

**A ARTICULAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA,  
EDUCAÇÃO E TRABALHO  
NO PENSAMENTO DE WALTER BENJAMIN  
E THEODOR ADORNO**

*Wesley Soares Guedes de Moraes (UFF)*

[wesleyuai@gmail.com](mailto:wesleyuai@gmail.com)

*Valdelúcia Alves da Costa (UFF)*

[valdelucia2001@uol.com.br](mailto:valdelucia2001@uol.com.br)

**RESUMO**

Esse trabalho é resultado dos estudos realizados na disciplina de Doutorado, Teoria 1, sob a orientação dos professores doutores Giovanni Semeraro e Ronaldo Rosas Reis, que, com louvor, possibilitaram aos doutorandos ricas reflexões sobre filosofia e educação na modernidade e pós-modernidade. O artigo se refere à reflexão sobre aproximações e influências entre os conceitos de história, educação e trabalho encontrados nas obras de Walter Benjamin e Theodor Adorno, pensadores da teoria crítica da sociedade e representantes da Escola de Frankfurt, relacionando tais conceitos à formação do indivíduo em sociedade na modernidade. Essa reflexão revelou que a escola contribui para o desenvolvimento da socialização do indivíduo em sociedade; o desenvolvimento de sua autonomia; a capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes com vistas à formação para a heteronomia. Tais aspectos possibilitaram caracterizar a importância da reflexão filosófica nos diferentes espaços de formação e relações humanas, principalmente aquelas que favorecem ao desvelamento das contradições sociais e apontam para os possíveis avanços de uma educação emancipatória.

**Palavras-chave:** Teoria crítica. História. Educação. Trabalho.

***1. Introdução***

Durante o segundo semestre de 2013, ao cursar a disciplina de doutorado, Teoria 1, sob a orientação dos professores doutores Giovanni Semeraro e Ronaldo Rosas Reis, me interessei pela primeira vez aos escritos de Walter Benjamin.

Como leitor assíduo de Theodor W. Adorno, pude perceber aproximações teóricas entre dos dois autores, surgindo assim, o privilégio de uma pesquisa instigante que resultou nesse artigo, que por certo, é o primeiro de prósperos aprofundamentos.

## 2. Amizade e aproximação teórica entre Adorno e Benjamin

Adorno e Benjamin foram integrantes do mesmo Instituto de Pesquisa Social, Escola de Frankfurt, desenvolvendo experiências filosóficas distintas, mas em alguns temas e conceitos, aproximações. Os textos de Adorno revelam aspectos encontrados nos escritos de Benjamin e vice-versa, apesar de algumas divergências entre ambos.

Em 1928, Adorno e Benjamin estreitaram os laços de amizade, fazendo leituras e encontros para reflexões teóricas. Walter Benjamin havia sido bolsista do Instituto por cinco anos, entre os anos 1935 e 1940, segundo Kothe (1978, p. 42).

Em 1929, durante dois meses em Königstein, próximo a Frankfurt, Adorno e Benjamin estiveram juntos realizando colóquios.

Em 1931, Adorno assumiu o cargo de professor na Universidade de Frankfurt, ficando clara a influência de Benjamin em sua aula inaugural, cujo tema foi *A Atualidade da Filosofia*, Adorno (1991). De igual modo, em seu livro *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1996), pode-se observar a mesma crítica de Benjamin à concepção de história como inevitável progresso da humanidade.

Apesar de aproximações e influências, observam-se algumas divergências teóricas como, por exemplo, com a publicação em 1935 do texto “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, Benjamin (1993), considerou como positivo o progresso dos recursos técnicos e tecnológicos na produção de música em massa. Adorno (1980), ao escrever “Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição” entendeu que, o que Benjamin considerava positivo era para ele negativo, pois a produção para as massas não possibilitaria a experiência de ouvir música no momento de sua execução, tornando-a um objeto de fetiche.

Os textos de Adorno, como *Dialética do Esclarecimento* (1985), *Mínima Moralia* (1992), *Notas de Literatura* (2003), mostram ideias próprias de Benjamin.

Em *Mínima Moralia*, Adorno (1992, p. 133), identifica o conceito de história sob o ponto de vista dos vencidos, do mesmo modo como escreve por Benjamin:

É da essência do vencido aparecer em sua impotência como inessencial, marginal, ridículo. O que transcende a sociedade dominante não é só a potencialidade desenvolvida por ela, mas também aquilo que não se enquadrou nas leis do movimento da história. A teoria vê-se remetida ao que é oblíquo, opa-

co, inapreendido, que, enquanto tal, tem de antemão algo de anacrônico, sem ser inteiramente antiquado, já que pregou uma peça na dinâmica da história. Isso se dá a perceber antes de tudo na arte.

Ao falar sobre Benjamin em *Mínima Moralía*, Adorno (1992, p. 135) ressalta:

Os escritos de Benjamin são a tentativa, numa abordagem sempre renovada, de tornar filosoficamente fecundo o que ainda não foi determinado pelas grandes intenções. Seu legado consiste na tarefa de não deixar essa tentativa entregue unicamente aos enigmas intelectuais causadores de estranhamento, mas recuperar através do conceito o que não é intencional, vale dizer: consiste na obrigação de pensar ao mesmo tempo dialética e não-dialéticamente.

Nessa perspectiva, nesse artigo procuramos abordar como se deu a colaboração dos escritos de Benjamin na filosofia de Adorno, considerando os desdobramentos, conexões e convergências entre as concepções de história, educação e trabalho.

### **3. *Sobre os conceitos de história, educação e trabalho***

O conceito hegeliano, Hegel (1992), que apresenta a história como progressiva identificação do racional com o real e do sujeito com o objeto, é um equívoco para Benjamin e também para Adorno. Diferente da concepção de história de Hegel, os autores mostram que o passado era mediatizado pelo presente, era descontínuo e dialético, desenvolvido nos espaços entre objetos e sujeitos, enfim, dinâmico.

Para Benjamin, não se pode pensar a história como um *continuum* progresso, como pensavam os liberais positivistas ou o materialismo vulgar, que apontavam o comunismo como sendo a inevitável e próxima etapa para o desenvolvimento da humanidade.

Sobre o conceito de história em Benjamin (1993, p. 230):

A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. Ao contrário, a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. (...) A consciência de fazer explodir o “continuum” da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação.

O conceito de história em Benjamin foi pensado a partir do método da historiografia materialista, cujo “princípio construtivo” do tempo,

se contrapõe ao método historiográfico que entendia a história como uma contínua evolução.

A crítica de Benjamin à concepção de história universal traz uma concepção de teoria e práxis. Conforme suas palavras (1993, p. 230), “(...) Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização (...)”.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 211) também falou sobre a relação teoria e práxis em seu método de historiografia:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis.

Para transformar o mundo é preciso interpretá-lo, teorizá-lo. Assim, as concepções sobre teoria e práxis nos dois autores se comunicam. Adorno (1996, p. 6) questiona se “(...) Não será também a teoria uma forma genuína da prática?”

Benjamin concebe a história como aquela que ainda poderá ser escrita, pois é a oportunidade de escrever a história dos vencidos. De igual modo, no livro *Dialética do Esclarecimento*, observamos Adorno e Horkheimer (1996) realizando a mesma crítica à concepção de história como *continuum* progresso e à falsa crença no progresso do pensamento; a crítica ao esclarecimento burguês moderno, que prometeu distanciar cada vez mais os homens dos séculos em que se buscavam as respostas nos mitos e no senso comum.

A crença num *continuum* da história, do homem, do conhecimento, é também a crença num *continuum* progresso da educação moderna.

Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) escreveram:

O conceito de esclarecimento: No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.

Logo, a educação possível à modernidade, não possibilitou o desvelamento das contradições sociais e, por conseguinte, anulou a história dos vencidos através da construção dos “*senhores*”, produzindo a falsa ideia de emancipação das incertezas, a falsa ideia de que agora, por conta do progresso da história e do pensamento, a educação teria conduzido os homens ao momento das certezas, de um esclarecimento.

Ao escrever sobre educação, Benjamin (1986, p. 180) afirma:

E são leigos também os visitantes dessa exposição, e devem continuar a sê-lo. Com isso, acabamos de formular a diretriz da nova educação do povo em oposição à anterior, que partia da erudição e acreditava que, com o auxílio de algumas tabelas e lâminas, esse saber erudito podia e devia ser assimilado pela massa. A qualidade, dizia-se, converter-se-á em quantidade. Ao contrário disso, a nova formação do povo parte do fato das visitas em massa. Transformar a quantidade em qualidade – eis a palavra de ordem, uma transformação que é idêntica com a passagem da teoria à práxis. Os visitantes devem permanecer leigos, como já se disse. Não devem deixar a exposição mais eruditos, mas mais sabidos. A tarefa da apresentação genuína e atuante é libertar o conhecimento dos limites da disciplina e tomá-lo prático.

Ambos os textos, Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) e Benjamin (1986, p. 180), discutem respectivamente a formação moderna burguesa que pretendia produzir “(...) senhores e alunos “(...) mais eruditos, mas mais sabidos”. Trata-se dos objetivos das instituições educacionais burguesas que, pela simples tabulação disciplinar e prática, “com o auxílio de algumas tabelas e lâminas”, se davam por satisfeitos ao substituir a qualidade por quantidade. Por isso para Benjamin a teoria se converteu à prática, substituindo informação por conhecimento. Portanto, o inevitável: “A qualidade, dizia-se, converter-se-á em quantidade.”

Ao falar sobre a concepção de ciência e o processo de adaptação dos jovens ao mundo moderno burguês, Benjamin (1986, p. 151) aponta que:

É notável, de fato, na vida estudantil, a aversão de se submeter a um princípio, de se imbuir de uma ideia. O nome da ciência presta-se por excelência a ocultar uma arraigada indiferença burguesa. Medir a vida estudantil com a ideia da ciência não significa, de modo algum, panlogismo ou intelectualismo – como se possa temer -, mas é uma crítica legítima, já que na maioria das vezes a ciência é evocada como o baluarte dos estudantes contra reivindicações "estranhas". Trata-se portanto de uma unidade interior, não de uma crítica de fora. Aqui pode-se objetar que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissional. Já que "a ciência não tem nada a ver com a vida", ela deve reger exclusivamente a vida de quem a segue. Dentre as objeções mais inocentes e mentirosas está a expectativa de que ela deva ajudar fulano ou beltrano a se prepararem para uma profissão. A profissão resulta tão pouco da ciência que esta pode até excluí-la. Pois a ciência, pela sua própria essência, não admite que o pesquisador se desligue dela: obriga-o, de certa maneira, a ser sempre professor, nunca, a exercer as profissões públicas de médico, jurista ou docente universitário. Não leva a nada, quando instituições onde se pode conseguir títulos e certificados, profissão e emprego, se autodenominam centros da ciência.

Ao se referir à educação burguesa, Benjamin mostra as expectativas da burguesia em relação à educação, à ciência. Ciência essa que,

marcada pelo pragmatismo e o atendimento ao mercado de trabalho e à indústria, não possibilitava aos jovens nada além de um tipo de técnica, da adaptação à instituição fabril e suas regras de comando. Por esse motivo que, ao “se prepararem para uma profissão” não se preparam para o fazer científico.

Sobre a repulsa a esse tipo de ciência, Benjamin (1986, p. 155) escreve:

Onde a ideia dominante da vida estudantil é a profissão e o emprego, não há lugar para a ciência. A ideia dominante, então, não pode ser a dedicação a um conhecimento, com o qual se corre o risco de abandonar o caminho da segurança burguesa.

Sua crítica à “segurança burguesa” é também uma crítica à cultura, à educação, à formação e ao mundo do trabalho. Em sua crítica à prática burguesa, Benjamin (1986, p. 152) considera que “Aqui pode-se objetar que, para a grande maioria dos estudantes, a ciência é uma escola profissional”. Por conseguinte, Benjamin (1986, p. 155) relata que a prática burguesa justificada pelo mundo administrado deforma o espírito criador:

A deformação do espírito criador em espírito profissional, que vemos atuando por toda a parte, apossou-se por inteiro da universidade, isolando-a da vida intelectual criativa e não enquadrada na administração pública. (...) Na medida em que ela se dirige para a profissão, ela perde necessariamente a criação imediata como forma de comunidade. De fato, o estranhamento hostil e a incompreensão da escola perante a vida – uma vida que precisa da arte – podem ser interpretados como recusa da criação imediata, ligada à profissão. Isso se manifesta de dentro para fora, no comportamento imaturo e escolar dos estudantes.

O mundo administrado produz indivíduos ainda não emancipados, de “(...) comportamento imaturo”. É interessante notar que de igual modo Adorno (1996, p. 55) problematiza a “imaturidade dos dominados”, o que revela a relação conceitual em ambos os autores, concordando sobre a “incompreensão da escola perante a vida” e da condição heterônoma da formação educacional além à época.

Sobre tal “imaturidade” Adorno (1996, p. 55) disse:

Amadurecida até passar do ponto, a sociedade vive da imaturidade dos dominados. Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz. A eliminação das qualidades, seu cálculo em termos de funções, transpõe-se da ciência, em virtude dos modos de trabalho racionalizados, para o mundo da experiência dos povos e tende a torná-lo novamente similar ao mundo dos anfíbios. Hoje, a regressão das massas consiste na incapacidade de ouvir o que

nunca foi ouvido, de palpar com as próprias mãos o que nunca foi tocado, uma nova forma de ofuscamento que supera qualquer ofuscamento mítico vencido.

Foi nessa linha de análise que Benjamin (1986, p. 41) escreveu:

Contudo, a debilidade fatal desse movimento revolucionário especificamente alemão não permitiu que ele se conciliasse com as primeiras palavras de ordem da emancipação burguesa, ou seja, do Iluminismo ou da Ilustração. A massa burguesa, os "esclarecidos" pela filosofia das Luzes, permaneciam irremediavelmente divorciados de sua vanguarda. Os revolucionários alemães não eram esclarecidos, os ilustrados alemães não eram revolucionários.

A emancipação burguesa não promoveu nada a não ser movimento de auto-conservação do esclarecimento alienante e, por fim, Auschwitz. Tal constatação, nos leva à discussão de Adorno sobre a educação Alemã, que permitiu a barbárie nos campos de concentração e a morte de milhares de inocentes. Adorno (2000, p. 54) disse:

Se os homens não fossem indiferentes uns aos outros, Auschwitz não teria sido possível, os homens não o teriam tolerado. Os homens, sem exceção, sentem-se hoje pouco amados porque todos amam demasiado pouco. A incapacidade de identificação foi, sem dúvida, a condição psicológica mais importante para que pudesse suceder algo como Auschwitz entre homens de certa forma educados e inofensivos.

A crítica à educação é uma crítica à razão burguesa “emancipadora” do século XVIII, que “produz homens de certa forma educados e inofensivos”, também é uma crítica à ciência e o conhecimento na modernidade, que prometia libertar o homem do trabalho escravo, oportunizando-lhe mais tempo livre, Adorno (2002). Tal promessa viria no *continuum* da história, cabendo ao homem aguardar mais um pouco o avanço da ciência.

Mas o que aconteceu nos séculos posteriores foi o contrário. A classe dominante aprimorou os meios de dominação e controle do trabalho, do tempo, do homem, se tornando uma grande farsa.

Aliada à falsa sensação de contínuo progresso trazido pela ciência, os autores falam da cultura do progresso, do comando, da inevitável busca pela “(...) posição de senhores”. Horkheimer e Adorno (1996, p. 19) mostram como anteriormente apontado por Benjamin, em seu conceito de história, que o falso progresso está imerso numa “(...) calamidade triunfal”.

Benjamin (1993, p. 224-225) disse que “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o

inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

Benjamin, Adorno e Horkheimer compreenderam a importância de problematizar a razão burguesa tendo um olhar crítico sobre o passado. No pensar de Benjamin, “(...) é preciso escovar a história a contrapelo”, o que significa compreender o modo como os homens pensavam a educação para as massas, acrítica e confiante no progresso inevitável do homem.

Esse método de análise da história já estava presente em outros textos de Adorno desde a década de 1930, como *A Ideia da História Natural* de 1932, o que nos conduz a identificar a influência mútua dos autores, claro que, com aprofundamentos diferentes.

Mas, a crítica da história feita pelos autores objetivou voltar ao passado, a fim de construir o desenrolar da história a partir da ótica do presente. Então, em *Teses sobre Filosofia da História*, Benjamin (1993), disse que era preciso articular o passado, sendo que:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como de fato ele foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (...) O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem.

De igual forma, em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer interpretam o passado, a Odisseia a partir da ótica do presente. Isso fica claro na crítica da sociedade à época, tendo como pano de fundo a trajetória de Ulisses em *Excursão I: Ulisses ou Mito e Esclarecimento*.

Horkheimer e Adorno (1996, p. 53) escreveram:

Assim como o episódio das sereias mostra o entrelaçamento do mito e do trabalho racional, assim também a Odisseia em seu todo dá testemunho da dialética do esclarecimento. (...) Ulisses (...) o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela auto-afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante.

Assim como Benjamin, Horkheimer e Adorno fazem a crítica ao mito, à razão e à educação burguesa. Para ilustrarem essa análise da concepção progressista da história, da racionalidade burguesa e do modo de transmitir a cultura pela educação é que, então, recorrem à história da *Odisseia*.

Na *Odisseia*, Ulisses estava voltando para casa, Ítaca, e ao passar pela Ilha de Capri, a ilha das sereias, sabendo do encanto da canção e



que, qualquer homem que ouvisse não resistiria e se atiraria para a ilha, sendo devorado, colocou cera no ouvido dos remadores, mas muito curioso para saber como era o canto das sereias, falou para o amarrarem no mastro e por mais que ele gritasse, não deveriam soltá-lo.

Quando passou pela ilha, ouvindo a canção das sereias, implorou para seus homens soltá-lo, mas eles não o obedeceram, sendo o único homem segundo a história a ouvir a canção das sereias e sobreviver. Para vencer, Ulisses lança mão da razão, sem deixar de experimentar o prazer do canto das sereias.

Sobre a artimanha de Ulisses, Horkheimer e Adorno (1996, p. 65), explicam que “A astúcia como meio de uma troca onde tudo se passa corretamente, onde o contrato é respeitado e, no entanto, o parceiro é logrado”. O que significa dizer que, a razão superou o mito através da esperteza, e que, do mesmo modo como Ulisses explorou o trabalho dos marinheiros remadores e justificou tal ação, dizendo que salvaria a vida deles, a burguesia explorou o trabalho assalariado, lançando mão de uma racionalidade justificada pelo contrato, que ao mesmo tempo prometeu a emancipação dos indivíduos e transformou a razão em mito.

Sobre essa relação entre mito e razão, Adorno (1996, p. 50) diz:

A essência do Iluminismo é a alternativa cuja inevitabilidade é a da dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre sua própria submissão à natureza e a da natureza ao si-mesmo. Com a propagação da economia mercantil burguesa, o horizonte obscuro do mito é iluminado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gélidos amadurece a semente da nova barbárie. Coagido pela dominação, o trabalho humano desde sempre se distanciara do mito, em cujo círculo encantado recai sempre de novo sob a dominação.

Portanto, o esclarecimento esperado pela razão e educação burguesa desde a modernidade não possibilitou aos homens pensarem em suas realidades concretas, por isso a recaída na dominação do mito do esclarecimento burguês.

A concentração dos marinheiros e a cera colocada em seus ouvidos os livraram da morte ao mesmo tempo em que os educou. A educação do olhar, da audição, enfim, dos sentidos, aconteceu como livramento do pior, da morte.

Trata-se da educação que anuncia livrar o homem da morte e do caos. De igual modo, pretendendo a adaptação ao sistema capitalista e à auto-conservação, a burguesia formatou e adestrou os indivíduos pela educação dos corpos e dos desejos.

A educação com vistas à emancipação dos homens deveria, de acordo com Adorno (1996, p. 55), possibilitar uma verdadeira socialização. Mas não foi isso que se via:

Através da mediação da sociedade total, que amarra todas as relações e impulsos, os homens são convertidos de novo justamente naquilo contra o que se voltara a lei do desenvolvimento da sociedade, o princípio do si-mesmo; em simples exemplares da espécie humana, semelhantes uns aos outros, em virtude do isolamento na coletividade dirigida pela coação.

O que se observou na modernidade foi o “isolamento na coletividade”, a falta de experiências formativas entre os indivíduos produzindo o egoísmo, “o princípio do si-mesmo”. Surge com o homem moderno, um novo modelo de escola, de produção, de racionalidade e a meritocracia.

É notável como a educação burguesa conduziu à alienação, ao domínio dos corpos e das coisas e isso tem relação direta com o conceito de manipulação, que para Adorno (1985, p. 56), contagia todos para a ganância da propriedade: “Os instrumentos de dominação, que devem tomar tudo em suas garras, linguagem, armas e finalmente máquinas, têm que poder ser empunhados por todos”. Sendo assim, todos querem ter o domínio, claro que, os mesmos não têm a clareza de que são ao mesmo tempo dominados.

Sobre o conceito de adaptação, Adorno mostra que para se adaptarem ao mundo da produção os homens se anularam, não avançando na relação dialética entre teoria e práxis. Adorno (1995, p. 202) diz:

(...) é por isso que os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória.

A educação que, para Adorno, deveria ser uma na relação dialética entre teoria e práxis, se reduz a modelos de instrução para a prática, a técnica do trabalho das fábricas e ao que ele chamou de “mundo administrado”. Essa seria a educação heterônoma.

A educação heterônoma objetiva a anulação das possibilidades de reflexão e autonomia do indivíduo. Por conseguinte, a falta dessas no plano individual se estende a tudo o que o indivíduo faz, impossibilitando a experiência.

Adorno (2000, p. 150) assegura que:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma ap-

tidão a experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como "pressão do mundo administrado".

Pela perspectiva de Adorno sobre a dominação no "mundo administrado", pode-se ratificar que os indivíduos não emancipados pela educação para a autonomia, não resistirão às exigências do mundo do trabalho, cedendo às pressões, dentre as quais se destaca a subserviência.

Sendo assim, é preciso pensar para quê a educação? Adorno (1995, p. 212) disse que "(...) A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria", ou seja, a educação não avançou em termos teóricos, isso não interessou à burguesa por motivos óbvios.

Nesse sentido, ressaltamos a crítica de Adorno (1995, p. 226) ao pragmatismo:

(...) quando a práxis, encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia. Há, em relação a isso, um sinal infalível: o trancar-se automaticamente à pergunta "O que fazer?", respondendo a qualquer argumento crítico, antes mesmo que tenha sido expressado, que dirá entendido. Em nenhuma parte, é tão flagrante o obscurantismo da mais recente aversão à teoria. O indivíduo deve entregar-se ao coletivo.

Ao ceder às pressões do coletivo, o indivíduo pragmático não se permite à reflexão, o que no pensamento de Adorno (1995, p. 121) não pode ser admitido, uma vez que a educação, "tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica", possibilitando a emancipação do indivíduo histórico. Por isso, se a concepção de história for alienante, como também criticada por Benjamin, estará comprometida a formação do indivíduo para a autonomia.

Sobre educação Adorno (2000, p. 141) disse:

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior. Mas, também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A educação para a autonomia não pretende a "modelagem de pessoas", muito menos "a mera transmissão de conhecimentos", como vem acontecendo na educação burguesa desde a modernidade. Para Adorno

(1996, p. 49):

O espírito dominante procura navegar, desde os tempos de Homero; ele desconfia, desde sempre, de qualquer outra estrela que o norteie, que não seja a do mal menor. Os neo-pagãos alemães e os manipuladores da atmosfera de guerra querem liberar novamente o prazer. Mas como na milenar coação ao trabalho, aprendeu-se a odiá-lo, na emancipação totalitária, o prazer fica sendo vulgar e estropiado pelo autodesprezo. Ele continua a ser ligado à auto-conservação para a qual fora outrora educado pela razão destituída entretempo.

Como criticado pelo autor, a educação para a auto-conservação, acrítica do tempo presente, levou os marinheiros de Ulisses à “(...) coação ao trabalho”. Não gozam do canto, estão adestrados, educados para não ouvir, do mesmo modo que no capitalismo os trabalhadores assalariados se envolvem tanto com a lógica moderna da indústria cultural que não gozam do trabalho formativo e da vida, pois como disse Horkheimer e Adorno (1996), tinham “(...) ouvidos moucos, que é o que sobrou aos docéis proletários desde os tempos míticos”.

Aí a alienação pelo trabalho que, com a técnica da cera, pela lógica científica liberal burguesa, torna o corpo humano mais produtivo ao mesmo tempo em que atrofiado, empobrecidos em suas experiências formativas, negando a possibilidade de desenvolvimento de suas individualidades.

Para Horkheimer e Adorno (1996): “regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos”.

Os marinheiros remam enquanto Ulisses tenta se esquecer da sedução das sereias, apenas contemplando a beleza do canto. É essa contemplação que Horkheimer e Adorno dizem ser análogas à contemplação da arte pela burguesia, ao se tornarem consumidores da arte sem apreciá-la.

Os trabalhadores, assim como os marinheiros de Ulisses, têm os corpos selados para a sedução, os sentidos se adaptaram, não havendo lógica falar uma vez que não ouvem, negam e são negados à experiência formativa do trabalho. Resta-lhes a prática dos recursos tecnológicos, o domínio das máquinas e falta tempo para a reflexão teórica.

Quanto à centralidade da práxis na educação e dos recursos tecnológicos, Adorno (2000, p. 155) afirma:

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. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Pelo entendimento de Adorno, é possível analisar o atraso que a sociedade de classes se encontra em relação a si mesma, estando os indivíduos submetidos à cultura, que tem a adaptação e a competitividade como categorias centrais.

A técnica da cera está de certo modo atrelada à adaptação social. É fato que a cera nos ouvidos dos marinheiros os salvou, os adaptou, os ensinou sobre um “como fazer”, uma técnica. Há que se pensar no conceito adorniano de adaptação.

A cultura impõe uma educação centrada nos recursos de “como fazer”, recursos para reprodução das condições sociais vigentes, em detrimento da formação dos indivíduos para a resistência e emancipação. Não se pergunta mais “para quê” a educação. Assim, a formação restrita à adaptação social não possibilita a resistência e a crítica à sociedade de classes.

A escola tem sido utilizada para a manipulação do tempo, com o foco na adaptação do indivíduo às demandas do mundo do trabalho. Tal manipulação, que tem como objetivo a adaptação ao sistema produtivo, tem conduzido o indivíduo à impossibilidade de refletir sobre os conhecimentos aprendidos na escola, sendo que uma sociedade democrática, segundo Adorno (2000, p. 143), requer indivíduos emancipados, posto que:

(...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A adaptação tem importância para “orientar os indivíduos no mundo”, como orientou os marinheiros a chegarem ilesos. Porém, permanecer na adaptação é o mesmo que obstar a emancipação humana, entendendo que a adaptação é um processo necessário, mas transitório. Necessário porque não é possível negar a cultura, transitório porque, pela reflexão, o indivíduo pode resistir e se contrapor às contradições dessa mesma cultura. Nesse sentido a educação para a reflexão é também para a emancipação.

Na comparação entre os dois autores sobre a permanência no indivíduo no processo de adaptação, Benjamin (2000, p. 53) constatou o mesmo que Adorno:

Em suas relações com a máquina, os operários aprendem a coordenar "seus próprios movimentos com aqueles uniformemente constantes de uma autômata". Estas palavras lançam uma luz particular sobre a uniformidade, de caráter absurdo, que atribui à multidão: uniformidade de vestir e de comportamento, e não menor uniformidade de expressão. O sorriso dá o que pensar.

Desse modo, o operador da máquina, aquele que recebeu a educação para a técnica e o atendimento aos interesses do mundo fabril, confunde-se com seu objeto de trabalho, negando sua individualidade.

Benjamin (2000, p. 54), disse que "A experiência do choque que o transeunte sofre no meio da multidão, corresponde à do operário a serviço das máquinas". Nessa mesma direção, Benjamin (2000, p. 55), fala que, "Cada intervenção do operário na máquina não tem relação com a precedente, por que constitui sua exata reprodução."

Portanto, a educação deve estar pautada no método dialético da historiografia materialista, que, conforme Benjamin (1993, p. 230), tem um "princípio construtivo" do tempo, se contrapondo ao método historiográfico historicista que entendia a história como uma contínua evolução.

Adorno (1995, p. 24) fez referência sobre o conceito de história em Benjamin:

O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido a história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora.

Tal referência ratifica o método de análise da história encontrado na teoria do autor, mostrando que não cabe afirmar simples coincidências com Benjamin. Para Adorno (2000, p. 48), reelaborar o passado exige conhecimento teórico e uma práxis transformadora. Trata-se de um movimento que gera movimento. Tal reelaboração promove o conhecimento de si mesmo enquanto sujeito histórico: "(...) a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu".

Essa autorreflexão é a formação para o espírito, para o esclarecimento, não o esclarecimento burguês, mas o esclarecimento que emancipa

pa o homem. Elaborar o passado é a tentativa de não cair na sedução da ordenação histórica burguesa, pois segundo Adorno (2000, p. 6), “(...) A multiplicidade das figuras é reduzida a posição e ordenação; a história, ao fato; as coisas, à matéria”.

Desse modo, os textos dos dois autores, Benjamin e Adorno, mostraram como eles “escovaram a história a contrapelo” como dito por Benjamin, negando a visão mítica e progressista da história, que desde a modernidade, se tornou uma segunda natureza da sociedade burguesa.

#### **4. Considerações finais**

Na relação entre os pensadores, Adorno e Benjamin, foi possível compreender que a história real é tecida por um real sofrimento, que não diminui na proporção em que a humanidade avança em seus recursos tecnológicos na produção capitalista.

Ao contrário, os métodos historiográficos de Benjamin e Adorno demonstraram como a educação e o trabalho foram instrumentalizados na modernidade para justificar a dominação dos indivíduos. Enquanto isso, a ciência, atendendo aos ditames da economia burguesa, sufocou a reflexão filosófica.

A crítica à concepção de história como inevitável progresso da humanidade, à crença no progresso do pensamento e no esclarecimento burguês moderno, possibilitaram pensar para quê a educação. A educação, enquanto “modelagem de pessoas”, resultou e promoveu o ambiente cultural adequado à autoconservação dos interesses burgueses.

O trabalho por sua vez, organizado na modernidade para o lucro, isolou os indivíduos em suas especializações, educando os homens para o tempo e a racionalidade pragmática fabril.

O trabalho tornou-se alienante por obstar ao desenvolvimento da individualidade e negligenciar intencionalmente seu princípio formativo.

Por fim, esse texto contribuiu para o entendimento de que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da socialização do aluno/indivíduo em sociedade. Tal processo de socialização objetiva a autonomia do indivíduo e sua capacidade de resistência à educação reduzida à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes.

Benjamin e Adorno apontam como sendo de fundamental impor-

tância o desenvolvimento de experiências filosóficas nos diferentes espaços de formação e relações humanas, que, em especial, destacamos a escola.

A escola, lançando mão do método historiográfico materialista, fundamentado no “princípio construtivo” do tempo, pode promover uma verdadeira socialização entre indivíduos, ampliando o esclarecimento das consciências pelo conhecimento teórico crítico, dialético, capaz de reelaborar o passado e, no coletivo, oportunizar uma práxis transformadora.

Na relação teoria e práxis, tais indivíduos, pela auto-reflexão terão a oportunidade de reelaborar de suas concepções enquanto sujeitos históricos, e sob o ponto de vista dos vencidos, dos que não são, escreverem suas próprias histórias problematizando a razão burguesa e tendo um olhar crítico sobre o passado e o presente no processo de “(...) escovar a história a contrapelo”.

A escola deveria dar sua contribuição para a compreensão da vida, para a autonomia que, em todo tempo, resiste à auto-conservação da lógica do capital. A formação possível na atualidade timidamente tem possibilitado a crítica ao empobrecimento das experiências formativas pelo trabalho alienado e à centralidade da técnica e adaptação científica restrita aos interesses do mercado.

Como afirmou Adorno (2000, p. 141), “Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados (...)”, logo, é preciso lutar por uma educação mais democrática, em um movimento reflexivo que possibilite o desvelamento das contradições sociais por meio do conhecimento teórico e crítico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W., *Notas de literatura I*. Trad. e apres.: Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. Tempo livre. In: ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Conceito de Iluminismo. In: ARANTES, Paulo Eduardo (Consultoria). *Os pensadores: Adorno – vida e obra*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*, Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Mínima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. Trad.: Luiz Eduardo Bisca. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. *Actualidade de la filosofía*. Trad.: José Luis Arantegui Tamayo, Intr.: Antonio Aguilera. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, Walter. *A Modernidade e os modernos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, V. 1. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Documentos de cultura*: documentos de barbárie: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação: Willi Bolle. Trad.: Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1986.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Partes 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1992.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W., *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KOTHE, F. R., *Benjamin & Adorno*: confrontos. São Paulo: Ática, 1978.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o Conceito de História”. Trad.: Wanda Nogueira C. Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.