

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE: OS IDEAIS FREIREANOS E ADORNIANOS

Eduardo Manzoni Rufino¹

Resumo

Partindo do ensaio do filósofo Theodor Adorno, “Educação após Auschwitz”, o presente trabalho reflete acerca do significado da educação em face da barbárie e imerge na educação libertária de Paulo Freire, consolidada em um processo educativo dialógico e crítico-reflexivo promovendo o encontro dos dois ideários. O temor de Adorno sobre o que ele identificou de tendências ao regresso é, portanto, posto sobre uma perspectiva freireana de educação, respeitando a dialogicidade e a participação dos sujeitos, e identificando no fortalecimento da subjetividade um fator primordial para desenvolver a capacidade crítico-reflexiva. A educação crítica como caminho para a reconstrução de sujeitos reflete um direito universal e inerente ao próprio ser humano, sendo a sua efetivação uma saída para desviar-se de condutas cruéis e construir uma estado de paz, suplantando a cultura da violência.

Palavras-chave: Theodor Adorno; Barbárie; Paulo Freire; Educação; Direitos Humanos;

Introdução

A indiferença e a banalidade com que cada vez mais são tratados os fenômenos violentos da sociedade contemporânea pode ser um eco da superficialidade com a qual são concebidas as práticas genocidas e fascistas da história recente mundial. E é exatamente esse o receio do filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno em seu texto “Educação após Auschwitz”, o qual serviu de suporte para esse trabalho.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e advogado, eduardomrufino@gmail.com

Adorno tem como referência a experiência de Auschwitz, mas também é possível citar outros episódios semelhantes, como os cogumelos atômicos de Hiroshima e Nagasaki, as gulags na Sibéria, construídas pelo stalinismo soviético, ou a tortura institucionalizada e a execução de adversários políticos nas ditaduras militares latino-americanas.

Todas essas barbáries possuem características e particularidades muito próximas umas das outras e representam brutalidades enormes contra a humanidade. Trata-se, em última análise, do ser humano atacando o próprio ser humano, motivado pela intolerância racial e cultural em absoluta dissonância com a consciência racional e com o progresso.

Fatos marcados pela perseguição de grupos com traços diferentes são facilmente identificados na história recente. Ao mesmo tempo, merecem um olhar especial os pequenos – mas muito significativos – traços de sectarismo e intransigência revelados em inúmeras práticas diárias realizadas pelos cidadãos e, até mesmo, mais recentemente, pelo próprio Estado.

Nessa linha, a existência da possibilidade de repetir acontecimentos similares à Auschwitz, e a baixa perspectiva de resistência frente a essa possibilidade eram as principais aflições do filósofo Adorno.

“Educação após Auschwitz” está cada dia mais atual e nos suscita encapar a educação como principal ferramenta no combate à cultura da violência estabelecida em todos os estratos sociais. Não obstante as tecnologias terem “encurtado distâncias” entre os povos, é crescente o culto ao extremismo, à segregação, ao armamentismo, ao radicalismo, e tantas outras ideias e ações que nos remetem aos campos de concentração nazistas. Nesse sentido, Adorno alerta que

“nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades” (ADORNO, 1995).

A educação, e, por conseguinte, o direito à educação, desvela-se fundamental para afirmarmos uma resistência perante a ferocidade das atitudes humanas, desde as corriqueiras até as mais impactantes, que pairam pela sociedade. Por isso, Adorno aduz que a educação vem de encontro às grandes atrocidades, e dela destaca dois aspectos: o da educação infantil, especialmente na primeira infância; e o do esclarecimento geral - clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995), pois, como já afirmava Paulo

Freire (1978, pg. 106), “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão”.

É por esse viés que Adorno (1995, in: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>”, acessado em 04/05/2019, às 10:25, p.) sublinha ser

necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.

Especificamente a respeito de Auschwitz, o filósofo alemão mostra-se descrente em apenas apelar “a valores eternos”. Também não acredita que o “esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. Para alcançar a compreensão do fenômeno, ele afirma ser preciso buscar as raízes nos perseguidores” (ADORNO, 1995). Sugere então o que denominou de inflexão em direção ao sujeito, vale dizer,

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.

Já no que concerne à criminalidade enfrentada atualmente, onde vive-se praticamente em um estado de exceção (AGAMBEN, 2004), percebe-se que dentre as diversas soluções apresentadas, poucas retomam um ponto nevrálgico do tema, qual seja, a origem da agressividade no autor da violência. A garantia do pleno exercício do direito à educação em direitos humanos, sendo ele uma prática (trans)formadora de consciências reflexivas e críticas, as quais sejam impulsionadas pelo conhecimento da história e pelo diálogo plural de diferentes sujeitos, cada qual identificado em sua própria realidade, indica uma resposta possivelmente exitosa.

Educação, o bem da humanidade:

A educação como um direito fundamental do ser humano tem relevante valor para a construção de seres humanos mais humanos. Como destaca Morin (2005), ao definir as finalidades da Educação, o “ensinar a condição humana” trata-se da educação que leva à consciência do significado de *ser* humano. Uma educação que vislumbre o homem-sujeito, e não o homem-objeto, o que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito,

conforme idealizou Paulo Freire (FREIRE, 1978).

Histórica e mundialmente, como já mencionado, temos muitos casos de atos bárbaros e fascistas. Hodiernamente, observa-se com muita frequência 'sinais de retorno à Auschwitz', onde várias atitudes são predispostas a excluir, marginalizar, prejudicar, humilhar, e incentivar a ignorância, o desrespeito, o insulto contra pessoas distintas quanto a cor, credo, orientação sexual, classe etc. Visualizando esse cenário e temendo a repetição das barbáries, Adorno verifica a educação como fator primordial para desviar-se da reincidência de fatos indesejáveis, exatamente em sintonia com os ensinamentos de Paulo Freire acerca do que essencialmente é a Educação em si: “[...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através das quais se substituíssem [...] antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência” (FREIRE, 1978, pg. 93).

Por esse prisma, pode-se considerar o direito à educação um baluarte *dos e para os* direitos humanos. Seu papel à frente de uma sociedade doente criminalmente é de garantir a manutenção dos seres humanos como humanos, dentro de uma perspectiva de paz e solidariedade, bem como de confirmar os seres humanos como sendo o fim de toda a humanidade. O direito à educação é, pois, erigido ao patamar mais elevado dentre os mais fundamentais bens da humanidade, ao mesmo tempo em que é realçado como a principal obrigação a ser plena e efetivamente cumprida pelo Estado.

Sendo o direito à educação princípio basilar aos direitos humanos, ele só adquire razão de ser quando a prática educacional é exercida de uma forma dialógica e participativa, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos. A partir de então, inicia-se uma prática reflexiva e de troca de experiências, principiando a organização da subjetividade e da identidade dos indivíduos.

Denota-se ser relevante os sujeitos possuírem, primordialmente, uma identidade e consequentemente, qualidades – particularidades – para então apresentarem um potencial de resistência contra as ignorâncias da humanidade.

Quando Adorno considera a autonomia como o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz, se referia ao poder para reflexão, ou à autodeterminação, virtudes alcançáveis com a constituição de sujeitos, tendo eles essa identidade e essa subjetividade fortemente definidas. A Educação, respeitado o seu caráter dialógico, plural, aberto e contínuo proporciona exatamente essas composições.

Percebe-se que a teoria freireana sintoniza-se perfeitamente com as questões tratadas como primordiais para Adorno, haja vista carregar um cunho conscientizador do pensamento

através da prática educacional dialógica e reflexiva. De acordo com as palavras de Freire: “o que teríamos de fazer [...], era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar [...] na indispensável organização reflexiva do pensamento.” (FREIRE, 1978, pg. 106).

A atividade educativa, nos moldes propostos por Paulo Freire, propulsiona diretamente para a formação da subjetividade e da identidade, porquanto é dialógica e participativa, onde os atores do processo de aprendizagem exteriorizam suas realidades e reconhecem as dos outros.

No diálogo intersubjetivo, em diferentes contextos, constituem-se identidades. Pela dialética da diferencialidade de Hegel, a individualidade e a diversidade convivem harmonicamente e estão intrínsecas uma na outra. Elas se suscitam reciprocamente. Destarte, o outro, diferente, assume papel marcante na determinação da identidade do sujeito como tal (LUCAS; SANTOS, 2015), bem como, e especialmente, no reconhecimento fraterno e humanitário da identidade do outro.

Lucas e Santos (2015, p.145), ao discorrerem sobre criação de uma identidade para os indivíduos, fazendo menção aos ensinamentos de Hegel, afirmam

que a identidade surge de uma relação universal entre particularidades autônomas que se reconhecem mutuamente. A união entre os indivíduos não apenas pressupõe autonomia, segundo Hegel, senão que a cultiva, pois a autonomia permite aos indivíduos recuperarem sua identidade e aprenderem algo mais sobre sua própria diferença com os outros. Por isso, afirma Hegel (1995), para o indivíduo, o reconhecimento significa um saber afirmativo de si mesmo em outro si mesmo.

Ou seja, o reconhecimento das autenticidade e particularidades do outro desenvolve a identidade do próprio sujeito. Na dialética de diferencialidade de Hegel, desvela-se, através da educação crítica e da reflexão acerca de experiências distintas, a possibilidade de recuperar identidades já constituídas e reconstruir-se a si mesmo.

Tanto pelo prisma da identidade cultural, quanto pelo da identidade individual, a relação com o outro diferente tende a fortalecer e certificar a ideia de “nosso” (LUCAS; SANTOS 2015). Por isso, apontando as lições de Heidegger (1990, p. 146-147),

a conhecida proposição de identidade $A=A$ encerra um fechamento que se basta no próprio objeto referenciado e não dá conta da identidade como um traço constitutivo do ser. [...] A fórmula $A=A$, portanto, manifesta o princípio da igualdade, pelo qual um “A” é suficiente para expressar a sua fórmula de identidade. Ou seja, ele é autoevidente. Porém, não há demonstração lógica dessa autoevidência, mas tão somente da impossibilidade de sua contradição.

Negar a ideia de “ $A = B$ ” e a ânsia de inviabilizar a confrontação resultam no “antidiálogo”, ocasionando relação vertical de A sobre B, o que diverge ideais construídos. O

antidiálogo é a hostil à educação, por isso mesmo Freire expõe sua crítica a ele e afirma: “É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. [...] Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.” (FREIRE, 1978).

Logo, é o diálogo entre os sujeitos identitários o diferencial para a constituição de uma subjetividade libertária e identitária e, a partir de então, para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva acerca da realidade, dos fatos e das suas consequências. Afirmar uma identidade subjetiva e libertária e desenvolver a capacidade crítica-reflexiva aperfeiçoa a compreensão do homem como ser individual e coletivo, nutrindo amor e confiança em si e nos outros, fortalecendo a relação dialógica. Para o pensar crítico o importante é a transformação constante da realidade, é a humanização dos sujeitos e o seu reconhecimento como participantes de um lugar comum, onde todos devem esforçar-se para a promoção da solidariedade, da paz e da empatia.

Como bem arremataram Lucas e Santos (2015),

o outro, semelhante ou diferente, é condição indispensável para o ser compreender-se como é, para situar-se no mundo, para tornar possíveis os olhares que desvelam o estranho e que ajudam a dar sentido à pluralidade de horizontes empíricos (GADAMER, 2005). Essa conexão com o outro, no entanto, não é lógica, mas ética; reclama uma solidariedade autêntica [...]. Enfim, o outro define nosso limite, o nós, o alcance das diferenças e das igualdades, define cultura e a identidade como sua visão das coisas em perspectiva.

Nesse contexto, o direito fundamental à educação posiciona-se como elementar na significação dos sujeitos como seres humanos participativos do processo educacional – e, conseqüentemente, da transformação da realidade vivenciada – e, ao mesmo tempo, detentores desse direito humano que é a Educação em si mesma. O direito à educação traduz em seu próprio conceito o de ser humano, pois carrega consigo a obrigação de afirmação das identidades formadoras do todo e de participação dos indivíduos para a evolução do mundo em que estão inseridos.

O sujeito, quando inserido nas relações e nos seus propósitos, sai do papel de coadjuvante e assume papel participativo e comunicativo, elevando-se como pessoa. Aquele que antes era excluído, passa a ter voz no diálogo e função no avanço do progresso. Sentindo-se incluído nos grupos sociais, o sujeito reconhece o outro com suas diferenças e passa a acolhê-lo com amor e simpatia impedindo relações de frieza com seus iguais.

Consideradas as devidas proporções, tanto Auschwitz, como a sociedade contemporânea, exigem e impõem que o direito à educação, como um direito humano

fundamental, deve ser respeitado por ambas as realidades. Seja como política pública prioritária, seja como valor cultural e social efetivo, a Educação torna-se resistência à cultura da violência, pois contrapõe-se ao estado de exceção instalado na área da gestão criminal, na medida em que, crítica, reflexiva, dialógica e participativa, combate princípios autoritários, racistas, segregadores, bélicos, homofóbicos, xenofóbicos, e protege direitos, em especial, o próprio direito à aprendizagem.

A apropriação dos direitos humanos, portanto, passa pela tomada de consciência, por parte sujeitos vítimas, de que eles também possuem aqueles direitos humanos mínimos, e que esses são indispensáveis para a garantia de uma vida minimamente digna. Outrossim, devem compreender que esses direitos imprescindíveis lhes foram negados desde o começo de suas vidas. Essa apropriação e consciência concretiza-se em uma Educação na perspectiva de Adorno e Freire, os quais colocam o *ser* como objeto central da atividade educacional e dos próprios direitos humanos.

Nessa senda, nota-se ser urgente a real implementação da prática reflexiva crítica do processo educacional, de acordo com as idealizações dos dois pensadores, para formação de homens cientes dos direitos que são detentores, tendo especialmente como propósito a contenção do retrocesso através da própria evolução desses sujeitos. Em 1981, em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1981, pg. 106) já dizia que

os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmo, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos' [...] Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.

Analisada essa realidade histórica através do ensaio de Adorno, detecta-se que a epidemia de Auschwitz é diagnosticada em praticamente toda a sociedade, não apenas nos eventos de proporções mundiais, mas também no cenário urbano local. Instala-se gradual e progressivamente pelas ruas, e provoca um estado geral de violência.

As realidades presentes no mundo evidenciam a relevância das perspectivas de Adorno e Freire em relação ao significado da educação diante da frágil resistência aos padrões de violências, e do baixo esclarecimento geral quanto aos significativos sinais de regresso visualizados nas atitudes dos cidadãos comuns e nas ações do próprio Estado. A ausência da consciência geral e a falta de reflexão são características fomentadas pela sociedade do consumo na qual nos encontramos e a qual dirige sua educação ao homem-objeto, ao homem como sujeito apenas para o mercado de trabalho, reafirmando a fetichização pela técni-

ca, a qual representava para Adorno a incapacidade das pessoas para amar, pois estabelecem o homem como meio, e não como fim.

Dessa maneira, a educação de Freire e Adorno perpassa pela educação – dialógica e participativa – para os direitos humanos através dos cidadãos, os quais devem praticar a reflexão crítica, bem como através do Estado, responsável pelo incentivo e pelo reconhecimento da Educação como um efetivo direito e valor social. Malgrado não aparentar, a Constituição Federal brasileira define a Educação como um direito social dos cidadãos. É, então, uma prestação positiva a ser implementada pelo Estado que tende a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial e social na busca de melhores e adequadas condições de vida, estando, ainda, consagrada, ao menos indiretamente, como fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, IV, da CF/88) (LENZA, 2014).

A educação revela-se, pois, um caminho necessário a ser trilhado para a superação de regimes de violência, especialmente quando identifica-se sintomas de regresso (à Auschwitz) alastrados pelo corpo social. A Educação impõe-se como gesto amoroso e solidário, conhecendo e reconhecendo as diferentes realidades e os diferentes sujeitos, e habilita-se para o enfrentamento da frieza humana, combatendo a desumanização. Ela é capacitada para definir e redefinir subjetividades, ao passo que conscientiza indivíduos e realoca-os no contexto social, evitando e desviando-os das condutas perversas e dos padrões repressores e sectaristas que a opressão geral tenta impor.

Dessa maneira, é um dever coletivo lutar pela Educação como um direito humano para todos, inserindo-o no rol dos mais fundamentais e elementares direitos que os sujeitos - todos eles - possuem, e alocando-o como prioridade nas Políticas Públicas de Estado.

Considerações finais:

O ensaio de Adorno sobre a educação após Auschwitz mostra a lucidez com a qual seu pensamento alcança a Educação como solução para um dos crimes mais bárbaros que a humanidade cometeu contra a própria humanidade. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la.” (ADORNO, 1995). Conquanto o receio de Adorno de as barbáries se encontrarem no próprio princípio civilizatório – “a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (FREUD, *apud* ADORNO, 1995, in: “<https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>”, acessado em

04/05/2019, às 10:25.), conclui-se que fortalecer o direito à educação (reflexiva e crítica) a todos é uma alternativa próspera.

Por sua vez, a teoria Freireana de educação baseada no diálogo reflexivo e participativo alcança como resultado o confronto à desumanização, atingindo também um resultado de solução para as práticas humanas terríveis.

Insta repensar e reafirmar a educação nos ambientes sociais, instigando a prática dialógica e reflexiva dos sujeitos para capacitá-los a reconhecerem-se e progredirem. O direito à Educação em direitos humanos inibe a violência ao gerar diálogos plurais e ao construir sujeitos identitários, desviando os alçozes de seus instintos cruéis e criando novas subjetividades. Trata-se, portanto, de um direito essencial e umbilicalmente ligado a todo ser humano, mormente às crianças.

Na perspectiva adorniana e freireana, temos a educação como um direito humano *de e para* todos, correspondendo a um processo de aprendizagem plural, aberto e contínuo, estabelecido no diálogo e na participação dos envolvidos. Trata-se de (re)descobrir as próprias individualidades pela reflexão-crítica diante das diferenças do outro, e de “(re)conhecer” as experiências pessoais e as dos demais. Dessa forma, a educação cria vínculos, valoriza as diferenças e afirma identidades, e (re)defini subjetividades, concebendo-se como o ideário apropriado à superação do atraso de cenários obsoletos, retrógradas, conservadores, autoritários, reacionários: é o caminho certo para evitar outro Auschwitz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz*. Disponível em: [“https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf”](https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf), acessado em 04/05/2019, às 10:25.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

LUCAS, Douglas Cesar; e SANTOS, André Leonardo Copetti. **A (in)diferença no Direito.**
Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.