

**Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação**

*Theodor Adorno's reflections and contributions to education studies*

César Evangelista Fernandes Bressanin  
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida  
**Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO**  
Goiânia-Goiás-Brasil

**Resumo**

Neste artigo trataremos de entender quais foram as principais propostas de Theodor W. Adorno, filósofo alemão e membro da Escola de Frankfurt, para a educação de seu tempo. A partir de uma análise, mesmo que marginal, de parte do conjunto substancial de seus escritos, palestras, entrevistas e debates, sobretudo da obra em conjunto com Horkheimer, “Dialética do Esclarecimento” e dos ensaios de “Educação e Emancipação”, este texto evidencia os pressupostos do pensamento adorniano, pautado na teoria crítica da sociedade, e elucida suas reflexões na tentativa de propor que a educação fosse mais política e baseada no esclarecimento e na emancipação. Modicamente, buscamos pensar a atualidade e a urgência de suas reflexões para o campo educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** Adorno, Educação, Reflexões.

**Abstract**

In this article we will try to understand what were the main proposals of Theodor W. Adorno, German philosopher and member of the Frankfurt School, for the education of his time. From an analysis, even if marginal, of part of the substantial set of his writings, lectures, interviews and debates, especially the work in conjunction with Horkheimer, “Dialectic of Enlightenment” and the essays of “Education and Emancipation”, this text highlights the assumptions of the Adornian thought, based on the critical theory of society, and elucidates its reflections in an attempt to propose another education, one that was more political and based on enlightenment and emancipation. We also seek to think about the timeliness and urgency of their reflections for the contemporary educational field.

**Keywords:** Adorno, Education, Reflections.

## **Introdução**

Ao longo da história, a educação tem sido objeto de discussão e de análise de inúmeros pensadores das mais variadas áreas. O rol de estudiosos que tem se preocupado com as diversas temáticas que envolvem a educação deixou um legado significativo para o debate em torno desta, que exerce influência direta sobre a sociedade e a cultura.

Inserese neste rol o filósofo, sociólogo e musicólogo alemão Theodor W. Adorno que, com a prosperidade de seu pensamento, ganhou ecos significativos no final do século XX e no limiar do século XXI, e oferece reflexões e não soluções, para tantas contradições vivenciadas no âmbito educacional.

Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno nasceu no dia 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, na Alemanha. Filho de uma família bem sucedida, recebeu uma extraordinária formação: estudou filosofia, sociologia e artes. Sua mãe era cantora lírica e, influenciado por ela, estudou piano e composição. Sua dedicação à música levou-o a publicar inúmeros artigos sobre crítica e estética musical. Em sua formação filosófica e sociológica conheceu profundamente o filósofo Immanuel Kant de quem muito absorveu e muito criticou. Doutorou-se em Filosofia na Universidade de Frankfurt e, desde o início da década de 1920, ao conhecer seus parceiros intelectuais Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940) dedicou-se ao Instituto para Pesquisas Sociais e formaram juntamente com Herbert Marcuse (1898- 1979), Friedrich Pollock (1894-1970), Erich Fromm (1900-1980), Felix Weil (1898-1975) a primeira geração daquela que ficou conhecida, posteriormente, como Escola de Frankfurt (GONZAGA, 2013).

De maneira especial, os três pensadores, Horkheimer, Benjamin e Adorno, eram “[...] intelectuais que levaram a sério suas funções críticas, tiveram diante de si o desafio, cada vez mais rigoroso, de sobrepujar a capacidade da cultura de amortecer o protesto” (JAY, 2008, p.27). A partir de 1931, com Horkheimer à frente do Instituto para Pesquisas Sociais, as ideias e o projeto epistemológico do Instituto passaram a ficar mais evidentes e começaram a tomar uma nova forma a partir da proposta da Teoria Crítica da Sociedade.

Embasada, motivada e influenciada fortemente pelo pensamento de Karl Marx e sua crítica da economia política, os filósofos frankfurtianos alvitram que somente a análise das transformações econômicas não era suficiente para “compreender o que fazia com que os

homens não conseguissem se emancipar das situações que os dominavam e os oprimiam” (FLECK, 2017, p.102). Era preciso levar em consideração,

O problema da conexão que subsiste entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as transformações que têm lugar nas esferas culturais em sentido estrito – as quais não pertencem somente os assim chamados conteúdos espirituais da ciência, da arte e da religião, mas também o direito, os costumes, a moda, a opinião pública, o esporte, as formas de divertimento, o estilo de vida etc. (HORKHEIMER, 1999, p.130).

Dessa forma, da Escola de Frankfurt nasceu a teoria crítica da sociedade que propôs um posicionamento crítico diante dos objetos a serem investigados, um desejo de emancipação frente às situações que dominam e oprimem os homens, um tipo de teoria com forte teor de crítica social, com objetivos emancipatórios, com um diagnóstico dos problemas e das tendências de seu tempo em “que as transformações sociais em curso devem acarretar também mudanças na forma teórica capaz de apreendê-las” (FLECK, 2017, p.107).

Por isso, conforme Alessandro Pinzani (2012, p.89), “o termo teoria crítica indica, portanto, uma maneira de se fazer filosofia, mais especificamente, de pensar a sociedade em termos críticos”. Com ideias marxistas e de opção metodológica dialética, a teoria crítica opunha-se à teoria tradicional e toma a própria sociedade como objeto, como um meio de detectar as contradições sociais que apresentam as possibilidades mais acertadas para uma transformação social. Desta forma, a teoria crítica da sociedade não busca apenas compreender o que está ocorrendo, mas intervir no processo, promovendo o que pode haver nele de emancipatório e resistindo ao que há de regressivo (FLECK, 2017).

A Teoria Crítica da Sociedade caracteriza-se pelo alto nível de reflexividade, defende a democracia, opõe-se a toda forma de governo totalitário e tem a tolerância como caminho mais promissor para as relações humanas e sociais plurais, justas e solidárias. Assim, a Teoria Crítica ou a Escola de Frankfurt aponta “a perspectiva de emancipação dos indivíduos da dominação da ordem capitalista, a partir do compromisso com a verdade histórica” (VILELA, 2006, p.34).

Destarte, a partir desses pressupostos que embasavam o pensamento de Theodor Adorno, busca-se aqui refletir sobre as seguintes indagações: a partir do legado intelectual do filósofo frankfurtiano, quais as principais reflexões e propostas perpetradas por Adorno para a educação? Qual a atualização de seu pensamento para a educação contemporânea?

## *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

Diante dessas inquiuições, selecionamos alguns textos do pensador frankfurtiano para nos ajudar a entender as suas reflexões e contribuições para a educação. Entre eles, a obra em conjunto com Max Horkheimer *A Dialética do Esclarecimento* (1985), em que ambos definem conceitos primorosos e tecem críticas importantes que fundamentam os posicionamentos de Adorno em relação ao mundo educacional. Na obra compilada *Educação e Emancipação* (2012) encontram-se outros textos importantes que, após lidos, refletidos e estudados, foram selecionados para figurar neste trabalho.

### **A Dialética do Esclarecimento: para compreender o pensamento adorniano**

A obra *Dialética do Esclarecimento* foi escrita por Theodor Adorno e Max Horkheimer por volta de 1944, durante o exílio<sup>1</sup> nos Estados Unidos. Constitui-se um texto basilar para compreender a epistemologia da Teoria Crítica dos dois filósofos, de maneira especial a de Adorno, seu pensamento e filosofia.

O primeiro capítulo dessa obra intitulado “O conceito de esclarecimento” e o quarto capítulo “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” são referenciais para a compreensão das reflexões e propostas de Adorno para o campo educacional. Por isso, uma pequena análise de ambos propiciará uma melhor compreensão do pensamento educacional adorniano e sua atualidade para a educação contemporânea.

O texto “O conceito de esclarecimento” tem como objeto de análise a derrocada do esclarecimento na sociedade esclarecida. Mas em que constitui esse esclarecimento? Esclarecimento é emancipar-se. Consiste, de acordo com Kant, em superar a menoridade da razão. “É a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2005, p.63). Esclarecimento é o momento ou condição em que a sociedade liberta-se, através do uso da razão, do mundo da mitologia, da visão idealista e metafísica.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a autodestruição do esclarecimento, ou o processo de regressão do esclarecimento, foi motivado na Alemanha pelo nazismo, sua ideologia, e as proeminências destruidoras do pós-guerra. Como consequência, os germânicos foram levados à alienação e à incapacidade de pensar, refletir e fazer resistência ao que era estabelecido pelo Führer. Analisando esse processo, conclui-se que o “esclarecimento resulta no aprisionamento da razão. O homem se libertou do pensamento metafísico do domínio dos instintos, mas, foi aprisionado pela falsa razão” (VILELA, 2006, p.23)

Assim:

Com o abandono do pensamento – que em sua figura coisificada como matemática, máquina, a organização se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido voltasse, enquanto dominação das coisas contra o ser e a consciência dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.51).

O pensamento do homem tornou-se automático e reificado. O esclarecimento anulou e extinguiu o próprio esclarecimento. O homem moderno, que havia rompido com os mitos, caiu no mito do obscurantismo, volta ao mito do capital e passa a pensar somente em quantidade, a pensar matemática e tecnologicamente. Como não é capaz de pensar por si mesmo, tem seu esclarecimento enclausurado pela própria razão.

Para os frankfurtianos, “o esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...]. O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.37) e o encantamento das cabeças, encobertas pelo véu tecnológico, fez com que essas se deslumbrassem por um despotismo qualquer (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A sociedade está mergulhada na ofuscação, jogaram fora a lógica, os homens pensam, mas de forma enviesada e o esclarecimento passou a ser destrutivo. No entanto, Adorno e Horkheimer afirmam que o esclarecimento voltará a recobrar sua força quando “renunciar ao último acordo com esses inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (1985, p.52). Tais inimigos constituem-se nos donos do capital que são hostis ao esclarecimento, que coisificam o homem.

A coisificação do ser humano, nas análises dos frankfurtianos, relaciona-se diretamente ao véu tecnológico, ou a fetichização da técnica, em que os homens inclinam-se a considerá-la “como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995, p. 132). Assim, coisificam o ser humano, tornam as pessoas iguais às máquinas. Isso gera a rudeza nos gestos humanos, a incapacidade de estabelecer uma relação libidinal com outras pessoas, ou seja, a incapacidade de amar. Propicia pessoas frias, distanciadas do calor dos abraços e do afago das amizades, que “cortam o amor pela raiz, antes que possa desabrochar em outras pessoas. O que nelas ainda sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais” (ADORNO, 2012, p. 133).

### *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

Isso revela que tudo se faz em nome do progresso, do avanço tecnológico e da obtenção de lucros. A coisificação é o processo explícito da desumanização, onde as coisas, as mercadorias, os produtos passam a ter sentimentos e serem dotados de mais valores que o próprio ser humano que são substituídos por objetos que acabam sendo os depositários de afetos. O ser humano perde seu valor em detrimento do objeto, fica efêmero e pode ser descartado. Desta forma, “o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (HORKHEIMER, 1976, p.6).

Consequentemente, a coisificação do ser humano reflete na sala de aula e na educação. Estas tornam-se alienadas e alienadoras, pois colocam-se a serviço do capital que é hostil ao esclarecimento.

Desta forma, na visão de Adorno e Horkheimer, a única saída para o homem do processo de alienação é o esclarecimento. É evidente, para estes filósofos, que esclarecer-se é emancipar-se, romper com a minoridade da razão, ser autônomo, exercitar o pensamento para a autorreflexão crítica. Isto só se concretiza pela renúncia a qualquer pacto fácil, a não rendição à sedução das teias do capitalismo, do mito do capital e da tecnologia que trabalha de braços dados com o processo desumanizador. Por isso, afirmam que, “só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

No fragmento filosófico “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, Adorno e Horkheimer (1985) têm por objetivo discutir os mecanismos de funcionamento da indústria cultural, que é apresentada como um braço forte do capitalismo e do sistema totalitário. É discutido também como funciona a operação de destruição da autonomia e da capacidade de pensamento e de ação esclarecida, que subjuga as pessoas ao poder estabelecido, impondo uma cultura de massa através da mídia.

O termo indústria cultural proposto e cunhado pelos frankfurtianos é a “denúncia de que a cultura se confundiu com a economia, convertendo-se em mercadoria” (FLORES DA CUNHA, 2015, p.121). Esta exerce grande influência na sociedade com o poder de manipulação através da oferta das obras de arte, do cinema, das revistas, dos programas de TV e de Rádio, das máquinas de lazer e entretenimento, utilizados e propagados como um grande negócio de bens culturais pelo poder estabelecido.

O novo não é o caráter mercantil da obra de arte, mas o fato dela negar sua própria autonomia e incluir-se, deliberada e orgulhosamente, entre os bens de consumo, com

encanto e como novidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Assim, a obra de arte deixa de ser única, de ser apreciada, contemplada pelo homem de forma que o estarreça, que o encante e passa a ser produzida em série.

Assim, na indústria cultural, “a fórmula (...) substitui a obra” (ADORNO; HORKHEIMER, p.118 et. seq.) e “o estilo da indústria cultural (...) é ao mesmo tempo a negação do estilo (...) belo é tudo o que a câmara reproduza”.

O cerne da crítica estabelecida por Adorno e Horkheimer refere-se aos efeitos desastrosos que essa indústria cultural ocasiona, impedindo a formação de indivíduos autônomos, independentes, reflexivos, capazes de julgamentos e decisões conscientes. A indústria cultural retira a capacidade do sujeito de pensar e de olhar para sua subjetividade. Tem o intuito de mostrar que existe algo ou alguém superior ao sujeito, industrialmente organizado e que “proporciona rentabilidade ao capital investido, usurpando dele a capacidade de interpretar os dados fornecidos pelos sentidos, segundo padrões que, originariamente lhe eram internos” (DUARTE, 2003, p.54).

Neste sentido, a indústria cultural não favorece o raciocínio, mas sim a diversão, o relaxamento, o negócio, o lucro, o individualismo e o hedonismo. Assim, o homem e a mulher são caracterizados “como eternos consumidores, objetos da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.133), tendo sempre suas necessidades atendidas por ela.

Para os pensadores frankfurtianos, ninguém escapa das garras da indústria cultural. Suas análises pontuam que:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural, o pressuposto técnico da usurpação do esquematismo, no caso do cinema, foi a invenção do filme sonoro na década de vinte, a velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil torna-se hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118).

E isso não ocorre somente com o cinema, mas a música do momento, o(a) protagonista ou o galã de uma telenovela, os *points*, as baladas, os brinquedos para a diversão, os *jingles* dos intervalos publicitários dos programas televisivos ou do rádio que se tornam fáceis para decorar entram nesta lista. Na indústria cultural “o ouvido treinado é

perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118).

Explicitamente, os filósofos desvendaram e explicaram o processo de dominação da consciência decorrente da mercantilização dos bens culturais através de um comércio fraudulento e alienante que aprisiona a consciência da massa, desumanizando o homem e a mulher. Conseqüentemente, na visão adorniana, o principal efeito da indústria cultural é o antiesclarecimento.

Assim, estes dois conceitos refletidos na obra prima desses frankfurtianos, esclarecimento e indústria cultural, são palavras-chave, constituem a força motriz do pensamento de Adorno que reverbera em suas reflexões e propostas para o âmbito educacional.

### **Educação e teoria crítica: reflexões e propostas adornianas para uma educação emancipatória**

A teoria crítica, desde sua gênese, expressa-se por uma série de críticas ao que está posto a partir da dialética, do diálogo estabelecido e com exame e crítica instigante da realidade sociocultural na “tentativa de enxergar o novo no velho, em vez de simplesmente o velho no novo” (ADORNO *apud* JAY, 2008, p.114). Implica numa outra postura ideológica em relação à função da ciência e reconhece “que a pesquisa científica desinteressada era impossível em uma sociedade em que os próprios homens ainda não eram autônomos” (JAY, 2008, p.127).

A partir da proposta da teoria crítica, Adorno faz algumas conexões com a educação, não como especialista da área, mas como um frankfurtiano que defende um projeto social que objetiva a libertação do homem da dominação, da opressão e da alienação. Suas ponderações parecem pessimistas, mas na verdade são bem realistas!

Na introdução da obra aqui já referida, *Dialética do Esclarecimento* (1985), nos deparamos com constatações de seus autores sobre a realidade educacional da época, em que afirmam que “[...] tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13) e que “a sala de aula ratifica a expulsão do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.44). Tais constatações, por mais que sejam duras, nos levam a abstrair que o projeto pensado por Adorno passa por uma educação que direcione o homem para a liberdade, para a emancipação, para a autonomia, coadunando com as ideias

expressas no primeiro capítulo da *Dialética do Esclarecimento* que refuta a ideia de massificação, de ‘idiotização’ e de opressão que escamoteia e aliena.

Apesar de Adorno não propor uma teoria educacional e nem soluções práticas para a educação, pois não era pedagogo, seus escritos, palestras, debates e programas radiofônicos são reflexões pertinentes que apontam “[...] a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação [...]” (VILELA, 2006, p.44).

De tal modo, para compreender a crítica perpetrada por Adorno à educação, além dos conceitos de esclarecimento e indústria cultural já apresentados aqui, a compreensão do conceito de ‘semiformação’ ou ‘semicultura’ torna-se imprescindível. Esse conceito foi proposto primeiramente na *Dialética do Esclarecimento* e, posteriormente, discutido por Adorno em um de seus escritos editados em 1959, intitulado “Teoria da semiformação” ou “Teoria da semicultura”.

Ele inicia este fragmento constatando a existência de uma crise da formação cultural, que “se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 2005, p.2). Para Adorno, esta crise não é objeto de preocupação somente da pedagogia ou da sociologia, mas permeia todas as áreas do conhecimento e todos os estratos sociais. Para ele, por toda a parte evidenciam-se os sintomas da falência da formação cultural que não será sanada com aparentes reformas pedagógicas e “permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural” (ADORNO, 2005, p. 2).

Assim, para Adorno, a crise da educação é a crise da formação cultural implementada pela sociedade capitalista que instrui, mas não forma, que não esclarece, mas aliena. Prevalece, então, a semiformação que, sob o domínio da Indústria Cultural, conduz o sujeito a perder a capacidade de subjetivação, destrói sua individualidade, tornando todos iguais, massifica o indivíduo que perde sua dignidade e a capacidade de respeitar e de ser solidário para com o outro. A sociedade passa a reproduzir o aparente e o falso como verdadeiro e o passageiro e perene como permanente. Ilusões são vendidas e o processo formativo ao invés de formar, deforma. Para os frankfurtianos:

[...] quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fátual isolado [...] o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado

## *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim *naufraga a autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia*. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, *a semicultura [ou semiformação] converteu-se no espírito objetivo* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.182-184, grifos nossos).

Na visão de Leo Maar (2003, p.467), “a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital” que avassala o processo educacional. A educação vigente, à época, é uma semiformação. Nos processos pedagógicos deforma-se a consciência, e a reflexão sobre a vida social é descartada da ação educacional (ADORNO, 2005).

Assim, a partir da análise e crítica de Adorno ao processo educacional como semiformação, que domina as consciências a partir das amarras da indústria cultural, ele enfatiza a necessidade da educação assumir a sua tarefa. Para o filósofo, é requisito que a educação deixe de ser cooperadora do processo de semiformação, torne-se sua crítica e assuma o seu papel que é de libertar o sujeito do processo de dominação, resgatar o potencial de desenvolvimento da consciência do indivíduo e da sua subjetividade, formando-o para a não dominação e capacitando-o para a resistência contra a reificação, a cultura da banalização e da alienação.

Para isso, na visão adorniana, a educação deve exigir “a partir de si própria, a sua transformação” (ADORNO, 2012, p.183) para que “seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2012, p.183). Dois termos caros para Adorno. Sua ideia de contradição e de resistência reside no princípio de que é preciso ir além da realidade, não aceitar o que está colocado, questionar a ordem vigente, de forma que se desperte “a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 2012, p.183). A contradição e a resistência constituem uma via capaz de sustentar o pensamento crítico, de maneira especial dos estudantes, que precisam enxergar as falsidades expressas nos embustes espalhados na vida da sociedade culturalmente construída e no processo de semiformação que obscurece as propostas pedagógicas escolares e universitárias, não propiciando, de fato, a formação cultural.

Para Adorno (2012), a educação para a contradição e para a resistência é uma educação que não se curva aos mecanismos de cooptação propiciados pela Indústria Cultural. A educação para a contradição é a que se nega a repetir os horrores que o fascismo

foi capaz de empreender durante a segunda guerra mundial. Resistir é não se render aos mecanismos de objetivação.

O cerne das reflexões e propostas de Adorno sobre e para a educação, como uma necessidade inquestionável, é a educação para a emancipação, para além do pensamento tutelado. As análises do filósofo sobre a realidade educacional não estão desenvolvidas em uma obra, pelo contrário, suas diversas reflexões e propostas a respeito da educação e do sistema de ensino de seu tempo permeiam seus escritos, discursos, palestras, aulas e entrevistas. Uma coletânea intitulada “Educação e Emancipação” que foi organizada por Gerd Kadelbach, publicada em 1970, após a morte de Adorno, reúne textos do teórico com assuntos diretamente conexos com a educação e com a escola.

Os textos dessa coletânea apresentam, sim, elementos essenciais para se entender a propriedade da teoria social construída por Adorno para entender a escola no contexto da sociedade capitalista e para se perceber o compromisso do teórico com a construção de uma outra sociedade, processo no qual caberia à Educação uma tarefa social importante. Entretanto, não se pode depreender dos textos arrolados na obra uma proposta de educação para a emancipação, como um projeto de ação pedagógica (VILELA, 2006, p.48).

Cada um dos textos elucidam o pensamento de Adorno no debate sobre a educação e sobre a escola e revelam uma “íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica do núcleo temático essencial da escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática” (LEO MAAR *apud* VILELA, 2006, p.49).

Nesses textos, está revelada a defesa do teórico para que a escola trabalhe como opção pedagógica e política, para favorecer o desenvolvimento da humanização do homem, de modo a capacitá-lo para a autorreflexão e para ser capaz de agir sobre as condições de opressão, posicionando-se contra elas e libertando-se delas, posição que ele revela através de um diálogo, de fato pontual, com o tema Educação e com educadores (VILELA, 2006, p.49).

### **Educação e Emancipação: ponderações sobre uma proposta formativa**

Um dos textos da coletânea *Educação e Emancipação* (2012) configura uma palestra ministrada por Theodor Adorno na Casa do Estudante de Frankfurt e transmitida pela Rádio de Hessen, em novembro de 1961. Intitulado de “A Filosofia e os Professores”, a partir de uma análise da prova geral de filosofia no processo de seleção para tornar-se professor nas escolas superiores de Hessen, na Alemanha, Adorno faz pertinentes ponderações sobre educação, formação e filosofia e o nexos existente entre tais conceitos.

### *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

Neste fragmento, ele manifesta uma acentuada preocupação com os candidatos aprovados no certame e, de maneira especial, com os alunos que virão a ter aulas com esses candidatos. Chega a afirmar que esses alunos, “(...) estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto” (ADORNO, 2012, p.53) do professor que se colocará a frente deles. Tece uma crítica reflexiva à formação desses candidatos inserida no espírito da semiformação e afirma que “a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda a educação explícita, de que a formação cultural se nutre” (ADORNO, 2012, p.71), visto que “a formação cultural é indispensável para quem pretende ser um formador” (ADORNO, 2012, p.63).

As conjecturas de Adorno em relação aos candidatos à docência levam-no a salientar alguns elementos da formação cultural que são essenciais para qualquer professor e não só para o filósofo. Entre esses elementos destaca-se a necessidade do aprimoramento intelectual, proporcionado pela formação filosófica e que, na maioria das vezes, é deixada de lado em detrimento da formação específica. Para o pensador, a necessidade de uma formação geral ampla que envolva a ética, a estética, a psicologia, a sociologia, a história, a geografia são primordiais para que não se pratique o “pedantismo professoral” (ADORNO, 2012, p.65) que deforma o processo formativo. O gosto e a prática da leitura constituem, para Adorno, “o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica” (ADORNO, 2012, p.65), pois desenvolvem a linguagem oral e escrita e tornam-se basilares no exercício da profissão docente.

Apesar de reconhecer a “insuficiência da universidade, ao seu fracasso: muitas vezes ela não proporciona aquilo cuja ausência incriminamos aos candidatos” (ADORNO, 2012, p.72), este autor salienta que a formação cultural não é propiciada somente pelo que as aulas da universidade oferecem, mas deve ser adquirida com o esforço espontâneo e interesse de cada um, mediante a uma “disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de ocupar-se com os mesmos unicamente para aprender” (ADORNO, 2012, p.64). Fica evidente, na perspectiva do frankfurtiano, que formar ultrapassa as meras transmissões de conhecimento por meio de cursos rápidos ou aulas desconexas e exige-se reflexão sobre o que se aprende, como aprende, sobre o que se ensina e como se ensina, sobre o ser e o fazer.

Os apontamentos de Adorno objetivam o despertar para os impulsos de um movimento de transformação, de saída da mediocridade, de ruptura com a semiformação e do exercício do pensamento crítico, elementos indispensáveis na profissão docente, validados por Adorno.

Nesta perspectiva, a instigante palestra proferida por Adorno no dia 21 de maio de 1965, no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, e transmitida no dia 09 de agosto do mesmo ano pela Rádio de Hessen, é uma intensa reflexão sobre uma série de questões que envolvem o exercício professoral. Em “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar” ou “Tabus sobre o magistério”, o pensador alemão reflete, primordialmente, sobre algumas “dimensões da aversão à docência” e, com isso, trata de uma série de questões tocantes à profissão de ensinar e sua problemática (ADORNO, 1995).

Em uma das análises cuidadosas e sensatas de Adorno, ele destaca que a repulsa ao magistério é evidenciada entre os estudantes mais talentosos da licenciatura que exprimem aversão ao exercício professoral. Parece que “experimentam como uma espécie de coação o tornar-se professores e sujeitam-se a isso somente como uma última ‘ratio’ (ADORNO, 1995, p.84).

Outro destaque do filósofo é em relação “à ideia de que a docência é uma profissão de fome” (ADORNO, 1995, p. 84). Ou seja, não valorizada, pouco reconhecida socialmente, com péssimas condições de trabalho e precários salários que desestimulam e deixam em descrédito o profissional docente, principalmente se comparado a outras profissões que, de mesmo caráter acadêmico, gozam de prestígios, enquanto o magistério tem sua importância questionada. Tais apontamentos são nomeados por Adorno como tabus. Esses tabus relativos à profissão de ensinar e a situação real dos professores estão imbricados: os tabus ativam a real situação do magistério e a real situação intensifica os tabus sobre a docência (ADORNO, 1995).

Na visão de Adorno, tabus são:

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais raras vezes, se tem uma ideia clara. Emprego, pois, o conceito de tabu num sentido de certa forma estrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar a de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as ideias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são,

## *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais (ADORNO, 1995, p.84-85).

Esses tabus têm suas origens recuadas na história. Na Grécia antiga a força dos guerreiros era muito mais aplaudida do que a o trabalho intelectual dos pedagogos escravos que acompanhavam as crianças às escolas. Estes tabus são reforçados pela sociedade contemporânea que contribui para a perda do valor sociocultural que deveria ser atribuída ao professor.

Adorno recomenda, entre outras coisas, que uma mudança na atitude do professor será capaz de superar esses preconceitos. Ele sugere “a necessidade de instrução psicanalítica e a formação de uma consciência profissional dos professores” (ADORNO, 1995, p.99) e incentiva que essas questões sejam debatidas na formação propriamente dita, especialmente na universidade e nos cursos de licenciatura, que são os espaços propícios para se elaborar novos constructos em relação à profissão docente e para uma formação esclarecida e emancipada, no constante exercício da autorreflexão crítica que transforme os tabus acerca do professor em motivações e ideais para o exercício do magistério.

Adorno aponta, também, que “a chave de uma mudança profunda reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 1995, p.103) que não pode ser vista somente como um objeto, mas como um espaço de formação e de transformação das realidades a partir do trabalho docente.

A preocupação de Adorno com a formação de professores e a urgente necessidade de mudança de olhar sobre a escola dá-se em razão do apontamento que faz de que um dos papéis relevantes que a educação precisa assumir é o de “desbarbarização da humanidade” com o árduo desejo de transformar “o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura” e “vislumbrar outra possibilidade de mais amplo alcance” (ADORNO, 1995, p. 103) para a sociedade.

Por isso, o texto “Educação contra a barbárie”, que compila mais um dos diálogos entre o filósofo da Escola de Frankfurt e o educador Hellmut Becker na Rádio de Hessen, é de leitura e apreciação obrigatórias. Apresenta um debate reflexivo e instigante que foi transmitido no dia 14 de abril de 1968 e que girou em torno da problemática em “saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 2012, p.155). A premissa fundamental do texto está na discussão “de que

desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2012, p.155).

Educar contra a barbárie, para Adorno, tornou-se uma questão fundamental na educação, pois as sombras das atrocidades provocadas pelo nazismo ainda rondavam a sociedade de sua época. A expansão do ódio, da tortura e do aniquilamento de seres humanos em nome do progresso e de ideais desumanos, pensados e executados por mentes que passaram pelas melhores escolas e universidades europeias, ainda era uma ameaça iminente. Por isso, “considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 2012, p.155), enfatiza o filósofo.

A proposta de uma educação contra a barbárie constitui-se para Adorno (2012, p.165-166) “[...] nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça” ou com qualquer pessoa. Para isso, faz-se necessário que “por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” e tenham consciência de “[...] que até hoje não se despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura” e, desta forma, “[...] somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa torne-se incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto”.

Adorno não acredita na “conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos”, pois “esta passividade inofensiva constitui ela própria uma forma de barbárie que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (2012, p. 164), mas acredita que é importante, numa proposta de educação contra a barbárie, que prevaleça uma função esclarecedora capaz de “[...] **tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional** que elas sintam aquela vergonha [...]” (ADORNO, 2012, p. 168, *grifo nosso*) dos episódios que embrutecem e idiotizam o ser humano e os tornam cada vez mais lobos de si, conforme expressou Thomas Hobbes em seu ‘O Leviatã’.

Complementando tais reflexões e ponderações sobre e para uma educação contra a barbárie, a conferência *Educação após Auschwitz* transmitida em 18 de abril de 1965, pela rádio de Hessen apresenta o imperativo intelectual e moral de Theodor Adorno acerca da tarefa primordial da educação. Para o filósofo, “a exigência que Auschwitz não se repita é a

### *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2012, p.119), pois os campos de concentração nazistas de Auschwitz foram a mais alta barbárie, a regressão do processo civilizatório, a anticivilização dentro do mundo administrado por uma civilização, que exterminou milhares de judeus, ciganos, intelectuais, homossexuais, ou seja, seres humanos.

Para que “Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2012, p.119), para que não se reviva a barbárie e ela seja uma constante ameaça presente na sociedade, o filósofo alemão busca entender, juntamente com a psicanálise freudiana:

[...] que mesmo com todo o progresso técnico e científico, ocasionando em enormes benefícios ao homem, ele não teve plena satisfação de seus desejos e necessidades, e isso acarretou no perigo de que a violência assenta em risco a própria noção de humanidade civilizada, como algo que é brotado, fundamentalmente, dessa mesma civilização [...] e compreende que o mal-estar na cultura reflete-se na dissolução da civilização no decorrer da história, processo que repercute no indivíduo (GONZAGA, 2013, p.68-69).

A partir dessa compreensão, Adorno faz apontamentos, denuncia e anuncia, o perigo do progresso da barbárie, a necessidade de impedir sua repetição e os diversos sinais que levaram a Auschwitz e que estão latentes na sociedade administrada como um grande mal-estar: a dissolução do eu e a potencialização do comportamento autoritário, a coisificação das consciências e do ser humano, a fetichização da técnica, o totalitarismo mascarado de uma educação baseada na força, na severidade e voltada para a disciplina, o caráter manipulador presente nas instituições e na sociedade e o estado de frieza e indiferença do indivíduo gerando a incapacidade de identificar-se com a dor e as necessidades do outro. Neste último aspecto, o frankfurtiano destaca que:

[...] Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] Hoje em dia, qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A capacidade para identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz. [...] Não me entendam mal. Não quero pregar o amor. Penso que sua pregação é vã: ninguém teria inclusive o direito de pregá-lo, porque a deficiência de amor, repito, é uma deficiência de todas as pessoas, sem exceção, nos termos que existem hoje (ADORNO, 2012, p.134).

Assim, para que “Auschwitz não se repita”, a proposta concreta de Theodor Adorno, sempre embasado nas premissas kantianas, é que a exigência maior da educação seja no processo de formação de uma consciência de “autorreflexão crítica” em que o poder do pensamento, da autodeterminação e da não-participação sejam efetivos (ADORNO, 2012,

p.121) na transformação das consciências, seja no âmbito individual ou coletivo, de maneira paulatina e constante, evitando o retorno da barbárie e a permanência das mesmas no ódio e na indiferença.

Para isso, Adorno (2012, p.123) faz dois destaques importantes. O “[...] primeiro, [refere-se] à educação infantil, sobretudo na primeira infância [...]” e o outro “[...] ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição [...] em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes”. Sua proposta de uma educação política e para a autonomia deve começar desde cedo para que os males da sociedade administrada e da indústria cultural não despontecialize “a atividade e o pensamento da criança por meio do controle de seus movimentos e de suas sensações ou por meio da atitude acomodada” (NEUVALD, 2015, p.34) que privilegia o consumismo, o sedentarismo, a indiferença e o isolamento social.

*Educação para que?* É mais uma das conversas de Adorno com Becker em suas ponderações e troca de ideias sobre a educação transmitidas pela Rádio de Hessen em 06 de setembro de 1966. Neste diálogo, que girou em torno da educação e da formação para o pensamento emancipado e crítico, o intuito foi bem externado pelo frankfurtiano em sua primeira fala: “Formação para quê? Ou Educação para quê? A intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 2012, p.139).

E para Adorno isso estava muito claro: priorizar os debates acerca dos objetivos da educação. Primeiramente, ele se colocava contra qualquer tipo de modelo ideal, engessado e pronto, afirmando que:

[...] é bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal [...] gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior [...] (ADORNO, 2012, p.141).

A concepção de uma educação ideal, pronta, nos moldes do *status quo* vigente, na visão adorniana, se colocava “[..] em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se liberar de sua auto inculpável minoridade” (ADORNO, 2012, p.141). Como suas ponderações e reflexões sempre são uma análise crítica à educação da Alemanha do pós-segunda guerra mundial, a concepção inicial de educação para Adorno numa sociedade

## Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação

democrática não era a de uma educação tradicional ou baseada na modelagem de pessoas, mas numa educação que possibilitasse a capacidade dos indivíduos de voltarem-se para si mesmos, decidirem-se por si e sustentarem as consequências de agir por si mesmos, pois:

[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos (abominação educação tradicional), cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política [...] Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2012, p.142).

Para o filósofo alemão:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata [...] As tendências de apresentação de ideais exteriores, que não se originam a partir da própria consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias (ADORNO, 2012, p.142).

Dessa forma, confirma-se que a concepção de educação adorniana pauta-se na ideia de emancipação inserida na prática e no pensamento educacional. No entanto, o filósofo assinala a necessidade de vencer dois problemas que se levantam desfavoráveis à emancipação e que fazem a educação refém: a ideologia dominante que “[...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2012, p.144) e que obscurece a consciência dos indivíduos e o problema da adaptação que deve ser afrontado pelas instituições educativas na perspectiva de resistência a este processo.

Por isso, na ótica de Adorno:

[...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, **pessoas bem ajustadas**, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (2012, p.143-144).

Adorno manifesta uma enorme preocupação em relação ao que ele considera um grave defeito da atualidade “[...] em que os homens não são mais aptos à experiência [...]” e interroga “afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência?” (ADORNO, 2012, p.149). Na tentativa de esboçar respostas, o pensador assegura que:

[...] provavelmente, em um número incontável de pessoas, exista hoje, principalmente durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de

experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se a aceitassem isto dificultaria sua ‘orientação existencial’ (ADORNO, 2012, p.149-150).

Por isso, na visão do frankfurtiano, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” e “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2012, p.151). Na visão adorniana, fazer experiências é fazer a autorreflexão crítica e romper com os mecanismos de repressão, com o idealismo vigente, com as formações que deformam as consciências, especialmente a hostilidade frente à possibilidade de novas experiências e com “o antiindividualismo autoritário” (ADORNO, 2012, p.152), formando indivíduos conscientes, mas sem gerar individualismos destrutivos.

Desta forma, o tema do último colóquio de Theodor Adorno com Becker na Rádio de Hessen que foi transmitido no dia 13 de agosto de 1969, após seu falecimento que ocorreu no dia 06 de agosto, teve como tônica central a urgente necessidade de uma formação emancipatória, onde “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 2012, p.169).

Como na Dialética do Esclarecimento, Adorno busca respaldo no filósofo Immanuel Kant para precisar a questão colocada. Mais uma vez cita seu breve ensaio intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, de 1783, para validar os conceitos de emancipação e de autonomia que contemplava para a educação. No opúsculo kantiano encontra-se a definição dada pelo filósofo moderno para esclarecimento, que é:

A saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo, sem a direção de outrem (KANT, 2005, p.63).

Este conceito de esclarecimento kantiano é a base para a emancipação proposta por Adorno para a educação, pois “esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-incupável menoridade” (ADORNO, 2012, p.169), que tem:

[...] como finalidade precípua servir para libertação e a emancipação do homem. Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam, do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da irracionalidade que dividia os homens em nobres e não-nobres pelo nascimento e pela religiosidade (PUCCI, 2007, p.20).

### *Reflexões e contribuições de Theodor Adorno para a educação*

Dessa forma, para Adorno, emancipar-se é sair da caverna, romper com a heteronomia, vencer a natureza, educar a vontade própria e ter a atitude corajosa de fazer uso da própria razão. No entanto, era claro para Adorno que este esclarecimento kantiano, “não é resultado mecânico de uma revolução, mas um processo vagaroso. A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal” (PUCCI, 2007, p.20).

Por isso, para vencer o “mecanismo de ausência de emancipação [que] é o *mundus vult decipi* [o mundo deseja ser enganado] em âmbito planetário” é preciso que os processos formativos e “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção, orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e resistência” (ADORNO, 2012, p.183), como já pontuamos aqui. Educar para a contradição e para a resistência, na perspectiva adorniana, é educar para a *autorreflexão crítica*, palavra chave em todas as reflexões, ponderações e propostas feitas por Adorno para uma educação que propicie a formação cultural, a conscientização e a emancipação das pessoas.

#### **Tecendo considerações**

Como afirmou Zamora (2008, p.25) “educar para a emancipação depois de Auschwitz é educar para a superação da barbárie”. Esta máxima pode ser considerada uma síntese da epistemologia educacional de Theodor Adorno. Diante dos impasses e tragédias do sistema educativo vigente a sua época (não apenas da Alemanha, mas de muitos outros lugares), Adorno não ofereceu soluções, mas intervenções à realidade educacional. A partir de suas reflexões e críticas, inquietou e despertou a possibilidade de realizar outro tipo de educação.

Diante da barbárie instalada, do domínio da indústria cultural, do poder inescrupuloso do capital e da conseqüente desumanização, a voz inquietante de Adorno propôs ao seu tempo uma educação capaz de fomentar a resistência ao processo de dominação. Fazia isso por meio de um projeto que superasse o conformismo e a indiferença, que estimulasse a capacidade de fazer experiências e de arriscar-se sem medo de poder e de fazer diferente dos demais. Ele ainda tinha esperança na educação e acreditava que a escola era capaz de formar o homem emancipado, esclarecido, autônomo, libertado da dominação e sob a marca da justiça social, do bem comum e da fraternidade. Para isso, era preciso um rompimento com a burocratização do sistema educativo, com o fetiche da técnica que assolava as práticas pedagógicas e com a heteronomia ocasionada pelas relações sociais capitalistas que nele refletiam.

A voz de Adorno é muito atual. Suas reflexões e contribuições para a educação de seu tempo são contemporâneas e contemplam as contradições existentes hoje. As dimensões atuais do sistema educativo e seus entraves exigem a fórmula proposta por Adorno. O esclarecimento, a autorreflexão crítica, a capacidade de resistência e a autonomia são lições para a pedagogia contemporânea. Apesar de Adorno não oferecer receitas prontas, há indicações de que a formação de professores, o currículo, a organização pedagógica da escola, o material didático utilizado e a própria gestão precisam ser enriquecidos pela proposta de uma educação política conforme arrazoa o filósofo frankfurtiano.

No desenvolver do século XXI, a educação e a escola continuam dominadas. A presença marcante da indústria cultural sob o signo do capital continua fazendo do ambiente educativo um espaço para a semiformação. Em nome da inovação pedagógica, projetos educacionais medíocres têm levantado bandeiras que banalizam o conhecimento e a formação. Professores que não dominam a língua materna, literatura que não é incentivada em sala de aula, “faculdades” que deformam professores em cursos rápidos de qualidade duvidosa, chefe do executivo que sugere fechar as faculdades de filosofia para não haver balburdia, “contingenciamentos” na pesquisa e no ensino superior de universidades públicas: há um grande faz-de-conta no mundo da educação.

Embora os escritos e palestras de Adorno girem em torno das décadas de 1920 a 1960, suas conclusões são primorosas quando nos deparamos com o que vivenciamos na contemporaneidade. O sistema educativo vigente necessita urgentemente replanejar-se, reorientar-se e debruçar-se sobre o pensamento adorniano e seu projeto de educação para uma sociedade democrática. Talvez, se o tivesse feito não proporia, como no caso brasileiro, alguns retrocessos educacionais que destituem a capacidade de criação do professor em sala de aula e exalta o modelo reprodutivista, tangenciado pela indústria cultural.

### Referências

ADORNO, Theodor W. **A teoria da semicultura**. Primeira Versão, Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, Volume XIII, Ano IV, n. 191, maio/agosto 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos 2.** Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Vals. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da indústria cultural.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

FLECK, Amaro. Afinal de contas, o que é teoria crítica? **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 24, n. 44, maio-ago.2017.

FLORES DA CUNHA, João Fabrício. **Sobre o conceito de indústria cultural e a possibilidade de o cinema se constituir como arte:** apontamentos sobre a obra de Ingmar Bergman. Rev. Cambiassu, São Luís, v.15, n.17, julho/dezembro 2015, p. 118-133.

GONZAGA, Roberto C. B. **Educação para autonomia como experiência formativa em T. W. Adorno.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** Trad. de Sebastião Uchôa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

HORKHEIMER, Max. **A presente situação da filosofia social e as tarefas de um instituto de pesquisas sociais.** Praga: estudos marxistas. n. 7, 1999, p. 121-132.

JAY, Martin. **A imaginação dialética.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta o que é esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos.** Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

LEO MAAR, Wolfgang. **Adorno, semiformação e educação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.

NEUVALD, Luciane. **Estética e Experiência formativa e infância em adorno.** Impulso, Piracicaba 25(62), 27-36, jan.-abr. 2015.

PINZANI, Alessandro. **Teoria crítica e justiça social.** Civitas. v. 12, n. 1, 2012, p. 88-106.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Crítica e Educação:** a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007, p. 11-58.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** Relatório de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.

ZAMORA, José Antonio. Educação depois de Auschwitz. In: MOREIRA, Alberto da Silva; PUCCI, Bruno; ZAMORA, José Antonio. **Adorno: educação e religião**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

## Nota

---

1 De 1931 a 1933, Adorno lecionou na Universidade de Frankfurt ocupando a cadeira de Filosofia de Hans Cornelius. Quando os nacional-socialistas tomaram o poder na Alemanha, os intelectuais tiveram graves implicações. Diante disso, Adorno emigrou para Paris e depois para a Inglaterra, onde lecionou na Universidade de Oxford. Em 1937 emigrou para os Estados Unidos: Entre 1938 e 1941 exerceu o cargo de diretor musical do setor de pesquisas da Rádio Princeton. Foi vice-diretor do Projeto de Pesquisas sobre a Discriminação Social da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Dedicou-se intensamente ao Instituto para Pesquisas Sociais que foi reconstituído junto a Universidade da Columbia. A Obra “Dialética do Esclarecimento” foi redigida a quatro mãos neste interim de exílio na América. Adorno retorna para a Europa em 1950 e, em 1953 voltou como professor de Filosofia na Universidade de Frankfurt onde assumiu a codireção do Instituto para Pesquisas Sociais que estava anexado à Universidade.

## Sobre os autores

### **César Evangelista Fernandes Bressanin**

Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-GO, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Membro do Diretório (CNPq/PROPE) Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT. Mestre em História (PUC-GO) e Graduado em História (UFT).  
E-mail: [kaeserevangelista@gmail.com](mailto:kaeserevangelista@gmail.com) ORCID: 0000-0003-1221-2353

### **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida**

Professora Adjunta/PUC-GOIÁS-PPGE/EFPH- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. E-mail: [zeneide.cma@gmail.com](mailto:zeneide.cma@gmail.com).  
ORCID: [0000-0003-2220-9932](https://orcid.org/0000-0003-2220-9932)

Recebido em: 21/10/2019

Aceito para publicação em: 20/11/2019