

**ADORNO E A EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA:
DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES**Luís Antonio Groppo¹
UNISAL / UNASP / CNPq**RESUMO**

O objetivo deste artigo é cotejar as ideias de Adorno e, secundariamente, as concepções de alienação e fetichismo de Marx, com o conceito de integração sistêmica aplicado em educação. Faço uma interpretação de algumas obras de Adorno, Marx e comentadores, destacando as categorias alienação, fetichismo, esclarecimento, barbárie e semiformação, assim como a aplicação destes conceitos à educação. Tal interpretação destaca as possibilidades de enriquecer o conceito de integração sistêmica e sua aplicação à educação, no interior da pesquisa "Sociologia da educação sociocomunitária". Com isto, o conceito de integração sistêmica se enriqueceu, ao considerar os mecanismos, descritos por Marx, de alienação e fetichismo da mercadoria, por meio dos quais o sistema do capital subsume as energias humanas – trabalho, pensamento e relações sociais (incluindo a educação) – e a utilidade das criações humanas em favor dos valores de troca das mercadorias. Também se enriqueceu, ao considerar os mecanismos descritos por Adorno, que impõem a barbárie no seio da civilização criada a partir do suposto domínio do esclarecimento – quando o esclarecimento se torna razão instrumental - e que impõem a integração forçada e a mediocridade por meio da semicultura – em que a dimensão do distanciamento crítico em relação à realidade é atrofiada.

Palavras-chave: Adorno, educação sociocomunitária, integração sistêmica, Marx, semiformação, barbárie.

**ADORNO AND SOCIO-COMMUNITARIAN EDUCATION:
DIALOGUES AND PROPOSITIONS****ABSTRACT**

The aim of this paper is to compare the ideas of Adorno and, secondarily, the concepts of alienation and fetishism of Marx, with the concept of systemic integration applied in education. I make an interpretation of some works of Adorno, Marx and commentators, noting the categories alienation, fetishism, enlightenment, barbarism and semi-formation, as well as the application of these concepts to education. This interpretation highlights the possibilities of enriching the concept of systemic integration and its application to education, within the survey "Sociology of socio-communitarian education." With this, the concept of systemic integration was enriched when considering the mechanisms described by Marx, alienation and fetishism of commodities, by which the capitalist system subsumes human energies - work, thought and social relations (including education) - and the utility of human creations in favor of the exchange values of commodities. It is also enriched by considering the mechanisms described by Adorno, who impose barbarism within civilization built upon the supposed predominance of enlightenment - when enlightenment becomes instrumental reason - and imposing forced integration and mediocrity by semi-culture - when the size of the critical distance in relation to reality is stunted.

Keywords: Adorno, socio-communitarian education, systemic integration, Marx, semi-formation, barbarism.

Introdução

A Educação Sociocomunitária é o campo de pesquisa em que se inserem as investigações do Programa de Mestrado onde sou pesquisador. Minhas pesquisas têm tratado da formação de uma Sociologia da Educação Sociocomunitária, financiadas com Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico). Do ponto de vista teórico, as pesquisas tentam desenvolver conceitos aplicáveis ao estudo das intervenções educacionais sociocomunitárias – as quais têm, em geral, caráter não formal, ou que buscam articular comunidades e escola. Do ponto de vista empírico, procuram analisar e interpretar diversas ações educacionais sociocomunitárias na Região Metropolitana de Campinas/SP, fazendo uso daqueles conceitos.

Este artigo se insere no primeiro esforço, o de desenvolvimento de conceitos para a compreensão e interpretação sociológica da Educação Sociocomunitária, dando continuidade a outros trabalhos (GROPPO, 1º sem. de 2006, 1º sem. de 2009, 2011). Aqui, em especial, desenvolvo o conceito de integração sistêmica aplicado à educação. A integração sistêmica se refere a processos e relações sociais (como a educação) nos quais os seres humanos são instrumentalizados em favor de objetos; estes objetos – como o capital e o poder político – fazem articular estes processo e relações em favor de seus interesses. Se inicio o artigo retomando as concepções de origem marxista de alienação e fetichismo, busco destacar um autor fundamental do pensamento crítico do século XX, Theodor W. Adorno. Refletir sobre as ideias de Adorno relativas à sociedade, cultura e educação de seu tempo, tendo como pano de fundo o desenvolvimento do conceito de integração sistêmica, é o mote deste artigo.

1. Educação sociocomunitária e integração sistêmica

Define-se a educação sociocomunitária, como área de investigação, como intervenções educacionais que têm, aos olhos dos seus propositores, intenções de transformação social mais ampla, partindo da atuação em escala local ou comunitária; tais intervenções costumam se dar em ambientes não formais de educação, mas também podem acontecer em ambientes formais, tais como a escola, quando mobilizam a comunidade no entorno da instituição escolar. Em síntese, a educação sociocomunitária é um conceito que se refere a ações educacionais de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade. Tal tem sido a perspectiva adotada pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), cuja área de concentração é justamente a Educação Sociocomunitária.

Segundo Gomes (1º sem. de 2008), a educação sociocomunitária é uma estratégia educacional que articula comunidades ou grupos locais em prol de transformações sociais de alcance mais amplo. Tal estratégia pode ter caráter emancipador, nos casos em que as intervenções têm como horizonte a ampliação da autonomia e bem estar das comunidades e de seus integrantes. Mas também pode ter caráter manipulador, quando a mobilização comunitária ou local serve a interesses de instituições externas, tais como Estado, igrejas e organizações supranacionais.

Em meus estudos sobre a sociologia da educação sociocomunitária, ao refletir sobre os sentidos do termo “sociocomunitário”, busquei na teoria sociológica alguns conceitos interessantes e definições. Primeiro, o conceito de princípio sociocomunitário. Neste sentido, a educação sociocomunitária é uma intervenção educacional que se define pelo cultivo do princípio sociocomunitária de relações sociais e humanas. A lógica ou princípio sociocomunitário caracteriza-se por relações sociais que atendem necessidades

propriamente humanas: a sobrevivência, cuidado e identidade (em seu viés comunitário) e a liberdade, autonomia e criação (em seu viés societário).

A sociologia da educação sociocomunitária busca, nestes termos, identificar, especialmente nos ambientes não formais, os processos educacionais que têm a intenção de fomentar relações de caráter comunitário e societário. Também, identificar intervenções educacionais que têm o caráter de resistência ou de ocupação de espaços intersticiais deixados pelas lógicas que são predominantes e hegemônicas na modernidade e contemporaneidade – a lógica do poder (capitaneado pelo Estado moderno) e a lógica do capital, que caracterizam o que chamo de “integração sistêmica”.

Este, o conceito de integração sistêmica, pretende ser aqui mais bem desenvolvido, especialmente a partir das contribuições do pensamento de Theodor W. Adorno, secundariamente, de Marx.

O conceito de integração sistêmica nos permite considerar que os processos de modernização não foram sobretudo a passagem da “comunidade” à “sociedade”, ou, do domínio da lógica comunitária para o domínio da lógica societária. Não teria sido substituída uma ordem social fundada na segurança por uma civilização baseada na liberdade – assertiva que faria parte da ideologia da modernidade, mas parece não constituir realmente o cerne dos processos de destradicionalização da vida social. O que houve, antes, foi a perversão e a colonização da lógica sociocomunitária pela integração sistêmica. É por isto que afirmo que hoje predomina não a “sociedade” (na figura do princípio societário), mas a “integração sistêmica”, que submete os agentes humanos à lógica dos artefatos.

Capital e poder político destacam-se entre estes artefatos, estas coisas que fazem com que as relações sociais, as instituições coletivas e os processos históricos na modernidade e contemporaneidade tendam a girar em torno do atendimento das suas “necessidades” (na verdade, das características intrínsecas) e funções. Capital e poder hegemonomizam a vida social graças à atuação de seus agentes: Estado, agências supranacionais, mercado, grandes empresas, entre outros. A lógica sistêmica, artificial como é, não é algo inerente ou imprescindível à vida social humana. Nisto, distingue-se da lógica sociocomunitária. Para viver e sobreviver, a lógica sistêmica coloca os seres humanos e grupos sociais a seu serviço, permitindo a criação e a reprodução destas “coisas”.

Ao discorrer sobre a integração sistêmica e o modo como ela “coloniza” o princípio sociocomunitário, esta proposição teórica se aproximou daquela de Jürgen Habermas (1987) sobre a relação entre o “mundo da vida” e os “sistemas sociais”, ainda que eu não tenha partido diretamente de uma aplicação da teoria da ação comunicativa habermasiana para pensar as intervenções educacionais sociocomunitárias. Também, meus resultados são bem mais modestos que o do sociólogo alemão.

Enfim, alguns leitores de meus primeiros textos sobre este assunto indicaram que era necessário discutir a concepção de Marx sobre alienação e fetichismo, pois que a manipulação do princípio sociocomunitário pela lógica sistêmica poderia ser interpretada como uma espécie de conversão dos valores de uso do trabalho e solidariedade humanos em valores de troca das mercadorias. Esta recomendação me reaproximou de outro referencial teórico também, que na verdade está, histórica e teoricamente falando, entre Marx e Habermas: Adorno e a Escola de Frankfurt.

Um debate com o legado marxista, de modo não heterodoxo, incluindo certa interpretação da obra de Adorno, em especial sobre os conceitos de alienação, fetichismo, valores de troca e mercantilização da vida, parece-me importante para referendar e reforçar esta discussão sobre o modo como opera a integração sistêmica na educação.

2. Alienação e fetichismo

Este item sintetiza discussão realizada sobre as noções de alienação e fetichismo segundo Marx, cotejadas ao conceito de integração sistêmica. (GROPPO, 1º sem. de 2009). Quando Marx trata da alienação e do fetichismo, o primeiro conceito em textos como “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (de 1844 [MARX, 2008]), o segundo em obras como “O capital” (de 1867 [MARX, 2010]), ele desvela o fundamento dos processos de conversão do saber e do fazer humanos em ferramentas e energia que tornam possível o funcionamento do sistema do capital. O sistema do capital é organizado em torno da produção e reprodução de objetos, que se vendem e se acumulam, que coisificam a existência humana e concedem força de sujeito ao mundo das coisas.

Em seus primeiros textos, Marx fez uso do conceito de alienação tomando-o de Hegel. Por meio dele, Marx descreve a separação do ser humano em relação aos frutos de seu trabalho. (HOLLOWAY, 2003). Se o processo histórico da alienação é longo, a sociedade burguesa é o momento em que tal separação mais se radicaliza. Ela é o ápice do fenômeno de estranhamento do ser humano em relação aos frutos de seu trabalho. Apesar de o ser humano não se reconhecer diante das mercadorias, elas são possíveis tão somente graças ao emprego da força de trabalho das pessoas. Mas o estranhamento ocorre já no momento da distribuição destes frutos do trabalho coletivo: tais benefícios da produção são privatizados, apropriados pelos donos dos meios de produção. Em seguida, os trabalhadores vêem o mundo das mercadorias – o giro ininterrupto dos bens no mercado – como algo externo, estranho, independente das vontades e dos poderes de quaisquer homens. Mercadorias e mercado, porém, que são a fonte de opressão e mesmo da perdição dos entes.

O conceito de alienação se faz presente nos primeiros textos de Marx, que são mais caracteristicamente de filosofia política, bem como em inúmeros intérpretes de Marx, junto ao conceito de ideologia. A alienação promovida pelas ideologias ajuda a tornar os seres humanos incapazes de compreender os fundamentos da realidade social. As ideologias ocultam as bases materiais e históricas do presente, fazendo uso de diversos mecanismos de apagamento ou ocultação do real. Entre estes mecanismos, a inversão, em que o feito (seja a mercadoria, sejam as ideias) é visto como o fazedor; em que o fazedor (seja o trabalhador, sejam as relações socioeconômicas) é visto como o feito. Outro mecanismo ideológico de peso é a naturalização do que é histórico, quando, por exemplo, se considera como fruto imponderável de uma vontade sagrada, de uma Razão abstrata ou de um Progresso metafísico o que na verdade é criado pelas ações humanas. Marx e intérpretes de seu legado, como Gramsci (MARTINS, 2008) e Lukács (LESSA, s.d, dedicaram-se a demonstrar que a história humana é passível da intervenção e transformação consciente pelos homens e mulheres, mesmo que os frutos das ações humanas sejam resultados amplamente não previstos pelos agentes sociais, e mesmo que estes sujeitos estejam submetidos ao efeito alienador da separação entre o trabalhador e o produto, ou ao efeito dissimulador das ideologias.

Assim, as ideologias são um importante mecanismo de alienação. Se bem que Marx pouco tivesse indicado que os sistemas educacionais são ou podem ser fonte de alienação pela mistificação ideológica – pelo próprio pouco desenvolvimento dos sistemas educacionais em seu tempo, que apenas ensaiavam a massificação que se assistiria mais tarde (NOGUEIRA, 1993) – diversos intérpretes de Marx fizeram uso desta lógica explicativa para criticar tenazmente os efeitos alienantes dos sistemas educacionais. Um

ápice foram as teorias de reprodução, nos anos 1960 e 70, algumas delas fazendo explícito uso dos fundamentos marxistas, como Louis Althusser (2001).

Quanto ao conceito de fetichismo, ele aparece como um interessante desdobramento do de alienação na obra mais importante de Karl Marx, “O Capital”. Ele aparece logo no primeiro capítulo, como o “fetichismo da mercadoria”. (MARX, 2010), Neste momento, Marx destaca quase que exclusivamente os sentidos de alienação relativos ao estranhamento do trabalhador em relação aos frutos de seu trabalho.

A sociedade burguesa promete a liberdade, ao consagrar a suposta emancipação do indivíduo das amarras das tradições. Acena com o estabelecimento de relações de tipo societário, nos termos aqui usados, pautadas na realização do anseio da liberdade. Em contraposição, na verdade, o que se instalam são relações de exploração, dado o fato de que há uma massa de trabalhadores “livres” - livres das amarras feudais e corporativas, mas também “livres” de quaisquer meios de produção – que não têm alternativa, a não ser alugar a sua força de trabalho aos donos exclusivos dos meios de produção, a classe burguesa. Os trabalhadores buscam garantir sua sobrevivência, na forma de um salário, que teoricamente deveria servir para reproduzir a força de trabalho.

O mecanismo acobertador e dissuasivo é o mercado. Nas relações de mercado, apenas aparentemente são indivíduos livres que se relacionam e estabelecem intercâmbios. Na realidade, o mercado está a serviço da troca e valorização das coisas, das mercadorias. As mercadorias, em seu torvelinho, supostamente acima das capacidades humanas, fazem com que os sujeitos humanos se tornem suas ferramentas e fonte energética. Mesmo a classe burguesa torna-se, ao portar o capital, algo possuído pelo capital.

O processo fundamental é aquele que converte valor de uso em valor de troca. O valor de uso é criado graças à capacidade humana de, com o seu trabalho, gerar utilidades para o próprio ser humano. O valor de troca é algo que as relações de mercado inserem nos produtos do trabalho humano, em que passa a importar apenas o quanto estes produtos (de agora em diante, metamorfoseados em mercadoria) podem valorizar-se nas trocas, nos intercâmbios comerciais do livre mercado. A valorização da mercadoria no jogo do livre mercado subsume a satisfação das necessidades humanas.

Alguns intérpretes de Marx, especialmente ligados à Escola de Frankfurt, levam adiante uma indicação de Marx. Marx havia demonstrado como a fetichização avançava para além da produção, invadindo as demais relações econômicas, como a circulação e o consumo. John Holloway (2003), que na sua apreciação da obra de Marx a faz dialogar com a de Adorno, considera que o processo de fetichização continua seu caminho, transbordando do campo econômico e chegando às demais relações sociais. A fetichização, pensada como a ruptura entre o fazer e o feito, não se limitaria ao momento das relações econômicas, “mas se estende a toda a sociedade” (HOLLOWAY, 2003, p. 86).

A dialética segundo Marx, contudo, precisa e pode encontrar a contradição como o momento ou a possibilidade de superação do que está dado. O fato de que o valor de uso não pode ser abolido pelo valor de troca, de que o valor de troca ainda necessita do valor de uso para se realizar na mercadoria, é um exemplo. De um modo ou de outro, as mercadorias continuam sendo bem útil aos seres humanos. A necessidade humana de viver e sobreviver, presente na persistência do valor de uso, indica que a integração sistêmica, na qualidade do sistema do capital, não pode prescindir dos entes humanos. No grande turbilhão de mercadorias que se fazem e se trocam, a humanidade ao menos subjaz como fonte de energia, ferramenta e avalista do capital.

Pois que a fonte de energia do capital é, justamente, o trabalho humano. Ele é a fonte dos valores de troca, na concepção de Marx. O trabalho humano persistiria sem o capital, sem o valor de troca das mercadorias. O capital, assim como os valores de troca,

não sobreviveriam. Superar a dependência dos trabalhadores ao capital seria o próximo passo da humanidade. Seria preciso criar a sociedade dos indivíduos realmente livres e senhores dos frutos de seu trabalho e do destino de sua produção.

Para o tema deste artigo, já é possível indicar as contribuições do marxismo. A lógica sistêmica na sociedade opera nas relações sociais também por meio da alienação e do fetichismo, operações fundamentais de conversão, submissão e mesmo repressão da lógica sociocomunitária aos ditames do sistema de objetos. São processos de subordinação do saber-fazer humano ao sistema das coisas já feitas ou que queiram se fazer.

Entretanto, a fonte energética do capital continua a ser os entes humanos. As relações sociais, e não apenas as econômicas, mas também as políticas, as culturais e até mesmo as educacionais, têm que levar em conta as necessidades e as características dos sujeitos humanos, mesmo que seja apenas para extrair deles a energia ou o aval de que necessitam para continuar atingindo os objetivos inerentes ao capital e ao poder.

3. Adorno: barbárie e regressão

Theodor W. Adorno (1903-1969) é dono de uma ampla e complexa obra sociológica, filosófica e estética. Assim como a Escola de Frankfurt, suas discussões começaram, principalmente, com uma leitura de Marx, uma leitura heterodoxa e sem implicações com a militância política socialista. A lógica do pensamento de Adorno é marcadamente dialética, buscando inclusive contribuir para o seu desenvolvimento, ao propor uma dialética negativa.

Adorno teria feito uso da dialética para se opor a uma visão totalizante e sistêmica da sociedade e do mundo. É o mote de *Dialética negativa*, obra de 1967 (ADORNO, 2009), em que afirma buscar libertar a dialética da armadilha afirmativa que a marca desde Platão, e que mesmo Hegel não teria se desvencilhado totalmente. A dialética negativa considera que o pensamento nunca deve estar acabado, sempre pronto a novas abordagens sobre o objeto de reflexão. Nosso tempo, para o pensamento crítico, não seria o mais propício para buscar a superação das contradições ou a conciliação entre os opostos (algo em parte presente na dialética hegeliana). Seria o tempo da negação do existente. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Inclusive por esta sua concepção de dialética, a obra de Adorno não é fechada, é constantemente autocrítica e reconstrutora de conceitos e definições usados outrora. Também, a partir de dado momento de sua obra, em especial em *Dialética do Esclarecimento*, escrita em conjunto com Max Horkheimer, levada a público pela primeira vez em 1944, a questão sociológica de fundo parece migrar para a questão do desencantamento do mundo, conforme elaborada por Max Weber. De certo modo, esta obra marca um distanciamento teórico da Escola de Frankfurt para com o marxismo, distanciamento consagrado mais tarde por Jürgen Habermas. (cf. SOUZA, 2011, p. 128-31).

Assim, interpretar Adorno como uma leitura heterodoxa de ideias de Marx, ou melhor, como uma compreensão da realidade a partir de uma leitura não ortodoxa da obra marxiana, é uma possibilidade entre outras. É o caminho, por exemplo, escolhido por Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) na sua discussão sobre as implicações educacionais da obra de Adorno. É o caminho que tomo aqui.

Pelos menos dois temas centrais em Adorno o levam à discussão da educação. Também, o encaminham para a concepção aqui adotada, sobre como a integração sistêmica perverte e manipula o princípio sociocomunitário. Estes temas são a dialética esclarecimento-barbárie e a semiformação cultural. O modo como Adorno os discute e suas implicações educacionais – em textos do próprio Adorno, ou por meio de

comentadores – contribuem para a descrição, aqui feita, dos mecanismos pelos quais as lógicas sistêmicas do poder e do capital colonizam o princípio comunitário e societário – mecanismos como neutralização, manipulação, cooptação, conversão de valor de uso em valor de troca e mercantilização da vida.

Obra seminal de Horkheimer e Adorno (1985), *Dialética do esclarecimento* traz nova luz à clássica distinção entre razão (esclarecimento) e mito. As raízes da contraposição entre racionalidade e pensamento mágico são levadas para bem mais atrás do tempo, para aquém do Iluminismo e o século XVIII. Mesmo as contradições do esclarecimento parecem ter raízes muito antigas, no próprio cerne do pensamento mitológico. As tentativas do mito de se explicar e de alcançar a constância ritualística colocam o esclarecimento no coração do mito. É que as forças motrizes do esclarecimento estão no âmago do ser humano, que busca libertar-se do medo e deseja se tornar o verdadeiro senhor da natureza.

Mas o caminho do esclarecimento o levou a seu avesso, por meio das consequências perversas da “objetivação” da racionalidade. Quanto mais se desenvolvem as forças produtivas, quanto mais aumenta o controle da técnica sobre as forças da natureza, mais são as naturezas interna e externa devastadas. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Afirmando Horkheimer e Adorno, em *Dialética do esclarecimento*: “O mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder”. (apud VILELA, 2001, p. 98). O ser humano e sua sociedade encontram, no próprio cerne da civilização esclarecida e desencantada, a regressão, o mito, não como acidente, mas como consequência das contradições do esclarecimento, contradições que o esclarecimento quis negar ou (ainda) não consegue enxergar.

O esclarecimento se realizou na forma da razão instrumental, que olha os homens e a natureza externa sempre como coisas: coisas analisáveis, conquistáveis, manipuláveis. A instrumentalização da razão, se em parte cria emancipação, também cria isolamento e dessensibilização. Este processo, como indicado, existe desde o início do combate ao mito, mas o seu ápice se dá com a ciência. A ciência, promessa de redenção, torna-se a principal mercadoria do sistema capitalista, serve do capital e dos senhores da guerra.

A falsidade do esclarecimento não está no uso que faz do raciocínio lógico-dedutivo, da disciplina e da precisão metodológica. Está, na verdade, na “pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionamentos sociais” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 53). Ao tornar a natureza “coisa” a se analisar e controlar, o esclarecimento se torna incapaz de perceber os limites desta operação, e faz do próprio ser humano – a princípio, sujeito desta operação lógica – vítima desta coisificação geral. Quando faz isto, o esclarecimento torna-se análogo ao mito, levando os seres à mesmice, ao conformismo, a resignação ao horror. Porque ele conhece para controlar, dominar, estabelecer padrões e repetições.

O mal do esclarecimento não está na racionalização do mundo, mas no modo irracional como esta racionalização atua. Na qualidade de razão instrumental, o esclarecimento traz benefícios diversos, ao separar o sujeito racional da natureza-objeto e criar novas realidades humanas e culturais. Entretanto, torna-se um pensamento rígido e fechado em si mesmo, a serviço do capital, regredindo as consciências e aceitando a reprodução da barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em

relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155).

A saída é o que alguns textos de Adorno e Horkheimer chamam de razão crítica ou razão emancipatória, a saber, aquela razão que quer recuperar “a capacidade de pensar sobre si mesmo”, com a “tomada de consciência das consequências irracionais dessa racionalidade”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 53-4).

Ainda em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer tratam da indústria cultural, tema presente em textos anteriores e ulteriores de Adorno ao lado do conceito de “semicultura”.

A dissolução das imagens e representações sagradas, com o esclarecimento e a modernização, não levou a uma instabilidade social, como temiam alguns pensadores sociais. Esta dissolução foi abrandada pelos produtos da indústria cultural. Trazendo os conceitos de Marx de valor de uso e valor de troca, Adorno afirma que a indústria cultural submete os valores de uso das criações culturais e artísticas ao valor de troca das mercadorias que se intercambiam no mercado cultural. Aquilo que é estético, artístico e até afetivo na cultura é submetido ao mercado e ao consumo. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Neste processo, a cultura e a “formação cultural” (*Bildung*) perdem espaço para a semicultura e a semiformação. A cultura contém os dois momentos da relação entre sujeito e mundo social, a saber, adaptação à realidade (quando a realidade se objetiva diante do sujeito) e negação da realidade (quando o sujeito adquire a capacidade de estranhar a realidade e, com isto, de se reapropriar dela). Mas a semicultura contém apenas o momento da adaptação. A semicultura nega aos sujeitos a capacidade de estranhamento diante da realidade, a possibilidade de construir-se um ego autêntico e criador.

Com base na psicanálise de Freud, Adorno questiona a violência e a falsidade desta sociedade que impõe a semiformação a seus sujeitos: “que sociedade é essa que impinge a brutal supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, mas que ao mesmo tempo se fundamenta na veleidade de que todos são livres para desfrutar todos os prazeres imaginados?” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 66). A indústria cultural não realiza a sublimação dos desejos, pela qual o espírito poderia desviar as energias pulsionais dos fins primários para prazeres mediatos via produtos culturais. O que a indústria cultural faz, ainda por cima assentada no engodo da liberdade de escolha individual, é a mera repressão: ela promete a realização dos desejos desde que o ego se subsuma às necessidades do consumo; mas, tal como no castigo de Tântalo (que, sedento, vê as águas se afastarem ao toque de suas mãos, e, faminto, vê os ramos com frutos se encurtarem diante do gesto de seus braços), a indústria cultural promete realizar nossos desejos no momento efêmero do consumo – tão efêmero, que a indústria, com uma nova promessa, convence o sujeito a buscar a realização plena do desejo no consumo seguinte.

Os comentários acima nos permitem enxergar outros mecanismos de submissão do princípio sociocomunitário à lógica sistêmica, contidos nas indicações de Adorno. A perversão do esclarecimento, a semiformação e o consumismo contém estes mecanismos, como procuro demonstrar abaixo.

A promessa de alívio do medo, uma raiz comunitária da busca do esclarecimento, encontra seu avesso na figura do medo de ser diferente, levando a uma integração forçada, à massificação, ao conformismo e à omissão diante de situações de barbárie.

Outra raiz comunitária da busca do esclarecimento, a promessa de identidade, dissolve-se na pseudo-individação, em que todos acreditam ser autênticos, quando na verdade são idênticos, massificados e temem a discrepância.

Enfim, a promessa de fartura presente na suposta realização dos valores de uso, a promessa de que, mais do que sobreviver, os indivíduos viveriam a plenitude da abundância, se converte em reais penúria e exploração de muitos, pois que o que importa é a acumulação de capital pela realização dos valores de troca contidos nas criações humanas.

Ao menos três mecanismos manipulam a lógica societária.

A promessa de liberdade contida no esclarecimento converte-se na submissão à sociedade hiper-administrada.

A promessa de conhecimento se perverte no uso da ciência pelo capitalismo (para o aumento da lucratividade das mercadorias) e pelo Estado (para fazer a guerra e consolidar o controle social)

A promessa do atendimento dos desejos feita pela indústria cultural se realiza como seu avesso, na repressão por meio de uma falsa realização do desejo no consumo do efêmero.

As frustrações dos indivíduos que vivem nesta sociedade, que é fruto do esclarecimento desvirtuado, da semiformação, da semicultura e da indústria cultural, não reforçam quaisquer resistências e alternativas. Antes, são canalizadas por mecanismos como a indústria cultural – que, na promessa de realização dos desejos no consumo seguinte, dissipa as resistências e as transforma em estímulo ao novo consumo – e o Estado fascista – que canaliza as frustrações da massa contra aqueles que são acusados pelos males do mundo, justamente, os “diferentes” (como os judeus, ciganos, homossexuais e opositores políticos durante o Nazismo). Temos, assim, novos mecanismos de subsunção das energias humanas ao sistema do capital e do poder.

No que se refere à educação, a concepção de Adorno se aproxima daquela de cultura e formação cultural. Ela se compõe tanto da dimensão da adaptação à realidade, quanto da dimensão de afastamento e crítica da realidade. A educação do presente de Adorno é criticada pelo seu reforço da adaptação – em um tempo em que todo o sistema social reforça por demais a integração – e pelo seu descuido para com a dimensão crítica.

O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação de pessoas, é o resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, na verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação. (ADORNO apud VILELA, 2011, p. 100).

Um exemplo é a concepção educacional oriunda do positivismo, conjunto de correntes filosóficas que exaltam aquela razão instrumental (que é, para Adorno, a perversão do esclarecimento). Se o positivismo tem dificuldade de perceber a dialética essência-aparência, bem como de estabelecer relações entre as diferentes dimensões da realidade, sua educação valorizará a memorização de fórmulas e datas, como se o conhecimento verdadeiro estivesse pronto e acabado, disponível como ferramenta para que o sujeito descubra e manipule livremente o mundo. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-

OLIVEIRA, 2000). Adorno e Horkheimer afirmam, em *Dialética do esclarecimento*: “na sala de aula, a repressão do pensamento operada pela lógica (positivista) ratifica a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (apud VILELA, 2011, p. 97).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1986) também critica a educação pela dureza, na qual os educandos são forçados a reprimir seus medos – mas estes medos acabam introjetados em seus inconscientes. Esta educação pela dureza, ao lado da educação não escolar impressa no cotidiano de uma sociedade que mercantiliza os produtos simbólicos, vai ajudando a formar tipos com consciente coisificado, pessoas incapazes de realizar experiências humanas autênticas, seres incapazes de expressar emoções e solícitos apenas ao amor a objetos tecnológicos.

Enfim, o ambiente educativo, algo explicitado nas competições esportivas escolares, estimula a vencer a qualquer custo, a ser sempre o primeiro – em uma aceitação superficial do jogo da sociedade burguesa, que estimula a concorrência e valoriza os “vencedores”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Estas assertivas de Adorno indicam as dificuldades da educação libertar-se da racionalidade instrumental do positivismo, de ir para além da semiformação e de também decair na produção da barbárie no interior da civilização que se dizia esclarecida. Adorno, além de demonstrar a instrumentalização da educação em prol da integração acrítica e passiva dos indivíduos à estrutura social, também indica como ela, a educação, não consegue escapar da contradição do esclarecimento, que gera a barbárie e a perdição.

Entretanto, como se verá no item seguinte, a educação é um dos poucos campos da vida social que, para Adorno, contém algumas possibilidades de estimular a razão crítica e a resistência à barbárie.

4. Desalienação, emancipação e reeducação dos sentidos

Com base nas reflexões feitas sobre Marx e Adorno, é possível sugerir mais alguns “instrumentos”, ou melhor, conceitos, que ajudam a identificar processos educativos que cultivam o princípio sociocomunitário ou resistem à hegemonia da integração sistêmica. Na verdade, no que se refere à Marx e Adorno, mais que instrumentos de identificação, o que podem ser encontrados são “ferramentas” para a recriação – em nova etapa, mais adequada aos nossos tempos – da lógica sociocomunitária.

Há, primeiro, processos de desvendamento da alienação e dos mecanismos de fetichização. O marxismo aplicado à educação foi interpretado, no século XX, principalmente como uma teoria da alienação do ser humano por meio da escolarização. Isto não é tão fortemente presente nos próprios Marx e Engels (ainda no século XIX), nem é tão forte em Antonio Gramsci (já no início do século XX), mas se torna a tônica das teorias reprodutivistas baseadas no marxismo, na segunda metade do século XX, como em Louis Althusser (cf. GROppo, 2008).

Em Marx, trata-se do trabalho aliado ao ensino, ministrando o segundo e realizando o primeiro num mesmo local. Trata-se do ensino aliando o saber ao fazer, contribuindo para a regressão do princípio fundamental da secular divisão do trabalho: a separação entre o trabalho “intelectual” e o trabalho “manual”. Em Gramsci, no que hoje chamamos de Ensino Fundamental e Médio, trata-se de uma educação pautada no princípio do industrialismo – e não educação aliada ao trabalho industrial: gerar-se-iam indivíduos e coletividades de trabalhadores orientados pelos valores básicos do industrialismo em um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores poderiam se autogerir e produzir para o bem estar da coletividade, em vez de laborarem em favor de mercadorias que se trocam no mercado.

De modo mais abstrato, mas também de maneira mais geral e ampla, pode-se dizer que Marx e Gramsci indicam a criação e até mesmo o resgate de diferentes processos de trabalho e criação, distintos dos vigentes no mundo da divisão social do trabalho capitalista e da fetichização das relações sociais. Processos que poderiam estar centrados no prazer da criação, que permitiriam o autoreconhecimento da pessoa e da coletividade nos produtos de seu trabalho e visariam necessidades humanas (pautados nos valores de uso em vez de valores de troca). Seriam processos de trabalho e criação, de saber e fazer, bem como de distribuição, circulação e consumo de bens, diferentes dos que vigoram no sistema de mercado, estimulando formas novas de comunhão e solidariedade. Formas que garantiriam a emancipação e a liberdade substancial dos indivíduos e das coletividades humanas.

Mas o principal ensinamento de uma educação desalienadora, ao promover o desvendamento da alienação do fazer e do fetichismo das relações sociais, é o ensinamento de que o mundo é feito do fazer e o fazer faz da realidade um contínuo não-ser e um vir-a-ser; de que a realidade é um constante processo de negação e superação; de que a vida e o viver dependem de processos de saber-e-fazer. Então, o que existe pode ser negado e o que não existe pode ser pensado, planejado e perseguido, criado (HOLLOWAY, 2003). É a mensagem que está em Marx, tomando a dialética de Hegel e a dotando de sentido ainda mais revolucionário, já que para Marx o processo de vir-a-ser não está contido numa Razão universal, espírito quase sagrado do tempo, mas no fazer dos seres humanos – trata-se do humanismo e do materialismo de Marx segundo Martins (2008).

Neste sentido, a desalienação possível a partir desta perspectiva fomentada por Marx e por marxistas dialéticos é um dos principais processos educacionais sob a égide da lógica societária: contém a lição da liberdade, da autonomia e da emancipação dos indivíduos e coletividades.

A educação teria de ter, nesta perspectiva, um profundo caráter desalienador. Realizaria, então, o princípio societário da educação em uma realidade marcada pela instrumentalização das coisas e dos seres, com a conseqüente barbarização da vida. Neste sentido, as proposições contidas no pensamento marxista se encontram com as assertivas de Theodor Adorno sobre a educação. Para Adorno, a educação deveria ser uma educação para a emancipação ou autonomia.

A educação deveria se opor à penetração, nela, do ideário positivista, filho da racionalidade instrumental, e sua noção simplista de progresso e ciência, que não percebe a presença de irracionalismos de teor mítico (em boa parte, gerados pelo próprio esclarecimento) na civilização. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). O fundamento do ideário educacional em Adorno é a valorização do pensamento autorreflexivo, semente da racionalidade crítica, capazes de fazer frente subjetiva à regressão real e potencial da racionalidade instrumental.

Adorno é um pensador constantemente pessimista, algo promovido pela própria lógica dialética negativa que orienta suas reflexões. Para ele, é preciso sempre negar o existente, para não cair nas armadilhas da idealização, da ideologia e da integração passiva ao real. As forças objetivas da sociedade – indústria cultural, Estado, mercado, ciência etc. – vão sendo, uma a uma, alvo de tenazes críticas de Adorno. Em parte, a educação entra no rol desta crítica veemente. Em parte, a força educacional é vista como instrumento de resistência limitado diante do contexto mais amplo, em que aquelas forças objetivas esvaziam quaisquer boas intenções dos sujeitos.

Contudo, se a educação também é vítima das armadilhas da racionalidade técnica, e se a educação não pode sozinha transformar radicalmente as condições que levam à barbárie, ela tem “uma especificidade insubstituível”, que é a possibilidade de “criar um

clima espiritual, cultural e social [...] em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 135).

Já que são praticamente impossíveis as saídas, ao menos objetivas, as esperanças se depositam nas possibilidades subjetivas. É um dos motes do conhecido texto de Adorno, “Educação após Auschwitz”: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.” (ADORNO, 1986, p. 34). Não se trata de criar seres passivos e inofensivos (pois estes também se omitiriam diante do horror), mas sim de promover a emancipação ou autonomia, naquele seu sentido dado por Kant: o de ser capaz de fazer uso da própria palavra, a “aptidão e a coragem para se servir de seu próprio entendimento”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 137). Adorno assim assevera, em “Educação contra a barbárie”

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim como a formação cultural (*Bildung*) ou cultura, a educação tem caráter dialético: ela é tanto adaptação à realidade quanto distanciamento e crítica da realidade. Nos dias atuais, contudo, é a dimensão de distanciamento, emancipatória, da educação que deveria ser reforçada, diante de uma sociedade hiperadministrada tão repleta de integração e adaptação em suas instituições econômicas e políticas, assim como pela indústria cultural. (ADORNO, 1986). Adorno faz uma “defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da *Bildung*” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 117) nos dias atuais, em que a continuidade (reflexão, para além da memorização, dos conteúdos culturais) e a temporalidade (estabelecimento de relações entre os objetos de estudo) da formação cultural são muito prejudicadas, em um mundo repleto de semicultura (que só valoriza o dado imediato e logo esquecido, cuja perspectiva a-histórica trata o presente como interminável e autoperpetuado).

A dimensão da autonomia quase desaparece “numa condição em que se é forçado a identificar-se com o existente” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 139). Deste modo, no momento atual, a educação precisaria reforçar – e inclusive resgatar – sua dimensão de autonomia, resistência e distanciamento da realidade, cultivando a autorreflexão crítica e a capacidade de negar o existente (não mais o considerando como destino inexorável).

O próprio ambiente educacional deve ser o lugar onde este exercício de desbarbarização e autorreflexão acontece. Em “Tabus a respeito do professor”, Adorno (2000) discute sobre aspectos afetivos ambíguos da relação educador-educandos. Um dos destaques é a questão da violência: presente na instituição escolar tradicional como violência física, na escola capitalista, aparentemente liberal, ela permanece na forma de ameaças de punições exemplares. Outro é a relação afetiva estabelecida entre professor e alunos: as crianças na escola passam por uma espécie de segundo demonstração do complexo de Édipo, agora tendo seu professor como a figura idealizada; mas o professor é tão humano e contraditório quanto os pais dos educandos. (ZANOLLA, 2011). De um modo ou de outro, os educandos percebem a incongruência e a hipocrisia desta educação que se diz liberal, assim como desta figura do educador que não admite suas fraquezas e

falibilidade de julgamento. O melhor seria que o professor se admitisse como um ser que pode errar e cometer injustiças, que não reprimisse o afeto (pois as relações educacionais não são meramente formais, mas repletas de afetividade), e sim que consiga transparecer o afeto de modo racional. Deste modo, a identificação educador-educando se basearia “na verdade de que há um processo doloroso em que a autoridade está presente e não deve ser ignorada, mas sim superada”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 127). Quanto ao complexo de Édipo, “é importante desmistificar esse amor fazendo com que a criança perceba que o professor também tem defeitos e é figura contraditória” (ZANELLO, 2011, p. 116), o que ajudaria a criar uma relação de respeito e construtiva entre educando e educador.

A saber, é preciso que o processo educacional demonstre o próprio caráter contraditório e limitado da educação e da instituição educacional. Ela precisa ser crítica, inclusive na primeira infância, “para que o sujeito não aceite tudo o que é imposto na sociedade e possa refleti-la”. (ZANELLO, 2011, p. 116). Deste modo, contribui a educação para formar uma mentalidade crítica, sem a idealização do educador, da instituição educacional e da aprendizagem. De modo algum, isto significa negar a autoridade e seu importante papel. Mas, educador e educando devem a todo o momento refletir sobre a presença da autoridade, seu papel e a possibilidade de supera-la, e, enfim, “a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização”. (ADORNO apud ZANELLO, 2001, p. 121).

Como último aspecto, dentre as possibilidades de cultivo do princípio sociocomunitário na educação indicadas por Adorno, é preciso tratar da reeducação dos sentidos.

Adorno em *Teoria da semiformação*, interpretado por Pucci (2009, p. 109), indica que a “única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a autorreflexão crítica sobre a semiformação, na qual ela se convertera”. Assim como a autoconsciência sobre a barbárie assentada no tecido social, tanto quanto no interior dos sujeitos, devia ser matéria vital do pensamento crítico e da educação (ADORNO, 1986), a reflexão sobre a semiformação, fruto da semicultura e da indústria cultural, deveria ser ponto de partida para o resgate da formação cultural autêntica dos sujeitos.

Ou seja, não se trataria apenas de cultivar os valores estéticos, mas refletir sobre o quanto a semiformação e a semicultura nos penetraram. A semicultura e o processo de estandarização ressaltam a estrutura básica idêntica, escondem o controle social, iludem o consumidor de produtos culturais (que acredita que seu consumo é fruto de sua livre escolha), infantilizam e fazem regredir a percepção estética, emudecem os ouvintes e consumidores, acomodam, criam ojeriza ao diferente e contribuem para formar de modo deficiente o ego, já que prevalece a adaptação cega ao coletivo. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000; ADORNO, 1999).

Entre as saídas, além da autoconsciência do sujeito sobre as próprias falhas no seu processo de formação, deve se considerar a reeducação dos sentidos. Esta reeducação se aproveitaria de ambiguidades no processo de semiformação e na semicultura. Entre elas, o fato de que mesmo os mais árdios seguidores da indústria cultural, os *jitterbugs* (“insetos nervosos”), precisam depositar algum grau de sua vontade na aceitação da condição violentamente imposta: “para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem”. (ADORNO apud ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 146).

Em *Teoria Estética*, Adorno afirma que a verdadeira apreciação estética, que precisa ser reconstituída para a grande maioria dos seres humanos, é aquela em que “os

sentidos, a percepção, a razão, a reflexão se articulam tensamente na crítica e no resgate do indivíduo e da sociedade”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 147). A educação dos sentidos – mimese - se articula, portanto, com a educação das faculdades racionais. A mimese – “sensibilidade, emotividade, pré-logicidade” – garante, ao criador e ao apreciador de obras artísticas, mais que a produção ou consumo de mercadorias e artefatos. A racionalidade – “construção, logicidade, espiritualidade” - garante que a arte não seja mera manifestação irracional inconsequente. “A arte, por ser processo formativo, pode ajudar os homens submetidos pelas categorias afirmativas do espírito objetivo, a reaprenderem o estranhamento, a admiração”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 150). Assim como o caminho da desbarbarização, o caminho da reeducação dos sentidos aponta para aquela dimensão educacional que promove a autonomia e a emancipação.

Considerações finais

Neste artigo, parti do interesse em desenvolver o conceito de integração sistêmica aplicado à educação, por meio do diálogo com as concepções de alienação e fetichismo de Marx e, principalmente, com o pensamento de Adorno sobre a educação. Busquei realizar diálogos e estabelecer proposições neste cotejo entre o conceito de integração sistêmica e as concepções de alienação e fetichismo (Marx) e, em destaque, de barbárie e regressão (Adorno).

O conceito de integração sistêmica se enriqueceu, ao considerar os mecanismos, descritos por Marx, de alienação e fetichismo da mercadoria, por meio dos quais o sistema do capital subsume as energias humanas – trabalho, pensamento e relações sociais (incluindo a educação) – e a utilidade das criações humanas em favor dos valores de troca das mercadorias. Também se enriqueceu, ao considerar os mecanismos descritos por Adorno, que impõem a barbárie no seio da civilização criada a partir do suposto domínio do esclarecimento – quando o esclarecimento se torna razão instrumental – e que impõem a integração forçada e a mediocridade por meio da semicultura – em que a dimensão do distanciamento crítico em relação à realidade é atrofiada.

Marx e diversos marxistas propuseram outras e novas formas de relações econômicas, sociais, políticas, culturais e até educacionais, que romperiam com a alienação, o fetichismo e o domínio do valor de troca sobre o valor de uso. Relações em que os valores de troca cederiam todo o terreno em favor do princípio da utilidade para o bem-estar e a liberdade humana. Seria uma forma de romper com a integração sistêmica em torno do capital, conformando outras e novas relações sociais em que predominaria o cuidado – propiciando o bem-estar, um princípio comunitário – e a liberdade – permitindo a abundância e construindo novas possibilidades de ação, um princípio societário.

Adorno, com tom menos otimista, em sua dialética negativa que não se contenta com respostas fáceis e superficiais, vai desvelando uma a uma as instituições contemporâneas: mercado, Estado, indústria cultural e até a educação. As possibilidades objetivas de emancipação pareciam-lhe minguadas. Haveria, pois, que de alguma forma cultivar as possibilidades subjetivas de crítica e resistência. No íntimo do ser, deveriam se erigir barreiras contra a barbárie e contra a aceitação passiva à integração em uma civilização desumanizadora. Em um dos polos da educação, aquele potencialmente crítico e de distanciamento da realidade, restaria alguma chance de desenvolver esta resistência subjetiva à barbárie, como capacidade do indivíduo compreender suas próprias limitações e os da sociedade da qual faz parte.

Ademais, para Adorno era possível fazer uso, em distinto sentido, daquela energia humana necessária para aceitar a integração acrítica à realidade e ao consumo dos bens

oferecidos pela indústria cultural, bens que nunca realizam os desejos que prometiam. Esta energia seria canalizada justamente para que o indivíduo conseguisse se afastar desta assimilação passiva. Parte desta tarefa seria realizada pela reeducação dos sentidos: compreensão da própria semiformação pelo sujeito; apreensão consciente dos valores culturais; admiração da obra de arte como algo para além de uma mercadoria.

Adorno indica a importância do incentivo da autoconsciência crítica e estética, por meio da educação escolar e não formal. Nos termos da sociologia da educação sociocomunitária, o estímulo da resistência subjetiva, capacidade humana de pensar de modo autônomo, ainda que pelo reconhecimento de suas fraquezas e do tamanho de sua alienação, significa o cultivo do princípio societário como resistência ao polo da integração sistêmica, presente na forma desta civilização legitimada pela indústria cultural (semiformadora e regressiva dos sentidos) e prenhe de racionalidade instrumental (igualmente prenhe de barbárie).

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- _____. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 157-176.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: _____. **Adorno**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 65-108.
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (org.). **Adorno: Sociologia**. Col. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado e Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*. Ano X, n. 18, 1º sem. de 2008, p. 43-64.
- GROPPO, Luís Antonio. **Sociologia e comunidade: ensaios sobre a imaginação sociológica e o princípio sociocomunitário**. Várzea Paulista: ESATEC Educacional e Editora, 2011.
- _____. Alienação, fetichismo e emancipação na educação sociocomunitária. *Revista de Ciências da Educação*. Ano X, n. 20, p. 199-224, 1º sem. de 2009. Disponível pelo link <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>.
- _____. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda M.; GROppo, Luís A. **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**, Campinas: Átomo e Alínea, 2008, cap. 5, p. 131-166.
- _____. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*. Ano VIII, n. 14, 1º sem./2006, p. 13-150. Disponível pelo link <http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista.asp>.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la action comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.
- HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.
- HORKHEIMER, MAX; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. *Outubro*, n. 5, s.d., p. 83-100, disponível em http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_06.pdf, consultado em 10 de agosto de 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do capital, volume 1, 27ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (orgs.). **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 97-112.

SOUZA, Luiz César de. Considerações acerca do “conceito de esclarecimento”. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011, cap. 7, p. 127-146.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011, cap. 5, p. 95-109.

ZANOLLA, Sílvia Rosa. Formação e cultura em T. W. Adorno. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; _____ (orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011, cap. 6, p. 111-125.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Notas

¹ Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP); Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Recebido: junho-2012

Aprovado: setembro-2012