



APLICAÇÃO DE QUATRO CATEGORIAS DE ADORNO NO ENSINO DE ÉTICA NO ENSINO MÉDIO

Leandro Kingeski Pacheco¹

<https://orcid.org/0000-0001-6728-8721>

Celso João Carminati²

<https://orcid.org/0000-0002-3638-5489>

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender e aplicar quatro categorias de Adorno no ensino de ética no ensino médio, a partir dos textos expostos no livro *Educação e Emancipação* (2006). Identificamos inicialmente que a formação ética é hoje reconhecida pela vigente Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) como uma das finalidades do ensino médio; defendemos que o ensino de ética pode contribuir nesta atividade; analisamos as categorias: consciência, elaborar o passado, desbarbarizar e emancipar, que têm como fundamento o pensamento de Adorno; e propomos, na sequência, respectiva reflexão acerca da possibilidade de aplicação destas categorias no ensino de ética no ensino médio, considerando um possível contexto vivido pelo estudante.

Palavras-chave: Consciência; Elaborar o Passado; Desbarbarizar; Emancipar; Ensino de Ética.

APPLICATION OF FOUR CATEGORIES OF ADORNO IN ETHIC TEACHING IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This article aimed to understand and apply four categories of Adorno in the ethic teaching in high school, from the texts exposed in the book *Education and Emancipation* (2006). We initially identified that ethical formation is now recognized by current Law nº 9.394 (BRAZIL, 1996) as one of the aims of high school; we defend that the ethic teaching can contribute to this activity; we analyzed the categories: conscience, elaborating the past, overcoming barbarize and emancipating based on Adorno's thought; and we propose, subsequently, a respective reflection on the possibility of applying these categories in the ethic teaching in high school, considering a possible context experienced by the student.

Keywords: Consciousness; Elaborate the Past; Overcoming Barbarize; Emancipate; Ethic Teaching.

APLICACIÓN DE CUATRO CATEGORÍAS DE ADORNO EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo comprender y aplicar cuatro categorías de Adorno en la enseñanza de la ética en la escuela secundaria, a partir de los textos expuestos en el libro *Educación y Emancipación* (2006). Inicialmente identificamos que la formación ética ahora es reconocida por la

¹ Mestre em Filosofia (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) e Doutorando em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC); Professor do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Araquari - Brasil; Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC; Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. E-mail: <leandro.pacheco@ifc.edu.br>

² Doutor em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC); Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC - Brasil; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC; Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. E-mail: <celso.carminati@udesc.br>

actual Ley nº 9.394 (BRASIL, 1996) como uno de los objetivos de la escuela secundaria; defendemos que la enseñanza de la ética puede contribuir a esta actividad; analizamos las categorías: conciencia, elaboración del pasado, superación de la barbarie y emancipación a partir del pensamiento de Adorno; y proponemos, posteriormente, una respectiva reflexión sobre la posibilidad de aplicar estas categorías en la enseñanza de la ética en la escuela secundaria, considerando un posible contexto vivido por el estudiante.

Palabras clave: Crear conciencia; Elaborar el Pasado; Superación de la Barbarie; Emancipar; Enseñanza de la Ética.

Por que pensar o ensino de ética?

A vigente Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, prevê algumas finalidades para o ensino médio e, entre elas, a ‘formação ética’. Embora ocorra apenas uma única menção da palavra ética nesta lei, é preciso cumprimentar os legisladores por esta preocupação, relevante em termos de formação passível de ser desenvolvida na escola, neste nível obrigatório. Obviamente, há muito para fazer em termos de ensino de ética no ensino médio, pois, se todos passam ou deveriam passar por este nível de formação, precisamos perguntar por que ainda testemunhamos pelos noticiários várias pessoas em nosso cotidiano que – embora tenham obtido formação aprofundada, fruam condições materiais privilegiadas, exerçam cargos destacados ou vivam no seio de uma família respeitável – comportam-se de modo inadequado ou mesmo inadmissível em relação ao outro? Entendemos que pensar a formação ética significa pensar contribuir para sermos melhores e vivermos em uma sociedade melhor. A formação ética não está obviamente limitada ao ensino médio e o ideal seria que todo sujeito se preocupasse com tal formação durante toda a sua vida, pois, por mais estranho que possa soar, sempre poderemos ser melhores do que já somos. Vários filósofos podem contribuir para pensar a formação ética, mas aqui, neste texto, procuramos nos aproximar do defendido por Adorno e, de modo mais específico, por meio de oito textos atribuídos a ele, contidos em apenas um livro, *Educação e Emancipação*, o que nos permitiu procurar aplicar, de modo não exaustivo, quatro categorias pertinentes ao ensino de ética: consciência; elaborar o passado; desbarbarizar e emancipar. Adorno fez parte da escola de Frankfurt e Pucci destaca algumas contribuições para pensar a educação dos integrantes desta escola:

A função educativa do refletir; o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; a importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de desbarbarização; a assimilação do passado como esclarecimento; a dimensão da hermenêutica; o papel dos intelectuais coletivos no processo de desbarbarização são algumas contribuições dos frankfurtianos à educação (PUCCI, 1995, p. 55).

Sobre o pensamento de Adorno, Pagni expressa:

É como se ética e teoria do conhecimento caminhassem juntas no pensamento adorniano e funcionassem como uma forma de resistência à mínima moral existente no mundo contemporâneo [...] (PAGNI, 2012, p. 143).

Concordamos com o exposto, conforme análises seguintes, uma vez que cada categoria abordada nos parece requerer de cada sujeito o pensar e, por consequência, agir de modo refletido, autônomo, coerente com a liberdade e com o respeito ao próximo.

Consciência no uso de máscara durante a COVID-19

Uma destas categorias pertinentes ao ensino de ética no ensino médio é a de consciência, que Adorno distingue em coisificada, falsa, ausente e verdadeira. Afirma que a:

[...] consciência coisificada [...] é, sobretudo, uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador (ADORNO, 2006e, p. 132).

O caráter absoluto e impositivo que caracteriza a consciência coisificada precisa ser superado. Afirma que as pessoas que exercitam a consciência coisificada “[...] se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 2006e, p. 130). A consciência coisificada é perigosa por entender as pessoas como coisas e pode ser mais desastrosa ainda se promover tal modo estático de pensar, reificante. Explica que:

[...] a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (ADORNO, 2006c, p. 80).

A falsa consciência tende a impor valores, ao mesmo tempo em que visa a atenuar ou mesmo impedir um juízo que problematiza de modo autônomo a realidade. Conforme Petry e Vaz, Adorno opunha-se à falsa consciência e à reificação:

Em suas aulas, Adorno fazia filosofia do modo como a concebia: como reflexão crítica, que procura no interior das teorias filosóficas suas inverdades para, assim, também a partir delas, construir novos modelos de pensamento, deixando de lado conceitos que são expressões da reificação, pois a filosofia, sobretudo, deve se opor à formação de uma falsa consciência, renunciando ao desejo de se firmar em certezas, assumindo sua falibilidade que é, ao mesmo tempo, a possibilidade de se confrontar com a verdade (PETRY; VAZ, 2017, p. 9).

Opor-se à falsa consciência implica admitir a possibilidade de incertezas, o que nos remete para a possibilidade de uma verdade. Adorno afirma que:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 2006f, p. 151).

Já a consciência é caracterizada, sobretudo, pelo exercício subjetivo de pensar a realidade, de fazer experiências intelectuais. A produção de uma consciência verdadeira tem relação direta com a sua concepção de educação:

[...] 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 do 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* (ADORNO, 2006f, p. 141).

A educação viva não significa modelar, nem transmitir conhecimentos, mas sim produzir uma consciência verdadeira. Admitimos poder aplicar tal entendimento sobre a categoria de consciência no contexto do ensino de ética do ensino médio, o que implica a possibilidade do professor remeter o estudante para avaliar o seu contexto de vida, para fazer experiências de pensar a sua própria realidade, produzindo sua consciência, verdadeira, por exemplo, em relação ao contexto em que vive, no caso e como exemplo, o de uma pandemia que iniciou no ano de 2020 (COVID-19) e o uso ou não de máscara. É possível pedir ao estudante para identificar pessoas na rua, em nossa família, líderes municipais, nacionais ou mundiais que minimizam ou desaprovam o uso de máscara, anunciando que não vão mudar de posição, o que pode ser relacionado a uma consciência coisificada, por seu caráter absoluto, assim como pela propagação de tal pensamento. Pode ser desagradável a sensação de usar de modo prolongado uma máscara de proteção, mas as orientações das autoridades sanitárias expõem que a máscara contribui para proteger o indivíduo, assim como atenua ou mesmo evita a propagação da doença. Logo, se em algum momento o estudante foi desfavorável ao uso da máscara, nada o impede de avaliar mudar de posição, pois, se a realidade é dialética, existe a possibilidade do mesmo mudar, em nome da própria saúde assim como da saúde pública. O professor pode promover este tipo de experiência do pensar do estudante que, por sua vez, precisa também tentar reconhecer no contexto em que vive alguma possível imposição de valores, em relação ao uso ou não da máscara, logo, tentar reconhecer alguma possível falsa consciência, na medida em que não é privilegiado o seu respectivo juízo autônomo sobre o uso da máscara. Para fazer frente a esta falsa consciência e se posicionar de modo autônomo, é preciso advertir o estudante que ele precisa, então, admitir lidar com incertezas, sobre usar ou não a máscara, assim como ter que procurar investigar, conhecer, ter ciência, exercitar a respectiva subjetividade.

Elaborar o passado em relação ao bullying na escola

Outra categoria de Adorno pertinente ao ensino de ética no ensino médio se refere ao elaborar o passado, o que indica outra ação epistemológica específica de um sujeito

em um determinado contexto, com dois sentidos: i) em um não levado a sério, enquanto esquecimento; e ii) em outro, que pode contribuir para o conscientizar, enquanto busca de esclarecimento. Expõe sobre o elaborar o passado não levado a sério:

Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça (ADORNO, 2006a, p. 29).

A atitude de elaborar o passado pode estar associada à busca pelo esquecimento intencional, ao procurar apagar da memória certo acontecimento, como proposta por parte de quem cometeu uma injustiça, o que acarreta reiterar a injustiça em relação àquele que a sofreu. Defende a possibilidade de combater tal esquecimento:

Seria preciso tornar conscientes neles os mecanismos que provocam neles próprios o preconceito racial. 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 (ADORNO, 2006a, p. 48).

Há aqui o outro sentido para o que se entende acerca da elaboração do passado, agora, relacionado à postura de fazer com que os sujeitos que cometem uma injustiça se voltem para si, desenvolvam a autoconsciência, elaborem o passado enquanto esclarecimento e, assim, combatam o respectivo preconceito. Afirma em relação à contraposição da elaboração do passado como esquecimento:

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo [...]. Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento [...] (ADORNO, 2006a, p. 45).

Não somos imunes a história do mundo, pois ela nos afeta e, por si, não é suficiente para que tudo melhore. É preciso contrapor-se a atitude de elaborar o passado que

visa ao esquecimento, concomitante a busca do esclarecimento em relação ao acontecimento, ao acontecido. Löwy e Varikas explicam que Adorno posiciona-se pela:

[...] rejeição de toda filosofia positiva da história, que implicasse uma finalidade, leis pré-estabelecidas e uma temporalidade linear. Longe de ser uma progressão em direção à liberdade e à emancipação, tampouco a história poderia ser percebida como uma descida gradual ao inferno. Ela contém a possibilidade de rupturas que interrompem seu curso anterior e que se abrem a qualquer coisa de radicalmente diferente [...] (LÖWY; VARIKAS, 1992, p. 213-214).

A história é interpretada de modo crítico por Adorno. Ela não pode ser entendida por meio de uma perspectiva positiva, linear, progressiva, pois está sujeita a rupturas que, por sua vez, acarretam possibilidades de acontecimentos díspares. Admitimos a possibilidade de aplicação desta categoria de Adorno no contexto do ensino de ética do ensino médio, considerando o contexto vivido pelo estudante, agora não mais na anterior perspectiva abrangente, mas agora, como exemplo, delimitada pelos muros da escola, à medida que o professor procura remeter o estudante para pensar o seu respectivo passado e as suas ações, quando ocorreram e ou ainda ocorrem bullyings (intimidações sistemáticas no contexto escolar, por meio de violência física ou psicológica). O professor pode promover o elaborar o passado, propondo ao estudante rever a sua respectiva história, ao procurar possíveis esquecimentos intencionais relativos a uma possível prática de bullying, causada por si ou simplesmente testemunhada. Cabe ao professor remeter o estudante a pensar e a desenvolver a autoconsciência e o esclarecimento, isto é, que não é justificável praticar nem promover o bullying, pois ninguém gosta nem deve ser tratado deste modo. Se em algum momento da respectiva história o estudante praticou e ou não interferiu em um ato de bullying, cabe ao professor tecer que nenhuma história é linear e que é possível e desejável a ruptura com quaisquer atitudes de bullyings, para o bem dos demais e inclusive de si.

Desbarbarizar desproporcionalidades da própria cultura

Entendemos o desbarbarizar como outra categoria de Adorno aplicável ao ensino de ética ao ensino médio, o que parece requerer tanto a consciência, quanto o elaborar o passado. Afirma sobre a educação contra a barbárie:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 2006g, p. 165).

Cabe opor-se à barbárie por meio da educação à medida que é possível procurar promover com que as pessoas que cometeram algum tipo de injustiça envergonhem-se acerca do que fizeram e que todos os envolvidos desenvolvam aversão pela violência, especificada aqui como física. Observamos que a vergonha é um sentimento que requer a consciência em relação aos atos cometidos, categoria que já abordamos. Ainda, a vergonha, no caso, tem relação com um ato injusto já cometido, que não deve ser esquecido, mas requer, para desenvolver-se, passar pelo crivo da autoconsciência e da busca pelo esclarecimento, o que tem relação com a outra categoria recém abordada, relativa ao elaborar o passado.

Adorno afirma que “Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura [...]” (ADORNO, 2006d, p. 117). É ampliado, assim, o espectro acerca do que se entende por barbárie, pois são admitidos como possibilidade também o extremismo, o preconceito, a opressão, o genocídio e a tortura – atos impregnados de violência, mas nem todos permeados necessariamente pela violência física. O preconceito, a opressão e a tortura, por exemplo, podem causar danos severos sem ter que recorrer necessariamente para a violência física, mas impactando, neste caso, no campo da subjetividade do indivíduo injustiçado. Adverte que “[...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 2006g, p. 157). Até mesmo a cultura precisa ser avaliada, pois pode, em sua versão repressiva, produzir e reproduzir a barbárie. Devemos cuidar para não reproduzir, de modo ingênuo, possíveis atos bárbaros que possam ser provenientes da cultura em que fomos formados. Explicita que:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades [...] é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, 2006d, p. 117).

A sobrevivência da humanidade requer superar a barbárie e a escola é fundamental para esta oposição à barbárie. Ainda afirma sobre o superar a barbárie:

[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade [...] A obviedade [...] deixa de sê-lo quando observamos as concepções educacionais vigentes [...] em que são importantes concepções como aquela pela qual as pessoas devam assumir compromissos, ou que tenham que se adaptar ao sistema dominante, ou que devam se orientar conforme valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos (ADORNO, 2006g, p. 156).

Desbarbarizar significa também, refletir e questionar as concepções educacionais vigentes, que obrigam o estudante a: i) assumir compromissos; ii) se adaptar ao sistema dominante; ou, iii) se orientar por valores impostos. O problema, em questão: i) não está em assumir compromissos, mas na obrigação de assumi-los; ii) não está em adotar valores, mas ter que assumi-los como um dogma; iii) não está em viver em sociedade, mas ter que adaptar-se ao que vige como dominante, pois não necessariamente é o melhor para todos.

Entendemos admissível aplicar tal categoria no ensino de ética no ensino médio. Voltamos, agora, a ampliar o escopo de nossa reflexão, que abarca o exterior, mas também o interior da escola, considerando o contexto da cultura em que o estudante vive. O professor pode argumentar que os comportamentos das pessoas tendem a evidenciar valores de uma cultura, mais abrangente ou mais específica, e que cabe ao estudante procurar avaliar a sua cultura, não produzindo nem reproduzindo a barbárie que, por sua vez, tem como uma de suas marcas fundamentais a violência e a imposição. Se a cultura do estudante for objeto de suas reflexões, então ele poderá identificar alguma barbárie, em nossa sociedade, por exemplo, ao identificar desproporcionalidades culturais, tais como: i) preconceito existente em relação a diferentes grupos étnicos; ii) subestima ou mesmo discriminação do papel histórico, social e profissional da mulher, em relação ao homem; iii) opressão e ou humilhação por parte de ‘autoridades’ de nossa sociedade (professores; superiores hierárquicos; consumidores etc.) ao extrapolarem os seus limites; etc. Cabe ao professor expor que o reconhecimento de barbáries culturais depende de um processo subjetivo que é singular e próprio do estudante, inclusive em relação ao autoavaliar-se, pois, assim fazendo, em melhores condições estará para não produzir nem reproduzir a barbárie, e evitar quaisquer valores impostos.

Emancipar como exercício da autonomia em relação à própria formação ética

Emancipar é, talvez, a principal categoria abordada aqui a partir do livro *Educação e Emancipação* (2006), por requerer a consciência, o elaborar o passado e o desbarbarizar, categorias já abordadas. Seu sentido também tem forte carga epistemológica ao requerer um pensar específico por parte do sujeito, em um contexto específico. Emancipar requer atentar, entre outras coisas, à distinção entre heteronomia e autonomia. Adorno afirma sobre a heteronomia:

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal [...] Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros (ADORNO, 2006f, p. 141).

A heteronomia evidencia um modelo de educação ideal que, por ser proveniente do exterior em relação àquele que age, constitui-se como autoritário, ao exceder os limites da autoridade; e usurpador, ao apropriar-se de algo que não era legitimamente dele. Defende que há sentido na autoridade:

Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens (ADORNO, 2006h, p. 177).

A autoridade é reconhecida como um momento pressuposto da emancipação, mas que precisa ser ultrapassado. Ultrapassar a autoridade significa afastar-se da condição de menoridade, entendida como a condição daquele que não pensa por si, mas que, infelizmente, é uma condição presente em toda parte de nosso mundo. A compreensão de

Adorno sobre a minoridade parece estar em sintonia com a compreensão de Kant, que, por sua vez, afirma:

Esclarecimento é a saída do homem da sua minoridade de que ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2013, p. 100).

Kant entende a minoridade como a incapacidade do indivíduo fazer uso do próprio entendimento, por estar dirigido por outro que não ele mesmo, mas tal condição pode ser superada por meio do esclarecimento, entendido como exercício singular do próprio entendimento. Adorno reconhece que emancipar é difícil na sociedade em que vivemos:

Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico [...] então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo [...] é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma [...] (ADORNO, 2006h, p. 181).

O emancipar não é fácil, pois a organização social e do mundo em que vivemos cultiva a heteronomia. Sobre a heteronomia em oposição à autonomia, Adorno cita Kant, autor que estudava desde a sua juventude:

[...] considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores [...] Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral [...] Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso [...] O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (ADORNO, 2006e, p. 124-125).

É preciso cuidado com os compromissos que, sob o pretexto de tornar tudo e todos melhores, tem como fundamento a heteronomia, isto é, a dependência de normas de

outros ou de autoridades que não do próprio indivíduo. Auschwitz não é fruto do acaso, mas da heteronomia desvairada, que não pode voltar a ocorrer. Em oposição à heteronomia cabe cultivar a autonomia, isto é, refletir, avaliar participar ou não de algum ato, se autodeterminar, com o apoio da consciência moral. Adverte que:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto [...] Mas se quisermos garantir algum sentido à ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão [...] (ADORNO, 2006b, p. 67-68).

A liberdade é requisito para o emancipar e ela é exercida na medida em que há o desenvolvimento da consciência de si e são identificadas que grande parte das relações humanas, existenciais e ou mesmo profissionais, são históricas, sociais e não naturais. Explica que:

[...] a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional [...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente [...] De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 2006f, p. 143).

A emancipação precisa ser inserida na teoria e na prática educacional, o que significa, entre outras coisas, procurar compreender que a organização do mundo em que vivemos impõe uma ideologia que atenua o desenvolvimento da consciência. A educação precisa fomentar o emancipar – identificado com o conscientizar, com o raciocinar. Amplia o nosso entendimento acerca de sua concepção de educação:

[...] que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta

direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2006h, p. 182-183).

O emancipar é possível, por todos, e isto requer pensar uma educação que entenda o papel da contradição e da resistência. Entender o papel da contradição significa procurar reconhecê-la em nossa sociedade e em nosso mundo, quando tendem ao cultivo da heteronomia. Entender o papel da resistência significa dizer sim para a autonomia, para a respectiva ação consciente. Supomos poder aplicar tal categoria no ensino de ética no ensino médio. Uma possibilidade de aplicação desta categoria, por parte do estudante, refere-se a pensar inclusive a sua formação no ensino de ética no ensino médio, ou seja, em uma perspectiva mais restrita que a reflexão da categoria anterior, relativa à cultura, mas que também indica um fenômeno cultural. Cabe ao estudante avaliar que, por mais dinâmicas que sejam as aulas de seu professor de ética, se este propor estudos de éticas, valores ou normas como dogmas, então incorre, no caso, no cultivo da heteronomia e não da autonomia do estudante, o que é insuficiente em termos de 'formação ética'. O estudante precisa desenvolver a consciência de que o professor é sim uma autoridade em sala de aula, mas que este precisa ser ultrapassado. A ultrapassagem do professor por parte do estudante significa que este pode e precisa pensar por si o que fazer ou deixar de fazer, como sujeito livre e consciente que exercita a respectiva autonomia, inclusive resistindo a alguma possível imposição comportamental descabida e exterior. Logo, o estudo da ética de Aristóteles, de Kant, de Sartre etc., não podem, jamais, ser tratadas como absolutas. A ultrapassagem em questão, a autonomia, a emancipação, se não for exercida pelo próprio estudante, pode indicar certa carência de formação, pode indicar que talvez ele tenha sido pouco demandado em termos de formação ética, por mais contraditório que possa parecer.

Considerações finais

Não exaurimos aqui o entendimento das quatro categorias abordadas e presentes no pensamento de Adorno: consciência, elaborar o passado, desbarbarizar e emancipar. Por outro lado, procuramos minimamente compreendê-las, sobretudo por meio de trechos dos oito textos contidos no livro *Educação e Emancipação*. Supomos poder aplicar tais categorias no ensino de ética do ensino médio, inicialmente, considerando um possível contexto vivido

pelo estudante, relativo ao pensar: i) de modo consciente usar ou não usar a máscara em época de pandemia; ii) o passado em termos do que fazer ou deixar de fazer, em função de casos de bullying na escola; iii) o desbarbarizar desproporcionalidades de sua própria cultura; iv) a respectiva emancipação, autonomia, ultrapassagem, em relação ao ensino de ética vivido no ensino médio. Tal reflexão não foi exaustiva, mas permitiu-nos ponderar que é preciso procurar dar concreticidade ao pensado pelo estudante de ética no ensino médio, sobretudo em relação à sua condição vivida; e, que o professor de ética do ensino médio tem um papel relevante, uma vez que pode, nos parece, contribuir para deflagrar uma ruptura ao que é tradicionalmente objeto de formação em nossa sociedade e em nosso mundo, isto é, pode procurar privilegiar a autonomia em detrimento da heteronomia. Recomendamos o estudo do livro objeto de análises para todo aquele que pretende aprofundar o entendimento sobre o pensamento de Adorno e mesmo sobre a formação ética. Muitos outros livros de muitos outros filósofos aguardam para serem explorados, analisados, refletidos, em termos de possibilidade de pensar o ensino de ética no ensino médio e, por isso, convidamos os colegas a contribuir e a aprimorar os esforços neste sentido.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. O Que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006a, p. 29-50.
- ADORNO, T. W. A Filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006b, p. 51-74.
- ADORNO, T. W. Televisão e formação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006c, p. 75-95.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006d, p. 97-117.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006e, p. 119-138.
- ADORNO, T. W. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006f, p. 139-154.

ADORNO, T. W. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006g, p. 155-168.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Paz e Terra, 2006h, p. 169-185.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, I. **Immanuel Kant: textos seletos**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOWY, M.; VARIKAS, E. A crítica do progresso em Adorno. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 27, p. 201-216, Dez. 1992. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2020.

PAGNI, P. A. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 133-157, Dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Dez. 2020.

PETRY, F. B.; VAZ, A. F. Docência, experiência intelectual, formação: Theodor w. Adorno como professor. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 33, e162877, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100148&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 Dez. 2020.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 2. ed. Petrópolis / São Carlos: Vozes / Edufiscar, 1995.

Revisão gramatical por: Francinara Silva Ferreira

E-mail: jf.revisao.pad@gmail.com

RECEBIDO 27 DE JANEIRO DE 2021.

APROVADO EM 1º DE DEZEMBRO DE 2021.