesta a dimensão tecnocrática que perpassa a ideologia dominante de nossa sociedade instituída.

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. [...] Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...] Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. Isso está relacionado com o “véu tecnológico”. As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios - e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana - são fetichizados, porque as finalidades - uma existência digna do ser humano - são encobertas e arrancadas do consciente humano. [...] Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, onde se encontra o limiar de uma atitude racional para com ela e aquela supervalorização que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. No tipo que tende para a fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. [...] São pessoas essencialmente frias, que devem negar no seu íntimo a possibilidade de amar e cortam o amor pela raiz, antes que possa desabrochar em outras pessoas. O que nelas sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais. [...] “Eu aprecio belos equipamentos, sejam quais forem eles”,

disse um voluntário na pesquisa sobre a personalidade autoritária feita em Berkeley. O seu amor foi absorvido por objetos, máquinas enfim. O que choca nesse fato – e choca porque parece tão inútil combatê-lo – é que essa tendência está ligada à civilização inteira. Combatê-la equivale a opor-se ao espírito do mundo; mas com isso repito apenas algo que descrevi inicialmente como o aspecto sombrio de uma educação contra Auschwitz.³⁵

Acerca da ambigüidade presente no desenvolvimento e na utilização universal da tecnologia atualmente e de suas consequências para a formação das pessoas, escrevi recentemente uma pequena crônica, “Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado!”³⁶ cuja parte final transcrevo aqui:

Theodor Adorno, na década de cinquenta, no ensaio “Educação após Auschwitz”, previa a ambígua relação do homem moderno com a técnica avançada. No mundo atual de seu tempo, a tecnologia já ocupava posição-chave e produzia, segundo ele, pessoas afinadas com essas invenções inusitadas. Ele viveu a época da expansão do rádio, das incipientes experiências televisivas, dos anos primeiros dos filmes hollywoodianos. E teve sensibilidade para captar a relação de simpatia e identificação que as pessoas estabelecem com os objetos tecnológicos. Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Decifra-me ou lhe devoro! E são gerados homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da internet. Eu amo a tecnologia, eu adoro

ser filmado pelas câmaras, sinto-me bem ao deixar-me inundar pelas informações e imagens on line!. Para que ir à loja, à livraria, ao supermercado, ter que me deparar com pessoas, se, em contato com a máquina posso resolver tudo. Não contém isso algo de irracional, patológico, exagerado, perguntava, atônito, Adorno, naquele tempo!?. Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, [...] que [...] faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rápido possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz.

O que chocava o frankfurtiano nos anos cinquenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje isso se confirma de maneira integral. A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações: do interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em uma sala de aula, lá estão os aparelhos tecnológicos a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Aceitá-la plenamente significa ser um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor. Não a integralizar em sua vida, em sua escola, pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social. No entanto, aceitá-la plenamente significa também aderir aos paradoxos que a civilização, ambígua em si mesma, lhe impinge a todo momento, como, por exemplo, ser escravo de sua própria criação, deixar-se apagar pelo sistema que ele mesmo projetou.

Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contem-

porâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todas os produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles; não conseguem viver mais sem eles; têm com eles uma relação interpessoal. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, puramente funcionais, deixam-se congelar.

Os professores e os formadores de professores têm nas tecnologias educacionais um instrumental extraordinário para potencializar a educação de seus alunos e devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumental. Ao mesmo tempo, devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter a acuidade e a percepção das virtudes específicas que estão subjacentes a essa utilização, desenvolvendo atividades outras que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas.

A arte de interpretar a serviço da educação

Adorno, em sua primeira palestra, ao tomar posse como professor na Universidade de Frankfurt, desenvolveu a temática “A atualidade da filosofia”.³⁷ Isso foi em 1931. Tinha, então, 28 anos, e nesse discurso apresenta seu projeto de filosofia, que desenvolveria em escritos posteriores. Para ele, a filosofia deve desistir de, em seus exercícios, querer abarcar a totalidade do real. Ela deve se voltar para os objetos triviais, para aquilo que Freud chamou de “a escória do mundo dos fenômenos”, e nesse particular concreto³⁸ firmar seu olhar perscrutador, desvendando as possi-

bilidades frutíferas para o conhecimento. Ela deve mergulhar nos dados insignificantes do real para perceber neles, e não por cima deles, o conteúdo de verdade.³⁹ Benjamin, seu amigo e companheiro de confidências filosóficas, chamava esse olhar de “microscópico”. É o instrumento por meio do qual cada mínima particularidade do objeto libera uma significação que ajuda a dissolver sua aparência reificada e revela as tensões e fricções nele presentes. Ao mesmo tempo, a significação liberada permanece vinculada ao particular, ao invés de sacrificar sua especificidade histórica em prol de uma abstrata universalidade. As fraturas, as ambigüidades, as contradições são os detalhes filosóficos em que Adorno vai centrar seus esforços reflexivos.

A filosofia, ao contrário da ciência que busca a explicação dos fenômenos, preocupa-se com a interpretação. E, enquanto interpretação, vive um difícil paradoxo: de um lado, para continuar a ser filosofia, é desafiada, o tempo todo, a examinar os detalhes do real com a pretensão de atingir a verdade; de outro, ela não possui, *a priori*, nenhuma chave segura para interpretar esses dados; antes, ela deve construir essas chaves interpretativas e a partir de indícios fugazes que os entes apresentam. Eis um de seus grandes desafios, pois não existe uma chave desaparecida por detrás das aparências dos fenômenos, que caberia à filosofia encontrar. Interpretar não é buscar um sentido oculto, diz Adorno. O trabalho do filósofo não se reduz a um pasatempo lúdico na descoberta de coisas ocultas ou objetos sumidos; ele é, antes de tudo, um cansativo labor para decifrar enigmas, para abrir novas veredas em terrenos cheios de empecilhos e de perigos. Interpre-

tar é, pois, explorar alternativas de construir novas ordenações do real.

O filósofo, para Adorno, trabalha como um autêntico detetive, parte de pequenos detalhes, observa atentamente suas múltiplas possibilidades, coloca os elementos dispersos em diferentes posições na tentativa de formação de uma nova configuração. Isso explica por que o ensaio é o caminho preferido por Adorno para compor suas produções filosóficas. A sua forma fragmentária, aberta, experimental, em que o estético se com-funde com o filosófico, dá ao texto possibilidades múltiplas de expressão e de configuração.

Mas, para realizar esse trabalho de interpretação, o filósofo precisa desenvolver em si a experiência da *ars inveniendi*⁴⁰ – a arte de inventar, de encontrar algo pela primeira vez –, e o instrumento primeiro para adquirir essa experiência chama-se fantasia. Ao invés de tomar os fenômenos tais como se apresentam imediatamente a “fantasia” do sujeito dispõe ativamente seus elementos, colocando-os em relações diversas até que se configurem em uma forma cognitivamente visível. Conhecer filosoficamente, então, não é apenas criar conceitos; é, também, ao mesmo tempo, produzir imagens. A filosofia e a arte dão-se as mãos. O que diferencia essa fantasia da pura elucubração, da especulação solta, é sua adesão estrita aos fatos. Por isso Adorno lhe dá o nome de “fantasia exata”.⁴¹ Ela se torna científica em sua recusa de sair do perímetro dos elementos e, como a arte, reacomoda os elementos da experiência, as enigmáticas figuras da existência empírica, até que estas se abram à compreensão cognitiva. A fantasia exata efetua uma metamorfose que, apesar de toda sua ilu-

minada racionalidade, conserva uma certa imagem de truque de magia.⁴²

A filosofia em Adorno – enquanto capacidade de usar a razão e a fantasia na interpretação dos detalhes que a prática pedagógica nos mostra a todo momento – caracteriza-se como um elemento essencialmente educativo na formação dos professores. Através dela, fatos corriqueiros que perpassam nosso cotidiano, imperceptíveis, podem ser vistos por um olhar diferente e provocar susto, espanto, admiração. Às vezes, uma expressão regional, que já se tornou frasc-feita, sedimentada, mas que carrega em seu bojo uma história triste, injusta, pode ser desvendada, iluminada e, quem sabe, revertida. Nessa perspectiva, inspirados pela *ars inveniendi* de Adorno, escrevemos uma crônica, tempos atrás, que passamos a transcrever:

A história suspense: Você sabe como é que, em regiões de Minas, se chama aquele ônibus inter-municipal, generoso, que pára em todas as curvas para pegar passageiros, que demora um tempão pra chegar a seu destino? Cata-jeca! É isso mesmo, cata-jeca! A primeira vez que ouvi essa denominação, em estradas de Minas, me senti um tanto deprimido. Cata-jeca! Pensei comigo mesmo: quanto preconceito está embutido nessa frase-feita, tida como usual, corriqueira, e, no entanto, expressiva de uma realidade opressiva e dura. Então todas aquelas pessoas simples, humildes, empobrecidas pela violência da vida são jecas?! E o seu veículo único de locomoção para um centro maior, cata-jeca?! Corri ao Aurélio para ouvir dele, com mais propriedade, o que é ser jeca. É ser caipira, matuto, roceiro, sertanejo; habitante do campo ou da roça, particularmente de pouca instrução, de convívio e modos rústicos e canhestros; indivíduo sem traquejo social, casca-grossa. O jeca é, pois, um cai-

pira, desajeitado, rústico, casca-grossa, porque a vida de trabalho e de solidão não lhe ensinou boas maneiras; de pouca instrução e traquejo social, porque onde morava não havia escola para frequentar, ou, se havia, ele não teve tempo nem oportunidade para frequentar; é obrigado a tomar sua condução à beira da estrada, debaixo de sol ou de chuva, porque não tem condição de possuir seu próprio veículo; mora no campo ou na roça, porque ainda não teve jeito de fugir para a cidade. E para ele é oferecida uma opção de viagem: um cata-jeca. Nada mais natural que isso! Como o preconceito ronda nossas vidas a todo momento! Estamos tão envolvidos em suas malhas nominativas e descritivas, que nem percebemos a agressividade que se esconde, sutil, nas entranhas. Assim expressões do cotidiano apenas reforçam uma postura indiferente e superior em relação aos homens do campo, aos negros, aos deficientes, aos homossexuais, aos estrangeiros, aos idosos. Essas expressões, sedimentadas, se revestem, por assim dizer, de uma segunda natureza, de uma história paralisada. É como se a realidade sempre fosse assim; como se não houvesse uma história de exploração que foi fazendo as coisas assim. E não se trata apenas de chamar os homens do campo de jeca, a situação tensa de negra, o jovem que fez uma opção sexual diferente da sua, de bicha. Trata-se de, através de estereótipos, de olhares enviesados, analisar os fatos, julgar as pessoas, desenvolver o convívio social. E considerar tudo isso como normal. A história, que é dinamismo, tensão, ir-e-vir, se torna natureza (segunda natureza), repetição, petrificada pelos olhares de medusa dos tidos como raça pura. Benjamin nos convida a “escovar a história a contrapelo”, para ouvir os gritos de dores e de injustiças que estão nela sufocados. Adorno nos incita a solapar a aparência falsa da realidade, tida como absoluta, e a despojar essas expressões mágicas de seu feitiço, desentrevando a

história sedimentada em seu interior. A partir de sua forma “dada” é possível se chegar aos elementos históricos de sua produção. Mas, como é difícil acabar com os preconceitos. É tão difícil quanto acabar com a fome no mundo. Aliás ambos os processos são momentos decisivos na construção de uma sociedade emancipada.⁴³

São pinceladas ao vento essas que produzimos na exposição da temática. São, ao mesmo tempo, pinceladas vivas, de cores e tons diferentes, que podem pintar algo com sentido se forem percebidas sem sentido. Quem sabe a observação atenta e, do mesmo modo, desinteressada, desses traços, coloridos, por pessoas interessadas em formar sonhos, possam improvisar configurações tímidas, mas inovadoras, nesse perigoso ateliê que é o ensinar. A sala de aula – campo intenso de forças e pulsões, desativado – pode se tornar mais carregada, inquieta, pétrea, com as tentativas de fazer os gemidos do passado, represados, fluírem. E depois que as lágrimas de ira e de sangue rolarem, dos que ensinam e dos que aprendem, quem sabe, novas pinceladas possam brotar.

NOTAS

- 2 Os livros por nós produzidos nesse período: 1) LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. *Ética, estética e cotidiano: a cultura como possibilidade de individuação*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994; 2) PUCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a Formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdufsCar, 1. ed. mar. 1995 e 2. cd. ago. 1995; 3) PUCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdufsCar, 1. ed. fev. 1998 e 2. ed. nov. 1998; 4) PUCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica iminente*. Série Teoria Crítica. Piracicaba: EdUnimep,

- 1999; 5) ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A indústria cultural e educação: o novo canto da sereta*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 1999; 6) BEREOFF, Paulo Sérgio. *Experiência formativa e educação física*. São Paulo: Unisa, 1999; 7) PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, Coleção Educação e Conhecimento, 1. ed. mar./2000; 2. ed. out./2000: 191 p.; 8) PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: EdUnimep: Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2001, 237 p.; 9) PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: EdUnimep: São Paulo: Fapesp, 2001 (Série Teoria Crítica).
- ³ Alguns textos sobre a teoria crítica: JAY, Martin. *La imaginación dialéctica: historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de investigación social (1923-1950)*. Versión española de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus ediciones, 1974; SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978; FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988; BUCKMORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno editores, 1981.
 - ⁴ Para melhor entender o pensamento de Adorno, sugerimos os livros: JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1988; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1. ed. mar./2000; 2. ed. out./2000: 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).
 - ⁵ O livro já citado T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, p. 177-191, apresenta uma ampla e detalhada bibliografia comentada sobre as obras adornianas.
 - ⁶ ADORNO, T. W. *Míntma moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
 - ⁷ ADORNO, T. W. *Dialéctica negativa*. Versión em español de José María Ripalda. Madrid: Taurus, 1975. Newton Ramos-de-Oliveira está traduzindo este livro do alemão para o português. É um trabalho lento, difícil, acompanhado e revisado pelo GEP Teoria Crítica e Educação em suas reuniões semanais.
 - ⁸ ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
 - ⁹ ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
 - ¹⁰ Este ensaio possui três traduções na língua portuguesa. A primeira foi feita por Aldo Onesti e publicada no livro COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986; as duas outras foram feitas por Maria Helena Ruschel, no livro citado na nota anterior, e por MAAR, Wolfgang Leo, no livro *Theodor W. Adorno: educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Eu me utilizo sempre da primeira tradução.
 - ¹¹ O ensaio de Adorno "Tabus über dem Lehrberuf" recebeu na língua portuguesa três versões. A mais antiga, a de Newton Ramos-de-Oliveira, elaborada em 1992 e publicada apenas em 2000, no livro T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI, RAMOS-de-Oliveira e ZUIN, p. 157-176, sob o título de *Tabus a respeito do professor*; em 1995, saíram mais duas versões, a de Maria Helena Ruschel, no livro já citado, com o título de "Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar" e a versão de Wolfgang Leo Maar, "Tabus acerca do magistério", no livro na nota anterior citado.
 - ¹² HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Sociologica*. Tradución de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.
 - ¹³ ADORNO, T. W. *Teoria da semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. *Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas: Papirus, a. XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.
 - ¹⁴ Cf. nota 10 deste ensaio.
 - ¹⁵ De 1959 até 1969, Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano para participar de debates pedagógicos ou estéticos nas rádios de Hessen e de Frankfurt. Sua primeira experiência radiofônica se deu em 1959, com a conferência "O que significa elaborar o passado", e a última, em 16 de julho de 1969, com a entrevista "Educação e emancipação".
 - ¹⁶ ADORNO, T. W. *Educação após Auschwitz*. In: COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 39.
 - ¹⁷ ADORNO, T. W. *Teoria da semicultura*, p. 402.
 - ¹⁸ ADORNO, T. W., op. cit., p. 389.
 - ¹⁹ Conforme PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 1. ed. fev. 1998, 2. ed. nov. 1998.
 - ²⁰ TÜRCKE, C. *Habermas, ou como a teoria crítica tomou-se sociável*. Tradução de Verlaine Freitas. Belo Horizonte: Fafich-UFMG, 1999, p. 8 (publicação interna).
 - ²¹ PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: A formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUfscar, 1. ed. mar. 1995 e 2. ed. ago. 1995.
 - ²² PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a formação cultural na escola de Frankfurt*, p. 11-58
 - ²³ Posteriormente, esse mesmo eixo deu nome ao livro

que escrevemos sobre Adorno, sua vida, seus pressupostos filosóficos e as implicações educacionais desses pressupostos. PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1. ed. mar. 2000; 2. ed. out. 2000; 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).

- 24 "A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant: a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação. (...) Chego ao ponto de considerar a desbarbarização do campo como um dos mais importantes objetivos educacionais". In ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 37-38. Nos dias de hoje, a barbárie está intensamente presente mais nas cidades que no campo. "A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie". ADORNO, T.W. *Tabus a respeito do professor*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI, RAMOS-de-OLIVEIRA e ZUIN.
- 25 Conforme também a conferência de Adorno "A Educação contra a barbárie". In: *Theodor W. Adorno. educação e emancipação*, p. 155-168.
- 26 ADORNO, T. W. *Notas marginais sobre teoria e prática*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 27 ADORNO, T. W. Op. cit. p. 210 e 229.
- 28 ADORNO, T.W. *Dialética negativa*, p. 153.
- 29 ADORNO, T.W. Op. cit., p. 154.
- 30 ADORNO, T.W. *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*, p. 216.
- 31 FORRESTER, V. *O horror econômico*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUnesp, 1997, p. 67-68.
- 32 ADORNO, T.W., *Mínima Moralía*, p. 33.
- 33 ADORNO, T.W. *Progresso*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 34 ADORNO, T. W., op. cit., p. 52.
- 35 ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 42.
- 36 Essa crônica foi publicada na revista *Comunicações*, da Faculdade de Educação da Unimep, em seu n. 1, ano 8, jun. 2001.
- 37 Título Original: *Die Aktualität der Philosophie*. Aula inaugural proferida na Universidade de Frankfurt no dia 7 de maio de 1931. In: ADORNO, T. W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, p. 325-344. Tradução de Bruno Pucci, cotejada com a versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Paidós, 1991). Revisão da tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin e Francisco Cook Fontanella.
- 38 Adorno caracteriza assim o particular concreto: "Este não se constitui como um caso do geral, não pode ser identificado com sua localização informe dentro de uma categoria geral, já que seu sentido reside antes em sua especificidade que em sua universalidade. O particular não é uma expressão tautológica de si mesmo. Ele supera seus limites restritos por sua relação mediada com a sociedade. Como as mônadas de Leibniz, cada particular é único, porém cada um contém uma imagem tensa e contraditória do todo, uma imagem do mundo, coisa que, dentro do marco marxista, significa uma imagem da estrutura social burguesa." In: *Atualidade da filosofia*, publicação interna, p. 12.
- 39 Cf. *Observações sobre o pensamento filosófico*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25.
- 40 Expressão tão cara a filósofos do século XVII, como Bacon e Leibniz.
- 41 ADORNO, T.W. *Atualidade da filosofia*, parágrafo 6, p. 17.
- 42 Cf. BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa*, p. 177-202.
- 43 Essa crônica foi publicada como uma de três crônicas acadêmicas, no *Comunicações: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 2, dez. 2000.