

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE CRISTINA ARAUJO VARGAS

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E TEORIA CRÍTICA DE
THEODOR ADORNO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS INTERLOCUÇÕES

CURITIBA
2017

ALINE CRISTINA ARAUJO VARGAS

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E TEORIA CRÍTICA DE
THEODOR ADORNO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS INTERLOCUÇÕES

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Filosofia da Educação, no Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Délcio Junkes.

CURITIBA
2017

Este trabalho é dedicado a minha mãe, Eli, que promoveu minha emancipação através da educação; meus amores, Marco e Clara, incentivos diários para não fugir da luta; e ao povo da rua que desafia a sociedade e a norma e permitem que eu acompanhe sua busca por vida digna.

RESUMO

A miséria humana, ainda que condição recorrente nos diferentes momentos da história, amplia-se na contemporaneidade diante da crescente desigualdade social que alimenta o modelo capitalista instituído, necessário para a perpetuação do capital em detrimento das relações humanas. As pessoas em situação de rua, que têm seu número ampliado nesse contexto, refletem a miséria material e social na qual vivemos. O manejo utilizado pela sociedade com tal público se mostra repleto de preconceito e violência. Estas pessoas têm sua humanidade negada e são alvos preferenciais de diferentes barbáries. Talvez, simplesmente, por se negarem a perpetuar a estética imposta pela “indústria cultural”. Termo este, cunhado por Theodor Adorno em 1947, que descreve a ideologia cultural produzida e imposta pelo modo de produção capitalista. Este trabalho pretende investigar essa hipótese, bem como estabelecer algumas relações entre a condição de rua e a educação, e a teoria crítica de T. Adorno e a importância do pensamento crítico.

Palavras-chave: pensamento crítico, pessoas em situação de rua, Theodor Adorno.

ABSTRACT

Human misery, although a recurring condition through the different moments of history, widens before the contemporary face of an increasing social inequality that nourishes the instituted capitalist model, one that is necessary for the perpetuation of capital at the expense of human relations. The street people, whose numbers have been magnified in this context, are a reflection of the material and social misery in which we live in. The treatment of this public by society is filled with prejudice and violence. They have their humanity denied and are the preferred targets of many atrocities. Perhaps simply because of their refusal to perpetuate the aesthetics imposed by the "cultural industry". This term, coined by Theodor Adorno in 1947, describes the cultural ideology that's produced and imposed by the capitalist mode of production. This work intends to investigate this hypothesis, as well as to establish some relations between the street condition and education, the critical theory of T. Adorno and the importance of critical thinking.

Keywords: critical thinking, homeless, Theodor Adorno.

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E EDUCAÇÃO	10
1.1. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E DIREITOS HUMANOS.....	10
1.2. SISTEMA EDUCACIONAL E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA.....	14
1.3. PENSAMENTO CRÍTICO E A CRISE DO SUJEITO.....	16
CAPÍTULO 2. ADORNO E A EDUCAÇÃO	21
2.1. THEODOR ADORNO.....	21
2.2. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

A miséria é um fenômeno histórico, que pode ser observada no cotidiano de diferentes períodos da humanidade. Possui diferentes sentidos, enquanto adversidade marcada pela escassez e privação material que desampara e conduz ao sofrimento extremo e à sordidez diante da indignidade humana. Aparece como condição recorrente ao homem ao longo da história, pelos mais variados motivos. O tema da miséria aparece desde os primeiros escritos filosóficos, sendo descrito e interpretado de forma recorrente pela literatura.

Em tempos onde se discutem o avanço da pobreza, a efetividade dos direitos fundamentais e o dever estatal de garantir a preservação da dignidade de toda pessoa, reaparece o fenômeno da situação de rua, que dia a dia expande seu contingente populacional, ainda mais quando levado em consideração a atual conjuntura socioeconômica.

A população que vive nas ruas, para além de atores de um fenômeno histórico e social descritos desde a Grécia Antiga; passam a serem vistos de modo marcadamente pejorativo a partir da Idade Média, deixando de pertencer à sociedade formal. Desde então, passam também a ser o principal grupo populacional a ter seus direitos violados.

Embora a quantidade de pessoas em situação de rua seja menor que muitos outros grupos, como idosos ou pessoas com deficiência, quase sempre compõe o grupo daqueles que sofrem as violências mais bárbaras, como degolações, empalamentos, apedrejamentos e outros requintes de crueldades. Sendo que a invisibilidade destinada ao grupo das pessoas em situação de rua, nega aquilo as caracteriza como parte da população em geral, que as caracteriza como micro sociedade enquanto grupo heterogêneo composto também por idosos, pessoas com deficiência, mulheres, crianças, negros e LGBTI's.

Nesse sentido, é de suma importância a educação para a promoção e efetivação dos direitos humanos, emancipação humana e alteridade. Entende-se que as diferentes formas de educação, além do ensino formal, aprendido nos

bancos escolares, são capazes de empoderar esta população, que muitas vezes desconhece seus direitos e não se percebem como alvo de violações, além de, na maior parte das vezes, terem evadido do sistema escolar antes da conclusão do ensino fundamental, ou mesmo da completa alfabetização.

Todavia é evidente certa resistência de muitas pessoas jovens e adultas, em situação de rua ou não, ao ensino formal. O que acarreta no questionamento sobre como promover o pensamento crítico a pessoas que não se adequam ao modelo de escolarização que muitas vezes aparece como única possibilidade de aquisição de conhecimento. Aquisição de muitos conhecimentos? Talvez. Mas não necessariamente aquisição de pensamento crítico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seu potencial educativo e de superação da crise do sujeito.

Nesse contexto, o presente texto pretende investigar e levantar algumas reflexões sobre as possíveis relações e possibilidades interlocução entre o pensamento de Theodor Wiesengrund-Adorno e a expressão da miséria através da condição de rua. Para tanto, faz-se valer de pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

Tal pesquisa busca a investigação e o levantamento de articulações entre o pensamento de Adorno e a população em situação de rua com vistas a promover a visibilidade das pessoas que se encontram nessa situação e da necessidade de estratégias que facilitem a retomada do aprimoramento educacional. Busca-se a promoção do reconhecimento das pessoas na condição de rua enquanto sujeitos de direitos. Também como possibilitar o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento contra as violações dos direitos humanos. Além de propiciar a reinclusão social das pessoas em situação de rua como dignos participantes da comunidade.

Autores contemporâneos como Nussbaum (2014) também levantam a questão da educação para uma cidadania democrática. Esta autora em especial trabalha as capacidades que devem ser desenvolvidas durante o percurso para alcance da democracia. Para ela, tal sistematização é marca da influência da arte e da literatura na imprescindível e urgente formação cidadã.

Adorno, crítico da indústria cultural e de sua influência negativa na formação de cidadãos conscientes, retrata o cinema e o rádio como instrumentos de manutenção de ideias dominantes nas quais os bens materiais possuem prioridade ante ao humano e a dignidade que o caracteriza.

As questões que norteiam esta pesquisa surgem da experiência como psicóloga na assistência social, acompanhando usuários de Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua – Centro POP, na cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, equipamento este do Sistema Único de Assistência Social, que visa minimizar a vulnerabilidade e as violações sofridas por pessoas em situação de rua; e, atualmente, em instituto de direitos humanos na capital paranaense, com atuação na consultoria e assessoria de projetos para formação política e garantia de direitos, bem como para ações que facilitem o fortalecimento da população em situação de rua e a promoção de sua emancipação e autonomia.

Após a leitura do texto *A Educação após Auschwitz*, no qual Adorno enfatiza o potencial formativo do pensamento crítico e da educação contra a barbárie, vislumbram-se algumas intersecções e possibilidades entre a educação, o pensamento crítico e as pessoas em situação de rua. Para tanto, far-se-á uso da pesquisa bibliográfica como método e da teoria crítica de Theodor Adorno para a verificação da exclusão promovida pela escolarização no mundo dos direitos humanos, na sociedade contemporânea, também chamada “civilizada”, ainda que não produza a reflexão e faça disso um instrumento político.

Apesar do termo “indústria cultural” em pleno ano de 2017 ter completado 70 anos, o pensamento de T. Adorno mostra-se atual diante do tema das pessoas que passam ou permanecem em situação de rua, bem como diante da conjuntura atual da educação formal e as possíveis críticas sobre sua efetividade na emancipação dos sujeitos. Mais uma vez se faz necessária a reflexão de para onde a educação deve conduzir.

CAPÍTULO 1. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E EDUCAÇÃO

1.1. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E DIREITOS HUMANOS

De acordo com o Decreto nº 7.053, de 2009, que institui a Política Nacional da População de Rua e o Comitê de Monitoramento e Acompanhamento da Política, além de tomar outras providências; entende-se como pessoa em situação de rua aquela que pertence ao

grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. (BRASIL, 2009).

Tal decreto fora consequência da luta e da mobilização da sociedade civil organizada, como comumente ocorrem com os diferentes direitos conquistados. Numa prévia ao que estava por vir, um ano antes da homologação do decreto, em 2008, fora realizada a Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. Na época, esta pesquisa notificava pouco mais de trinta mil pessoas em situação de rua, quando hoje a estimativa gira em torno de mais de 100.000 pessoas, em todo território nacional, entendendo este número como subnotificado, uma vez que nem sempre as pessoas se reconhecem como população em situação de rua, ainda que componham o grupo previsto por decreto de lei.

Tal pesquisa apresentou, entre outros dados importantes da época, a pequena quantia de pessoas em situação de rua que acessam serviços, a noção dominante na qual estas pessoas não se percebem como participantes de programas governamentais e as raras pessoas em situação de rua que se articulam através de movimentos sociais ou de outras organizações da sociedade civil. O que aponta para a necessidade de criação e aperfeiçoamento contínuo de espaços com a facilitação da participação cidadã dessa população vulnerável.

Isso se dá porque os grupos que sofrem preconceito têm grande dificuldade de romper com a concepção e o olhar preconceituoso das massas, o que

gera um engessamento para lutar por espaços onde ecoem a sua voz, os seus desejos e sua maneira de pensar sobre si e refletir sobre o mundo que os cerca. (LOPES, 2014, p. 49).

A vulnerabilidade a que está submetida essa população se dá pelas inúmeras violências a que ficam submetidas às pessoas em situação de rua, pela ausência de moradia, pela estigmatização, por serem alvo comum de preconceitos por suas particularidades, pela invisibilidade diante da sociedade pós-moderna. Isso, mesmo que para a comunidade internacional de direitos humanos, a violência seja compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); direitos políticos (votar e ser votado, ter participação política); direitos sociais (habitação, saúde, educação, segurança); direitos econômicos (emprego e salário) além de direitos culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura).

Desde sempre, é comum que haja a indiferença das classes sociais mais abastadas, detentoras do capital, às violências sofridas pela maioria da população que sucumbe para a manutenção do sistema capitalista. Segundo Maar ao prefaciar a obra *Educação e Emancipação*, de Adorno (1995) “esta mentalidade obstinada dos que nada querem ouvir a respeito deste assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica”.

Além da violência generalizada e gratuita, outros desafios sofridos pela população em situação de rua envolvem as dificuldades de acesso a programas e serviços de outras políticas, enquanto reflexo da falta de integração entre políticas setoriais. Também aparece como desafio a discriminação e o preconceito contra a população em situação de rua, que frequentemente tem suas brutais mortes precariamente noticiadas¹. Não se sabe se em decorrência disto, faltam serviços adequados de acolhimento, para não falar da ausência de políticas efetivas de moradia e na normatização de bárbaras práticas higienistas, assim como a formação

¹ Muitos crimes bestiais podem ser enumerados. Pode-se citar o crime ocorrido em maio deste ano, em Curitiba, aonde uma pessoa em situação de rua é empalada e degolada ao tentar impedir um assalto. Tal notícia está disponível em <https://pr.ricmais.com.br/seguranca/noticias/morador-de-rua-empalado-morreu-por-tentar-evitar-arrombamento/>. Acesso em 23/06/2017. Também se pode mencionar o caso da pessoa que teve seu corpo incendiado enquanto dormia fato ocorrido também na capital paranaense, mas em 2016. Notícia disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/morador-de-rua-tem-o-corpo-queimado-no-centro-de-curitiba-36bh1a0rpetmfwd6d9xact1zi>. Acesso em 12/10/2017.

de guetos em diferentes pontos das cidades e o financiamento de “instituições totais” nas quais pessoas em situação de rua passam o dia ou a noite, para não permanecerem nas praças e ruas, a mercê dos olhares da sociedade.

Este fato remete a outro trecho do prefácio de *Educação e Emancipação*, no qual é possível fazer analogia com a fala de Maar (1995), sobre o desmando nazista e os campos de concentração:

É muito grande o número daqueles que pretendem, na ocasião, não ter tido conhecimento dos acontecimentos que sucediam, embora por toda parte os judeus tenham desaparecido, e embora seja pouco provável que aqueles que viram o que acontecia no Leste tenham silenciado acerca do que deve ter sido um fardo insuportável.

Na crítica social de Adorno (1995, p. 120), nessa mesma obra, também é possível associar com a relação da sociedade capitalista com a miséria:

Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa.

Mas, apesar dos preceitos tanto da Convenção Internacional contra a Tortura (1984), quanto à própria Constituição Federal, de 1988 – que proíbe a pena de morte e acolhe plenamente o artigo V da Declaração Universal dos Direitos Humanos – contra a cultura do ódio, as execuções sumárias, o armamento desenfreado e a banalização das condições desumanas de cadeias e presídios, contradizendo todo um sistema jurídico ainda incapaz de garantir efetivamente direitos fundamentais.

No artigo intitulado *Para uma possível teoria da história dos direitos humanos*, o professor Ricardo Marcelo Fonseca (2011) contextualiza a teoria histórica dos direitos humanos, além de criticar as perspectivas essencialistas que negam a necessidade de contextualização histórica e geográfica, que exacerbam as ideias de universalismo e racionalismo abstrato, e que se distanciam das questões políticas dos dias atuais.

Este autor descreve a pretensão kantiana de estabelecer, categorizar, princípios universais. Ele conclui este texto de forma contundente citando Joaquin Herrera Flores, ao problematizar o que é necessário, contínua e permanente, no âmbito de reflexão e atuação nos direitos humanos:

1) desenterrar contínua e permanentemente o que resta esquecido/ocultado; 2) estabelecer de um modo constante relações e vínculos que foram negados; 3) assinalar recorrentemente cursos alternativos de ação social e de reflexão intelectual (FLORES, 2009, p. 99-100 cit. por FONSECA, 2013, p. 288).

Tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais previstos na Constituição brasileira se referem a um conjunto de instituições e prerrogativas estabelecidas para proteção das dimensões de liberdade, igualdade e dignidade humanas. Todavia, os direitos fundamentais teoricamente são garantidos sob a égide de um Estado soberano e sua constituição específica. Enquanto que os direitos humanos são supranacionais, transcendendo à ordem jurídica interna de um Estado concreto e determinado.

Mas a população em situação de rua parece não pertencer a lugar algum, sendo preterida das diferentes localidades nas quais escolhem viver. Ainda que, de acordo com o texto *Direitos Humanos e Política Social*, os direitos humanos representem uma “aposta teórica e política para tornar efetivo o potencial emancipador que subjaz a narrativa dos direitos humanos como produto histórico das lutas dos povos em busca de sua libertação” (CARBALLIDO, 2014, p.41-42 cit. por LIMA & SILVEIRA, 2016, p. 151).

Torna-se curiosa a possibilidade de comparação entre o tratamento dedicado à pobreza e às pessoas em situação de rua pela sociedade pós-capitalismo e aos judeus, na Alemanha nazista.

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. (...) Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio. (MAAR, 1995).

1.2. SISTEMA EDUCACIONAL E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Quando se aborda o tema da educação formal relacionada às pessoas em situação de rua, alguns dados chamam a atenção: a maioria das pessoas nesta condição não avançou além do sexto ano do ensino fundamental e muitos, apesar das séries iniciais, não são alfabetizados. Boa parte dos usuários do serviço disponibilizado, não acessam seus direitos e possuem uma leitura de que tais direitos não serão, em momento alguns, “concedidos” a esta população.

Parte considerável da sociedade nega a existência destas pessoas, algumas vezes pela dificuldade de confrontar a miséria que carrega dentro de si, e muitas outras vezes por uma série de preconceitos que envolvem a criminalização da pobreza e a leitura de que a pessoa na condição de rua possa acarretar em algum dano físico ou material. Isso, para não pensar numa cultura que segrega o diferente, ignorando aqueles que não atendem ao modelo social vigente.

Boa parte do trabalho com pessoas em situação de rua gira em torno da tentativa de promover o reconhecimento das violações e vulnerabilidades que esta condição social acarreta – tanto para a sociedade quanto para as próprias pessoas passam pela trajetória de rua –, o restabelecimento de vínculos, a implicação social, o empoderamento através da educação e formação política. Entende-se que não é possível trabalhar para o outro, mas com o outro que se encontra em situação de rua. Para Kubota (2008, p. 229), aparece

uma questão muito comum: tratar os moradores de rua como um problema atrelado apenas a uma esfera social, que devemos ajudá-los, reintegrando-os à sociedade, resgatando seus direitos de cidadão, sem se importar com o modo como esses concebem sua própria vivência e o que querem.

No entanto, o processo de construção democrática é permeado por limites e dilemas. De acordo com Dagnino (2004, p. 142), vivemos a crise discursiva entre os projetos neoliberal e democratizante, ainda que ambos os modelos requeiram um sociedade participativa e propositiva. O que aparece é o vínculo indissolúvel entre a cultura e a política: por exemplo, na democracia brasileira contemporânea, elitista e

restrita. O que aponta para a relação entre formação cultural (educação) e o sistema de classes que compõe o modo de produção capitalista, que se fortalece.

A confluência perversa citada pela pensadora trata do deslocamento de significados fundamentais, através do projeto neoliberal, que fomenta empresas do chamado “terceiro setor”, “com ênfase numa filantropia redefinida”, tornando o termo “sociedade civil” cada vez mais restrito a organizações, quando não o próprio terceiro setor (DAGNINO, 2004, p. 148).

Um dos principais desafios no fortalecimento da participação social pós CF de 1988 está na reação à apropriação neoliberal da noção de cidadania e no questionamento de uma participação cada vez mais despolitizada. Emerge-se uma nova cidadania ou uma cidadania ampliada, enquanto projeto para uma nova sociabilidade, que reflete sobre as redefinições neoliberais de cidadania, as quais reduzem seu significado em um entendimento essencialmente individualista, que relaciona cidadania ao consumo (DAGNINO, 2004, p. 154-155).

Essa reflexão também deve se dar diante de um Estado neoliberal cada vez mais enfraquecido politicamente, que responsabiliza a sociedade moralmente pela assistência dos desvalidos, através do discurso da chamada “responsabilidade social”, com fins de um Estado mínimo. A saída que se vislumbra envolve formação política dos sujeitos e participação social.

Dias (2007, p. 441) traz alguns dos caminhos trilhados na discussão sobre os processos de construção de uma sociedade “em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos”. Esse texto é iniciado com um apanhado histórico, descrevendo duas referências emblemáticas: a francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no século XVIII, e, séculos depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948.

A autora contextualiza a afirmação do direito humano à educação, onde refere à concentração de riquezas como excludente de dois terços da população dos direitos fundamentais para a sua sobrevivência, como emprego, saúde e educação. Tal situação também se repete no Brasil, onde a educação é marcada pela exclusão. Porém, quanto mais se apela, nos diferentes contextos sociais, à

violência, ainda mais se deve pautar pela educação. Educação como direito humano. Direitos humanos como acesso à educação. Educação como estratégia contra a violência.

Dagnino (2004, p. 454) cita a Campanha em Defesa da Escola Pública (1950-1960), defendida por intelectuais como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire, para introduzir a questão atual, que deve girar em torno da proteção dos direitos, de garantias, onde o direito seria assegurado e desfrutado efetivamente. “Tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, tão caros aos que militam pelos direitos humanos no nosso país”. Já Maar (1995), ao prefaciar a obra sobre Adorno destaca:

Quando Adorno questiona a continuidade da contradição produtiva engendrada pelo conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das relações de produção no "capitalismo tardio" — conceito que prefere em substituição a "sociedade industrial" — está questionando a formação a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho. Forma social que no capitalismo tardio se caracteriza pela conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas. Dirimindo a contradição entre forças produtivas e relações de produção, ao estancar a queda da taxa de lucros e manter produção e consumo em níveis elevados, a ciência técnica dissolve a experiência formativa a partir do trabalho social nos termos vigentes. A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente.

Para Adorno (1995, p. 121), de acordo com esta mesma obra, a educação tem sentido somente quando dirigida a uma autorreflexão crítica. Essa seria a transgressão no sistema vigente para escapar do mesmo.

1.3. PENSAMENTO CRÍTICO E A CRISE DO SUJEITO

Pensar sobre as pessoas que estão em situação de rua pode conduzir a compreensão da crise do sujeito à luz dos direitos humanos, que procura

circunscrever esta problemática que se apresenta como perplexidade, como geradora de reflexão, transitiva. Nas palavras de Carbonari (2007, p. 169),

perplexidade é, como nos informa a semântica, aquele estado no qual se está atônito, espantado, confuso, irresoluto. A etimologia mostra que o radical da palavra está no verbo latino *plicare*, que significa dobrar, tendo como prefixo *per*, através de. Com estes auxílios, podemos dizer que a perplexidade é o estado à espreita de explicação, de resolução. É aberto ao posicionamento tanto intelectual quanto prático: sem perplexidade, sem ficar atônito, sem se espantar com a vitimização, o caminho é a amnésia, a indiferença, a interdição dos sujeitos, a morte dos direitos, a banalização da violência, a inviabilização da ética, o descompromisso político.

A reflexão crítica sobre situação atual dos direitos humanos no Brasil leva a diferentes considerações, trabalhadas ao longo destes estudos. Ao pensar o multiculturalismo e a universalização dos direitos humanos, alguns pontos e conceitos foram levantados, nos aproximando desta perspectiva e superando a teoria tradicional e hegemônica moderna.

Tais estudos levam a percepção dos direitos humanos, nos dias atuais, muito mais enquanto instrumento de discurso, que em ações organizadas e efetivas. De início, fomos apresentados a noções básicas relacionadas ao conceito de ideologia, que por si só limita a questão dos direitos humanos. Isso por os direitos humanos se darem, inclusive na Brasil atual, como forma de dominação de uma determinada cultura (europeia, branca, patriarcal, materialista), sobre outra. Fala-se de um sujeito “universal”, negligenciado em suas singularidades, massificado enquanto consumidor.

Essa tese dos direitos humanos, fundada em um tipo de ideologia, que não permite que as pessoas sejam o que são, mas as transforma no que devem ser, num padrão a ser seguido, por acreditar que esta maneira que estes são e vivem como melhor do que os demais modos de vida – o outro, por divergir do padrão eurocêntrico, precisa adequar-se para existir. Para tanto é necessário que este “outro”, diferente, tenha inibida a sua liberdade de escolha, tenha seu gozo controlado, renunciando ao prazer. Mas a visão não se apresenta tão pessimista, já que acredita na possibilidade de um processo revolucionário, num humanitarismo antipolítico. Seria aqui a entrada pertinente da teoria crítica?

Nesta caminhada, Carbonari (2007) levanta a questão da banalidade do Mal, amplamente estudada por Hannah Arendt, enquanto também critica a tese dos direitos humanos. Discorre sobre a falência da tese dos direitos humanos fundada na natureza humana, pois independente de crenças religiosas ou de crer em ser bom ou em ser mau, fazer o mal é banal, muitas vezes não refletido e corriqueiro. A vida do “outro” pode ser considerada descartável, podendo algumas pessoas ser consideradas “matáveis”. As violações dos direitos humanos estão naturalizadas, como se sempre existissem e fizessem parte inevitável da vida.

O conceito de desobediência civil também não é trabalhado no Brasil de hoje, em que mal se compreende a necessária reflexão sobre as ações e a construção social. A concepção moderna de mundo isenta o Estado de responsabilidades com o cidadão, rumo a um Estado mínimo. “A política, que é o essencial, da vida humana, se faz no espaço entre as pessoas” (CARBONARI In SILVEIRA ET AL, 2007, p. 177); e não no individualismo isolado e “universal” ao qual somos conduzidos. Cada vez mais, e não só em nosso país, constata-se a perda da relevância da fala e a perda do relacionamento humano.

Percebe-se que nossa democracia também é ideologizada. No Brasil, as classes dominantes sempre violaram os direitos do outro: do índio, do negro, da mulher, do migrante, do deficiente, do vulnerável; conservando a ideia que a manutenção do poder só pode ser feita com mais poder; justificando a violência para exercer a “força da lei”.

Já a questão da biopolítica e o biopoder (poder disciplinar) são extremamente visíveis nos dias atuais. Perdura a visão moderna e racional de docilização dos corpos e de metodologia científica, onde a crença leva à incapacidade de questionar o poder e a ordem estabelecida. Com o estado de direito, surge o estado de exceção, enquanto paradigma de governo, fortalecendo, cada vez mais, a submissão e a obediência cega ao poder soberano.

Segundo Agamben (2002), é a exceção e o campo [de concentração] que caracterizam a sociedade moderna. O que serve para a sociedade brasileira dos dias de hoje. A exceção é visível no próprio sujeito chamado de direitos, que possui direito a defesa, mas não tem garantido um defensor público – se não tiver como

pagar, não acessa a justiça, por exemplo. O campo pode ser visto nos “guetos” que se reproduzem em diferentes cidades, nas comunidades terapêuticas que mantêm seus pacientes reféns e com exploração da mão de obra braçal, nas diferentes tentativas de instituições totais que segregam os diferentes do restante da sociedade, com vistas a mantê-la segura.

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais. (...) Em cada momento, a teoria crítica confrontaria a realização mais ou menos bem sucedida da experiência formativa com sua "ideia", com o conceito de uma formação verdadeiramente realizada. A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é "negativo": o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência (MAAR, 1995).

Após leituras sobre a invenção moderna dos direitos humanos e a ideologia, resgatam-se os conceitos de *homo faber*² e *homo sacer*³, ao refletir sobre a situação no Brasil, fazendo sentido a teoria crítica dos direitos humanos, que visa transformar essas relações injustas da sociedade. Aqui, a desigualdade social aparece como

² A expressão latina *homo faber* refere-se à habilidade humana de fabricar seus próprios utensílios, a partir da modificação da natureza, fundamentais à manutenção da vida, e foi largamente empregada por Henri Bergson para definir a inteligência e posteriormente revisitada por Hannah Arendt, que torna o tema central, para tratar da não separação entre o privado e o público, enquanto característica da era moderna. Magalhães (1984, p. 50) trabalha o tema do *homo faber*, largamente tratado por Hannah Arendt na obra *A Condição Humana*, citando a autora, ao falar sobre uma sociedade de consumidores, que é essa a crítica de Arendt à sociedade moderna e contemporânea: “Os ideais do homo faber, fabricante do mundo, que são a permanência, a estabilidade e a durabilidade, foram sacrificados em benefício da abundância, que é o ideal do animal laborans” (HC, p. 110). Esta sociedade ter-se-ia tornado uma sociedade de consumidores, o que significaria para ela que “vivemos numa sociedade de trabalhadores”. Todas as atividades foram reduzidas “ao denominador comum de assegurar as coisas necessárias à vida e de produzi-las em abundância” (HC, p. 110).

³ Já o termo *homo sacer*, trabalhado por Giorgio Agamben, trata de seres “matáveis”, os quais podem ser eliminados do convívio, para manutenção da sociedade tal qual ela se apresenta. De acordo com este autor, o termo surge de “uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana e incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta matabilidade), ofereceu assim a chave graças à qual não apenas os textos sacros da soberania, porém, mais em geral, os próprios códigos do poder político podem desvelar as seus arcanos” (AGAMBEN, 2002, p. 16).

fruto do processo civilizatório, do modelo de sociedade conforme acreditamos. Fundamental a compreensão crítica sobre o exercício dos direitos humanos, conquistado através de intensas lutas, diante de muita mobilização social e resistência ao Estado, o que inclui o Brasil, país onde o Estado aparece ainda como o maior violador de direitos humanos.

“O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados” (ADORNO, 1995, p. 125).

CAPÍTULO 2. ADORNO E A EDUCAÇÃO

Quem ainda insiste em afirmar que o acontecido nem foi tão grave assim já está defendendo o que ocorreu, e sem dúvida seria capaz de assistir ou colaborar se tudo acontecesse de novo. (ADORNO, 1995, p. 136).

2.1. THEODOR ADORNO

Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969), junto de outros pensadores como Walter Benjamin e Max Horkheimer, compôs a chamada Escola de Frankfurt, iniciada com o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, dirigido por Carl Grünberg, que abriu o primeiro número da publicação *Arquivo de História do Socialismo e do Movimento Operário*, em 1911, “salientando a necessidade de não se estabelecer privilégio especial para esta ou aquela concepção, orientação científica ou opinião de partido” (ADORNO cit. por ARANTES, 1999, p. 5), marcando a perspectiva aberta desta escola de pensamento e o compromisso desse autor com os problemas da sociedade de classes: A atitude de T. Adorno pode ser resumida como dedicação e abertura total frente ao objeto, frente à coisa, baseada na experiência.

Graduado em filosofia, Adorno estudou composição musical, tratando do tema da música em suas primeiras obras e da influência das artes, nas demais. Com a Primeira Guerra vai para a Inglaterra (Oxford) e na sequência, para os Estados Unidos, onde, em colaboração com Horkheimer, escreve a *Dialética do Esclarecimento* (1947), na qual apresentam o termo “indústria cultural”. Em 1950, Adorno retorna à Frankfurt e reorganiza o Instituto de Pesquisa Social, publicando outras obras.

A Escola de Frankfurt é um reflexo teórico da crise do trabalho formador, em especial da questão da articulação entre processo de trabalho social e processo de formação cultural. (MAAR, 1995, p. 17).

Em seu documento final, o grupo de estudo e pesquisa e de intervenção educacional em Teoria Crítica e Educação, da UNESP de Araraquara assim expressa:

A definição dessa temática passa pela compreensão de que a Escola de Frankfurt, na condição de referência fundamental para refletir sobre as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo tardio, coloca-se como uma matriz de pensamento que permite compreender os nexos entre a fetichização da técnica, as condições de produção da cultura sob as determinações da lógica da mercadoria e o processo de formação do indivíduo. Esse eixo temático permite diferentes abordagens sobre a técnica, cultura e formação perpassam os horizontes da educação, da arte, da filosofia, da comunicação, das ciências sociais, da psicologia e da literatura, gerando enfoques múltiplos que não se esgotam nessas áreas, mas que partem delas pela origem dos pesquisadores do GEP (GEP Teoria Crítica e Educação). (PUCCI, 2008, p. 9).

Theodor Adorno criticava a perspectiva otimista de Walter Benjamin quanto ao cinema e demais meios de comunicação de massa: “Para Adorno, a postura otimista de Benjamin no que diz respeito à função possivelmente revolucionária do cinema desconsidera certos elementos fundamentais, que desviam sua argumentação para conclusões ingênuas” (ADORNO cit. por ARANTES, 1999, p. 7). Isso por as circunstâncias que favorecem tais produções sejam manipuladas pelo poder economicamente mais forte dentro da sociedade.

Para Adorno (1999), a indústria cultural é marca da imposição da ideologia dominante – no caso, do modo de produção capitalista e suas prerrogativas. O público de falsas formas de arte (como o cinema e o rádio) aparece como meros consumidores, com sua humanidade reduzida, de modo a atenderem aos interesses da ideologia capitalista. Há o abandono da experiência imediata a partir da modernidade – empobrecimento da experiência.

Nesse sentido que a indústria cultural marca um anti-iluminismo, já que caracteriza um novo engodo (“o progresso da dominação técnica”), que finge desvelar, quando possui por função mascarar, ludibriar e induzir suas plateias a mecanização, contendo e reprimindo o desenvolvimento da consciência das massas. Ela aparece como obstáculo à formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente.

Arantes (1999, p. 9), ao prefaciando a obra brasileira de Adorno, destaca que, uma vez que a indústria cultural administra o mundo social, ao oferecer e privar, que

tolhendo a consciência das massas e instaurando o poder da mecanização sobre o homem, a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento, no qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao que lhes é prometido mas não cumprido.

Esse termo é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo do capitalismo. Da mesma forma, o conceito de "semiformação" constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas.

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria imposição à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo. (ADORNO, 1995, p. 43-44).

Diante da imposição ideológica da indústria cultural e da exclusão social produzida por ela, Adorno enfatiza o poder educativo e transformador do pensamento crítico e a importância da formação cultural para tanto.

Por esta via ele procurava escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la. Assim a forma relaciona-se ao conteúdo do pensamento para Adorno (ARANTES, 1995, p. 14).

Surge a hipótese de que a população em situação de rua, apesar de ser mais um consumidor na sociedade capitalista, ao se posicionar a margem da sociedade gerida pela indústria cultural, tem sua humanidade negada, por seu caráter estético transgressor. Passa a ser tanto eliminável, como invisível para a sociedade que reproduz inconscientemente, e inconsequentemente, a barbárie.

2.2. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

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. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. (...) Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. (ADORNO, 1995, p. 117).

Logo no início do texto *Educação após Auschwitz*, Adorno enfatiza a necessidade de interromper a barbárie. Para tanto, fundamenta-se na proposta atual e urgente da educação contra a barbárie, uma vez que o pensamento crítico urge em ser resgatado por se apresentar como “único instrumento que o homem ainda tem em mãos para reagir para se afirmar como ser humano” (PUCCI, 2008, p. 13).

O que decide se uma determinada técnica pode ser considerada "racional" e constitui um progresso, é o sentido original, a sua posição no conjunto social e no conjunto da obra de arte concreta e individual. A tecnicização como tal pode servir à simples reação, desde o momento em que se firma como fetiche e pela sua perfeição substitui a perfeição da sociedade. (...) Todas as tentativas de conciliação, quer sejam feitas por artistas que acreditem no mercado, quer procedam de pedagogos da arte que creiam no coletivo, são infrutíferas. (ADORNO, 1999, p. 105).

Segundo o filósofo, a educação não é necessariamente fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam como passaportes para um mundo "moderno" conforme os ideais de humanização, mas como uma formação mascarada de educação, sendo caracterizada pelo autor como uma semiformação⁴. A educação contemporânea se apresenta como mera transmissão de tecnologias (apropriação de conhecimentos técnicos), refém da ideologia dominante, do determinismo social que molda os consumidores na sociedade.

As bases do modelo social vigente foram amplamente trabalhadas nos últimos séculos, de modo a cada vez mais prevalecer o valor material diante do humano. As relações se resumem a trocas materiais, ao consumo inconsciente, em detrimento do contato humano genuíno. Desde o Romantismo, na Europa no final do século XVIII e que se espalhou pelo mundo até o final do século XIX, reflete a popularização de uma sensibilidade e entendimento que algumas formas de sofrimento não podem ser toleradas. Tal literatura descreve a mulher como um ser sem autonomia, em posição desigual ao do homem, uma vez que se entendia que as mulheres combinavam fraqueza emocional e intelectual, devendo permanecer protegidas, no ambiente privado, de modo a fortalecer o ideal patriarcal. Esse período trouxe avanços na humanização das execuções, com o advento da guilhotina.

A tortura terminou porque a estrutura tradicional da dor e da pessoa se desmantelou e foi substituída pouco a pouco por uma nova estrutura, na qual os indivíduos eram donos de seus corpos, tinham direitos relativos à individualidade e à inviolabilidade desses corpos, e reconheciam em outras pessoas as mesmas paixões, sentimentos e simpatias que viam em si mesmos. (HUNT, p. 112).

⁴ “Semiformação (*Halbbildung*) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva” (MAAR, 2003, p. 459).

Todo esse romantismo, que permitiu que se sofresse pelo outro, também permitiu ao leitor que se coloque no lugar do outro, percebendo-o como igual. A partir de tais ideias (empatia, subjetividade e sensibilidade), entendeu-se que apesar de a pena de morte ser necessária para a sociedade, deveria ser rápida, indolor e com sua precisão mensurada conforme a categoria social – denotando a manutenção de privilégios penais aos mais abastados e respeitando a inviolabilidade dos corpos.

Surge, nesse cenário, a sociedade burguesa, trazendo profundas e complexas mudanças ao mundo europeu. A revolução, que trazia consigo o ideal de educação para todos, por fim desvelava em benefício exclusivo aos detentores do capital, para ampliação e manutenção de suas posses. Enquanto as massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo, a partir da virada da Idade Média para a Moderna, apenas haviam trocado de senhor. A educação não era acessada pelas classes mais pobres, as quais tinham como obrigação o trabalho até a morte, alicerçando de um novo sistema baseado no lucro e na exploração do trabalhador.

Mas a educação só tem pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica, mas a dificuldade aparece pelo empobrecimento da experiência, na qual os sujeitos não conseguem estabelecer relação entre teoria e prática, prevalecendo a influência da ideologia dominante. Nesse sentido, a teoria crítica posteriormente surge apresentando sua função de analisar a formação social em que isto se dá, investigando suas causas para estabelecer condições necessárias para estabelecer alternativas. Isso tendo como base a promoção da emancipação, para que o pensamento crítico interrompa a barbárie, sendo guiado pela ilustração da razão. Porém a educação contemporânea até os dias de hoje ainda se apresenta impotente neste caminho.

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejavél, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez 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, 1995, p. 182-183).

A ideologia dominante e sua indústria cultural acabam por reprimir a formação cultural, para manutenção da sociedade de consumo: a formação seria anulada pela integração, por ser imediatamente controlada. “A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, disse Adorno no ensaio *Teoria da Semiformação*, conforme Maar (1995, p. 26). Isso por a experiência formativa ser caracterizada pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade.

As consequências da indústria cultural e sua influência em cada membro da sociedade conduzem à fetichização da técnica, à incapacidade de amar.

Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. (ADORNO, 1995, p. 133).

Adorno aprendera, de acordo com Maar (1995, p. 19), que a crise da formação cultural, a deficiência da experiência cultural continuada, constitui a característica da modernidade, derrubando assim a noção de "progresso".

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinaladas, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazi fascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação.

“O centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 137). O que só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões [o pensamento] sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto a educação escolar precisa ser contemporânea de seu tempo e formar os indivíduos para os desafios desse tempo, da própria realidade, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas, de

forma crítica. “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, 1995, p. 125).

Para manutenção da vida humana, ainda que em situação de rua, permanece a necessidade do desenvolvimento de pensamento crítico. A participação social, nesse contexto, atua também como um rico exercício de formação cultural, tanto pelas relações estabelecidas e troca de saberes, quanto pela possibilidade de desenvolvimento da autonomia e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após debruçar sobre a condição das pessoas em situação de rua e da vulnerabilidade amplificada pelo não acesso ou pela pobreza de experiência diante da educação formal, buscou-se algumas respostas sobre a educação contra a barbárie que ainda perdura entre os mais empobrecidos. Nesse sentido, a obra de Adorno revela sua influência e pertinência, para a compreensão das dificuldades de escolarização daqueles que passam por situações de miséria.

Numa sociedade que engana diariamente vendendo uma falsa liberdade que mascara a ideologia capitalista dominante, torna-se mecanismo de controle político o não acesso a uma educação formadora de cidadãos emancipados, autônomos e conscientes. Isso porque nada é mais mobilizador, nem mais subversivo, nada é mais temido ou mais político que o pensamento crítico: “*Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; pensar é ser ativo, ir contra a corrente, contra o instituído, é querer contar a história de um objeto de uma outra maneira.*” (PUCCI, 2008, p. 5).

Ainda que a tortura, assim como os crimes bárbaros, seja proibida, ela é negada em sua permanência contemporânea, pois a humanidade daquele que é torturado em nada afeta os demais, por se tratar do outro, do diferente, que enquanto tal precisa ser eliminado para não gerar questionamentos.

A partir das propostas apresentadas pelo texto *Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos* (MAUÉS & WEYL, 2007) é sim possível afirmar que a educação, realizada através dos princípios dos direitos humanos, deva se apresentar como alternativa à crise pela qual atravessa a sociedade contemporânea. Aquilo que não é falado, tratado, debatido nos bancos escolares e na comunidade, permanece na zona nebulosa do preconceito e da intolerância. Segundo estes dois autores,

a educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas, [impondo a necessidade quebrar com o paradigma vigente de modelo neoliberal]. A pedagogia dos direitos humanos se

confunde com o retorno ao pensamento filosófico com a necessidade de pensar o pensamento (MAUÉS & WEYL, 2007, p. 108-109).

Pensamento este o responsável maior pela emancipação humana.

Para que o sujeito se beneficie das proteções e prestações que lhe são garantidas, aqui com os direitos sociais como uma de suas facetas, necessariamente terá de se articular, refletir e se informar. A Teoria Crítica visa à emancipação e ao esclarecimento, ao tornar as pessoas conscientes das coerções ocultas, libertando-as assim dessas coerções e deixando-as em condições de determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses. Nesse sentido, acaba por manifestar sua crítica ao sistema educacional vigente, que reproduz a cultura dominante ao invés de produzir sujeitos críticos, questionadores, que pensem sobre a realidade e suas engrenagens.

A escola contemporânea, que baseada na técnica passou a negar sua responsabilidade social na formação de cidadãos, fornece muito mais aquilo que Adorno tratou como “semiformação”, do que a formação cultural que conduz ao pensamento crítico e impede que a barbárie prospere. Talvez por isso, chega-se ao entendimento que essa também seja uma das razões para a grande evasão escolar em escolas públicas, únicas a serem acessadas pelas camadas mais pobres da população, o que inclui pessoas em situação de rua, e a dificuldade da retomada do ensino formal, que por vezes perde seu sentido, na promoção da tão sonhada emancipação.

Através desse estudo percebe-se que isto não é exclusividade da população em situação de rua, mas uma mazela da sociedade capitalista como um todo. O que diferencia as pessoas em situação de rua dos demais consumidores servos da indústria cultural aparece na sua estética transgressora e questionadora, que faz com que o restante da sociedade prefira liquidá-los a refletir com eles.

O empobrecimento da experiência também aparece nas ruas. Não poderia ser diferente já que estas pessoas, ainda que rejeitadas e consideradas “matáveis”, querendo ou não compõe a sociedade. Possuem seus direitos diariamente violados e não podem contar com a escola para uma educação em direitos humanos, voltada ao pensamento crítico.

Sobre o empobrecimento da experiência, aquilo que Adorno (1995, p. 148) caracterizou como “não aptidão à experiência”, traz a necessidade do processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Neste sentido, a experiência é dialética, sendo, basicamente, um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência formativa num sentido emancipatório tal como Adorno a procuraria apreender.

No sentido do empobrecimento da experiência e da desvinculação entre teoria e prática, surge uma hipótese para os milhares de acadêmicos recém-formados, que diante do rol de teorias apreendidas na academia, não tem ideia de como aplicá-las, revelando o alerta de Adorno quanto à semiformação. E o questionamento de várias outras pessoas, que acabam por evadir do sistema educacional, sobre a relevância do repertório adquirido.

Enquanto não forem observados os rumos da educação contemporânea a humanidade permanece ameaçada diante da barbárie capaz de engoli-la. Não há saída se não o reconhecimento crítico da educação tal qual ela funciona, sob o risco de não conseguir modifica-la. Não há como elaborar o passado negando os fatos. Não é possível modificar o que não se conhece e só é passível de mudança aquilo que é reconhecido enquanto tal.

Para além de apontar algumas questões filosóficas que sabotam a formação cultural das diferentes classes sociais, perpetuando o modelo social capitalista, e a atualidade do texto *Educação e Emancipação*, de Theodor Adorno, este trabalho pode avançar na contemporaneidade de outros conceitos também trabalhado por Adorno, como a necessidade da semiformação para manutenção da sociedade, tal qual ela se apresenta. Isso, lembrando sempre a necessidade de pensar criticamente a realidade e a estrutura que a sustenta. Bem como a importância de relacionar harmonicamente teoria e prática, educando as pessoas para a experiência, capacitando para vida.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**; trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. Disponível em <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>. Acessos 2 nov. 2017.

_____. **Textos Escolhidos**; consultoria Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua; trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Disponível em <https://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/AGAMBEN-G.-Homo-Sacer-o-poder-soberano-e-a-vida-nua.pdf>. Acessos em 7 mar. 2017.

ALMEIDA, Sara Ferreira de. População em Situação de Rua e o Retorno à Educação Escolar: Entre Dificuldades e Possibilidades. **CIPS**, São Paulo: FAPESP, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/30.pdf>. Acesso em 3 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição 1988**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Ed. Atual. Brasília: Senado Federal, Gabinete do 4º Secretário, 2000.

BRASIL. Decreto n. 40, de 15 de fevereiro de 1991. Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 fev. 1991. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0040.htm. Acessos em 12 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 2009 a. Seção 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm. Acesso em 04 nov. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua**. Brasília, DF, abr. 2008. Disponível em

http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/sumario_executivo_pop_rua.pdf. Acesso em julho 2017.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação democrática: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 5, p. 139-164, out. 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acessos em 7 mar. 2016.

DE LUCCA, Daniel. (2007). **A rua em movimento - experiências urbanas e jogos sociais em torno da população de rua**. São Paulo: dissertação de mestrado, FFLCH-USP, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-20122007-140625/pt-br.php>. Acessos em 7 jan. 2017.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Para uma possível teoria da história dos direitos humanos. **Pensar** (UNIFOR), v. 16, p. 273-290, 2011. Disponível em <http://periodicos.unifor.br/rpen/article/viewFile/2154/1755>. Acesso em 27 nov. 2016.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos** – uma história; trad. Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/A%20inven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acessos 13 nov. 2016.

KUBOTA, Andréa Cristina, PIRES, Cristiane Brito e NEVES, Luís Paulo. O morador de rua: perspectivas conceituais. **Bioethikos**, Centro Universitário São Camilo, 2008; v. 2, n. 2, p. 223-233. Disponível em <https://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/64/223a233.pdf>. Acessos em 18 fev. 2017.

LIMA, Cezar Bueno de, SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Direitos Humanos e Políticas Sociais: instrumentos sociojurídicos não punitivos e mecanismos democráticos. **Aurora** Revista Filosófica, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 147-166, jan./abr. 2016. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/viewFile/aurora.28.043.DS08/247>. Acessos em 12 nov. 2014.

LOPES, Lucília Elias (Org.) **Caderno de atividades**: curso atenção integral à saúde de pessoas em situação de rua com ênfase nas equipes de consultórios na rua. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2014.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483.pdf>. Acessos em 7 dez. 2017.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A Atividade Humana do Trabalho (*Labor*) em Hannah Arendt. **Ensaio**, São Paulo, n. 14, 1985, pp. 131-168. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~tcalvet/A%20Atividade%20Humana%20do%20Trabalho%20em%20Arendt.pdf>. Acessos 15 out 2016.

NEVES, Delma Pessanha. **Mesa Redonda** – “População em Situação de Rua: vida social e relações com o espaço público”. São Carlos: Seminário Nacional População em Situação de Rua, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. Educação e Cidadania. In: **Educação e Justiça Social**. Ramada, Portugal: Ed. Pedagogo, 2014, p. 76-88.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Educação e exclusão: a contribuição da filosofia da educação na determinação conceptual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 11-31, jan. 2000. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10415>. Acesso em: 17 out. 2017.

PUCCI, Bruno. Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, p. 153/9-164, 2008. Disponível em <http://www.unimep.br/~bpucci/novos-problemas.pdf>. Acesso em 19 ago. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. 1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, vol. 1.

VALENCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva et al. Pessoas em situação de rua no Brasil: Estigmatização, desfiliação e desterritorialização. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 7, n. 21, pp. 556 a 605, dezembro de 2008. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/NormaArt.pdf>. Acesso em 17 out. 2017.

VIANA, Nildo. Adorno: Educação e Emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 4, mai. / out. 2005. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5478/4585>. Acesso em 5 out. 2017.