

O QUE PODE SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO APÓS ABU GHRAIB: REVISITANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADORNO¹

*Henry A. GIROUX**

*Tradução: Edison BARIANI***

*Tradução: Daniela Mendonça RIBEIRO****

RESUMO: Como pode a educação ser usada para questionar o senso comum da guerra ao terrorismo ou para insuflar os cidadãos a desafiar as condições sociais, políticas e culturais que conduziram aos eventos horríveis de abusos contra prisioneiros iraquianos na prisão americana de Abu Ghraib? Só assim, de modo crucial, podemos ponderar os limites da educação. Até que ponto as condições extremas causam curto-circuito em nossos instintos morais e em nossa capacidade de pensar e agir racionalmente? Se for esse o caso, qual nossa responsabilidade em desafiar o etos imprudente da “violência como primeiro recurso” da administração de Bush? Tais questões estendem-se além dos eventos de Abu Ghraib, mas, ao mesmo tempo, Abu Ghraib fornece uma oportunidade para relacionar o tratamento sádico aos prisioneiros iraquianos à tarefa de redefinir a pedagogia como uma prática ética, às situações nas quais a pedagogia acontece e às consequências da pedagogia para repensar o significado da política no século XXI. A fim de confrontar os desafios pedagógicos e políticos originados pela realidade de Abu Ghraib, quero visitar

¹ “What Might Education Mean After Abu Ghraib: Revisiting Adorno's Politics of Education”, artigo publicado anteriormente em *Comparative Studies of South Asia, Africa, and the Middle East*, v.24, n.1, 2004. Também disponível em <http://www.henryagiroux.com/online_articles/giroux.pdf>. Este artigo é uma versão revisada e bastante expandida de um artigo publicado em *Cultural Studies*, v.18, n.6, 2005. Eu gostaria de agradecer Susan Giroux, Roger Simon e Imre Szeman por suas leituras críticas e conselhos.

* McMaster University – Department of English and Social Studies. Hamilton – Ontário – Canada.

** UNESP – Universidade Estadual Paulista. Departamento de Sociologia – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – São Paulo – Brasil – 14800-901 – edsnb@ig.com.br

*** UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – danimribeiro@yahoo.com.br

um ensaio clássico de Theodor Adorno, no qual ele tenta abordar a relação entre a educação e a moralidade à luz dos horrores de Auschwitz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Adorno. Auschwitz. Abu Ghraib.

Representações visuais da guerra tiveram um papel importante no desenvolvimento das percepções públicas sobre a invasão e a ocupação do Iraque pelos Estados Unidos. A imagem inicial, muito festejada e amplamente usada para representar a guerra no Iraque, mostrava a estátua de Saddam Hussein, em Bagdá, sendo posta abaixo logo após a invasão. A segunda imagem, também dramática e espetacular, retratava o Presidente Bush vestindo traje completo de avião após pousar no convés do USS Abraham Lincoln. O cenário previsto para a fotografia incluía um cartaz atrás do Presidente que dizia: “Missão Cumprida”.

Os principais meios de comunicação apoderaram-se com prazer da primeira imagem, uma vez que ela reforçou a pressuposição de que a invasão era uma resposta justificada à ameaça, exageradamente divulgada, que o regime de Saddam fez aos Estados Unidos, e que a sua queda era o resultado de uma extensão da democracia americana e uma afirmação do papel desta como um império benfeitor, inspirada pelo “[...] uso do poder militar para moldar o mundo de acordo com os interesses e valores americanos” (STEEL, 2004, p.12-13). A segunda imagem, alimentada pelas representações do roteiro, era de Bush como um “valentão”, como um líder viril que assumiu um disfarce de guerreiro de Hollywood determinado a proteger os Estados Unidos de terroristas e a levar a guerra no Iraque a uma conclusão rápida e bem-sucedida². O estreito campo ideológico que enquadrou essas imagens na mídia americana demonstrou visões inacessíveis e díspares, exibindo uma profunda desconsideração ao relato acurado e crítico, assim como uma indiferença em cumprir seu papel como um quarto estado, como guardiões da democracia e defensores do interesse público. Relatando a guerra servilmente, como se estivessem na folha de pagamento do Pentágono, a mídia dominante raramente questionou as razões administrativas de Bush para ir à guerra, nem o impacto que a guerra teria no povo iraquiano e na política nacional e exterior.

Na primavera de 2004, um novo conjunto de imagens desafiou as representações míticas da invasão do Iraque: centenas de fotografias e de vídeos horrendos documentaram a tortura dos prisioneiros iraquianos pelos soldados americanos em Abu Ghraib. Eles foram primeiramente exibidos na série de televisão *60 Minutes II* e depois vazaram para a imprensa, tornando-se uma atração televisiva noturna

² Para um interessante comentário sobre como a assessoria de imprensa de Bush tentou enaltecer a pessoa do Presidente por meio de uma iconografia conservadora, superestimando sua machofática masculinidade, ver Goldstein (2003).

nas semanas e nos meses que se sucederam. A prisão de Abu Ghraib foi um dos mais notórios locais usados pelo regime deposto de Hussein para infligir horrores indescritíveis aos iraquianos considerados descartáveis por diversas razões políticas, e as fotos ironicamente reforçaram a percepção crescente no mundo Árabe de que um tirano estava simplesmente substituindo outro. Havia um forte contraste entre as imagens muito familiares e oficialmente sancionadas de soldados americanos de bom coração patrulhando vizinhos iraquianos perigosos, cuidando de soldados feridos ou entregando doces a crianças iraquianas, e, por outro lado, as fotos recém-descobertas que retratavam os detentos iraquianos sendo humilhados e torturados. O retrato da invasão americana logo foi substituído por imagens sádicas, incluindo as fotos infames que mostravam as faces insípidas e sorridentes do especialista Charles A. Graner e da recruta de primeira classe Lynndie R. England, fotografados fazendo sinal de positivo atrás de uma pirâmide de sete detentos nus, um recluso ajoelhado posando como se estivesse fazendo sexo oral em outro detento encapuzado, um recluso iraquiano apavorado tentando desviar do ataque de um cachorro comandado por soldados americanos e um soldado americano sorrindo próximo ao corpo de um detento embalado em gelo. Duas das imagens mais assombrosas retratavam um homem encapuzado em pé em uma caixa, com seus braços estendidos como Jesus Cristo e fios elétricos presos às suas mãos e a seu pênis. A outra imagem revelava uma sorridente Lynndie England segurando uma coleira presa a um homem iraquiano nu, estendido no chão da prisão. Como o infame retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde, o retrato do patriotismo americano estava irrevogavelmente transformado em seu oposto. A luta por corações e mentes iraquianos estava irreparavelmente prejudicada, visto que a guerra contra o terror parecia reproduzir apenas mais terror, mimetizando os mesmos crimes que afirmava ter eliminado.

Como Susan Sontag ressalta, as fotografias que vazaram incluem ambos, as vítimas e seus deleitados captores. Para Sontag (2004, p.26-27), as imagens de Abu Ghraib não são apenas

[...] representativas da corrupção fundamental de qualquer ocupação estrangeira e suas políticas distintas que servem como uma receita perfeita para as crueldades e crimes nas prisões americanas [...] [mas são também] retratos de linchamento e são tratadas como suvenires de uma ação coletiva.

Evocativas das fotos tiradas pelos brancos que lincharam negros após a Reconstrução, as imagens circularam como troféus a serem divulgadas e enviadas aos amigos. Para Sontag e outros, Abu Ghraib não poderia ser compreendida fora do racismo e da brutalidade que acompanharam o exercício quase descontrolado e irresponsável do poder absoluto, na pátria e no exterior. Similarmente, Sidney

Blumenthal argumenta que Abu Ghraib foi uma consequência previsível da administração de Bush e sua forma de lutar contra o terrorismo, criando um sistema “além da lei, para defender o papel da lei contra o terrorismo”. Uma consequência de tal postura obscenamente irônica, como ele enfatiza, é um Gulag:

[...] que se estende desde prisões no Afeganistão ao Iraque, de Guantanamo as prisões secretas da CIA em todo o mundo. Há, talvez, 10.000 pessoas detidas no Iraque, 1.000 no Afeganistão e quase 700 em Guantanamo, mas ninguém sabe os números exatos. A lei que se aplica a eles é aquela que o executivo considerar necessária. Não há nada como esse sistema desde a queda da União Soviética. (BLUMENTHAL, 2004).

À medida que o tempo passou, tornou-se claro que as ocorrências de abuso e de tortura que aconteceram em Abu Ghraib foram extensivas, sistêmicas e parte de um padrão mais amplo de comportamento criminoso observado em outras prisões no Iraque e no Afeganistão – para não mencionar as prisões na frente de batalha doméstica.³ Padrões de maus tratos por parte de soldados americanos também foram observados no Campo Bucca, um centro de detenção dos EUA no sul do Iraque, assim como em centros de interrogatório ultramarinos na base aérea Bagram, no Afeganistão, onde a morte de três detentos foi registrada como homicídio por médicos militares dos EUA⁴.

A evidência mais constrangedora, que refuta o argumento de que o que aconteceu em Abu Ghraib foi o resultado de ações isoladas de poucos indivíduos que se desviaram do protocolo, é decifrada por Seymour Hersh (2004a), em seu artigo no *New Yorker*, no qual analisou o relatório confidencial de 58 páginas do Major General Antonio Taguba, que investigou os abusos em Abu Ghraib. No relatório, Taguba (apud HERSH, 2004a, p.40) insistiu que “uma imensa falha de liderança” em Abu Ghraib foi a responsável pelo que descreveu como “abusos criminais sádicos, gratuitos e lascivos” (TAGUBA apud POUND; ROANE, 2004). Taguba não apenas documentou exemplos de tortura e de humilhação sexual, mas também listou uma série de indignidades, que incluíam:

[...] quebrar lanternas fosforescentes e jogar o líquido fosfórico nos detentos; despejar água gelada nos detentos nus; bater nos detentos com um cabo de vassoura

³ Por enquanto eu não posso nomear todas as fontes teóricas relevantes que teorizam sobre a natureza ética da tortura ou seu uso pelos militares americanos, algumas contribuições recentes incluem: Hersh (2004b), Danner (2004a, 2004b, A. Lewis (2004b).

⁴ Ver Pound e Roane (2004), ver também o editorial do *The Nation*. A degradação dos prisioneiros em Abu Ghraib tem sido tão difundida que a nudez forçada foi vista como um fenômeno comum tanto por militares quanto por detentos, ver Zernike e Rohde (2004).

e uma cadeira; ameaçar os detentos homens de estupro; permitir que um guarda policial militar suturasse um detento ferido após ter sido jogado contra a parede de sua cela; sodomizar um detento com uma lanterna fosforescente e, talvez, com um cabo de vassoura, e incitar cães militares ao ataque para amedrontar e intimidar detentos e, em uma ocasião, para efetivamente morder um detento (TAGUBA apud HERSH, 2004b, p.43)⁵.

O relatório de Taguba não apenas revela cenas de abusos mais sistêmicos que aberrantes, mas também é tragicamente familiar a comunidades de cor do fronte doméstico, por muito tempo sujeitas à estigmatização, à perseguição, à intimidação e à brutalidade por parte de profissionais da lei e da ordem.

A política do atraso e do abuso

Respostas de todo o mundo mostraram irritação e repugnância em relação às ações dos EUA em Abu Ghraib. A retórica da democracia americana foi denunciada em todo o globo como hipócrita e absolutamente propagandística, especialmente à luz das observações do Presidente Bush, em 30 de abril de 2003, ao afirmar que, com o afastamento de Sadam Hussein, “[...] não há mais câmaras de tortura ou sepulturas em massa ou salas de estupro no Iraque” (BUSH apud HAJJAR, 2004, p.12). A liberação tardia do novo conjunto de imagens dos soldados americanos sorrindo enquanto torturavam e humilhavam sexualmente os prisioneiros iraquianos em Abu Ghraib enfraqueceu a credibilidade moral e política dos EUA no mundo Árabe e em todo o globo. Recuperar uma das câmaras de tortura mais infames de Saddam Hussein para seu uso original reforçou a imagem dos EUA como um Estado perigoso e desonesto, com ambições desprezíveis e imperiais. Como afirma a colunista Katha Pollitt (2004, p.9),

As imagens e histórias [de Abu Ghraib] têm, naturalmente, causado fúria em todo o mundo. Elas não são apenas grotescas, elas reforçam a impressão preexistente de que os americanos são racistas, cruéis e frívolos. Elas são destinadas a alienar – mais ainda – os iraquianos que tinham a esperança de que a invasão conduziria a uma democracia secular e a uma vida normal, e que temiam o domínio islâmico. No exterior, senão aqui no país, elas sublinham, em primeiro em lugar, quão estúpida e errada foi a invasão do Iraque, e quão previsivelmente a “guerra escolhida”, que era pra ser algo muito tranquilo, tornou-se uma ocupação brutal e corrupta,

⁵ Seção do Relatório de Taguba (apud HERSH, 2004b, p.43), como ficou conhecido o inquérito militar sobre os abusos contra os prisioneiros de Abu Ghraib, conduzido pelo General Antonio Taguba.

justificada por uma doutrina de excepcionalismo Americano na qual ninguém, além dos americanos, acredita.

Mas Abu Ghraib fez mais do que inspirar repulsa moral, também serviu como clamor e incentivo para recrutar extremistas radicais, assim como para produzir uma oposição legítima à ocupação Americana. De um lado, a imagem do detento sem face, encapuzado, braços estendidos e ligados a fios elétricos, evocava as imagens da Inquisição Espanhola, da brutalidade Francesa aos Argelinos e do massacre de pessoas inocentes em My Lai durante a Guerra do Vietnã. A retórica da democracia Americana foi totalmente prejudicada e deu lugar ao discurso mais realista do império, da colonização e da militarização. Por outro lado, as imagens lançaram uma luz crítica sobre a frequentemente ignorada conexão entre a dominação Americana no exterior, muitas vezes direcionada aos pobres e despossuídos, e no país, principalmente, contra pessoas de cor, incluindo o linchamento de negros americanos na primeira metade do século XX, assim como o encarceramento cada vez mais brutal, que persiste no novo milênio, de um grande número de jovens de cor. Patricia Williams (2004) relaciona o abuso criminal na prisão de Abu Ghraib à rede de sigilo, violação dos direitos civis e violência racista que tem se tornado comum no fronte doméstico. Ela escreve:

É terrivelmente difícil olhar para aqueles capuzes e não pensar na Inquisição; ou para as pilhas dos homens nus e sodomizados e não pensar em Abner Louima; ou para os cadáveres espancados e não pensar em Emmett Till [...] Essa imundície é o subproduto previsível de qualquer autoridade que começa “varrendo” os “bandidos” e os mantendo sem acusação, na solitária e em segredo, e os tomando como culpados. Floresceu, além do alcance de qualquer fiscalização do Congresso, de advogados ou do judiciário, uma condição vagamente racionalizada como “consistente com”, senão “precisamente” de acordo com a *Convenção de Genebra*. Prisioneiros ensanguentados foram removidos para evitar a fiscalização de observadores internacionais, uma maneira muito disciplinada de limpeza (WILLIAMS, 2004, p.10).

Às atrocidades no exterior combinaram-se as respostas frequentemente simples, senão grosseiras, dos envolvidos, tantos nos quartéis militares como nos escritórios de Washington. Para os grandes pregadores da “responsabilidade pessoal” foi um estudo de como transferir a culpa para os outros. O Presidente Bush respondeu afirmando que o que aconteceu em Abu Ghraib não foi nada mais que “uma conduta vergonhosa de poucas tropas Americanas” (BUSH, 2004). O general Richard Myers (apud MONIZ; SQUITIERI, 2004, p.13A), chefe do Estado-maior das Forças

Armadas, sugeriu que foi trabalho de um “punhado” de indivíduos alistados. Mas a afirmação de que o Pentágono desconhecia os incidentes de Abu Ghraib estava em desacordo com os relatos da Cruz Vermelha Internacional que, regularmente, avisava o Pentágono sobre tais abusos. Posteriormente, tal afirmação foi contraditada pelo relatório do General Taguba, assim como por uma série de memorandos que vazaram para a mídia e que indicavam que a Casa Branca, o Pentágono e o Departamento de Justiça tentaram (dois anos antes da invasão) justificar as práticas de interrogatório que violavam o estatuto federal antitortura.

Um dos tais memorandos foi escrito em agosto de 2002 pelo Procurador-Geral Assistente Jay S. Bybee (apud LEWIS, A., 2004a, p.8), chefe do departamento de assessoria jurídica. Nesse memorando, ele argumentou que, no mundo pós 11 de setembro, qualquer tentativa de aplicar a lei criminal contra a tortura e sob a *Convenção de Genebra* enfraqueceria o poder presidencial e deveria ser considerada inconstitucional. Mais especificamente, o memorando de Bybee argumentou “em nome do Departamento de Justiça, que o Presidente podia ordenar o uso da tortura”. Alberto Gonzalez, Advogado-Geral da União, argumentou em um rascunho do memorando ao Presidente Bush, em 25 de janeiro de 2002, que a *Convenção de Genebra* é “pitoresca”, senão “obsoleta”, e que certas formas de métodos tradicionalmente não-autorizados de infligir dor física e psicológica podem ser justificadas sob a égide da luta contra o terrorismo⁶. Anthony Lewis, ao comentar o memorando, afirma: “Ele acredita que qualquer tratado pode ser rejeitado por ser inconveniente ao Governo Americano?” (LEWIS, A., 2004a, p.6). De fato, uma série de memorandos confidenciais produzidos pelo Departamento de Justiça afirmaram que “a administração não é comprometida com proibições contra a tortura” (LEWIS, N., 2004). Um memorando do Departamento de Defesa, na mesma linha, fez eco à tentativa calculada de incorporar a tortura como parte dos procedimentos de interrogatório, em oposição aos protocolos internacionais. O jornal *The Wall Street* relatou em 07 de junho de 2004 que aqueles memorandos “tentaram dar ao Presidente autoridade virtualmente ilimitada no que se refere à tortura” (BRAVIN, 2004). Exercitando certo grau de licença retórica ao definir a tortura em termos estreitos, eles acabaram legitimando práticas de interrogatório que contrariavam a *Convenção de Genebra Contra a Tortura* e o *Manual de Campo* para inteligência das Forças Armadas americanas, que proíbe: “O uso da força, tortura mental, ameaças, insultos ou exposição a tratamentos desagradáveis e desumanos de qualquer tipo”⁷. Em revisão à posição governamental na questão da tortura, Anthony Lewis escreve:

⁶ O memorando pode ser encontrado em <http://www.cooperativeresearch.org/entity.jsp?entity=draft_memo_to_the_president_from_alberto_gonzales_january_25_2004>. Acesso em: 20 ago. 2004.

⁷ Ver o capítulo um do manual INTERROGATION AND THE INTERROGATOR (2004).

Os memorandos lidos parecem um conselho de um advogado a um líder da máfia sobre como contornar a lei e se manter fora da prisão. Evitar acusações legais é literalmente um tema do memorando [...] Outro tema, ainda mais incômodo, é que o Presidente pode ordenar a tortura de prisioneiros, embora seja proibida por um estatuto federal e por uma convenção internacional contra a tortura, da qual os Estados Unidos fazem parte [...] as questões levantadas pelas afirmações da administração de Bush em sua “guerra ao terror” são tão numerosas e problemáticas que alguém dificilmente sabe como começar a discuti-las. A tortura e a morte dos prisioneiros, o resultado final indiferente às abstrações legais, tem um poderoso crédito em nossa consciência nacional [...] Mas igualmente incômodo é o argumento constitucional da administração de que o poder presidencial é livre da lei (LEWIS, A., 2004a, p.4-6).

Ambos, John Ashcroft e o Secretário de Defesa Donald Rumsfeld, negaram qualquer envolvimento da administração Bush tanto em fornecer sanções legais para a tortura quanto em criar as condições que tornaram os abusos de Abu Ghraib possíveis. Ashcroft recusou o pedido da Comissão de Justiça do Senado para tornar público o memorando de 2002 do Departamento de Justiça, que sancionou táticas de interrogatório de alto risco que podiam violar o estatuto federal antitortura, embora repetisse insistentemente que a administração não sancionou a tortura. Quando o escândalo de Abu Ghraib invadiu a mídia pela primeira vez e os repórteres começaram a lhe perguntar sobre o relatório de Taguba, Rumsfeld afirmou não o ter lido.

Quando os repórteres questionaram sobre a acusação de Seymour Hersh de que Rumsfeld aprovou pessoalmente um programa clandestino conhecido como SAP, “o qual encorajou a coerção física e a humilhação sexual dos prisioneiros iraquianos na tentativa de gerar mais conhecimento sobre a crescente insurgência no Iraque”, o Porta-voz do Pentágono, Lawrence Di Rita, respondeu chamando o artigo de Hersh de “bizarro, conspiratório e recheado com erros e conjeturas anônimas” (ASSOCIATED PRESS, 2004). Ao mesmo tempo, Di Rita não refutou diretamente nenhuma das afirmações de Hersh. Quando confrontado diretamente a respeito da acusação de que havia autorizado um programa secreto que dava carta-branca para matar, torturar e interrogar alvos de grande valor, Rumsfeld encenou um malabarismo semântico que teria feito Bill Clinton (apud FOLKENFLIK, 2004) corar. Ele disse aos repórteres:

Minha impressão é que o que estava sendo mencionado até agora era “abuso”, o que eu acredito que seja tecnicamente diferente de “tortura” [...] Eu não sei se... se é correto dizer o que você acabou de dizer, que tem ocorrido tortura ou

que há uma prova de que tenha havido tortura. E, portanto, não vou me referir à palavra “tortura”.

Mas o descaso de Rumsfeld com a *Convenção de Genebra* e os protocolos militares estabelecidos tornou-se público logo depois que a “guerra ao terror” foi lançada em 2001. Desprezando uma máquina militar moldada por “velhas regras”, Rumsfeld (apud HERSH, 2004a, p.41) declarou que eles preveniram os militares e sua liderança a respeito de correr “riscos maiores”. Em 2002, ele foi tão longe a ponto de afirmar que “[...] as reclamações sobre o tratamento dos americanos aos prisioneiros [...] remontavam a ‘bolsões isolados de hiper-ventilação internacional’” (RUMSFELD apud HERSH, 2004a, p.41). Posteriormente, uma série de fontes de notícias, incluindo o *Wall Street Journal* e *Newsweek*, relataram que Rumsfeld realmente apoiou técnicas de interrogatório, contra o Taliban e contra prisioneiros iraquianos, que violavam a *Convenção de Genebra*. Como os fatos que envolviam os abusos emergiram tardiamente na mídia dominante, ele admitiu que foi responsável por esconder “detentos fantasmas” da Cruz Vermelha e afirmou, antes da Comissão do Senado, que assumiria a culpa por Abu Ghraib, mas recusou a se resignar.

O que ficou claro, logo depois que o escândalo de Abu Ghraib tornou-se público, foi que não podia ser reduzido a uma “falha de caráter” de uns poucos soldados, como insistia George W. Bush. Em junho de 2004, ambos, *New York Times* e *Washington Post*, revelaram ainda mais histórias que documentavam o uso de práticas semelhantes à tortura pelos soldados americanos, que sujeitavam os prisioneiros ao assédio de cães militares sem focinheira como parte de uma competição travada “para ver quantos detentos eles poderiam fazer urinar involuntariamente de medo dos cães” (WHITE; HIGHAM, 2004, p.A01) e obrigavam os detentos a ficar nus em caixas e cantar o Hino Nacional Americano, *The Star Spangled Banner*. Ambas as táticas ocorreram muito antes de as famosas fotografias serem tiradas em Abu Ghraib (ZERNKE; ROHDE, 2004, p.A11). Longe de serem “travessuras de meninos da fraternidade”, às quais apologistas comparam a tortura, esses atos foram planejados para infligir danos máximos – mirando detentos cuja cultura vê a nudez como uma violação dos princípios e associa a nudez pública à vergonha e à culpa. Igualmente perturbador é o Comitê Internacional da Cruz Vermelha estimar que setenta a noventa por cento dos detentos presos pelas tropas de coalizão “foram capturados por engano” e não tinham nada a ver com o terrorismo (DROGIN, 2004).

Pior ainda, desde a liberação das fotos iniciais, um novo conjunto de fotografias recentes e sequências de filmes de tortura em Abu Ghraib e em outras prisões no Iraque “incluem detalhes de estupro e [...] abuso de algumas mulheres iraquianas e de centenas de crianças – algumas de aproximadamente 10 anos de idade” (MCGOVERN, 2004). Um depoimento fornecido pelo sargento do exército

Americano Samuel Provance, que estava lotado na prisão de Abu Ghraib, lembra “como os interrogadores encharcaram um jovem de 16 anos, cobriram-no de lama e, então, usaram seu sofrimento para dominar o pai do rapaz, também prisioneiro, durante o interrogatório” (MCGOVERN, 2004). Uma investigação do exército também revelou, como mencionado anteriormente, que cães militares sem focinheira eram utilizados na prisão de Abu Ghraib como parte de um jogo sádico usado para “fazer com que jovens – de 15 anos de idade – urinassem neles mesmos como parte de uma competição” (WHITE; RICKS, 2004, p.A01).

O abuso lascivo dos detentos iraquianos (incluindo crianças), os esforços dos mais altos níveis da administração de Bush para estabelecer novas bases legais para a tortura e o uso de prestadores de serviço particulares para fazer o trabalho sujo de interrogar os detentos para contornar o que é claramente uma abdicação da lei civil e militar, são evidências de um conluio sistêmico, generalizado, do Governo Americano com crimes contra a humanidade. Apesar das afirmações da administração de Bush de que tais abusos eram trabalho de uns poucos soldados canalhas, certo número de inquéritos de uma comissão de alto nível, especialmente os quatro membros da Comissão Schlesinger, concluiu que os abusos em Abu Ghraib apontam para falhas de liderança dos “[...] mais altos níveis do Pentágono, do Comando das Forças Armadas e do Comando Militar no Iraque” (SCHMITT, 2004, p.1). Tais relatos, assim como as frequentes revelações da extensão do abuso e da tortura perpetuados no Iraque, no Afeganistão e nas prisões Americanas, fazem mais do que promover escândalos morais em relação às crescentes injustiças praticadas pelo Governo Americano. Elas também classificam os Estados Unidos como um dos regimes mais embusteiros, que compartilha – como aponta um editorial do *The Washington Post* – da companhia de juntas militares anteriores “na Argentina e no Chile [...] que afirma[ra]m que a tortura é justificada quando usada para combater o terrorismo” (TALKING POINTS, 2004; LEGALIZING..., 2004, p.A20).

Apesar das extensas provas fotográficas, relatos internos, internacionais e descrições jornalísticas que revelaram egrégia brutalidade, racismo e desumanidade por parte dos soldados americanos contra os prisioneiros Árabes, especialistas conservadores tiraram seus exemplos da Casa Branca, tentando justificar tais atos detestáveis e defender a usurpação do poder presidencial pela administração de Bush. Ideólogos de direita poderosos, como Rush Limbaugh e Cal Thomas, defenderam tais ações como uma maneira simples de jovens (sic) “desabafarem”, engajarem-se em formas inofensivas de trotes da fraternidade ou dar aos prisioneiros Muçulmanos o que eles mereciam. Mais ofensivo do que as atitudes indiferentes dos líderes foi o disfarce de autoridade moral e de afronta dos apresentadores de televisão que se ressentiram com aqueles que ousaram criticar Bush ou seu exército em um momento de guerra. O Presidente da Câmara dos Deputados Newt Gingrich e o

senador republicano James Inhofe insistiram que chamar a atenção para tais crimes não apenas enfraquecia a moral da tropa no Iraque, mas também era profundamente antipatriótico. Na verdade, ao ouvir que ele estava “ofendido” pela “injúria” que todos pareciam manifestar em relação ao tratamento desses prisioneiros, Inhofe afirmou publicamente na Comissão do Senado para as Forças Armadas:

Eu também estou ofendido com a imprensa, com os políticos e com as agendas políticas que têm de ser cumpridas em relação a isso [...] Eu também estou ofendido porque, agora, temos tantos benfeitores humanitários rastejando em todas essas prisões e procurando por violações dos direitos humanos, enquanto nossas tropas, nossos heróis, estão lutando e morrendo (SOLOMON, 2004).

O fato de que muitos desses prisioneiros iraquianos eram civis inocentes apanhados em varreduras indiscriminadas pelo exército dos Estados Unidos, e que as tropas Americanas estavam operando uma câmara de horrores em Abu Ghraib era simplesmente irrelevante, e os protestos contra tais injustiças apenas forneciam pretexto para silenciar as críticas, denominando-as antipatrióticas ou para servir de bode expiatório para a mídia liberal. Inhofe fornece um ótimo exemplo de como a política é corrompida por um perigoso etos de direito divino informado pelo mito do excepcionalismo Americano, e um fervor patriótico que despreza a divergência sensata e a crítica moral. A arrogância de Inhofe deveria ter sido desafiada com o encerramento do diálogo e censurada pela maneira vulgar com a qual convida os americanos a identificar a violência dos autores.

Outros conservadores, como o envolvido no caso Watergate e agora regenerado pregador Charles Colson, Robert Knight (do Culture and Family Institute) e Rebecca Hagelin (vice-presidente da Fundação Heritage), assumiram uma altivez moral, culpando a libertinagem da cultura popular sobre o que aconteceu em Abu Ghraib. Invocando a linguagem cansativa das guerras culturais, Colson argumentou que “os guardas das prisões foram corrompidos por uma ‘dieta regular de MTV e pornografia’”. Knight argumentou que a depravação exibida em Abu Ghraib foi modelada a partir de pornografia gay, o que deu ao pessoal do exército “a idéia para engajar-se em atividade sadomasoquista e registrá-la de maneira voyeurista”. Rebecca Hagelin viu o escândalo na prisão como o resultado de um desleixo moral generalizado, no qual “nosso país permite que Hollywood coloque quase tudo em um filme e ainda chama isso de ‘PG-13’ (‘impróprio para crianças menores de 13 anos)’⁸. Para aqueles apoiadores ligados à rede de Bush que queriam mais do que culpar Hollywood, pornografia, MTV, horário nobre da televisão e (não menos) a

⁸ Todos esses exemplos são citados por Rich (2004, p.AR1).

cultura gay, as imagens escandalosas foram vistas como a fonte do problema em virtude da natureza ofensiva de seu conteúdo e da controvérsia que geraram.

Apesar das colossais imprecisões (aparentemente deliberadas) dos fatos que levaram à guerra no Iraque e do fundamentalismo neo-conservador e cristão que guiavam a Presidência de Bush e suas políticas desastrosas no país e no exterior, a credibilidade de Bush permaneceu intacta para muitos conservadores. Consequentemente, eles ignoravam as condições subjacentes que levaram aos abusos horríveis em Abu Ghraib, removendo-os do inventário de práticas antiéticas e prejudiciais associadas ao excepcionalismo e triunfalismo Americano. Portanto, eles ignoravam a desastrosa e sem fim guerra ao terrorismo de Bush e como essa falhou em proteger a população Americana no país, enquanto sancionavam guerras no exterior que foram usadas para: proporcionar instrumentos para os terroristas Islâmicos; a doutrina de sigilo e irresponsabilidade de Bush⁹; a suspensão de liberdades civis básicas por Bush sob o Ato Patriota dos Estados Unidos e seu desejo de incluir alguns supostos terroristas sob a designação de ‘combatentes inimigos’ para retirar-lhes a proteção da lei; e o completo assalto, por parte da administração Bush, às garantias do contrato social e de bem-estar pelo Estado¹⁰. Considerar a Presidência de Bush sacrossanta – e, dessa maneira, inexplicável e acima do compromisso público – permite que os conservadores convenientemente negligenciem sua própria cumplicidade em favorecer as relações de poder existentes e as políticas que permitiram os eventos desumanos de Abu Ghraib. Nesse discurso apologético, questões de responsabilidade individual e coletiva desaparecem em um turbilhão de hipócritas e estratégicas manobras diversionistas. Como coloca Frank Rich (2004,p. AR1, AR16):

O ponto central dessa estratégia política repressiva – e é uma estratégia política, apesar da quase religiosidade de seus adeptos – é óbvio o bastante. Não é meramente demonizar gays e a usual galeria desonesta de bichos-papões seculares por qualquer aflição Americana, mas inocentar a administração de Bush de qualquer culpa em relação a Abu Ghraib e ao desastre que pode ter destruído a missão no Iraque. Se pornografia ou a MTV ou Howard Stern pode ter induzido “umas poucas maçãs podres” a comportarem-se mal em uma prisão, então, todos os outros que estavam no comando, do Comandante Supremo para baixo, não têm culpa. Se a guerra de cultura estiver em linha cruzada com a guerra real, então, o fanfarrão

⁹ O nível de sigilo empregado pela administração Bush é tanto perigoso quanto absurdo. Por exemplo, alguns indivíduos forçadamente aprenderam que se eles tentassem comparecer a uma reunião marcada pelo Vice-Presidente Dick Cheney no Rancho Mid-High School, no Novo México, no final de semana de 30 de julho de 2004, não poderiam ter passes para a reunião sem assinarem um termo de garantia de aliança com o Presidente George W. Bush. Ver Jones (2004, p.1).

¹⁰ Muitas dessas questões foram desenvolvidas detalhadamente em Giroux (2004).

não vai parar no Pentágono ou na Casa Branca, mas no vídeo de Paris Hilton, ou em “*Mean Girls*”, ou talvez em “*Queer Eye for the Straight Guy*”¹¹.

Quando se tenta reconciliar os atos bárbaros de tortura e humilhação com a retórica dissimulada de democracia, tão popular entre os conservadores, a questão da culpa pode assumir um caráter brutal. Por exemplo, certo número de conservadores (assim como aqueles responsáveis pelo relato do inspetor-geral do exército de 11 de setembro de 2004) localiza as causas do abuso em Abu Ghraib na baixa classificação social do pessoal que, uma vez considerado material descartável para os esforços de guerra, agora é igualmente útil como bode expiatório. Sem poder se defender das acusações implícitas de que seu tipo de trabalho e seus antecedentes rurais produziram a propensão para o desvio sexual e para a crueldade no grande estilo do filme *Deliverance (Amargo Pesadelo)*, o pessoal acusado afirmou estar apenas seguindo ordens. Mas o preconceito de classe demonstrou ser um meio vantajoso de desviar a atenção sobre a administração de Bush. De que outra maneira seria possível explicar o comentário do senador republicano Ben Campbell (apud YOUNGE, 2004): “Eu não sei como essas pessoas entraram no nosso exército”? Mas o antagonismo de classes não era a única arma no arsenal da extrema-direita. Ainda mais desesperada por um bode expiatório, Ann Coulter (apud YOUNGE, 2004) culpa Abu Ghraib pela natureza pretensamente extravagante da mulher, afirmando que: “Essa é ainda outra lição sobre porque mulheres não deveriam estar no exército [...] Mulheres são mais perversas do que homens”. Todos esses argumentos, como aponta o colunista do *New York Times* Frank Rich (2004, p.AR1), compartilham um esforço para desviar a atenção de questões políticas e históricas a fim de inocentar a administração de Bush de qualquer erro cometido. É claro que não estou sugerindo que Lynndie England, Sabrina Harman, Jeremy Sivits, Charles Graner Jr. e outros não devam ser considerados responsáveis por suas ações; minha reivindicação é que a responsabilidade por Abu Ghraib não caia apenas sobre eles.

Susan Sontag (2004, p.25) argumentou que as fotografias fornecem “as pistas de como importantes conflitos são julgados e lembrados”. Mas, ao mesmo tempo, ela deixa muito claro que todas as fotografias não podem ser entendidas por meio de uma linguagem reconhecida por todos. Fotografias nunca são transparentes ou existem independentemente da “mácula da arte ou da ideologia” (SONTAG, 2003, p.26). Entendidas como construtos sociais e históricos, as imagens fotográficas requerem atos de interpretação necessários para mobilizar compaixão em vez de indiferença, testemunho em vez de consumo, e crítica em vez de apreciação estética ou simples repúdio. Posto de outra maneira, fotografias como aquelas que revelaram

¹¹ Vídeo pornográfico, comédia adolescente e seriado gay americanos, respectivamente (nota dos tradutores).

os horrores que aconteceram na prisão de Abu Ghraib não têm significado definido, mas existem em um complexo de mediações que são de natureza material, histórica, social, ideológica e psicológica¹².

As fotografias de Abu Ghraib e a política da pedagogia pública

Por isso, as imagens fotográficas de Abu Ghraib não podem ser analisadas fora da história, da política ou da ideologia. Isso não é sugerir que fotografias não registram algum elemento da realidade, mas insistir que o que elas capturam pode ser compreendido apenas como parte de um compromisso mais amplo com a política cultural e sua intersecção com várias dinâmicas de poder, as quais informam as condições para ler as fotografias como uma intervenção pedagógica e como uma forma de produção cultural¹³. As imagens fotográficas não consistem nem na visão única de seus produtores, nem na realidade que elas tentam capturar. As representações privilegiam aqueles que têm algum controle sobre a autorrepresentação, e são amplamente enquadradas em modos dominantes de inteligibilidade.

As fotografias de Abu Ghraib são constitutivas de ambos, ambientes diversos e tecnologias da pedagogia e, como tais, representam formas políticas e éticas de orientação que estabelecem as demandas morais e reivindicações sobre seus espectadores. Questões de poder e de significado são sempre centrais em qualquer discussão de imagens fotográficas como forma de pedagogia pública. Tais imagens não registram apenas os traços de mitologias culturais, os quais devem ser criticamente mediados, elas também representam modos ideológicos de orientação relacionados aos limites do discurso e da inteligibilidade humana, e funcionam como práticas pedagógicas em relação a como a ação deve ser organizada e representada. As imagens do abuso em Abu Ghraib ganham seus status como uma forma de pedagogia pública em virtude dos espaços que elas criam entre os lugares nos quais se tornaram públicas e as formas de orientação pedagógica que enquadram e mediam seu significado. À medida que elas circulam em vários lugares, incluindo rádio, telas de computadores, televisão, jornais, internet e na mídia alternativa, elas iniciam diferentes formas de orientação, mobilizam significados culturais diferentes e oferecem diversas situações de aprendizagem. Os significados que enquadram as imagens de Abu Ghraib são “contingentes a situações pedagógicas em que são consideradas” (DILEO; JACOBS; LEE, 2002, p.9) e sua capacidade para limitar ou excluir certas questões, investigações históricas e explicações. Por exemplo, novos programas na rede de televisão *Fox*

¹² Para uma excelente discussão sobre essa questão ver Lucaites e McDaniel (2004).

¹³ Essa questão é retomada brilhantemente em Solomon-Godeau (1994).

sistematicamente obstruem qualquer crítica às imagens de abuso em Abu Ghraib que questionem a presença Americana no Iraque. Se tais questões são levantadas, elas são rapidamente repudiadas como antipatrióticas.

Tentativas de neutralizar ou reescrever as imagens que tratam pessoas como coisas, como menos que humanos, têm uma longa história. Comentaristas têm feito comparações entre as imagens do linchamento de mulheres e homens negros no sul dos EUA e dos judeus nos campos de concentração nazistas. John Louis Lucaites e James P. McDaniel (2004, p.7) documentaram como a *Life Magazine* colocou uma fotografia em sua capa, durante a Segunda Guerra Mundial, de uma mulher contemplando pensativa o crânio de um soldado japonês enviado pelo seu namorado que estava servindo no Pacífico, um tenente que, ao ir para a guerra, “prometeu-lhe um ‘japa’”. Longe de relembrar seus leitores da barbárie da guerra, a revista invocou o olhar patriótico para enquadrar a imagem bárbara como parte de um ritual público de mortificação e um marco visual do Outro.

Como formas de pedagogia pública, as imagens fotográficas devem ser engajadas, tanto ética quanto sócio-politicamente, uma vez que estão envolvidas na história e, com frequência, contribuem para suprimir as condições que as produzem. Frequentemente enquadradas em formas dominantes de circulação e de significado, tais imagens muitas vezes legitimam formas particulares de reconhecimento e de significado caracterizadas por aspectos perturbadores de diversão e de evasão. Essa posição é evidente nos políticos que acreditam que o problema de Abu Ghraib são as fotos e não as condições que as produziram. Ou nos contínuos comentários daqueles que veem os abusos em Abu Ghraib como provocados por umas poucas “maças podres”. Submeter tais pronunciamentos públicos a um questionamento crítico é possível apenas em ambientes e práticas pedagógicos, nos quais os temas passam pela crítica e cultura do questionamento, cujos requisitos são essenciais para a existência de uma democracia ativa e vibrante. Mas a pedagogia pública, na melhor das hipóteses, oferece mais que leituras críticas e que relacionam textos culturais, como fotografias, a um contexto maior. A pedagogia pública não apenas define a interpretação de objetos culturais, ela também oferece a possibilidade de engajamento em modos de instrução que não são somente sobre competência, mas também sobre a possibilidade de interpretação como uma intervenção sobre o mundo. O significado não está somente nas imagens, mas nas maneiras nas quais as imagens são alinhadas e moldadas por discursos institucionais e culturais, e como estes põem em jogo a condenação da tortura (ou sua celebração), como ela aconteceu e o que significa prevenir para que isso não aconteça novamente. Essa não é uma questão meramente política, mas também uma questão pedagógica. Tornar a política mais pedagógica, nesse caso, relaciona o que conhecemos às condições que tornam a aprendizagem primeiramente possível. Cria oportunidades para ser crítico e também cria, como

observa Susan Sontag, oportunidades para “[...] fazer um balanço do nosso mundo e [participar] da sua transformação social de modo que relações internacionais não-violentas, cooperativas e igualitárias permaneçam o ideal norteador” (BUTLER, 2002, p.19). Enquanto Sontag é bastante perspicaz ao apontar a natureza política da leitura das imagens, ela não considera, por outro lado, como de interesse pedagógico uma política preocupada com questões de interpretação e de significado.

Como parte de uma política de representação, uma leitura útil das imagens fotográficas requer capacidade para ler criticamente e para utilizar habilidades analíticas particulares que permitam que os espectadores estudem as relações entre as imagens, os discursos, a vida diária e as estruturas mais amplas de poder. Como ambos, sujeito e objeto da pedagogia pública, as fotografias simultaneamente organizam o poder e são organizadas pelo poder, e registram as condições sob as quais as pessoas aprendem a ler os textos e o mundo. Fotografias requerem habilidade para ler e criticar as representações que apresentam, e para levantar questões fundamentais sobre como elas asseguram significados, desejos e investimentos particulares. Como uma forma de pedagogia pública, as imagens fotográficas têm o potencial de invocar nos leitores formas de testemunho que relacionam significado com compaixão, uma preocupação com os outros e uma compreensão mais ampla dos contextos histórico e contemporâneo, e as relações que enquadram o significado de determinadas maneiras. A leitura crítica exige práticas pedagógicas que causam curto-circuito no senso comum, resistem a suposições simples, consideram o conjunto das imagens dissociadas, consideram o significado como uma luta pelo poder e pela política e, como tal, recusam postular a leitura (especialmente de imagens) exclusivamente como um exercício estético, tomando-a também como uma prática política e moral.

O que é frequentemente ignorado nos debates sobre Abu Ghraib, sobre suas causas e o que pode ser feito em relação a isso, são questões que evidenciam a relevância da educação crítica para o debate. Tais questões certamente focalizariam, no mínimo, quais condições pedagógicas precisam ser arrançadas para permitir que as pessoas vejam as imagens de abuso na prisão de Abu Ghraib não como parte de uma recepção voyeurista, mesmo pornográfica, mas através de uma variedade de discursos que as permitam fazer questionamentos críticos e inquirições que atinjam o cerne da questão de como as pessoas aprendem a participar de tais atos sádicos de abuso e de tortura, a internalizar suposições racistas que tornam mais fácil desumanizar pessoas diferentes, a aceitar comandos que violam direitos humanos básicos, a se tornar indiferente ao sofrimento e às dificuldades do outro, e a ver a dissidência como antipatriótica.

Que práticas pedagógicas podem permitir que o público veja em primeiro plano os códigos e as estruturas que dão significado às fotografias e associar as operações que produziram as fotografias com os discursos mais amplos? Por exemplo, como

as imagens de Abu Ghraib podem ser compreendidas como parte de um debate mais amplo sobre redes de informação dominantes que não apenas desculpam a tortura, mas também desempenham um papel poderoso de organizar a sociedade em torno de temores compartilhados em vez de responsabilidades compartilhadas? Fotografias requerem mais do que uma resposta à especificidade de uma imagem, também levantam questões fundamentais sobre os ambientes de pedagogia e tecnologia que produzem, distribuem e enquadram essas imagens de determinadas maneiras, e o que essas operações significam em termos de como elas ressoam nas relações estabelecidas de poder, e as identidades e modos de atuação que permitem que tais relações sejam reproduzidas ao invés de retidas e problematizadas. Comprometer-se com as fotografias de Abu Ghraib e os eventos que as produziram apontaria para uma prática pedagógica que evidencia “[...] as culturas de circulação e de transfiguração com as quais aqueles textos, eventos e práticas tornam-se palpáveis e reconhecidos como tal” (GAONKAR; POVINELLI, 2003, p.386). Por exemplo, como compreendemos as imagens de Abu Ghraib e as condições pedagógicas que as produziram sem considerar os discursos de privatização (particularmente a contratação de mão-de-obra militar), a intersecção do militarismo e da crise de masculinidade, a guerra ao terrorismo e o racismo que a torna tão desprezível? Como alguém pode explicar a evaporação da dissidência política e dos pontos de vista opostos nos Estados Unidos que precederam os eventos em Abu Ghraib sem considerar a campanha pedagógica de amedrontamento, coroada com a retórica patriótica apropriada promovida pela administração de Bush?

Tenho dedicado algum tempo sugerindo que há uma ligação entre a interpretação das imagens e a pedagogia porque estou interessado no que os eventos da prisão de Abu Ghraib podem sugerir sobre educação, considerada tanto como sujeito quanto como objeto de uma sociedade democrática, e como podemos considerar essa educação de maneira diferente. Que tipo de educação une a pedagogia e suas diversas situações à formação de uma cidadania crítica capaz de desafiar a contínua quase-militarização cotidiana, o crescente assalto à democracia secular, o colapso da política em uma guerra permanente contra o terrorismo e uma cultura de medo crescente que é cada vez mais usada por extremistas políticos para sancionar o inexplicável exercício do poder presidencial? Que tipo de práticas educacionais pode fornecer as condições para uma cultura de questionamento e de ação cívica comprometida? O que significa repensar a base educacional da política de maneira a reivindicar não apenas as tradições de diálogo e de divergência, mas também modos críticos de ação e espaços públicos que permitam um compromisso com a luta coletiva? Como a educação pode ser, concomitantemente, compreendida como uma forma de interpretação e fundamento de um engajamento civil? Que novas formas de educação podem ser invocadas para resistir às condições e à cumplicidade

que permitiram que a maioria das pessoas se submetesse “com tanto prazer a uma nova ordem política organizada em torno do medo?” (GREIDER, 2004, p.14). O que significa imaginar um futuro além da “guerra permanente”, de uma cultura de medo e de um triunfalismo que promove os sórdidos interesses do império? Como pode a educação ser usada para questionar o senso comum da guerra ao terrorismo ou para insuflar os cidadãos a desafiar as condições sociais, políticas e culturais que conduziram aos eventos horríveis de Abu Ghraib? Só assim, de modo crucial, podemos ponderar os limites da educação. Até que ponto as condições extremas causam curto-circuito em nossos instintos morais e em nossa capacidade de pensar e agir racionalmente? Se for esse o caso, qual nossa responsabilidade em desafiar o etos imprudente da ‘violência como primeiro recurso’ da administração de Bush?

Tais questões estendem-se além dos eventos de Abu Ghraib, mas, ao mesmo tempo, Abu Ghraib fornece uma oportunidade para relacionar o tratamento sádico aos prisioneiros iraquianos à tarefa de redefinir a pedagogia como uma prática ética, às situações nas quais a pedagogia acontece e às consequências da pedagogia para repensar o significado da política no século XXI. A fim de confrontar os desafios pedagógicos e políticos originados pela realidade de Abu Ghraib, quero revisitar um ensaio clássico de Theodor Adorno, no qual ele tenta abordar a relação entre a educação e a moralidade à luz dos horrores de Auschwitz. Embora, certamente, eu não esteja equiparando os atos genocidas que aconteceram em Auschwitz aos abusos de Abu Ghraib – uma analogia completamente insustentável – acredito que o ensaio de Adorno oferece algumas motivações teóricas importantes sobre como pensar no significado mais amplo e no propósito da educação como uma forma de pedagogia pública à luz do escândalo na prisão de Abu Ghraib. O ensaio de Adorno levanta questões fundamentais sobre como atos de desumanidade são inextricavelmente relacionados às práticas pedagógicas que modelam as condições em que são incorporados ao ser humano. Adorno insiste que crimes contra a humanidade não podem ser reduzidos simplesmente ao comportamento de poucos indivíduos, em vez disso, expõem de maneira profunda o papel do Estado na propagação desses abusos, os mecanismos empregados na esfera da cultura que silenciam o público diante dos atos horríveis e o desafio pedagógico que denominaria tais atos como crimes morais contra a humanidade e, assim, traduziria a autoridade moral em práticas pedagógicas eficientes para toda a sociedade, de maneira que tais eventos nunca aconteçam novamente. Certamente, o significado dos comentários de Adorno estende-se muito além das questões de responsabilidade pelo que aconteceu na prisão de Abu Ghraib. O apelo de Adorno à educação como uma força moral e política contra a injustiça humana é tão relevante hoje quanto foi após as revelações sobre Auschwitz e sobre outros campos de concentração depois da Segunda Guerra Mundial. Como ressalta Roger W. Smith (2004), atos genocidas tiraram as vidas de mais de sessenta milhões

de pessoas no século XX, sendo que dezesseis milhões dessas mortes aconteceram após 1945. As forças políticas e econômicas que abastecem tais crimes contra a humanidade – quer sejam guerras ilegais, tortura sistêmica, indiferença em relação à inanição e à enfermidade crônicas ou atos genocidas – são sempre mediadas por forças educacionais, assim como a resistência a tais atos não podem acontecer sem um grau de conhecimento e de autorreflexão sobre como, em primeiro lugar, denominar esses atos e transformar a afronta moral em tentativas concretas de prevenir tais violações humanas.

A educação após Abu Ghraib

Em 1966, Theodor Adorno publicou um ensaio intitulado “Educação após Auschwitz”. Nesse ensaio, ele afirma que as demandas e questões levantadas em razão do ocorrido em Auschwitz penetraram tão escassamente na consciência das pessoas que as condições que as tornaram possíveis continuaram, como ele afirma, “completamente inalteradas”¹⁴. Consciente de que as pressões sociais que produziram o Holocausto estavam longe de retroceder na Alemanha do pós-guerra e que, em tais circunstâncias, tal ato de barbárie poderia ser facilmente repetido no futuro, Adorno argumentou que “os mecanismos que tornam as pessoas capazes de tais ações” devem ser tornados visíveis (ADORNO, 1998a, p.192). Para Adorno, a necessidade de não se resignar diante dos desafios originados pela realidade de Auschwitz está relacionada a uma questão política e a uma consideração educacional crucial. Adorno reconheceu que a educação deve ser uma parte importante de qualquer política que considere seriamente a premissa de que Auschwitz nunca deve acontecer de novo. Como ele afirma:

Definitivamente, toda instrução política deveria ser centrada na idéia de que Auschwitz nunca deveria acontecer novamente. Isso será possível apenas quando essa se dedicar abertamente, sem medo de ofender qualquer autoridade, aos seus problemas mais importantes. Para isso, a educação deve transformar-se em sociologia, quer dizer, deve ensinar sobre o jogo de forças social que atua sob a superfície das formas políticas (ADORNO, 1998a, p.203).

Está implícito na argumentação de Adorno o reconhecimento de que a educação como uma prática crítica poderia fornecer os meios para dissociar o senso comum

¹⁴ O texto foi apresentado pela primeira vez em um programa de rádio em 18 de abril de 1966, sob o título “Padagogik nach Auschwitz”. A primeira versão publicada apareceu em 1967. A versão inglesa apareceu em Adorno (1998a).

na aprendizagem do estrito impacto ideológico dos meios de comunicação de massa, das tendências regressivas associadas à hiper-masculinidade, dos rituais diários de violência, da incapacidade de se identificar com os outros, assim como das ideologias penetrantes de repressão do Estado e suas ilusões de império. A resposta de Adorno às ideologias e práticas retrógradas foi enfatizar o papel de indivíduos autônomos e a força da autodeterminação, o que considera o resultado de um projeto moral e político que livra a educação da estreita linguagem das habilidades, da autoridade não problematizada e da sedução do senso comum. A autorreflexão, a habilidade de questionar as coisas, e a vontade de resistir às forças materiais e simbólicas de dominação foram centrais para uma educação que se recusou a repetir os horrores do passado e se comprometeu com as possibilidades do futuro. Adorno estimulou os educadores a ensinar os estudantes a serem críticos, a aprender a resistir às ideologias, necessidades e discursos que levaram a uma política na qual a autoridade era simplesmente obedecida, e a sociedade totalmente administrada reproduzia-se através de uma mistura da força do Estado e, muitas vezes, do consenso orquestrado. Nesse caso, a liberdade significou ser capaz de pensar criticamente e agir corajosamente, mesmo quando confrontado com os limites da compreensão de alguém. Sem tal pensamento, debate e diálogo críticos, só há degeneração em lemas, e a política, dissociada da busca por justiça, torna-se uma refém do poder. No âmbito da educação, Adorno vislumbrou a possibilidade do conhecimento para a formação social e do eu, assim como a importância de práticas pedagógicas capazes de “influenciar a próxima geração de Alemães de modo que eles nunca repitam o que seus pais ou avós fizeram” (HOHENDAHL, 1995, p.51).

Adorno percebeu que a educação desempenhou um papel importante nas condições psicológicas, intelectuais e sociais que permitiram o Holocausto, ainda assim, recusou-se a repudiar a educação como uma instituição e um conjunto de práticas sociais associadas, exclusivamente, à dominação. Ele argumentou que os teóricos que consideraram a educação simplesmente uma ferramenta para a reprodução social sucumbiram à suposição do primeiro-ministro de qualquer ideologia hegemônica opressiva: nada pode mudar. Recusar a força política e crítica da pedagogia, segundo Adorno, era limitar-se tanto a um determinismo desastroso quanto a um cinismo cúmplice. Ele argumenta:

Esse estado de pensamento desastroso consciente e inconscientemente inclui a idéia errônea de que a maneira de ser de alguém – e que alguém é apenas daquela maneira e não de outra – é sua essência, um dom inalterável, e não uma evolução histórica. Mencionei o conceito de consciência materializada. Acima de todas, essa é a consciência enganada por todo o passado histórico, por todas as idéias de condicionamento de alguém, e por suposições absolutas que existem

contingencialmente. Se esse mecanismo coercitivo fosse rompido, então, eu penso, que de fato haveria algum ganho. (ADORNO, 1998a, p.200).

Ao perceber que a educação na Alemanha, antes e depois de Auschwitz, foi separada por um abismo intransponível, Adorno quis invocar a promessa da educação através de um imperativo moral e político de nunca permitir que o genocídio, testemunhado em Auschwitz, acontecesse novamente. Para que tal propósito se tornasse significativo e realizável, Adorno sustentou que a educação tem de ser considerada um compromisso e um projeto, a fim não só de revelar as condições que estabeleceram as bases psicológicas e ideológicas para Auschwitz, mas para anular o “[...] potencial para sua recorrência até o ponto que o consciente e o inconsciente das pessoas estejam comprometidos” (ADORNO, 1998a, p.191).

Ao investigar o poderoso papel da educação para promover o consenso público sobre os elementos conscientes e inconscientes do fascismo, Adorno entendeu a educação como mais que uma engenharia social, e argumentou que ela também deve ser pensada como uma esfera pública democrática. Nesse contexto, a educação teria uma função libertadora e emancipadora, recusando-se a substituir a aprendizagem crítica por um treinamento mental alienante (ADORNO, 1998b). Na melhor das hipóteses, tal educação criaria as condições pedagógicas nas quais os indivíduos atuariam como sujeitos autônomos capazes de se recusar a participar de inomináveis injustiças e, ao mesmo tempo, trabalhariam para eliminar as condições que tornam essas injustiças possíveis. A autonomia humana, por meio da autorreflexão e da crítica social, tornou-se, para Adorno, a base para o desenvolvimento de formas de atuação críticas como um meio de resistir e de superar a ideologia fascista e a identificação com o que ele chama de “fascista coletivo”.

Segundo Adorno, o fascismo, como uma forma de barbárie, desafia todas as tentativas educacionais para a autoformação crítica e comprometida, autodeterminação e atuação transformadora. Ele afirma: “A única força efetiva contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia humana [...] isto é, a força da reflexão e da autodeterminação, a decisão de ir contra a participação” (HOHENDAHL, 1995, p.58). Ao mesmo tempo em que há uma profunda tensão entre a crença de Adorno no incremento do poder da sociedade totalmente administrada e, por outro lado, sua exortação a formas de educação que produzam mentes críticas, comprometidas e livres, ele ainda acredita que sem a educação crítica é impossível pensar na política e na ação, especialmente à luz das novas tecnologias e dos processos materiais de integração social. Similarmente, Adorno não acredita que a educação, como um ato de autorreflexão, pode isoladamente derrotar as forças institucionais e as relações de poder que existem fora da educação institucionalizada e de outros poderosos ambientes pedagógicos da cultura mais ampla, embora ele tenha devidamente

reconhecido que mudar tal poderoso complexo de forças sociais e econômicas começa pela tarefa educacional de reconhecer que tais mudanças são necessárias e podem ser conduzidas por formas de resistência individuais e coletivas. O que Adorno entendeu brilhantemente – embora de uma maneira um pouco limitada dada a sua tendência, ao final, rumo ao pessimismo – foi a necessidade de relacionar a política a questões de ação individual e social¹⁵. Estabelecer essa relação, em parte, significou teorizar sobre o que pode tornar a política mais pedagógica, isto é, como os processos de aprendizagem constituem os mecanismos políticos por meio dos quais as identidades – individuais e coletivas – são modeladas, desejadas e mobilizadas, e como as experiências assumem modo e significado nas formações sociais que estabelecem a base educacional para constituir a vida social.

Ao mesmo tempo em que seria presunçoso assumir que os escritos de Adorno sobre educação, autonomia e Auschwitz podem ser diretamente aplicados para pensar a respeito dos eventos na prisão de Abu Ghraib, esse trabalho oferece algumas idéias para se discutir como a educação pode ajudar a repensar o projeto de política que possibilitou Abu Ghraib, assim como de que maneira a violência e a tortura tornaram-se normais como parte da guerra ao terrorismo e àqueles considerados marginais em relação à vida e à cultura Americanas.

Ao reconhecer como a educação é crucial para modelar a vida diária e as condições que tornam a crítica possível e necessária, Adorno insistiu que o desejo por liberdade e autonomia são funções da pedagogia e podem não ser percebidas *a priori*. Ao mesmo tempo, Adorno estava totalmente consciente de que a educação acontece nas escolas e em esferas públicas mais amplas, especialmente no âmbito da mídia. O debate democrático e as condições para a autonomia, baseados em uma noção crítica da atuação individual e social, podem ocorrer apenas se as escolas considerarem o seu papel na democracia. Por isso, Adorno argumentou que a educação crítica dos professores desempenha um papel crucial para que se previna que o poder dominante elimine a possibilidade de um pensamento reflexivo e de uma ação social engajada. Tal idéia parece particularmente importante em um momento em que a educação pública está sendo completamente privatizada, comercializada e

¹⁵ Alguém pode inquirir que eu estou levando adiante uma visão um tanto otimista de Adorno. Mas eu penso que o pessimismo político de Adorno, dada sua experiência do fascismo, sob essas circunstâncias, parece inteiramente justificado, mas não pode ser confundido com seu otimismo pedagógico, o qual proporcionou que ele escrevesse o ensaio sobre Auschwitz em primeiro lugar. Mesmo a ambivalência de Adorno sobre como a educação poderia ser exercida atualmente não resulta num indifereçável pessimismo tanto quanto o cuidado de reconhecer os limites da educação como uma política emancipatória. Adorno procurou assegurar-se de que os indivíduos tivessem consciência das grandes estruturas de poder para além do apelo tradicional à educação, ao mesmo tempo, ele apelava ao pensamento crítico como a precondição, mas não a absoluta condição, da ação individual e social. Sou grato a Larry Grossberg por essa distinção. Sou grato também a Roger Simon e Imre Szeman por seus estimulantes comentários sobre as posições políticas e o pessimismo de Adorno.

testada, ou, se presta serviço a estudantes de cor desfavorecidos, é transformada em um mecanismo disciplinar que se assemelha à prisão¹⁶. As escolas públicas estão sob ataque exatamente porque têm o potencial de se tornar esferas públicas democráticas e de incutir nos estudantes as habilidades, o conhecimento e os valores necessários para que eles se tornem cidadãos críticos e capazes de tornar o poder responsável e o conhecimento um objeto de diálogo e de comprometimento intensos. Certamente, o ataque à educação pública está ocorrendo cada vez mais juntamente com o ataque ao ensino superior, particularmente às humanidades (GIROUX, H.; GIROUX, S., 2004). Tudo, desde a ação afirmativa até a liberdade acadêmica, está nas mãos dos neo-conservadores, fundamentalistas religiosos e ideólogos de extrema-direita como David Horowitz – organizador da imposição de cotas políticas para tornar a ideologia conservadora a base para a contratação do corpo docente¹⁷ – que tentam introduzir a legislação de “diversidade ideológica” que, por exemplo, cortaria o financiamento federal para faculdades e universidades que acolhessem professores e estudantes que criticassem Israel (PIPER, 2003) e atacaria incessantemente o currículo e os professores por serem muito liberais. Se Adorno está certo sobre educar os professores para não esquecerem e nem permitirem que horrores como os de Auschwitz aconteçam novamente, a luta pela educação pública e superior como uma esfera pública democrática deve ser defendida contra os ataques da extrema direita.

Ao mesmo tempo, a maneira como educamos os professores de todos os níveis de educação escolar deve ser vista como mais do que uma tarefa técnica ou de titulação: ela deve ser vista como uma prática pedagógica de aprendizagem e de desaprendizagem. Baseando-se na psicologia freudiana, Adorno acreditava que os educadores devem ser educados para pensar criticamente e para evitarem se tornar os mediadores ou autores da violência social. Isso significou chamar a atenção para suas deformações psicológicas, esclarecendo os mecanismos ideológicos, sociais e materiais que encorajam as pessoas a participar ou a não intervir em tais ações. A pedagogia, nesse caso, não apenas está interessada na aprendizagem de certos modos de conhecimento, habilidades e autorreflexão, mas também em considerar as necessidades dominantes sedimentadas e os desejos que permitem que os professores identifiquem-se cegamente com grupos repressores e, irrefletidamente, imitem tais valores enquanto disseminam atos de ódio e de agressão (ADORNO, 1998a, p.192). Se a ‘desaprendizagem’, como uma prática pedagógica, significa resistir às deformações sociais que modelam as necessidades e desejos diários, a aprendizagem crítica significa tornar visíveis as práticas e os mecanismos sociais que representam o oposto da autoformação e do pensamento

¹⁶ Sobre a relação entre prisões e escolas, ver H. Giroux (2004).

¹⁷ Sobre a diversidade intelectual, ver Lazere (2004).

autônomo, de maneira a resistir a tais forças e impedir que elas exerçam tal poder e influência.

Adorno compreendeu muito além de Freud que a extensão e o alcance da educação, sem mencionar o impacto, excederam os limites da educação pública e superior. Adorno cada vez mais acreditava que a mídia, como um vetor para a aprendizagem, constitui uma forma de pedagogia pública que deveria ser criticada por desencorajar a reflexão crítica e recuperada como uma força crucial para fornecer um “ambiente intelectual, cultural e social no qual a recorrência [de crimes contra a humanidade como Auschwitz] não fosse mais possível, portanto, um ambiente no qual os motivos que levam ao horror tornar-se-iam relativamente conscientes” (ADORNO, 1998a, p.194). Adorno corretamente entendeu e considerou criticamente a mídia como um modo de pedagogia pública ao argumentar que esta contribuiu grandemente para certas formas de barbárie que fizeram com que professores e outros “considerassem o impacto da mídia de massa moderna no estado de consciência” (ADORNO, 1998a, p.196). Se vamos levar Adorno a sério, o papel da mídia em inspirar medo dos Muçulmanos e em suprimir as divergências em relação à invasão e à ocupação do Iraque, e sua influência em legitimar mitos e mentiras da administração de Bush, devem ser consideradas partes de um conjunto maior de interesses que levaram ao horror de Abu Ghraib. A mídia tem se recusado sistematicamente, por exemplo, a comentar criticamente os caminhos com os quais os Estados Unidos, em seu desdém pela *Convenção de Genebra* em relação à tortura, estavam violando leis internacionais, e, ao invés disso, têm favorecido o discurso de Bush sobre a segurança nacional. Além disso, a mídia tem colocado em prática formas de jingoísmo, de exatidão patriótica, de chauvinismo de visão limitada, e uma celebração da militarização que considera a divergência uma traição e retira as torturas de Abu Ghraib dos limites discursivos da ética, da compaixão, dos direitos humanos e da justiça social.

Adorno também insistiu que a evolução da mídia e de novas tecnologias que diminuem as distâncias, que corroem o contato face-a-face (e a habilidade de desconsiderar as consequências das ações de alguém), criou um ambiente no qual rituais de violência têm se impregnado na cultura e “agressão, brutalidade e sadismo” têm se tornado uma parte normal e inquestionável do cotidiano”. O resultado é uma relação distorcida e patológica com o corpo, que não apenas tende à violência, mas também promove o que Adorno chamou “ideologia da dureza” que, nesse caso, refere-se a uma noção de masculinidade baseada em uma idéia de resistência na qual:

[...] a virilidade consiste no grau máximo de tolerância [que] se alinha facilmente ao sadismo [...] [e inflige] dor física – muitas vezes, dor insuportável – em uma pessoa como o preço a ser pago para se considerar um membro, fazer parte do

grupo [...] Sendo severo, a exaltada qualidade que a educação deveria inculcar significa absoluta indiferença em relação à dor como essa. Nisso, a distinção entre a dor de alguém e a do outro não é tão rigorosamente mantida. Quem quer que seja severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, assim como se vinga da dor, cujas manifestações ele não pode demonstrar e teve de reprimir (ADORNO, 1998a, p.197-198).

Os rituais da cultura popular, especialmente espetáculos da vida ‘real’ na televisão como *Survivor*, *The Apprentice*, *Fear Factor*¹⁸, e a nova moda dos esportes radicais transformam dor, humilhação e abuso em espetáculos digeríveis de violência¹⁹ ou servem como uma celebração contínua da competitividade retrógrada, que tornam a obrigação de “ir sozinho”, a ideologia da dureza e o poder sobre os outros as características centrais da masculinidade. Masculinidade, nesse contexto, considera mentiras, manipulações e violência como um esporte, um componente crucial que permite que os homens conectem-se uns aos outros em algum nível primitivo, no qual o prazer pelo corpo, a dor e a vantagem competitiva são maximizadas enquanto se aproximam perigosamente de dar à violência um aspecto glamuroso e fascista. A celebração da violência e da dureza (anunciada pelos clarins do bordão de Donald Trump, “você está demitido!”) também pode ser vista nas representações e imagens contínuas que acompanham simultaneamente o desgaste da segurança (em relação à assistência médica, ao trabalho, à educação) e a militarização do cotidiano. Os Estados Unidos têm, agora, mais polícia, prisões, espões, armas e soldados do que em qualquer momento de sua história – junto com um “exército” crescente de desempregados e encarcerados. Ainda, seu exército é enormemente popular e seus valores subjacentes, relações sociais e estética patriótica e hiper-masculina espalham-se em outros aspectos da cultura Americana. A ideologia da dureza, resistência e hiper-masculinidade estão sendo constantemente disseminadas por uma cultura militarizada que funciona como um modo de pedagogia pública, incutindo os valores e a estética da militarização através de uma variedade de ambientes pedagógicos e culturais. A ideologia da dureza e a hiper-masculinidade nas formas atuais também expressam uma descontinuidade em relação à era em que os crimes de Auschwitz foram cometidos. Como Zygmunt Bauman comentou comigo em uma correspondência particular, Auschwitz foi um segredo cautelosamente guardado, do qual até os nazistas estavam envergonhados. Tal segredo não poderia ser defendido

¹⁸ Séries de televisão baseadas em desafios e competições (n. t.).

¹⁹ George Smith refere-se a um programa no qual uma mulher era trancada em uma caixa transparente enquanto alguns impetuosos homens “[...] despejavam algumas centenas de tarântulas sobre ela [...] você podia ouvir e testemunhar seus gritos e seu choro. Um rapaz vomitava. Isto é grave, porque hoje esvaziar o conteúdo do estômago é um grande programa para a televisão. Todos eles estão rindo maliciosamente, como nossos bons e velhos rapazes e garotas de Abu Ghraib” (SMITH, G. 2004).

à luz da moralidade burguesa (mesmo que ela tenha possibilitado Auschwitz), mas pela moralidade atual da diminuição, da punição, da violência e do aviltamento do excluído, a imposição da humilhação, da dor e do abuso daqueles considerados fracos ou menos inteligentes não é apenas celebrada, mas também serve como um ritual diário da vida cultural. Tais práticas, especialmente através da proliferação do “realismo na TV”, tornaram-se tão familiares que o desafio para qualquer tipo de educação crítica é reconhecer que a conduta dos envolvidos nos abusos em Abu Ghraib não foi chocante, alienante ou original. Por isso, a ideologia da dureza é muito mais disseminada hoje e impõe muito mais desafios educacionais e políticos²⁰.

Bandeiras aparecem cada vez mais nas fachadas de lojas, lapelas, carros, casas, veículos utilitários esportivos e em todos os lugares, como uma demonstração do apoio à expansão dos interesses do império no exterior. Escolas públicas não apenas têm mais recrutores do exército, elas também têm mais militares ensinando nas salas de aulas. Programas J.R.O.T.C.²¹ estão cada vez mais se tornando parte da rotina escolar. Anúncios de Humvee²² oferecem a fantasia do glamour e da masculinidade do exército, sugerindo que a posse de veículos militares garante virilidade aos seus proprietários e promove uma mistura de medo e de admiração nas outras pessoas. O complexo industrial-militar agora se une à indústria do entretenimento para produzir tudo, desde brinquedos para crianças a videogogos, os quais constroem uma certa forma de masculinidade e também servem como tentação para o recrutamento. De fato, mais de 10 milhões de pessoas baixaram um videogogo gratuito (*American Army*) que as Forças Armadas usam como instrumento de recrutamento (THOMPSON, 2004). De videogogo a filmes de Hollywood e a brinquedos de criança, a cultura popular é cada vez mais bombardeada por valores, símbolos e imagens militares. Tais representações da masculinidade e da violência simulam a militarização fascista da esfera pública, na qual a agressão física é um elemento crucial e a violência é a linguagem final, referência e moeda corrente da definição masculina, por meio da qual se pode entender em que condições, bem como Susan Sontag (apud BECKER, 1997, p.28) sugeriu em outro contexto, a política “dissolve-se [...] em patologia”.

Tais pedagogias militarizadas desempenham um papel poderoso para produzir identidades e modos de atuação completamente contrários aos elementos de autonomia, de reflexão crítica e de justiça social, os quais Adorno privilegiou em seu ensaio. A ideologia da dureza de Adorno, quando acoplada a valores neoliberais que agressivamente promovem um mundo hobbesiano baseado no medo, na estreita

²⁰ Estes parágrafos remetem diretamente à correspondência com Zygmunt Bauman, datada de 31 agosto 2004.

²¹ *The Junior Reserve Officers' Training Corps* (JROTC) é uma programa federal das Forças Armadas americanas que estimula o patriotismo e o militarismo entre jovens do ensino médio (n. t.).

²² Veículo utilitário esportivo semelhante a um jipe militar (n. t.).

busca de interesses individuais e na aceitação de relações mercantilizadas, influencia profundamente os interesses dos indivíduos que parecem cada vez mais indiferentes em relação à dor dos outros, opõem suas próprias ambições às das outras pessoas e se equiparam a coisas, adormecidos em relação aos princípios morais que aclamam os americanos como testemunhas e nos convocam a fazer algo em relação ao sofrimento humano. Adorno vai tão longe a ponto de sugerir que a incapacidade de se identificar com os outros foi uma das causas essenciais de Auschwitz:

A incapacidade de se identificar com os outros foi inquestionavelmente a condição psicológica mais importante para que algo como Auschwitz tenha ocorrido entre pessoas mais ou menos civilizadas e inocentes. O chamado ‘companheiro de viagem’ era, em primeiro lugar, um negociante interessado: alguém tira vantagem das outras pessoas e, simplesmente, para não se arriscar, não fala muito. Esta é a lei geral do *status quo*. O silêncio sob o terror foi apenas sua consequência. A frieza da mônada social, o competidor isolado, foi a condição prévia, assim como a indiferença ao destino dos outros, para o fato de que apenas poucas pessoas reagiram. Os torturadores sabem disso e sempre o põem à prova de diferentes maneiras. (ADORNO, 1998a, p.201).

A análise visionária de Adorno sobre o papel da educação após Auschwitz é particularmente importante para examinar valores, ideologias e forças pedagógicas em vigor na cultura Americana que sugerem que Abu Ghraib não é uma aberração, mas o resultado do desenvolvimento de ideologias, valores e relações sociais desumanas e demonizantes, características de um mercado fundamentalista, militarista e nacionalista em expansão. Embora essas não sejam as únicas forças que contribuíram para os abusos e violações de direitos humanos que aconteceram em Abu Ghraib, elas mostram como certas manifestações de hiper-masculinidade, violência, militarização e patriotismo jingoísta são elaborados por meio de formas de pedagogias públicas que produzem identidades, relações sociais e valores condizentes com as ambições do império e com o tratamento cruel, desumano e degradante dado às suas vítimas. No final das contas, o que direciona a visão ideológica por detrás dessas práticas, que se constituem em estímulo para o abuso e para a brutalidade sancionada, é a pressuposição de que uma certa sociedade e seus cidadãos estão acima da lei, devedores apenas a Deus, como John Ashcroft insistiu, ou diretamente desdenham daqueles indivíduos e culturas “indignos” de direitos humanos porque têm sido rotulados como parte do império do mal ou confundidos com terroristas²³. A força educacional dessas práticas ideológicas permite que o poder do Estado permaneça inquestionado enquanto legitima uma “[...] indiferença aos interesses e

²³ A questão é tomada com grande discernimento e compaixão em Lifton (2003).

ao sofrimento de pessoas em lugares distantes dos nossos ambientes metropolitanos ocidentais de interesse pessoal” (BILGRAMI, 2004, p.x).

Adorno acreditava que as tendências autoritárias do capitalismo estavam criando indivíduos que cultuam a eficiência, sofrem de insensibilidade emocional e têm a tendência a tratar outros seres humanos como coisas – a expressão final da reificação do capitalismo. O fascínio que esses traços patogênicos exerceram, naquela ocasião, sobre a população Alemã e, hoje, na Americana, pode ser explicado, em parte, pela incapacidade das pessoas de reconhecer que tais traços são condicionados em vez de determinados. Seguindo o raciocínio de Adorno, tais traços, mesmo quando vistos como um fato intolerável são, muitas vezes, postulados como verdade absoluta, “algo que inviabiliza qualquer processo de humanização, em relação a qualquer idéia sobre a nosso próprio condicionamento”²⁴.

As idéias de Adorno, em relação à força educacional do capitalismo recente para construir indivíduos totalmente frios e incapazes de se identificar com a situação dos outros, são úteis teoricamente para esclarecer algumas das condições que contribuíram para os abusos, assassinatos e atos de tortura que aconteceram em Abu Ghraib. Adorno foi particularmente sagaz ao prever a ligação entre os mecanismos subjetivos que produziram indiferença política e intolerância racial, todo o fundamentalismo de mercado da ideologia neoliberal e um nacionalismo violento que alimenta as devoções à pretensão teocrática, assim como sua relação com a escalada autoritária. O que é notável em sua análise do fascismo é que parece se aplicar igualmente bem aos Estados Unidos.

Os sinais estão em todos os lugares. Sob o domínio do fundamentalismo de mercado, o capital e a riqueza têm sido amplamente distribuídos para cima enquanto o valor cívico tem sido minado por uma celebração servil do mercado livre como modelo para organizar todas as facetas do cotidiano. Investimentos financeiros, identidades de mercado e valores comerciais prevalecem sobre as necessidades humanas, responsabilidades públicas e relações democráticas. Com essas crenças corruptas de que fins lucrativos são a essência da democracia e que cidadania é definida como uma imersão no consumismo, assim, o fundamentalismo de mercado elimina a regulamentação do governo, celebra um individualismo competitivo cruel e coloca as instituições políticas, culturais e econômicas dominantes nas mãos dos interesses das poderosas corporações, dos privilegiados e dos fanáticos religiosos. Em tais circunstâncias, indivíduos são vistos como consumidores privados em vez de cidadãos públicos. Como a administração Bush empurra a sociedade americana de volta ao capitalismo vitoriano de Robber Barons, o bem-estar social é visto como um dreno nos lucros das corporações que deveria ser eliminado, enquanto

²⁴ Da versão radiofônica (ADORNO, 1966).

o desenvolvimento da economia é deixado para a sabedoria do mercado. O fundamentalismo de mercado destrói a política por meio da mercantilização da esfera pública, da corrupção e do cinismo (BAUMAN, 1999)²⁵.

O empobrecimento da vida pública é cada vez mais combinado ao empobrecimento do pensamento, particularmente à medida que a mídia substitui o jornalismo real por uma torcida patriótica (BAUMAN, 1999). O disfarce do patriotismo é agora lançado sobre políticas sociais retrógradas assim como sobre um unilateralismo coercitivo no qual a força militar substituiu o idealismo democrático, e a guerra torna-se o princípio norteador da sociedade – uma fonte de orgulho – em vez de uma fonte de alerta. Diante de corrupção massiva, da erosão da liberdade civil e da difusão de uma cultura de medo, a característica definidora da política é a sua insignificância, que celebra a resignação e o cinismo enquanto promove conformidade e impotência coletiva (BAUMAN, 1999). Para muitos, o colapso da vida democrática e da política é pago pela moeda do isolamento, da pobreza, da assistência médica inadequada, escolas empobrecidas e a perda de empregos decentes (PHILLIPS, 2003). Nesse regime de capital simbólico e material, o outro – representado como um dreno social na acumulação individual e coletiva de riqueza – é temido, explorado, coisificado ou considerado descartável. Apenas raramente a relação entre o eu e outro é mediada por compaixão e empatia²⁶.

Mas o fundamentalismo de mercado faz mais do que destruir as condições subjetivas políticas e éticas para a ação política autônoma ou para a vigência do interesse dos cidadãos, ele também solapa a ordem social e ameaça destruí-la. Como Cornel West (2004, p.19-20) ressalta:

O fundamentalismo de livre mercado – o dogma básico em todo o globo – está produzindo níveis imorais de riqueza e desigualdade em todo o mundo. Mercado como ídolo. Corporação como fetiche. Agir como se trabalhadores fossem apenas acessórios ou números no cálculo de mercado. Terceirização aqui, terceirização ali. Atribuir poderes mágicos ao mercado e pensar que ele pode resolver todos os problemas. Quando o fundamentalismo de mercado está ligado ao autoritarismo ascendente, ele resulta no aumento da fiscalização dos cidadãos e no monitoramento

²⁵ Eu discuti essa questão em detalhes em Giroux (2003).

²⁶ A construção do empobrecimento do outro tem uma longa história na sociedade americana, incluindo as mais recentes manifestações que se estendem desde o internamento dos nipo-americanos durante a Segunda Guerra Mundial até o crescente encarceramento de jovens pardos e negros em 2004. Obviamente, isto não pode ser explicado inteiramente por meio do discurso das relações capitalistas. A combinação fatal de chauvinismo, militarismo e racismo tem produzido uma longa história de imagens fotográficas nas quais representações depravadas, como os negros enforcados em árvores ou esqueletos de “soldados japoneses esmagados sob um tanque exibidos como um troféu”, descrevem uma xenofobia muito além daquela expressa nos ditames do consumismo reificado. Ver Lucaites e McDaniel (2004), e Bauman (2004).

de salas de aula em universidades e faculdades. Quando está ligado ao militarismo agressivo, temos não apenas invasão dos países considerados ameaçadores, mas também a presença militar em 132 países, navios em todos os mares.

Nós também temos exércitos de mercenários que assumem funções militares, desde cozinhar as refeições até interrogar prisioneiros. No Iraque, estima-se que “para cada 10 soldados de tropas na região [...] há um funcionário contratado. O que se traduz em 10.000 a 15.000 trabalhadores contratados, tornando-os o segundo maior contingente (entre Estados Unidos e Grã-Bretanha) da Coalizão Humanitária” (HARTUNG, 2004, p.5). Empresas como Erinys e CACI International fornecem Rambos de aluguel, alguns dos quais têm formação notória como mercenários. Um incidente amplamente divulgado envolveu dois prestadores de serviço que explodiram em um bombardeio suicida em Bagdá no inverno de 2003. Ambos eram sul-africanos que pertenciam a uma organização terrorista infame por matar negros, aterrorizar ativistas anti-apartheid e pagar recompensas pelos cadáveres de ativistas negros (NAVAER, 2004). No Iraque, Steve Stefanowicz, um interrogador civil contratado pela CACI International, foi citado no relatório de Taguba como tendo “[...] permitido e/ou instruído MPs (policiais militares) a abusar e humilhar os prisioneiros iraquianos e dado ordens que ele reconhecia como ‘comparáveis ao abuso físico’” (SHORROK, 2004, p.21). Embora o Departamento de Justiça tenha aberto uma investigação criminal sobre um prestador de serviço civil anônimo no Iraque, a CACI se recusou a tomar medidas contra Stefanowicz, o que esclarece a acusação de que prestadores de serviço particulares não são monitorados tão de perto quanto o pessoal do exército, e não estão sujeitos à mesma fiscalização e escrutínios parlamentares e públicos. A falta de prestação de contas democrática resulta em mais do que serviços precários e preços enganosos por Halliburton, Bechtel, Northrop Grumman e outras corporações que têm se tornado notícia; também resulta nos abusos dos direitos humanos executados sob a lógica de racionalização e da eficiência do mercado. O jornalista Tim Shorrock afirma que: “O abuso militar dos prisioneiros iraquianos é suficientemente ruim, mas a privatização de tais práticas é simplesmente intolerável” (SHORROK, 2004, p.22).

As implicações pedagógicas da análise de Adorno sobre a relação entre o autoritarismo e o capitalismo sugerem que qualquer projeto educacional viável deve reconhecer como o fundamentalismo de mercado não apenas prejudicou instituições democráticas, mas também a habilidade das pessoas de identificar formações sociais democráticas, investir no bem-estar público essencial, revigorar o conceito de compaixão como um antídoto para a visão mercantil das relações humanas. Adorno compreendeu que apenas o conhecimento crítico não pode expressar adequadamente as deformações da mente e do caráter propiciados

pelos mecanismos subjetivos do capitalismo. Em vez disso, ele argumentou que o conhecimento crítico deve ser reproduzido e experiências sociais democráticas realizadas por meio de valores compartilhados, crenças e práticas que criem comunidades inclusivas e compassivas, que possibilitem uma política democrática e que protejam o sujeito autônomo por meio da criação de necessidades não-opressivas. Dentro dos limites da educação crítica, os estudantes têm de aprender as habilidades e o conhecimento para contar suas próprias histórias, resistir à fragmentação e à sedução das ideologias de mercado e criar ambientes pedagógicos compartilhados que vão além da política democrática. As ideias ganham relevância quando habilitam os estudantes a participar de ambos os âmbitos da esfera mundial e da publicização da vida cotidiana. Teoria e conhecimento, em outras palavras, tornam-se forças capazes de promover a autonomia e autodeterminação no engajamento com o espaço público, e seu significado baseia-se menos em um ativismo autoproclamado do que na habilidade de fazer conexões críticas e profundas “além da teoria, no espaço da política” (COULDRY, 2004, p.15). O projeto educacional de Adorno para a autonomia reconhece a necessidade de um espaço neste mundo no qual a liberdade é permitida, um espaço que seja a condição e o objeto da luta por qualquer forma viável de pedagogia crítica. Tal projeto também compreende a necessidade da compaixão para lembrar às pessoas de todo o mundo do sofrimento dos outros, assim como da “importância da compaixão na construção da imaginação cívica” (NUSSBAUM, 2003, p.11). Se Adorno está correto – e eu acho que ele está – sua convocação para reconstruir a educação a fim de prevenir atos desumanos tem de considerar, atualmente, como uma das tarefas básicas, a necessidade de entender como a ideologia de livre-mercado, privatização, terceirização e o rígido movimento por um espaço público mercantilizado diminuem radicalmente os ambientes políticos e pedagógicos cruciais para manter identidades, valores e práticas democráticas.

A crítica de Adorno ao nacionalismo parece tão útil hoje quanto era quando surgiu no final dos anos 1960. Ele acreditava que forças que impulsionavam um nacionalismo agressivo abrigavam um ódio nítido contra grupos que discordavam das ambições imperiais. Intolerância e militarismo, segundo Adorno, alimentaram um nacionalismo que se tornou

[...] pernicioso porque na era da comunicação internacional e blocos supranacionais, não se pode mais acreditar completamente em si mesmo e tem de exagerar ilimitadamente para convencer a si mesmo e aos outros que é substancial [...] [Além disso,] movimentos de renovação nacional, em uma era em que o nacionalismo é antiquado, parecem ser especialmente suscetíveis a práticas sádicas” (ADORNO, 1998a, p.203).

Certamente, tal diagnóstico caberia nas ambições imperiais de Richard Cheney, Richard Perle, Donald Rumsfeld, Paul Wolfowitz e outros neoconservadores cujos sonhos de império são totalmente contrários ao desejo de preservar a dignidade humana e o respeito pela lei internacional. Convencidos de que os Estados Unidos não deveriam apenas manter o domínio político e militar no mundo pós-guerra fria, mas também impedir qualquer nação ou aliança de desafiar sua superioridade, os nacionalistas de todo o espectro ideológico defendem um discurso de excepcionalismo que apela para uma unidade perigosa no país e para ambições imperiais irresponsáveis no exterior. A crença no império passou a significar que os Estados Unidos deveriam agora criar em vez de reagir aos eventos mundiais, e agir decisivamente usando “[...] seu poderoso exército e força econômica para criar condições condizentes com os valores e interesses americanos” (ADORNO, 1998a, p.203). O unilateralismo americano, embasado pela doutrina perigosa de prevenção, substituiu a diplomacia multilateral, o fundamentalismo religioso encontrou sua contrapartida em um messianismo ideológico de modelos neoconservadores no resto do mundo e num moralismo reacionário, que divide o mundo entre o bem e o mal e substitui a possibilidade de diálogo e de debate. Dentro desse clima, a autoridade cega exige, bem como recompensa, o comportamento autoritário, de modo a fazer com que o poder e dominação pareçam superiores à pálida crítica ou à mudança, fornecendo as condições políticas e educacionais para eliminar a autorreflexão e compaixão mesmo diante das práticas mais sádicas e ambições imperiais.

O apoio americano às invasões do Iraque e à construção do muro do *apartheid* em Israel, assim como os assassinatos e tortura, são agora defendidos em nome de causas justas, mesmo por liberais como Niall Ferguson e Michael Ignatieff que, como seus homólogos conservadores, tinham a ilusão de que o poder americano poderia ser usado como força para o progresso, apesar do terror oficial e indiferente sofrimento que ele impôs em quase todo o mundo (FERGUSON, 2004; IGNATIEFF, 2004). As justificativas nacionais para as políticas militaristas mais messiânicas, como indicada pela guerra no Iraque, são embrulhadas pelo discurso da democracia e da missão divina, uma versão atualizada do excepcionalismo americano, apesar do alto preço que a guerra impôs às vidas dos iraquianos – principalmente crianças – e jovens soldados americanos. Ainda, foram gastos 126 bilhões de dólares com a guerra, que poderiam ser usados para manter programas sociais básicos no país. Mesmo democratas liberais moderados, agora, apelam para um chauvinismo acrílico com um fervor que é igualmente comparável a sua habilidade de desprezar os princípios mais básicos da democracia e amenizar, para alguns cidadãos, a obrigação de ser responsável pelo sofrimento e dificuldades das pessoas que vivem fora das fronteiras nacionais. Barack Obama, uma estrela em ascensão no Partido Democrata, e

palestrante principal na Convenção Democrata, insistiu que somos “Uma América”, um nome que mais esconde contradições e injustiças do que invoca suas presenças contínuas e a necessidade de superá-las. Igualmente importante, “Uma América”, quando submetida a um exame crítico do chauvinismo prejudicial que informa tal invocação, acaba reproduzindo uma noção mais liberal, embora igualmente privilegiada, do papel da América no mundo, um papel que parece pouco entender seus limites ou o legado do sofrimento humano que produziu historicamente e continua a produzir.

O nacionalismo agressivo que Adorno considerou fundamental para as condições que produziram Auschwitz não está enterrado. Ecos de tal retórica jingoísta podem ser ouvidos de neoconservadores que querem promover uma guerra santa contra multidões não-ocidentais que supostamente ameaçam todas as coisas consideradas cristãs, européias e “civilizadas”. Esse nacionalismo violento pode ser ouvido em contorções semânticas que justificam versões severas e compassivas do império, muitas vezes, produzidas pelo pensamento conservador de que tanques e a elite das universidades americanas agem como missionários modernos para seus patrocinadores associados. Tal discurso está presente na retórica fundamentalista dos intolerantes religiosos como Jerry Falwell e Pat Robertson, que são fanaticamente pró-Israel e estão conduzindo uma propaganda de guerra incessante pelo território palestino em nome de ideais cristãos.

O discurso do império deve ser desconstruído e substituído em nossas escolas (e outros ambientes pedagógicos) por novos modelos globais de democracia, modelos baseados em uma ética e em uma moralidade nas quais a relação entre o eu e os outros se estende além do chauvinismo de fronteiras nacionais e abrange uma compreensão nova e crítica das interdependências do mundo e suas implicações para a cidadania na democracia global. A memória deve servir como uma muralha contra o discurso do império, discurso esse que é frequentemente construído nas fissuras das lutas e conflitos históricos. Nesse caso, memória é mais que contraconhecimento, é uma forma de resistência, um recurso que promove lutas pedagógicas e históricas para recuperar narrativas, tradições e valores que lembram aos estudantes e a outros a natureza gráfica do sofrimento gerado pela declaração permanente de guerra ao terrorismo. Os apelos ao excepcionalismo americano e às obrigações do império soam ociosos diante das monstruosidades que produzem, ainda que tais apelos legitimem um processo de estranhamento, de demonização daqueles que não são incluídos nos apelos pela dignidade humana, pelos direitos humanos e nas leis internacionais. O discurso do império encontra uma expressão mais tangível na presença de 725 bases militares americanas em 138 países estrangeiros que circundam o globo²⁷.

²⁷ Confira Cooper (2004).

No centro das preocupações de Adorno com a educação estava o apelo para se criar práticas pedagógicas nas quais suplementamos o conhecimento com a autocrítica. Para Adorno, autocrítica e crítica social eram elementos cruciais da autonomia, mas crítica não era suficiente. A ação, como uma força política, não é somente capaz de dizer ‘não’ ao poder abusivo, mas também de se postular como um mecanismo para transformar o mundo. Como uma condição de política e de luta coletiva, a ação requer o engajamento em valores, princípios e práticas democráticas como uma força de resistência e esperança, a fim de desafiar modos incontestados de autoridade enquanto permite que os indivíduos relacionem tais princípios e valores ao “mundo no qual vivem como cidadãos” (SAID, 2004, p.6).

O apelo de Adorno pela educação baseia-se na suposição de que seres humanos criam conhecimento e história, em vez de deixar que conhecimento e história recaiam sobre eles. Para Adorno, a reflexão crítica é a essência de toda a educação genuína, assim como da política. A reflexão contínua fornece a base para que os indivíduos tornem-se autônomos ao revelar as origens humanas das instituições e o reconhecimento de que a sociedade deveria estar aberta à crítica e à mudança. A política é, então, teorizada como um esforço prático para unir a liberdade à ação a fim de estender a promessa da existência de instituições, valores e relações sociais democráticas. A capacidade de autoconhecimento e de autocrítica torna-se mais poderosa quando é nutrida em espaços e ambientes pedagógicos que se recusam a ser paroquiais, que abrangem diferença em vez de intolerância, democracia em vez de chauvinismo, paz em vez de militarismo, e secularismo em vez de fundamentalismo religioso. A urgência de tal clamor pode ser ouvida no apelo de William Greider (2004) pela educação crítica para colocar um fim na Presidência de George W. Bush.

A única saída para esse nevoeiro de pretensão é um auto-exame doloroso por parte dos americanos – reduzindo nossos medos a termos mais plausíveis e enfrentando as realidades complicadas de nosso papel do mundo. A oposição corajosa que surgiu contra a guerra de Bush no Iraque é um bom ponto de partida porque os cidadãos levantaram questões reais que estavam deixadas de lado. Eu não penso que a maioria dos americanos esteja interessada nas regras imperiais, mas eles estão grosseiramente enganados pela retórica patriótica. Agora é a hora para os seminários de interesse público sóbrios e sérios explicarem a história real do poder dos Estados Unidos no mundo, e que um futuro positivo e progressista é possível. Uma vez que os cidadãos tenham construído uma versão lúcida e dissidente de sua situação, talvez, os políticos também possam ser libertados do medo exagerado. A destruição auto-imposta que fluiu da lógica de Bush não pode ser detida até que um novo grupo de líderes tome a frente para guiar o país (GREIDER, 2004, p.18).

Seminários de interesse público, grupos de leitura, debates públicos e exibição de filmes devem acontecer em uma variedade de ambientes e espaços para o diálogo e a aprendizagem, e devem enfatizar não apenas as incorreções das ambições imperiais dos Estados Unidos, mas também das práticas desumanas exercitadas por uma cultura política na qual a vida humana, quando não se alinha com o poder oficial e a ideologia das corporações, torna-se descartável. A ligação entre Auschwitz e Abu Ghraib também pode ser traçada na força educacional da cultura popular, na qual a pedagogia é dissociada da justiça, a cidadania é restrita às obrigações do consumismo e a compaixão é dissolvida na mecânica do darwinismo social. Como mencionado anteriormente, Abu Ghraib não pode ser equiparado com a intenção genocida de Auschwitz, mas as condições que permitiram que os americanos cometessem tais abusos contra os detentos iraquianos incluem as possibilidades para ações atrozes de desumanidade, só que dessa vez elas foram vestidas pela retórica de avançar nos princípios democráticos de liberdade e justiça. Adorno acreditava que a educação, como uma força democrática, poderia desempenhar um papel central para alterar a crescente onda de autoritarismo em níveis nacionais e mundiais. O apelo de Adorno para se repensar o valor e a importância da educação como um elemento central da política oferece oportunidade, especialmente para educadores e outros trabalhadores culturais, de aprender a partir dos horrores de Abu Ghraib, e também de repensar o valor da educação crítica e da pedagogia pública como uma parte muito importante da política, do futuro das instituições públicas e da democracia mundial. Além disso, Adorno entendeu brilhantemente que não era suficiente direcionar os instrumentos da crítica social somente para o governo ou para outros aparatos de dominação. A crítica de Adorno também enfrentou os investimentos afetivos que ataram os indivíduos, incluindo os críticos, a ideologias e práticas de dominação, e, também, elucidou como uma análise das estruturas profundas da dominação pode ajudar a fornecer uma crítica mais poderosa e uma suspeita saudável dos vários apelos à comunidade, ao público e ao social. Certamente, embora seja imperativo recuperar o discurso da comunidade, do povo e do bem-estar público como parte de um discurso mais amplo de democracia, tais termos precisam ser compreendidos criticamente à luz das maneiras nas quais eles têm servido como instrumentos do poder dominante.

Adorno insistiu que a educação era crucial como ponto de partida para se imaginar a autonomia, reconhecer a interdependência da vida humana e parar os ciclos de violência. A educação pode nos ajudar a imaginar um mundo no qual a violência pode ser minimizada e rejeitar o menosprezo, a exclusão e o abuso contra o outro, em uma ordem social na qual o valor dos indivíduos é frequentemente medido por meio das categorias privilegiadas de gênero, classe, raça, cidadania e linguagem. A educação também pode identificar e destruir as condições que fornecem canais para a

fúria assassina, o ódio, o medo e a violência. Como Judith Butler tão eloquentemente disse, isso requer um comprometimento pedagógico

[...] para retornarmos ao humano que não esperamos encontrar, em sua fragilidade e nos limites da sua capacidade e bom senso, teríamos de questionar a emergência e o desaparecimento do ser humano nos limites do que podemos saber, o que podemos ouvir, o que podemos ver, o que podemos sentir. Isso pode nos levar a revigorar afetivamente os projetos intelectuais da crítica, do questionamento, a entender as dificuldades e as demandas da interpretação e da divergência culturais, e a criar um senso do público no qual vozes de oposição não sejam temidas, degradadas ou desconsideradas, mas valorizadas pelo estímulo de uma democracia sensata que elas eventualmente representam (BUTLER, 2004, p.151).

Mas, sob tais circunstâncias, os limites da educação têm de ser entendidos. O que é difícil de compreender é simplesmente porque alguém aprende a ser não-violento como parte do respeito pela humanidade, cria uma repulsão visceral pelo sofrimento dos outros ou uma concepção ética de obrigação mútua; ainda assim, explosões de violência não podem ser totalmente contidas somente por meio da racionalidade ou da compreensão. Sob certas condições enormemente estressantes, a violência mistura-se com circunstâncias extremas de vulnerabilidade social e física, e pode aparecer como uma das poucas opções disponíveis para lidar com aqueles indivíduos já considerados desumanos ou descartáveis²⁸. Ainda mais horrível é a possibilidade de que atos desumanos de abuso sob condições extremamente irritantes representem um raro canal para o prazer. É concebível que sob certas condições de violência e estresse o impensável é imaginável, que o único caminho para sentir prazer pode ser alcançado estendendo a lógica da violência aos outros, os quais são indignos de história, ação e poder?

Sob certos modos de dominação, com todas essas consequências que induzem ao estresse, aqueles que exercem um poder imoral e desumano, muitas vezes, sentem que tudo é admissível porque todas as regras parecem ter sido quebradas. O estresse que os soldados sentem em tais circunstâncias é frequentemente minimizado por meio da rudeza e do exercício do poder. Abu Ghraib permanece, tragicamente, um ambiente terrível de violência, um ambiente no qual uma ética antiviolência parece quase incompreensível diante da tensão, ansiedade e violência diária que emolduram o que aconteceu na prisão e no cotidiano no Iraque. Sob tais condições, nem a educação nem uma ética de paz podem ser suficientes para prevenir que “[...] o medo

²⁸ Essa questão é abordada brilhantemente em Bauman (2004).

e a ansiedade transformem-se em ações assassinas” (BUTLER, 2004, p.XVIII). Sob tais condições extremas, nas quais abuso, perda, sofrimento e desumanização modelam a consciência e as rotinas diárias da existência de alguém, quer seja dos soldados americanos que trabalham em Abu Ghraib ou dos soldados Israelenses que ocupam Hebron, a violência pode inibir o apelo à ética, à reflexão crítica e a todas as sensibilidades educadas²⁹. Isso não é sugerir que a educação não significa muito diante de tais condições, mas sim sugerir, seguindo a idéia de Adorno, que a educação realmente significativa chama a atenção para a prevenção das condições nas quais a violência se enraiza e desenvolve vida própria.

Como uma prática política e moral, a educação deve estar comprometida não apenas como uma das principais condições para construir agentes políticos e morais, mas também como uma pedagogia pública – produzida em uma extensão de ambientes e esferas públicos – que constitui a prática cultural como uma característica definidora de qualquer noção viável de política. A educação após Abu Ghraib deve aspirar a um futuro no qual a aprendizagem seja inextricavelmente ligada à mudança social, às obrigações da justiça civil e a uma noção de democracia na qual paz, igualdade, compaixão e liberdade não sejam limitadas ao Estado-nação, mas estendidas à comunidade internacional. A educação após Abu Ghraib deve considerar seriamente o que pode significar lutar pela autonomia, pela dignidade da cidadania global e pela paz como sua pré-condição fundamental.

²⁹ Eu quero ilustrar este ponto de vista com um comentário tomado de um soldado Israelense sobre sua experiência em Hebron: “[...] eu estava envergonhado de mim mesmo no dia em que percebi que eu simplesmente gosto da sensação de poder. Eu não acredito nisso: eu penso que esta não é a forma de tratar as pessoas, certamente não alguém que nada tenha feito contra você, mas você não pode ajudar, somente regozijar-se. Pessoas fazem o que se espera delas. Você sabe disso porque você carrega uma arma. Sabendo que se você não usá-la, e se os soldados seus companheiros não estiverem ao seu lado, eles poderiam saltar sobre você, arrebentar com a merda que você é, e esfaquear você até a morte – você começa a gostar disso. Não somente gostar, você precisa disso. E então, quando alguém de repente diz ‘não’ para você, o que significa esse ‘não’? Que audácia, dizer ‘não’ para mim? Eu me lembro de uma situação muito específica: eu estava num ponto de checagem, um posto temporário, um desses chamados pontos de estrangulamento, era um ponto muito pequeno, muito isolado, quatro soldados, nenhum oficial no comando, sem garantias nominais, um verdadeiro trabalho sujo, bloqueando a entrada da vila. De um lado a fila de carros querendo passagem para sair, e, de outro lado, a fila de carros querendo passar, uma enorme fila e, de repente, você tem um poder enorme na ponta dos seus dedos, como se estive brincando com um jogo no computador. Eu ficava lá dessa forma, apontando para alguém, gesticulando para indicar a você isso ou aquilo, e você fazer isto ou aquilo, os carros partem, movem-se sob meu comando, param ao meu lado. O próximo carro segue, você sinaliza, ele pára. Você começa a brincar com eles, como num jogo de computador. Você os traz aqui, leva para lá, desse modo. Você simplesmente os move, os faz obedecer com a ponta de seu dedo. É uma sensação de poder. É algo que você não experimenta todos os dias. Você sabe que é porque você tem uma arma, você sabe que é porque você é um soldado, você sabe de tudo isso, mas é um vício. Quando eu experimentei isso... Eu percebi o que acontecia comigo. É isso. E é como uma enorme bolha que estoura. Eu pensei que era imune, que isso, como poderia alguém como eu, um homem articulado, ético, moral – coisas que eu posso afirmar sobre mim mesmo. De repente, eu notei que estava ficando viciado em controlar as pessoas”. Gostaria de agradecer Roger Simon por esta ideia e por disponibilizar a mim a transcrição da qual esta citação é tomada (SOLDIERS..., 2004).

WHAT MIGHT EDUCATION MEAN AFTER ABU GHRAIB: REVISITING ADORNO'S POLITICS OF EDUCATION

ABSTRACT: *How might education be used to question the common sense of the war on terrorism or to rouse citizens to challenge the social, political, and cultural conditions that led to the horrible events of Abu Ghraib? Just as crucially, we must ponder the limits of education. Is there a point where extreme conditions short-circuit our moral instincts and ability to think and act rationally? If this is the case, what responsibility do we have to challenge the reckless violence-as-first-resort ethos of the Bush administration? Such questions extend beyond the events of Abu Ghraib, but, at the same time, Abu Ghraib provides an opportunity to connect the sadistic treatment of Iraqi prisoners to the task of redefining pedagogy as an ethical practice, the sites in which pedagogy takes place, and the consequences of pedagogy to rethinking the meaning of politics in the twenty-first century. In order to confront the pedagogical and political challenges arising from the reality of Abu Ghraib, I want to revisit a classic essay by Theodor Adorno in which he tries to grapple with the relationship between education and morality in light of the horrors of Auschwitz.*

KEYWORDS: *Education. Adorno. Auschwitz. Abu Ghraib.*

AGRADECIMENTOS: Agradecemos sempre a Henri A. Giroux pela disposição, abnegação e generosidade na divulgação de seus trabalhos, desonerada de qualquer custo ou vaidade, o que reafirma seu compromisso com a educação política democrática e a esfera pública (n. t.).

Referências

ADORNO, T. W. **Education after Auschwitz.** Transcript of radio version, Apr. 1966. Disponível em: <www.chemtrailcentral.com/ubb/Forum6/html/001718>. Acesso em: 20 ago. 2004.

_____. Education after Auschwitz. In: _____. **Critical models:** interventions and Catchwords. New York: Columbia University Press, 1998a. p.191-204.

_____. Philosophy and Teachers. In: _____. **Critical Models:** Interventions and Catchwords. New York: Columbia University Press, 1998b. p.19-36.

ASSOCIATED PRESS. **DOD Denies Report's Claims**. 16 May 2004. Disponível em: <http://www.military.com/NewsContent/0,13319,FL_rumsfeld_051604,00.html>. Acesso em: 20 ago. 2004.

BAUMAN, Z. **Wasted lives**: modernity and Its outcasts. London: Polity Press, 2004.

_____. **In search of politics**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

BECKER, C. B. The art of testimony. **Sculpture**, Washington, v.16, n.3, p.28-31, Mar. 1997.

BILGRAMI, A. Foreword. In: SAID, E. W. **Humanism and democratic criticism**. New York: Columbia, 2004. p.ix-xiv.

BLUMENTHAL, S. This is the New Gulag. **The Guardian**, London, 6 May 2004. Disponível em: <www.guardian.co.uk/print/0,38584917539-103677,00.html>. Acesso em: 20 ago. 2004.

BRAVIN, J. Pentagon Report Set Framework for Use of Torture. **The Wall Street Journal**, Nova York, 7. June 2004. Disponível em: <www.Commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=/headlines04/0607-01.htm>. Acesso em: 20 ago. 2004.

BUSH, G. W. President Outlines Steps to Help Iraq Achieve Democracy and Freedom. **Office of the White House Press Secretary**, Washington, 24 May 2004. Disponível em: <<http://www.whitehouse.gov/news/releases/2004/05/20040524-10.html>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

BUTLER, J. **Precarious life**: the powers of mourning and violence. London: Verso, 2004.

_____. Explanation and exoneration, or what we can hear. **Theory & Event**, Baltimore, v.5, n.4, p.1-21, 2002.

COOPER, M. Dissing the republic to save it: a conversation with Chalmers Johnson. **LA Weekly**, Los Angeles, 2-8 July 2004. Disponível em: <www.commondreams.org/views04/0701-12.htm>. Acesso em: 20 ago. 2004.

COULDRY, N. In the place of a common culture, what? **The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, Londres, v.26, n.1, p.3-21, Jan./Mar. 2004.

DANNER, M. The logic of torture. **The New York Review of Books**, New York, p.70-74, 24 June. 2004a.

_____. Torture and truth. **The New York Review of Books**, Nova York, p.46-50, 27 May 2004b.

DEVAN, J. The rise of the neo conservatives. **The Straits Times**, Singapore, 30 Mar. 2004. Disponível em: <<http://www.straitstimes.asia1.com.sg/columnist/0,1886,145-180171-,00.html>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

DI LEO, J R.; JACOBS, W.; LEE, A. The sites of pedagogy. **Symploke**, Lincoln, v.10, n.1-2, p.7-12, 2002.

DROGIN, B. Most 'arrested by mistake'. **Los Angeles Times**, Los Angeles, 11 May 2004. Disponível em: <www.commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=headlines04/0511-04.htm>. Acesso em: 20 ago. 2004.

FERGUSON, N. **Colossus: the price of America's empire**. Nova York: The Penguin Press, 2004.

FOLKENFLIK, D. Dodging using words like 'torture'. **Baltimoresun.com**, Baltimore, 26 May. 2004. Disponível em: <<http://www.baltimoresun.com/entertainment/tv/balto.media26may26,0,7304614.column?coll=bal-artslife-tv>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

GAONKAR, D. P.; POVINELLI, E. A. Technologies of public forms: circulation, transfiguration, recognition. **Public Culture**, Durham, v.15, n.3, p.385-397, 2003.

GIROUX, H. A. **The terror of neoliberalism: the new authoritarianism and the attack on democracy**. Denver: Paradigm Press, 2004.

_____. **Public spaces, private lives: democracy beyond 9/11**. Lanham: Rowman and Littlefield, 2003.

GIROUX, H. A.; GIROUX, S. S. **Take back higher education**. New York: Palgrave, 2004.

GOLDSTEIN, R. Bush's basket. **The Village Voice**, New York, May 2003, p.21-27. Disponível em: <<http://www.villagevoice.com/issues/0321/goldstein.php>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

GREIDER, W. Under the banner of the 'war' on terror. **The Nation**, New York, p.11-18, 21 June 2004.

HAJJAR, L. Torture and the politics of denial. **In These Times**, Chicago, p.12, 21 June 2004.

HARTUNG, W. D. Outsourcing is hell. **The Nation**, New York, p.5-21, 7 June 2004.

HERSH, S. M. Chain of command: how the Department of Defense mishandled the disaster at Abu Ghraib, **The New Yorker**, New York, p.38-43, 17 May 2004a.

_____. Torture at Abu Ghraib. **The New Yorker**, New York, p.42-47, 10 May 2004b.

HOHENDAHL, P. Education after the holocaust. In: _____. **Prismatic thought**: Theodor Adorno. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995. p.45-73.

IGNATIEFF, M. **The lesser evil**: political ethics in an age of terror. Princeton: Princeton University Press, 2004.

INTERROGATION AND THE INTERROGATOR. 2004. Disponível em: <<http://www.globalsecurity.org/intell/library/policy/army/fm/fm34-52/chapter1.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

JONES, J. GOP says pledge allegiance. **Albuquerque Journal**, Albuquerque, p.1, 30 July 2004.

LAZERE, D. The contradictions of cultural conservatism in the assault on american colleges. **Chronicle of Higher Education**, Washington, p.B15-B16, 2 July 2004.

LEGALIZING torture. **The Washington Post**, Washington, p.A20, 9 June 2004.

LEWIS, A. Making torture legal. **The New York Review of Books**, New York, p.4-8, 15 July 2004a.

_____. The US case for torture. **The New York Review of Books**, New York, p.4-8, 15 July 2004b.

LEWIS, N. A. Bush didn't order any breach of torture laws, Ashcroft says. **The New York Times**, New York, 9 June 2004. Disponível em: <www.nytimes.com/2004/06/09/politics>. Acesso em: 20 ago. 2004.

LIFTON, R. J. **Super power syndrome**: america's apocalyptic confrontation with the world. Nova York: Thunder Mouth Press, 2003.

LUCAITES, J. L.; MCDANIEL, J. P. Telescopic mourning/warring in the global village: decomposing (japanese) authority figures. **Communication and Critical/Cultural Studies**, London, v.1, n.1, p.1-28, Mar. 2004.

MCGOVERN, R. Not scared yet? Try connecting these dots. **Common Dreams**, Portland, 11 Aug. 2004. Disponível em: <<http://www.commondreams.org/views04/0809-11.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

MONIZ, D.; SQUITIERI, T. Lawyers raised questions and concerns on interrogations. **USA Today**, McLean, p.13 A, 10 June 2004.

NAVAER, L. Terrorist mercenaries on U.S. payroll in Iraq war. **Pacific News Service**, San Francisco, 4 May 2004. Disponível em: <<http://www.mindfully.org/Reform/2004/Terrorist-Mercenaries-US4may04.htm>>. Acesso: em 20 ago. 2004.

NUSSBAUN, M. C. Compassion and terror. **Daedalus**, Cambridge, v.132, p.10-26, Winter, 2003.

PHILLIPS, K. **Wealth and democracy**. New York: Broadway Books, 2003.

PIPER, M. C. Schools not teaching pro-Israel views to lose funding: congress to pass 'ideological diversity' legislation. **American Free Press**. 22 Apr. 2003. Disponível em: <<http://www.picosearch.com/cgi-bin/ts.pl>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

POLLITT, K. Show and tell in Abu Ghraib. **The Nation**, New York, p. 9, 24 May 2004.

POUND, E. T.; ROANE, K. R. Hell on earth. **U.S. News and World Report**, 19 July 2004. Disponível em: <www.usnews.com/usnews/issue/040719/usnews/19prison.htm>. Acesso: em 20 ago. 2004.

RICH, F. R. It was porn that made them do it. **New York Times**, New York, 30 May 2004.

SAID, E. **Humanism and democratic criticism**. New York: Columbia University Press, 2004.

SCHMITT, E. Defense leaders faulted by panel in prison abuse. **The New York Times**, New York, p.1, 24 Aug. 2004.

SHORROK, T. S. CACI and its friends. **The Nation**, New York, p.21-22, 21 June 2004.

SMITH, G. That's entrail-tainment! **The Village Voice**, New York. 3 Aug. 2004. Disponível em: <www.villagevoice.com/issues/0431/essay.php>. Acesso: em 20 ago. 2004.

SMITH, R. W. American self-interest and the response to genocide. **The Chronicle Review**, Washington, 30 July 2004. Disponível em: <<http://chronicle.com/cgi2-bin/printible.cgi?article=http://chronicle.co>>. Acesso em: 20 ago. 2004.

SOLDIERS speak out about their service in Hebron. Disponível em: <www.shovrimshatika.org>. Acesso em: 20 ago. 2004.

SOLOMON, N. The coming backlash against outrage. **Common Dreams**, Portland. 2004. Disponível em: <www.commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=views04/0512-05.htm>. Acesso em: 20 ago. 2004.

SOLOMON-GODEAU, A. **Photography at the dock**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1994.

SONTAG, S. Regarding the torture of others: notes on what has been done—and why—to prisoners, by americans. **The New York Times Sunday Magazine**, New York, p.24-29, 3 May 2004.

_____. **Regarding the Pain of Others**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003.

STEEL, R. Fight fire with fire. **The New York Times Book Review**, New York, p.12-13, 25 July 2004.

TALKING POINTS. Conservatives justify torture as ‘blowing off steam’. **Center for American Progress**, 7 May 2004. Disponível em: <www.americanprogress.org/site/pp.asp?c=bjJRJ8OVF&b=68054>. Acesso em: 20 ago. 2004.

THE NATION. The Horror of Abu Ghraib. **The Nation**, New York, 4 May. 2004.

THOMPSON, C. The making of an xbox warrior. **The New York Times Magazine**, New York, p.32-37, Aug. 2004.

WEST, C. W. Finding hope in dark times. **Tikkun**, Berkeley, v.19, n.4, p.18-20, 2004.

WHITE, J.; HIGHAM, W. Use of dogs to scare prisoners was authorized. **Washington Post**, Washington, p.A01, 11 June 2004.

WHITE, J.; RICKS, T. E. Iraqi teens abused at Abu Ghraib, report finds. **The Washington Post**, Washington, p.A01, 24 Aug. 2004.

WILLIAMS, P. J. In kind. **The Nation**, New York, p.10, 31 May 2004.

YOUNG, G. Y. Blame the white trash. **Guardian**, Londres, 17 May 2004. Disponível em: <www.commondreams.org/cgi-bin/print.cgi?file=/views04/0517-03.htm>. Acesso em 20 ago. 2004.

ZERNIKE, K.; ROHDE, D. Forced nudity of iraqi prisoners is seen as a pervasive pattern, not isolated incidents. **The New York Times**, New York, p.A-11, 8 June 2004.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em outubro de 2009

