



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

A miséria da educação e o apogeu da tecnociência – breve reflexão sobre a educação depois de Auschwitz

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos
Diana Patrícia Ferreira de Santana

Como citar: PASSOS, R. D. F.; SANTANA, D. P. F. A miséria da educação e o apogeu da tecnociência – breve reflexão sobre a educação depois de Auschwitz. *In:* BRABO, T. S. A. M. (org.). **Democracia, Direitos Humanos e Educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 177-188.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3.p177-188>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A MISÉRIA DA EDUCAÇÃO E O APOGEU DA TECNOCIÊNCIA – BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DEPOIS DE AUSCHWITZ

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos

Diana Patrícia Ferreira de Santana

1 – INTRODUÇÃO

O título deste ensaio referencia a barbárie ensejada por experiências históricas como aquela do campo de concentração de Auschwitz na Segunda Guerra Mundial e o seu nexos com a educação de forma a contribuir para evitar a repetição de tal experiência, ponto que motivou o filósofo Adorno a refletir sobre o tema nos anos 1950 e 1960. Em outro contexto, em tempos de um início de século XXI, período este sempre referenciado no senso comum como sinônimo de modernidade e de avanço científico e tecnológico, observam-se alguns ecos de Auschwitz, do nazismo e do fascismo ao se ter tão presentes e recentes eventos de bárbara violência, de retrocesso de direitos e perda de conquistas na educação e em

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3.p177-188>

outras áreas como um todo em escala mundial. Em vista de tal contexto, buscar continuar a refletir e agir no tocante à educação após Auschwitz continua na ordem do dia.

O texto seguirá a seguinte ordem: primeiro, uma brevíssima apresentação e avaliação da reflexão referida de Adorno; em segundo lugar, um breve diagnóstico sobre o nosso tempo, uma reflexão sobre as razões que dificultam o cumprimento da exigência adorniana de educar para que Auschwitz não se repita; posteriormente, uma reflexão sobre o caráter da técnica e sua relação com aquilo que, no dizer de Adorno se chama a consciência coisificada. Por fim, uma conclusão que só pode ser parcial, dada a amplitude e o alcance da reflexão. Afinal, assim escreveu certa vez Adorno a Walter Benjamin: “[...] nossos melhores pensamentos são aqueles que nunca conseguimos pensar por inteiro.” (ADORNO 2003 apud GATTI, 2008, p. 95).

Passemos a uma apresentação geral da reflexão de Adorno em questão.

2 – ADORNO E A EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ

Em seu ensaio *Educação após Auschwitz* Adorno (2003) coloca na agenda como primeira exigência a importância de se desenvolver a consciência para que a experiência ocorrida no complexo campo de concentração de Auschwitz não se repetisse¹.

Entretanto, após meio século depois de suas primeiras indagações sobre esse assunto, percebemos que essa cobrança mínima está muito longe de ser alcançada. Ainda que seja imperativo contextualizar historicamente em termos conjunturais e de processos mais amplos – para não correr o risco de fazer uma avaliação superficial – a lógica genocida se perpetua, citando alguns exemplos de forma não exaustiva: a guerra civil após a desintegração iugoslava, além dos massacres de conflitos em Ruanda e no Burundi. Para relatar um pouco estes exemplos de fatos semelhantes na lógica do genocídio: no Burundi o massacre de cerca de 210 mil hutus

¹ Tomando por base a perspectiva histórica marxista que inspira Adorno, não há repetição de maneira estrita, mas há similaridades em outros fatos e ocorrências.

em 1972 e 25 mil tutsis em 1993; em Ruanda, cerca de 500 mil tutsis em 1994; por fim, o ocorrido em Srebrenica em 1995, que ceifou a vida de mais de oito mil bósnios muçulmanos durante a guerra que sucedeu o fim da Iugoslávia.

Essa negligência nos mostra que, diferentemente do que poderíamos supor, não aprendemos com a História, e essa não expressa melhor o estágio de desenvolvimento da consciência só porque conhecemos o passado.

Parece-nos útil citar um contemporâneo de Adorno, – ainda que não tenham se conhecido – o comunista italiano Antonio Gramsci (2004, p. 48): “A história ensina, mas não tem alunos.”. Conhecer o passado não basta. A emergência do fascismo, conforme avaliou Gramsci em 1921, baseado no apoio da pequena e média burguesia, para resolver os gigantescos problemas da crise pós-Primeira Guerra Mundial com pistolas e metralhadoras na Espanha, não foi suficiente para ensinar algo. Ainda conforme o autor italiano (GRAMSCI, 2004, p. 48):

Também na Itália a classe média acredita poder resolver os problemas econômicos através da violência militar; acredita poder solucionar o desemprego com tiros de pistola e aplacar a fome e enxugar as lágrimas das mulheres do povo com rajadas de metralhadoras. A experiência histórica não vale para os pequenos burgueses, que não conhecem a história: os fenômenos se repetem e ainda se repetirão, além da Itália, nos demais países. Não se repetiu na Itália, para o Partido Socialista, o mesmo que já há alguns anos ocorreu na Áustria, na Hungria, na Alemanha? A ilusão é o alimento mais tenaz da consciência coletiva.

A ilusão ou pouca consciência que caracterizam a consciência coletiva parece ser em diferentes contextos históricos, em termos coletivos, o grande cerne da questão. Tal é a convergência entre Gramsci e Adorno². A repetição histórica, em termos marxistas, se coloca em termos de analogia e aproximações, mas jamais em termos de reedição de fatos históricos

² Ainda que sejam autores marxistas, não se perde de vista que, a despeito de eventuais convergências entre Adorno e Gramsci, possuem profundas diferenças. A título de exemplificação sobre uma parte das diferenças em questão – referente aos distintos estatutos epistemológicos de ambos - que envolve Gramsci, de um lado e, por outro, Adorno e Horkheimer, representantes da vertente marxista conhecida como Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, consulte-se Passos (2013).

idênticos. Ainda assim, mesmo com as singularidades de cada experiência aqui referida, a dificuldade referente à consciência é ponto a ser relevado.

A pouca consciência sobre o que aconteceu em Auschwitz, segundo Adorno, abre a possibilidade dela se repetir, ou seja, de milhões de pessoas serem assassinadas de maneira planejada com o assentimento de outras por razões inaceitáveis do ponto de vista ético e humano. Para entender como tamanha regressão foi possível é necessário buscar as razões dessa explicação nos perseguidores e não nas vítimas. Adorno (2003, p. 121) afirma que:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva.

Adorno parte do pressuposto que aqueles que cometeram tais atos eram desprovidos de consciência, mas seria possível admitir, por mais monstruoso que possa parecer, que tais atos foram empreendidos conscientemente? Que simplesmente as pessoas envolvidas não se importaram? Ao revelar às pessoas os mecanismos que as tornam capazes de tais atos, isto é suficiente para impedi-las de cometê-los novamente?

O espírito humano é um profundo abismo, cheio de sombras e armadilhas, a educação pode acender um fósforo para iluminar a entrada, todavia é preciso mais que isso para escalar-lhe as arestas.

Um dos cerne da questão sobre o retorno ou não do fascismo é, na lavra de Adorno, uma questão muito mais social do que psicológica (ADORNO, 2003, p. 123). E certamente a educação desempenha papel decisivo nisto. A banalização de rituais coletivos tolerados nas instituições educacionais de todos os níveis é um dos alertas para os quais Adorno chama a atenção e traça um claro paralelo e aproximação dos ritos nazistas com práticas cotidianas muito comuns inclusive contemporaneamente na Universidade:

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um deles na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados deste tipo é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de “costumes”. Eis aqui um campo muito atual para a ciência. Ela poderia inverter decididamente esta tendência da etnologia encampada com entusiasmo pelos nazistas, para refrear esta sobrevida simultaneamente brutal e fantasmagórica desses divertimentos populares (ADORNO, 2003, p. 127–128).

No tocante às razões de ordem psicológica para compreender o porquê de Auschwitz, Adorno entende que não é de grande valia enaltecer valores eternos ou as virtudes das vítimas. Deve-se buscar identificar os mecanismos de consciência que levam a tais atos e discernir os valores que lhes subjazem. Deve-se atentar para a formação do caráter na primeira infância considerando, inclusive, aqueles que praticaram crimes. Adorno destaca também o caráter social da psicologia e o alcance de se avaliar o amplo e denso caráter de uma rede de controle amplamente interconectada e claustrofóbica do mundo administrado. A tentativa de sair dela, por vezes, gera uma reação violenta e irracional contra a civilização. Em resumo, a educação e o esclarecimento jogam papel fundamental para que Auschwitz não se repita, ainda que a dificuldade para tal seja grande. Tal dificuldade é justamente o ponto a ser tratado a seguir.

3 – RAZÕES QUE DIFICULTAM O CUMPRIMENTO DA EXIGÊNCIA ADORNIANA

A avaliação adorniana para explicar a repetição de Auschwitz incide sobre pontos de difícil transformação. A saber, os aspectos anticivilizatórios proporcionados pela própria civilização e a precedência do direito do Estado sobre seus próprios integrantes na lógica da razão de Estado (ADORNO, 2003, p. 119, 137). Expliquemos e reflitamos sobre um pouco cada um destes pontos.

Auschwitz como barbárie é aquilo que contraria a educação. Infelizmente, ele não é somente uma regressão conforme a avaliação de Adorno. É uma condição dada enquanto persistem as condições que possibilitam fatos semelhantes. Continua existindo como pressão social e continua se impondo. No dizer de Adorno, é imperativo opor-se às forças que integram o curso da história mundial. Na medida em que isto é quase impossível, coloca-se, segundo o filósofo alemão, o imperativo de, ao menos, resistir e tentar.

Adorno faz menção ao genocídio armênio, à explosão da bomba atômica e àquilo que chama de ideólogos e assassinos de gabinete e seus atos planejados. Todos estes pontos nos levam à discussão.

O próprio Adorno compreende a dificuldade de mudar os pressupostos objetivos, sociais e políticos que geram os fatos históricos de morticínio. A lógica do Estado, do poder e da política coloca em plano secundário a preservação da vida de pessoas inocentes; sob essa lógica repousa uma racionalidade baseada em critérios de eficácia técnica. A consecução fria de fins, valendo-se de meios violentos para tal, é ponto inabalável na política como um todo, deixando sempre a possibilidade da violência se manifestar a qualquer momento, seja como guerra, seja como terrorismo, seja como assassinato. Importa pouco para a nossa reflexão as nuances ou semânticas da violência. O que é digno de relevo é de que se as condições para as repetições (cada uma à sua própria maneira) de Auschwitz sempre estiveram colocadas e jamais como retrocesso, mas sim como um dado objetivo, também estiveram sempre prontos os ingredientes para ecos em maior ou menor grau da violência que direta ou indiretamente remete aos ecos do campo de concentração polonês. O fim do regime nazista não

significou a superação dessas condições; ao contrário, a conduta que visa excluir a reflexão e o discernimento no julgamento das ações humanas tem se tornado o *modus operandi* da vida moderna.

Mas então, o que muda e mudou? Não há uma relação entre o progresso e a melhora das condições para que se evite Auschwitz? Este é um tema caro a Adorno em sua obra, sobre o qual pretendemos nos debruçar.

4 – O ESTADO TECNOCRÁTICO

A discussão no âmbito do marxismo sobre o descompasso entre os tempos da produção da vida não é rigorosamente uma novidade encampada pioneiramente por Adorno. A vida em termos de sua totalidade e as suas transformações desiguais pode ser observada em formulações anteriores como aquelas de Trotsky (1977).

Em termos de um diagnóstico do nosso tempo, é marcante em vários escritos de Adorno a sua avaliação sobre o descompasso entre o avanço da técnica e a instrumentalização da razão, também avançada mas direcionada para perpetuar o capitalismo e sua rede de dominação³. Ao invés do avanço da técnica em questão potencializar as condições para alavancar e possibilitar revoluções e a superação do modo capitalista de vida, o efeito é justamente o contrário. Adorno partilha, no que tange a este ponto, um enorme pessimismo entendendo estar bloqueada histórica e estruturalmente tal possibilidade de superação revolucionária do capitalismo.

O tema do Estado tecnocrático se coloca neste esteio. A técnica e os recursos instrumentalizados, por vezes, pelo próprio Estado – inclusive para a eficiência do assassinato em massa ou “cirurgicamente”, como mostram os drones – não se colocam a serviço do esclarecimento ou da emancipação.

É muito comum, em diferentes contextos, apelar-se a argumentos reificados, coisificados enaltecendo a educação pelos recursos técnicos, como computadores, salas virtuais, quadros “inteligentes”, seja pelo Estado ou por aqueles envolvidos com a educação como ponto que enalteceria

³ Consultar a respeito, por exemplo, Adorno e Horkheimer, 1985.

o seu avanço ou denotaria estar à altura dos jovens de hoje, altamente integrados com as novas mídias virtuais e seus instrumentos para conectar-se à *internet*. Os seres individuais e coletivos a serem o objeto da preocupação com a educação são eclipsados pelos objetos que os cercam, como se tais coisas tivessem vida própria e como se o processo social educacional se dessem através deles e entre eles e não entre os entes de carne e osso.

Adorno dá notícia junto com a ausência do esclarecimento e de uma consciência contrária ao enquadramento coletivo que leva à lógica genocida a consciência coisificada. Tal consciência é aquela que defende uma certa postura, um determinado modo de forma absoluta frente a qualquer mudança, questionamento ou transformação.

A consciência coisificada tem relação com a técnica avançada em questão. Faz avançar ainda mais o entendimento de que as coisas devem se relacionar entre si e não as pessoas de carne e osso. Coloca em evidência a consecução de objetivos instrumentalizados e não o esclarecimento e a educação. Colocam em proeminência as coisas, o Estados, entes reificados e abstratos.

Assim a lógica genocida se impõe e perpetua: importa o número, a estatística, a eficiência, o fim e não a preocupação com seres individuais e coletivos. A lógica genocida se coloca como plenamente justificável com falas como “recebi ordens”, “segui a hierarquia”, “cumpri meu dever, minha obrigação e meu juramento”. De forma não idêntica mas análoga, a educação é vista sob o primado da técnica e não da preocupação com a humanidade, sua formação, suas carências, suas possibilidades.

De fato, conforme sugeriu Adorno, as condições para a repetição da lógica genocida de Auschwitz continuam, persistem numa dimensão na qual parece não haver saída. Tal como ele apontou outrora, ainda que em particularidade muito mais próxima ao nazismo, ao fascismo e ao stalinismo, além de toda a conjuntura histórica catastrófica que testemunhou nos anos 1930 e 1940, parece muito difícil superar todas as condições objetivas que levaram à tragédia do campo de concentração.

5 – CONCLUSÃO

O sentido da educação está em promover a autorreflexão crítica e a formação do caráter para permitir uma abertura à consciência que enseje a capacidade de discernimento.

Uma característica na história das perseguições apontada por Adorno é o fato da violência se dirigir aos socialmente mais fracos e, como um traço psicologicamente negativo naqueles que se deixam governar, a impossibilidade de autodeterminação. Pessoas que, impossibilitadas de construir suas próprias razões, adotam as razões alheias como se fossem as suas próprias. A essas pessoas falta autonomia e discernimento entre o certo e o errado. São presas fáceis de discursos autoritários e ideológicos (no mal sentido, como falsa consciência, como consciência da classe dominante e opressora). A autoridade que líderes carismáticos têm sobre essas fracas consciências provém justamente da violência de seus discursos. Um discurso manipulador que forma perseguidores. Esses perseguidores não são capazes de elaborar tais discursos, por isso os assimilam, digerem e os regurgitam contra aqueles que acreditam ser a fonte de seus problemas ou dos problemas que geram crise social. A violência simbólica que se converte em violência física; uma violência que a covardia dos perseguidores não ousa cometer por conta própria, apenas no esteio do outro. O embrião de Auschwitz provém do casamento entre a fraca consciência e a identificação cega com o coletivo. Por isso, conforme já escrito acima, “[...] é preciso contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos [...]” (ADORNO, 2003, p. 127) e resistir.

A escola, como coletivo, impõe seu peso sobre o indivíduo. Se pensarmos nos costumes arraigados que permeiam as regras de comportamento, os hábitos inculcados que sustentam as relações hierárquicas, os ritos e provas que provocam dor e sofrimento ao indivíduo pelo preço de torná-lo membro do coletivo, veremos quão próximos eles estão da brutalidade. Quando nos habituamos com a violência que está na base dessas práticas e nos conformamos a ela, por medo ou preguiça, ou pior, por acreditar que elas funcionam, estamos naturalizando sua causa e permitindo sua permanência. A conformação a essa violência é precursora de uma violência maior. Quem se apraz e justifica a legitimidade da humilhação de

um calouro num trote abre precedentes para práticas mais violentas e incorpora a violência como linguagem, pois um grande delito tem um rastro de pequenos delitos por trás.

Muitos enaltecem a severidade como um traço essencial da boa educação, da educação que traz resultados. De que resultados estamos falando? Durante os julgamentos dos crimes nazistas, o que se verificou foi a adesão de homens competentes em seus afazeres e postos de trabalho a uma política de genocídio. Como advogados, juízes, professores, médicos e tantos outros homens e mulheres com tão sólida formação acadêmica aceitaram como justo a morte de milhões de pessoas? O ser-assim de uma pessoa é resultado de sua formação, e não de sua natureza. A formação de uma pessoa não se resume apenas àquilo que ela conhece e faz, mas ao que ela pensa e valoriza.

Não se pode divorciar qualquer prática ou experiência da discussão teórica em educação. Parafraseando o historiador inglês Edward Palmer Thompson com a “miséria da teoria” que dá título a uma de suas obras (THOMPSON, 1981) e valoriza a experiência para pensar a totalidade não somente em termos econômicos, mas também sociais, culturais e políticos, não podemos entender uma modesta proposta reflexiva aqui apresentada como algo meramente teórico. Thompson, assim como Gramsci e Adorno entenderam a justeza da unidade entre teoria e prática, inclusive na educação. A “miséria da teoria” referida por Thompson nos remete à miséria da educação do nosso tempo, permeada pela coisificação que marca “estatísticas positivas” nas políticas educacionais, seja como alunos aprovados automaticamente, seja como métricas da produção tecnocientífica universitária na gestão pública empreendida pelo Estado tecnocrático. Tais posturas destruíram boa parte da subjetividade, do olhar necessário para as carências e possibilidades ensejadas pelo processo educacional que poderiam semear um futuro menos permeável a todas as violências que, de alguma forma, ensejam Auschwitz. Se a banalização do mal é observada na produção e reprodução da lógica do genocídio em escala maior dos noticiários nacionais e internacionais, com feminicídios e etnocídios de indígenas e minorias, o que dizer então da banalização da violência contra estudantes e professores?

Certamente há um longo caminho a percorrer para não repetir Auschwitz. Este caminho começa e continua no aqui e no agora, no cotidiano.

Nada pode ser subestimado ou banalizado em termos da violência simbólica ou física, pois as condições para que Auschwitz ocorresse sempre estiveram de alguma forma presentes. E agora, de forma que renuncia – ou não – uma nova catástrofe, ouvem-se inúmeros relatos da consciência coisificada justificando o retorno a um certo autoritarismo ou certas posturas supremacistas no mundo todo. Mais do que os ecos banalizados de certos ícones nazistas que foram sutilmente perpetuados em inúmeros eventos de repercussão internacional e de certas práticas cotidianas, o nazismo e o fascismo persistem quase de forma onipresente, colocando enormes desafios para que a educação não mais permita que Auschwitz se reproduza.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119–138.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- GATTI, Luciano Ferreira. Theodor Adorno: indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (org.). *Curso livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73–95.
- GRAMSCI, Antonio. Itália e Espanha. In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos (1921–1926)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. volume 2, p. 48-51.
- PASSOS, Rodrigo Duarte Fernandes dos. Gramsci e a Teoria Crítica das Relações Internacionais. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, v. 50, p. 1–19, 2013.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- TROTSKY, Leon. *A História da Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.