

EDUCAÇÃO APÓS AUSCHWITZ: UM COMBATE À “CONSCIÊNCIA MAQUÍNICA”

EDUCATION AFTER AUSCHWITZ: A COMBAT TO THE “MACHINIC CONSCIENCE”

- **Vinício Carrilho Martinez** (UFSCar - prof.vinicio@ig.com.br)
- **Vinícius Alves Scherch** (UENP – vinicius.scherch@gmail.com)

Resumo:

A consciência maquinica (GUATTARI, 1991) é um tipo especial de pensamento positivista, é um “pensamento positivo acerca da técnica”. Sem nenhuma consideração do “mal”, a consciência maquinica é um pensamento deslumbrado, formado à base da reificação em que pessoas e máquinas são iguais, são igualmente “coisas”. Nesse processo de contínuo “desencantamento do mundo”, de racionalização progressiva e “civilizatória”, como bem salientou Adorno (1995), há momentos estupendos, como também vemos dos mais estúpidos. Com metodologia de abordagem indutiva e de pesquisa exploratória é apresentada a necessidade de repensar a educação como fonte de afirmação da emancipação, recuperação da crença (utopia para Adorno) na cultura da democracia inclusiva e de autonomia do ser (como queria Paulo Freire), para que só assim a humanidade se distancie de Auschwitz em sua versão modernizada e consiga atingir o mais elevado nível possível de consciência moral, senso de cidadania, reconhecimento dos direitos humanos. Enfim, requer-se uma educação integral e para a vida em todas as suas nuances, passando desde a concepção do ser ao desenvolvimento intelectual, técnico e político da pessoa humana.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência maquinica – Modernidade – Dominação – Clássicos - Educação para a liberdade.

Abstract: The machinic conscience (GUATTARI, 1991) is a special type of positivist thinking, it is a "positive thinking about technique". Without any consideration of "evil," machinic consciousness is a dazzled thought, formed on the basis of reification in which people and machines are equal, are equally "things." In this process of continuous "disenchantment of the world", progressive rationalization and "civilizatory", as Adorno (1995) has pointed out, there are stupendous moments, as we also see of the most stupid. Through a methodology of inductive approach and exploratory research, it is presented the need to rethink education as a source of affirmation of emancipation, recovery of belief in the culture of inclusive democracy and autonomy of being, so that only in this way will humanity distance itself from Auschwitz in its modernized version and achieve the highest possible level of moral conscience, a sense of citizenship, recognition of human rights, and finally an integral and "for the life" education in all its nuances, from the conception of being to intellectual development and of the human person.

Keywords: Machinic conscience – modernity – Domination – Classic – Education for Freedom.

1. Introdução

Realizado por:



Parceiros:



Apoio:



O poder destaca-se como um elemento que seduz o ser humano, independentemente das suas qualidades intrínsecas, sobretudo, se não houver racionalidade e firmeza de propósitos, no sentido de “pensar certo” – como pontua Paulo Freire (2000), o indivíduo perde-se em seus juízos e em seus valores, torna-se individual e instrumentalizado.

Ao passo que (re)pensar a educação significa abater dela o caráter tecnicista-instrumental, para que seja potencializada em suas dimensões e seja capaz de educar o ser humano no aspecto da humanística, da cidadania e da formação de sua consciência moral.

O presente trabalho trata de uma abordagem da educação contemporânea no sentido de afastar da humanidade o jugo da sociedade de massa, com base no que escreve Adorno, evitando uma “Auschwitz atualizada”, marcada pelo produtivismo, consumismo, tecnicismo, utilitarismo de todas as energias humanas centrais. Como problema a ser enfrentado, elencamos a formação do que denominamos de uma determinada “consciência maquínica” (GUATTARI, 1991). Tomamos caminho pelo procedimento de uma educação afeiçoada à indústria da cultura de Adorno, que impõe e perpetua a sociedade de massa e os efeitos do Estado de Exceção (AGAMBEN, 2004) que se vale do direito como instrumento legitimador da coerção desproporcional, economicista (elitista), seletiva: misógino, racista, instrumental e de acordo com os anseios do mercado e do bom uso das técnicas produtivas amoldadas à subserviência do conjunto dos trabalhadores – notadamente os de menor conhecimento técnico.

Assim, a hipótese se fundamenta em investigar a educação na chamada Modernidade Tardia (GIDDENS, 1991), em um recorte que pode ser chamado de pós-Auschwitz e, para tanto, utilizamos principalmente a metodologia da abordagem indutiva, partindo da análise de questões particulares para as conclusões gerais e como técnica de pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica e a coleta de dados em jornais e sítios eletrônicos sobre o tema da pesquisa bibliográfica. Através de uma teoria construtivista, não pautada na pretensão de estabelecer uma verdade absoluta, mas buscando apresentar ideias aproximadas e que podem ser corrigidas, modificadas e substituídas por outras mais adequadas à observação dos fenômenos, escrevemos a partir da coerência, consistência e com apoio na observação dos fatos, para apresentação de forma sistematizada e original dos resultados almejados.

Dada a relevância do debate inclusivo e da necessidade de se buscar na educação – em todos os níveis de formação do ser humano – a efetividade de uma aprendizagem completa, concreta e capaz de despertar a razão crítica, são desenvolvidas as linhas a seguir.

2. Educação e a consciência maquínica

A **consciência maquínica** (GUATTARI, 1991), enquanto um tipo especial de pensamento positivista acerca da técnica e sem qualquer consideração do Mal: “Banalização do mal” (ARENDDT, 1999)¹ – em aspecto macro, para impor condições anti-humanitárias, ou

¹ Outra pista, acerca deste amplo e global processo político-jurídico regressivo e repressivo, é dada por Ramonet (2016) quando analisa o *Patriot Act*, em que há uma presunção de culpa e o indivíduo é detido antes

especificamente para impedir que as pessoas conheçam bem e o que é bom –, fundamenta-se num processo de coisificação em que pessoas e máquinas têm o mesmo valor. Entretanto, ela – a consciência maquínica – é mais do que isso, é um positivismo que se apega ao poder, um “positivismo com obsessão pelo poder”, como veremos mais adiante. Esta talvez seja a lição mais importante de T. Adorno (1995) no clássico “Educação após Auschwitz”: o que o autor chamou de “consciência coisificada” (ainda poderia ter dito que é toda “consciência apegada a coisas”: na substituição do sujeito de direitos pelo acumulador de coisas e de dinheiros).

Para Adorno (1955), a principal tarefa da educação é evitar Auschwitz: o próprio símbolo da **consciência maquínica**. Porém, Auschwitz é também o símbolo da modernidade e da civilização, em que predomina o “mundo administrado”, a “barbárie sofisticada” na forma de controle social seletivo, impositivo pelo capital hegemônico ao Mundo do Trabalho – quer seja o trabalho tradicional, fabril, quer seja no modelo *just in time*.

A educação que nos importa, portanto, é aquela que revela (“educare”), é “a educação que produz autorreflexão crítica”: deverá ser radical, no intuito de se chegar à raiz dos fatos, das ações e das técnicas de produção, reprodução (a própria educação tradicional ou “politécnica”), e de poder. Uma formatação crítica-radical que permita perceber as armadilhas da modernidade, este pensamento maquínico que nos “enreda” numa rede claustrofóbica:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995, p. 122).

Este “poder em rede”, mas em “rede hierarquizada” em que um “nó” comanda os demais (a exemplo da “convergência nacional ascendente na manutenção da Razão de Estado”), portanto, em sentido pejorativo de clausura que provoca a sensação de “emparedamento”, também foi descrita por Bourdieu (1989). A partir dessas análises, é que surge a necessidade desse poder ser “visto”, para que se destaque – não falamos aqui da rede mundial de computadores –, afinal, esse poder está em toda parte e em lugar algum, ao mesmo tempo, e é preciso saber encontrá-lo onde ele menos se expõe (BOURDIEU, 1989, p. 7-8). Por isso está em rede, à medida que é exercido de modo invisível e por quem não deseja saber. No entanto, quando afirmamos onipresença nesse poder, é porque ele

de cometer qualquer infração: no direito se chama “norma penal em branco”. Instituímos um tribunal judicial de exceção, como no filme *Minority Report - A Nova Lei*, e sua denominada divisão pré-crime; abolindo-se a relação crime/pena que vem desde Beccaria (2003). Aliás, hoje se postula exatamente pelo contrário: a presunção da inocência. No plano geral, corresponde à interposição (como *exceptio* legalizado) de um tipo penal do inimigo político, quer seja o “lobo solitário” ou “inimigo combatente”, quer seja a Razão de Estado desalinhada ao *Jus Puniendi Global* do Império (EUA).

também é transcendental e acontece de forma livre (BAUMAN, 2001, p. 23) e flui para onde bem entende, de forma especial, para o aprisionamento simbólico do ser.

De certo modo, é o oposto do que propunha Deleuze (1995, p.32-33) na metáfora do rizoma, um “poder em rede”, mas sem cataclismo ou alguma forma de “teleologia da opressão”. É como se a sociedade moderna fosse tecida sem fios, sem cabos, e menos suscetível à firmeza em que se baseia a soberania do Estado-Nação.

Mas, será esta “concepção social” adequada ao modelo cibernético (diretivo) da Razão de Estado ou desse coletivo ou “geral dominante”, de que falou Adorno?

Justamente nesse campo das mídias pós tradicionais é que se toma o ponto de partida, invertendo o papel, o controle não está na mão do coletivo, mas do indivíduo que pode, por si, orientar-se. Contudo, sozinho como “mônada” todo e qualquer indivíduo é presa fácil diante das teias do poder controlativo que se desprende das técnicas submersas na consciência maquínica. No ciberespaço (LÉVY, 1996), sem a presença física, a influência – que pode ser interpretada como coerção – exercida pelo Estado é menor, uma vez que a pessoa está para fora do modelo sincrônico (BAUMAN, 2013). No entanto, negativamente a sociedade de massa se converte em sociedade de controle – pessoas se autocontrolando –, afastando-se das virtudes e tornando-se meros instrumentos a serviço do capital, ou ainda, engendrando um protofascismo (ECO, 1998).

A luta está em sair dessa pressão do “geral dominante” e uma “saída pela educação” seria criar uma “consciência sobre o horror”. Esta educação deveria nos preparar para resistir às autoridades com dimensões altamente destrutivas: autoridade sem alteridade é atrocidade. A autoridade gerada na ausência da liberdade e da autodeterminação gera autoritarismos, “complexos sadomasoquistas”, “síndromes e cultos ao personalismo” e de “salvacionismo”.

Como ensinou Adorno (1995, p. 124), a perda da autoridade acirra o “pavor sadomasoquista” e, por isso, sempre há (haverá) quem queira fincar o pé nas hostes do poder: a “índole dos algozes”. Isto leva a crer que precisamos ter na educação a vontade da não-participação na heteronomia, subvertendo-se o sentimento de “permanente estado de exceção de comando” (justamente o que leva ao Estado de Exceção). A educação deve “refletir”, provocar o “Poder Heterônimo” e ensinar a dizer não².

Como se sabe, Adorno era um crítico da “cultura de massas”, e os meios de comunicação acabaram por fortalecer essa “massificação”: “Sobretudo é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível do liberalismo cultural burguês do século XIX” (ADORNO, 1995, p. 126). A leitura de um clássico da literatura (mesmo “liberal-burguês”) deve ensinar mais do que o “entretenimento” e a dispersão da TV. Todavia, as mídias tendem ao entretenimento, por vezes não para “emburrecer” as pessoas, mas para trabalhar como uma espécie de anestesia da realidade, como um mecanismo autoimune para fazer esquecer da barbárie de Auschwitz:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e

² Adorno cita a peça *Mortos sem sepultura*, de Sartre, como exemplo desta incitação ao desconforto e enfrentamento do “horror”, da barbárie (ou o que chamamos aqui de “Poder Heterônimo”: poder sem sujeitos em que só age a Razão de Estado).

violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam (ADORNO, 1995, p. 29).

Mas isto é “coisa do passado”?

Não, pois há uma tendência de regressão à “consciência mutilada” que se reflete na não-liberdade e que se inclina à violência. Portanto, a “educação do não à heteronomia” é um combate à imposição dos coletivos e dos seus hábitos, *folk-ways*. É preciso combater a “cegueira” característica do “modelo viril da educação espartana”, “a ferro e fogo”, da disciplinarização e da “indiferença à dor” (de si mesmo e, principalmente, do Outro). Daí Adorno dizer que “o medo não deve ser reprimido”, porque seria como reprimir a dor (e provocar mais indiferença). A repressão de sentimentos que alimenta os coletivos e suas **consciências maquinicas**:

A suspeita dos antigos críticos culturais se confirmou: em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos. No contexto de seu efeito social, é talvez menos importante saber quais as doutrinas ideológicas específicas que um filme sugere aos seus espectadores do que o fato de que estes, ao voltar para casa, estão mais interessados nos nomes dos atores e em seus casos amorosos. Conceitos vulgares como “entretenimento” são muito mais adequados do que considerações pretensiosas sobre o fato de um escritor ser representante da pequena burguesia e outro, da alta burguesia. A cultura tornou-se ideológica não só como a quintessência das manifestações subjetivamente elaboradas pelo espírito objetivo, mas, em maior medida, também como esfera da vida privada. Esta esconde, sob a aparência de importância e autonomia, o fato de que é mantida apenas como apêndice do processo social. A vida se transforma em ideologia da reificação, em máscara mortuária (ADORNO, 2002, p. 56).

É difícil combater os coletivos impostos porque aí se dissolvem as pessoas como “seres autodeterminados”, impondo-se a todos um tratamento de “massas amorfas”. O coletivo ainda produz um tipo aficionado e manipulador, um verdadeiro adorador da *realpolitik*, sempre “mais realista do que o rei”, “A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik* [...] Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo” (ADORNO, 1995, p. 129). Com esse grau de massificação, adoração do poder e “servilismo produtivo”, a “desumanidade só poderia ter um grande futuro pela frente”.

A “mesmice” ou “consciência reificada” (coisificada, massificada, amorfa, indiferente como cinismo) acaba, então, por se defender contra qualquer “vir-a-ser”, porque só se reconhece o “ser-assim”, sem se ter a mínima ideia de “como-ficou-assim”.

Auschwitz é precisamente o “espírito dessa civilização” em que vivem (sobrevivem) “pessoas civilizadas sem alteridade”: aliás, o exemplo maior da autoridade que produz atrocidade. Para Adorno, basicamente, só os “utópicos clássicos” perceberam que civilização e barbárie não se excluem, mas se completam, e que o nacionalismo gera a exceção:

“Provavelmente até hoje nunca existiu aquele calor humano que todos almejamos, a não ser durante períodos breves e em grupos bastante restritos, e talvez entre alguns selvagens pacíficos” (ADORNO, 1995, p. 135). Neste sentido, a utopia funciona bem como “escape”, porque não reprime.

Ao final, a banalização da racionalidade que é incidente na educação consiste, assim como em Auschwitz, não num simples instrumentalismo, mas numa frieza que permite a coexistência da barbárie e da civilização pela perda da alteridade, pessoas não se veem nas outras, desembocando na massa solitária (*lonely crowd*) que é a expressão máxima de uma consciência maquínica – mais do que a sociedade de controle às vezes –, em que não só as pessoas são valoradas como máquinas, mas as máquinas são valoradas acima das pessoas:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995, p. 132-133)

Foi esta indiferença com o Outro que possibilitou o uso dos meios para a exterminação do diferente e para a reafirmação constante de poder do *Führer* por meio da violência, as pessoas aprenderam a produzir – e produzem para o mal – e desaprenderam a amar – o modo de produção é desprendido de qualquer sentimento – instalando-se, portanto a barbárie: Auschwitz e todos os guetos da atualidade.

3. Após a educação de Auschwitz

Adorno expõe uma problemática que se retoma na atualidade, mais precisamente em 2016 e 2017, não bastasse o abrupto processo de *impeachment*, a corte guardiã da Constituição, o STF, tangencia a laicidade do Estado democrático de Direito na ADI 4439 – e não só por isso –, ainda há leis que têm por escopo a pauta da “escola sem partido” e a “proibição da discussão acerca da ideologia e da igualdade de gênero” ganham força e evidência:

Quanto mais totalitária for a sociedade, tanto mais reificado será também o espírito, e tanto mais paradoxal será o seu intento de escapar por si mesmo da reificação. Mesmo a mais extremada consciência do perigo corre o risco de degenerar em conversa fiada. A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente. (ADORNO, 2002, p. 60-61)

O que há de mais árduo no processo de reumanização da educação, paradoxalmente, é o combate à reificação, que se dá pela recuperação das qualidades individuais, uma fuga do padrão para um destino plural, especialmente a educação como um processo político e o espaço público como a escola – no sentido arendtiano:

Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem, de ângulos diferentes. Este é o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade pode prolongar-se e multiplicar-se na família; pode até tornar-se tão forte que o seu peso é sentido na esfera pública, mas esse “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade manifestar-se de maneira real e fidedigna. Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela “natureza comum” de todos os homens que o constituem, mas sobretudo pelo fato de que, a despeito das diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estes estão sempre interessados no mesmo objeto. (ARENDE, 1995, p. 67)

Por ironia ou infelicidade, para a maioria dos “clássicos da sociologia”, educação é uma prática socialmente difundida, “reproduzida”, mas nem sempre democrática ou sequer institucionalizada. Portanto, com ou sem escolarização, para este “viés sociológico”, a educação constitui um processo de transmissão cultural, cuja tarefa elementar é a reprodução do sistema social (ou, se queremos amenizar, das “condições da vida social herdada”). Subentende-se aqui uma ideia subjacente de “Auschwitz após a educação”.

Ou seja, é a partir de um processo de repetição – transmissão - da cultura que o processo educacional se difunde e nesse ponto é necessário ter ideia do que foi Auschwitz para a humanidade. Auschwitz, ao contrário de uma ameaça, foi a própria regressão, e é neste ponto que Adorno faz o alerta: permitir que a educação formal se reproduza sem vetores culturais, sociais e intelectuais é voltar à barbárie estabelecida pelo nazismo.

A partir de Durkheim (1999), quer como conformismo ou confirmação quer como denúncia, temos visto que a educação serve à reprodução do sistema social. Para o próprio Durkheim, isto se dá mediante a ação/reprodução dos fatos sociais: a educação é um fato social. Para Bourdieu (1989), a “reprodução do sistema social” se dá pelo *habitus*, pela família e outras instituições de socialização primária, por onde passam o social e o cultural.

Mas, será que pode(m) haver outro(s) modelo(s) para a educação e que passem pela liberdade, autonomia e “resistência ao mal”?

Na prática, é impossível separar a educação do mundo da vida, porque a educação não é preparação nem conformidade: “Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”. Para Dewey (HONNETH, 2001), “a escola é uma micro-comunidade democrática”, o ponto de partida para a socialização democrática da sociedade como um todo. A sociedade democrática é mais plural e, por isso, pode haver igualdade de oportunidades dentro de um universo social de diferenças individuais. A diversidade leva à diferença, mas não à

desigualdade, porque devem atuar mecanismos compensatórios, como ações afirmativas, “discriminação positiva” e a própria tolerância. Afinal, de que é feita a democracia?

Em 1975, 30 países tinham governos eleitos diretamente e, em 2005, o número subiu para 119. Hoje, entretanto, há fortes temores e ameaças a esse curso. Faz uma década que nações definidas como “livres” não crescem em números e nem em qualidade substancial. Da Rússia de Putin à Venezuela de Chávez (EUA de Trump que abandonou a agenda ambiental), enriquecidas pelo petróleo, para o assombro da exceção e a desqualificação sistemática da importância da fiscalização do Executivo, do Estado de Direito e da mídia livre. Democracia e liberdade, hoje, não se resumem apenas ao voto livre ou à liberdade de expressão, mas é óbvio que não sobrevivem sem isto; requer-se muitos outros instrumentos institucionais de liberdade e que se prestem à Justiça.

Uma das tarefas da “educação para a vida”, portanto, é preparar o sujeito para liberdade e igualdade, e este é exatamente o mote da Educação em Direitos Humanos: “a unidade na diversidade”. Um dos caminhos, certamente, seria “alavancar resistências ao mal”. Para tomar um caso concreto, o mal maior provém das ameaças e do enfraquecimento do modelo democrático, ao mesmo tempo em que há um recrudescimento do uso/abusivo da coerção: uma espécie de Estado de Exceção Permanente. Portanto, a “educação para a liberdade” é toda forma de “educação contra as exceções (espúrias)”, é toda “educação após Auschwitz” (ADORNO, 1995), isto é, uma “educação contra o mal” sempre está contra o Estado de Exceção e seu inerente “direito à exclusão”. A educação que liberta sempre está querendo-se afirmar como liberdade (como “princípio educativo provocador do *status quo*”).

A democracia e a liberdade, quando são valores de fato, não podem ser impostos: “não se força à liberdade”. Como dizia Paulo Freire, é preciso um processo que articule teoria e prática, educação e política, capaz de internalizar a liberdade como princípio da autonomia: “É esse o momento também em que o educador progressista percebe que a clareza política é indispensável, necessária, mas não suficiente, como também percebe que a competência científica é necessária mas igualmente não suficiente” (FREIRE, 1993, p. 54).

O educador brasileiro sempre pensou que “o diálogo entre os homens é a essência da democracia”. Via na educação um foro privilegiado em que se formariam consciências críticas, envolvendo-se o povo ativamente no ideal do “autogoverno”, da participação com responsabilidade social e com a construção da **autoridade individual interiorizada**: a autonomia era (e é) necessária à autarquia. Desse modo, o social seria “devedor” à educação enquanto formadora de “consciência crítica e ativa”: “A educação, em condições institucionais propícias, era o instrumento de formação e desenvolvimento dessa ‘consciência privilegiada’ na transformação do social” (BEISIEGEL, 1979, p. 39).

O problema, então, está em resistir ao “desprendimento da consciência” neste mundo administrado pela técnica e pela razão (de Estado). A educação após Auschwitz, ao contrário do que se pressupunha, não conseguiu compelir os meios de exceção para casos realmente extremados, em que estivesse em jogo a sobrevivência social e não só do poder presente. “A educação após Auschwitz” não germinou uma consciência de **poder social**, como queria Arendt (1994) e, com isto, a exceção virou referência, numa clara demonstração de indiferenciação entre Estado e governo. Em muitos casos, a “oposição ao governo” é metamorfoseada em “crime de lesa pátria” (ou crime contra a Razão de Estado,

segurança nacional e é isto o que permite o uso “instrumental” do Estado de Emergência, convertendo-o em verdadeiro Estado de Sítio).

7. Conclusão

Na Modernidade Tardia, é preciso reabilitar o processo democrático para que seja difundido o conhecimento e a educação alcance seu aspecto emancipatório do ser. A noção de emparedamento e de clausura que erige no pós-Auschwitz apõe-se na sociedade quase que imperceptivelmente, legitimando-se a exceção – exclusão do indivíduo –, e ameaças ao direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade. E, para que se torne evidente essa falta compromisso com a razão e a tendência instrumentalista dos processos educacionais, é necessário olhar para trás – os clássicos – para manter viva e atual (atuante) a consciência humana acerca dos valores éticos, morais, republicanos e, sobretudo, humanísticos.

Para além disso, a educação é um processo interminável, não porque se exige da pessoa que se eternize na escola, mas para que a própria educação tenha seu objetivo sempre no horizonte do ser humano em constante construção: aperfeiçoado como modo de vida, aprendendo a aprender sempre. Permitir-se à educação uma qualidade de imperfeita é o mesmo que estabelecer práticas constantes na busca de um conhecimento racional – mas não absoluto – que traga o indivíduo ao mundo da vida com a aptidão para contribuir. Para além disso, buscar o reconhecimento da necessidade do ensino da solidariedade em condições de capitalismo avançado.

O alerta de Adorno é preciso, a consciência coisificada não pode prevalecer. O ensino destituído de valores não pode ser reproduzido, especialmente na educação infantil e básica, onde a cultura precisa ser difundida e as práticas (clichês) precisam ser repensadas.

O expoente da tecnologia, ao seu turno, é um caminho sem volta. Porém, é na tecnologia que a formação do ser humano deve se encontrar com a virtude aristotélica – o homem político e cordial – e se distanciar do ser humano maquínico e da coisificação dos valores. Na medida em que a educação se apresenta como uma ferramenta de emancipação, e não como um fim em si mesma, estabelece-se o ponto de progresso. Com isso, Auschwitz vai se tornando uma triste lembrança de que a barbárie foi – e é – uma ameaça recorrente e que a luta diária na formação humanística deve estar presente no ambiente escolar a fim de evitar tal regressão.

Então, que seja uma educação capaz de transformar necessidades em oportunidades para ser livre. Uma educação em que o mais importante seja perceber qual o projeto humano que está direcionando o atual “processo civilizatório”. Em poucas palavras:

- A educação na **Modernidade Tardia** precisa mais de superação, do que de um ou outro modelo.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

_____. **Indústria cultural e sociedade.** Seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy [et al.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção.** São Paulo : Boitempo, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Luis Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

_____. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1994.

ARISTÓTELES. **A política.** Tradução de Nestor Silveira Chaves. Coleção fundamentos da filosofia. São Paulo : Ícone, 2007

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradutor Plínio Dentzien. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

_____. **Vigilância Líquida.** Rio de Janeiro : Zahar, 2013.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas.** São Paulo : Editora Martin Claret, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire: elementos para a discussão do tema “Pedagogia e Antipedagogia”.** IN : Revista Educação & Sociedade, Ano I, nº 03. São Paulo : Cortez & Moraes/CEDES, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990.** Rio de Janeiro : Ed. 34, 1992.

_____. **O atual e o virtual.** IN : ALLIEZ, Eric. *Deleuze filosofia virtual.* São Paulo : Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. Rio de Janeiro : Editora 34, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 2ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais.** 3. ed. Rio de Janeiro : Record, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação.** São Paulo : Cortez, 1993.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, São Paulo : Papyrus, 1991.

HONNETH, Axel. **Democracia como cooperação reflexiva. John Dewey e a Teoria Democrática hoje**. IN: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática*. Brasília : Editora UNB, 2001.

JÚNIOR, Celestino A. da Silva. **Pedagogia, Direito e Pedagogia do Direito**. Texto Mimeografado, s/d.

LÉVY. Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo : Editora 34, 1996.

MACHADO, Roberto. **Por uma genealogia do poder**. IN : *Microfísica do poder*. 6ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1986.

MARTINEZ, V. C. **O cidadão de silício**. Marília- SP : UNESP : Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997.

_____. **Violência, Tolerância e Educação**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: CEAr/DLO: Editora Mandruvá : 1999.

_____. **A rede dos cidadãos: a política na Internet**. Tese de doutorado. São Paulo : Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2001.

MARTINEZ, V. C. & MUCHERONI, M. **Metamorfoses virtuais**. São Paulo : Editora Bless, 2007.

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo : Global, 1986.

RAMONET, Ignacio. **El Imperio de la Vigilancia**. Madrid : Clave Intelectual, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo : Cortez Editora, 1989.