
Notas sobre educação e emancipação a partir da perspectiva da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno

Notes on education and emancipation from the perspective of Theodor W. Adorno's critical theory

Greyce Kelly de Souza
Ricardo Luiz de Bittencourt
Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Criciúma – Brasil

Resumo

O presente ensaio deriva de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo discutir os conceitos de educação e emancipação, sobretudo, pensar as possibilidades de uma educação emancipadora na sociedade atual. Desta forma, busca-se refletir sobre o que é emancipação, iniciando pela conceituação de esclarecimento desenvolvida por Kant (1985), articulada pela crítica nas discussões feitas por Theodor Adorno e Max Horkheimer a partir da obra *Dialética do Esclarecimento* (1985). Após desenvolve-se um diálogo com a obra *Educação e Emancipação* do filósofo Theodor W. Adorno, pensando tais conceitos em movimento da crítica imanente da formação humana na contemporaneidade. A nota de conclusão, ressaltamos que a necessidade de emancipar se evidencia como forma de combater as barbáries humanas. É somente pelo domínio do pensamento crítico que poderá se evitar futuras manifestações da barbárie.

Palavras-chave: Emancipação; Educação; Teoria Crítica.

Abstract

This essay derives from a bibliographical research and aims to discuss the concepts of education and emancipation, above all, to think about the possibilities of an emancipatory education in today's society. In this way, we seek to reflect on what emancipation is, starting with the conceptualization of enlightenment developed by Kant (1985), articulated by critics in the discussions made by Theodor Adorno and Max Horkheimer from the work *Dialectic of Enlightenment* (1985). Afterwards, a dialogue is developed with the work *Education and Emancipation* by the philosopher Theodor W. Adorno, thinking about such concepts in the movement of the immanent critique of human formation in contemporary times. In a concluding note, we emphasize that the need to emancipate is evident as a way to combat human barbarism. It is only by mastering critical thinking that future manifestations of barbarism can be avoided.

Keywords: Emancipation; Education; Critical Theory.

1. Introdução

Adorno (1995) reconhece haver uma crescente preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas, considerando seu olhar para o que se refere à formação cultural no sentido amplo do termo. O que não deixaria de ter importância, mas sendo necessário também perguntar acerca dos conteúdos, isto é, “do que é e do para que é a educação” (Adorno, 1995, p. 139). Um importante questionamento sobre esse tema, que se identifica como problemática desta pesquisa, é: Qual a importância do conceito de emancipação e como ele se articula com a educação no processo da formação humana na contemporaneidade?

Adorno (1995) sustenta que esta pergunta não consistiria em saber “para que fins a educação ainda é necessária?”, o que colocaria numa relação de subserviência a lógica dominante de resultados. Mas valeria perguntar “para onde a educação deve conduzir?” (Adorno, 1995, p. 139). Isso seria um certo imperativo na perspectiva da teoria crítica adorniana para a educação. Obviamente que não é tão fácil identificar isso no âmbito dos processos educacionais contemporâneos. Porém, vale a pena destacar algumas notas sobre o tema na perspectiva da teoria crítica adorniana.

Desse modo, o presente ensaio, que deriva das discussões elaboradas na dissertação de mestrado de um dos autores, se qualifica enquanto uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e tem por objetivo discutir os conceitos de educação e emancipação, sobretudo, pensar as possibilidades de uma educação emancipadora na sociedade atual. Desta forma, o ensaio se estruturou em duas sessões. Busca-se, primeiramente, refletir sobre o que é emancipação, iniciando pela conceituação de esclarecimento desenvolvida pelo filósofo de Königsberg Immanuel Kant (1785), articulada pela crítica nas discussões feitas por Theodor Adorno e Max Horkheimer a partir da obra *Dialética do Esclarecimento* (1972), disposto na primeira sessão deste ensaio. Na segunda sessão desenvolve-se um diálogo com obra *Educação e Emancipação* do filósofo Theodor W. Adorno, pensando tais conceitos em movimento da crítica imanente da formação humana na contemporaneidade, considerando a sociedade neoliberal na qual estamos inseridos. Por fim, apresentamos as notas conclusivas deste ensaio.

2. Notas sobre emancipação e esclarecimento na modernidade

Pensar o conceito de emancipação decididamente não é uma tarefa fácil, muitos, como Kant (1985) e Adorno (2000), entre muitos outros filósofos, com muito mais rigor, dedicaram-se em seus estudos para pensar o conceito de emancipação em seus diferentes formatos. Aqui trabalharemos com o conceito de emancipação estabelecido por Adorno (2000). Para isso vamos discutir também a ideia de emancipação – ou esclarecimento – cunhada pelos iluministas, a rigor, a conceituação apresentada por Kant (1985).

Trazendo primeiramente a versão epistemológica da palavra, em sintonia com o Dicionário do Latim Essencial (Rezende, Bianchet, 2014), emancipar descende da língua latina, *emancipo* (*e-manus-capio*), que significa libertar, excluir da tutela. Como suas sinônimas define-se as palavras liberdade e independência. A expressão *manus* corresponde a algo que pode ser segurado/conduzido com a mão, *carpio*, por sua vez, refere-se a apanhar, tomar, agarrar algo. As duas palavras formam o vocábulo *mancipium* que traz justamente a ideia de algo que se pode segurar com a mão. O prefixo *e* indica a ideia de saída, de ausência, seria assim uma forma de negação. *Emancipo* então traz a ideia de algo que não pode ser segurado ou conduzido com a mão, seria algo que independe do outro.

O movimento iluminista já pensava na potência que uma sociedade emancipada poderia atingir. Em seus escritos, Kant (1985) coloca a importância dos sujeitos fazerem uso da sua racionalidade para assim superar a menoridade. Essa menoridade, para Kant (1985), seria a “incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (p. 100). É importante salientar que o indivíduo que se encontra nesta menoridade não tem a capacidade de pensar criticamente plenamente desenvolvida, cabe a esse sujeito apenas seguir os comportamentos que a sociedade pré-estabelece de forma passiva.

Esse movimento de saída da menoridade se configura justamente como a capacidade de pensar por si próprio, ou, remetendo à palavra emancipação, seria uma forma de se tornar independente do outro. O autor ainda coloca que o estar na menoridade é culpa de ninguém menos que do próprio indivíduo; o meio para deixar essa menoridade se dá pelo exercício autônomo da razão. Entretanto, essa saída não é uma ação fácil, pelo contrário, o filósofo coloca a menoridade como algo natural ao ser humano, por isso é difícil e nada cômodo para o sujeito se desvincular dela:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (Kant, 1985, p. 102).

Aqui cabe o papel da autonomia que, na filosofia kantiana, assume-se enquanto uma necessidade para o sujeito superar a condição da menoridade, é justamente através desta atitude autônoma que os indivíduos podem buscar o conhecimento. Como o próprio Kant (1985) colocou em sua obra: “*Sapere Oude*”, ou seja, “ouse saber”, ouse buscar o conhecimento para assim poder questionar as normas/verdades que já estão estabelecidas.

A busca pelo esclarecimento é uma prática diretamente ligada ao saber, não é possível então, desatrelar o conhecimento do processo de esclarecimento diante da filosofia kantiana. No entanto, o sentido de esclarecimento não se resume apenas ao conhecer, mas compartilha de uma esfera política e social. O esclarecimento está intrinsecamente ligado ao compromisso moral com a sociedade. Para o sujeito individual, abandonar a menoridade pode ser algo difícil, no entanto, na esfera coletiva essa tarefa é facilitada. Kant (1985) afirma inclusive “que um público esclarecer a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (1985, p. 102). Percebe-se o esclarecimento como uma atitude que vai para além do individual contemplando também o coletivo.

A tal liberdade citada por Kant (1985) é uma ferramenta essencial para se alcançar o esclarecimento, é necessário que o indivíduo tenha liberdade para buscar o conhecimento e assim se desvincular da menoridade. Contudo, como Kant (1985, p. 104) coloca, “Ouço, agora, porém, excluir de todos os lados: *não raciocines!*” A sociedade de várias formas restringe a liberdade dos indivíduos para que esse não busque o conhecimento e, por sua vez, o esclarecimento. Somente o uso público – e livre – da razão é que pode levar ao esclarecimento. Por uso público, Kant (1985) refere-se ao indivíduo que, enquanto erudito, pode e deve manifestar conhecimento e pensamentos diante de

toda a comunidade. A sociedade se torna um *lócus* para o uso público da racionalidade. O que Kant (1985) apresenta com isso é que o esclarecimento é possível no âmbito privado, individual, mas é muito mais eficiente quando se desenvolve no âmbito coletivo. A emancipação então, não se estabelece apenas no nível individual, mas depende de toda uma comunidade esclarecida. Segundo o filósofo iluminista, o esclarecimento seria a chave para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma sociedade livre do domínio racional que as crenças e dogmas exerciam sobre a sociedade.

Ao ser questionado se vivia uma época esclarecida, a resposta apresentada por Kant (1985) é um simplório não. O que vivemos é uma época do esclarecimento. Esta ideia iluminista de esclarecimento necessita da racionalidade e da liberdade para se efetivar. Os filósofos da teoria crítica, entre eles Theodor Adorno e Max Horkheimer, herdaram essa característica da filosofia iluminista do “ousar saber” e pensar por si mesmo, de buscar o esclarecimento. Entretanto, enquanto Kant e os outros filósofos iluministas viram o esclarecimento como algo que difundido no “século das luzes” (século XVIII), Adorno e Horkheimer (1985) contrariam essa ideia. Os autores apresentam que a busca pelo esclarecer acompanha os indivíduos desde os primeiros processos de mitificação.

O mito foi uma forma dos humanos superarem o medo da natureza desconhecida, um meio de esclarecer os fatos, de explicar o que eles desconheciam, por isso não deixa de ser uma forma de conhecimento, e, portanto, seria esta uma forma de esclarecimento. Sobre isso, os autores citam que “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento. [...] O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objectividade.” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 8). A explicação por meio de um mito foi gradualmente sendo substituída pelo conhecimento científico e racional. O que os autores argumentam, no entanto, é que essa nova forma de esclarecimento pela razão é na verdade uma nova mitologia.

Sobre esse esclarecimento racional, Adorno e Horkheimer (1985) discorrem logo no início da obra *Dialética do Esclarecimento* que

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 6)

Como exposto pelos autores, desencantar o mundo e dissolver os mitos era a missão do esclarecimento. Segundo Kant (1985), isso seria possível através da razão, do conhecimento científico. Adorno e Horkheimer (1985) colocam que justamente essa racionalidade foi quem nos levou a uma calamidade triunfal. Kant (1985) acreditava que o uso da razão e o conhecimento científico nos levaria a uma sociedade emancipada, entretanto, o que de fato pode ser visto é uma sociedade mediada pelo conhecimento, mas ainda desigual e barbarizada.

Adorno e Horkheimer (1985) apontam que, ao contrário do que Kant e os demais pensadores iluministas pensavam, a razão científica, o esclarecimento por meio do conhecimento, não promoveu a emancipação. De fato, trouxe o desenvolvimento tecnológico, mas de forma alguma promoveu o progresso humano no sentido da emancipação. De acordo com isso, Pucci (2008, p. 86) escreveu que

Os ensaios de Marcuse e de Horkheimer/Adorno, escritos nos anos das revoluções tecnológicas, nos apresentam considerações de como a razão instrumental, sob a forma de máquinas, de aparelhos e de sistemas, se fazia onipresente predominantemente nas indústrias, nos setores financeiros, nos meios de comunicação, nos escritórios, e, através de sua linguagem lógica e operativa, transformava radicalmente os negócios e as pessoas; de como as “virtudes” da eficiência, da organização, da rapidez, da funcionalidade dirigiam a vida na produção e formatavam pessoas aptas ao processo de trabalho; de como a ciência e a tecnologia, aliada ao poder político de estados e de grandes corporações, geravam, ao mesmo tempo, abundância e miséria. Em particular, as análises de Horkheimer e Adorno mostravam que o responsável primeiro pelo aumento da miséria e dos sofrimentos do mundo era o próprio progresso, era a própria razão que se fez técnica e que cada vez mais aumentava seu poder de dominação. Mais ainda, mostravam que, muito embora o desenvolvimento da técnica poderia proporcionar ao homem a trabalhar menos, viver melhor e ter mais tempo para se dedicar à cultura, ao lazer, à vida em sociedade, não era isso o que acontecia.

É importante contextualizar o momento histórico em que a obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) foi escrita. Contexto este marcado pela segunda guerra, pelo nazismo, pelas diversas formas crescentes de desigualdades e destruição da natureza. Os conhecimentos que deveriam estar a serviço do progresso humano foram usados para construir máquinas de destruição, para dominar povos, culturas e indivíduos. A razão

iluminista, que deveria libertar, iluminar a humanidade, levou ela ao colapso. Se antes o mito era uma forma dos sujeitos dominarem a natureza e desta forma se esclarecerem, o conhecimento hoje tem essa mesma serventia.

Adorno e Horkheimer (1985) chamaram essa racionalidade de razão instrumental. Os autores denunciaram como o conhecimento - a razão - foi usado como instrumento para atingir o poder, a dominação da natureza e do homem, se afastando assim de qualquer possibilidade real de emancipação pelo conhecimento. A ideia otimista que Kant (1985) apresentou, de que somente pelo esclarecimento atingiríamos uma sociedade emancipada, séculos mais tarde se mostrou equivocada. O que de fato aconteceu, conforme Adorno e Horkheimer (1985), foi que o uso da razão nos levou à barbárie.

A racionalidade na contemporaneidade não busca mais discutir a finalidade das coisas, mas foi reduzida a uma ferramenta utilizada pela humanidade para controlar a natureza (incluindo neste conceito de natureza os próprios humanos). O uso da razão de forma instrumental acaba por negar a ideia de uma razão como esclarecimento; o homem então, ao invés de usá-la para pensar e agir criticamente, agora a utiliza como um instrumento para atingir determinados fins. Seria uma coisificação da razão pelo ser humano. A racionalidade instrumental também é usada como uma forma de dominação das massas, sobre isso, os autores colocam que:

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 58).

A indústria cultural funciona como um instrumento de manipulação das massas por meio do domínio e da mercantilização da cultura, conforme Leo Maar “a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia” (2000, p. 21) Relacionando-a com as discussões de cunho kantiano, podemos dizer então que o ser humano atingiu a racionalidade científica, mas ainda não saiu da menoridade, visto que ainda é manipulado e ordenado por outro, agora, no caso, a indústria cultural e a

racionalidade técnica. O progresso por meio da razão científica previsto pelos iluministas de fato ocorreu, mas este progresso, ao invés de nos aproximar da emancipação acabou por nos afastar ainda mais dela.

A manipulação da sociedade pela indústria cultural se dá principalmente pela padronização e reprodução dos gostos. Conforme Adorno e Horkheimer

[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57).

É importante frisar, conforme Adorno e Horkheimer (1985) colocaram, que sua função principal é servir a lógica econômica vigente. A razão instrumental e a indústria cultural possuem diversos pontos em comum, mas o principal deles é que ambos dispõem do mesmo objetivo-fim: a manutenção da ordem capitalista e hoje, também neoliberal. A razão instrumental se submete ao capital no momento que transforma o conhecimento em um instrumento para atingir a dominação; a indústria cultural, por sua vez, serve ao capital ao reproduzir comportamentos e gostos que devem ser lidos pela sociedade como padrão, ela transforma a cultura em mercadoria, em uma padronização em série. Esses atos servem para afastar ainda mais a sociedade de um possível esclarecimento, de uma possível emancipação. A indústria cultural além de transformar a cultura em mercadoria visa também manter um controle social sobre a sociedade. É importante manter a população neste estado de alienação porque é neste estado que se gera consumidores passivos.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 92) a “cultura, tomada pelo lado de sua apreensão subjetiva, é a formação”, no entanto, o processo de apropriação da cultura pela indústria cultural a transforma em uma semicultura, e por isso, acaba por promover uma semiformação. Na *Dialética do Esclarecimento* (1985, p. 93), Adorno e Horkheimer esclarecem esse processo:

[...] como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via

submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incômodo e inútil. [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objectivo.

Adorno (1996) em seu texto *Teoria da Semicultura* ainda afirma que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.” (Adorno, 1996, p. 389). Essa semiformação é resultado direto da massificação e alienação que a indústria cultural impõe sobre a sociedade.

Se a razão se tornou uma forma de dominação é preciso então pensar em uma nova forma de emancipar. Como resposta à razão instrumental, o movimento da Escola de Frankfurt propõem então uma nova teoria, a teoria crítica. Essa teoria deveria romper com o domínio que a racionalidade instrumental detém. Seria a partir desta razão crítica que se construirá os meios para questionar o conhecimento. A busca principal não será mais o conhecimento por si só, mas sim buscar a finalidade principal deste conhecimento. É justamente através desta produção de consciência sobre o conhecimento que a teoria crítica participa desta prática de racionalização/emancipação. Segundo Adorno (2000), é através de uma teoria crítica, de uma razão crítica, que poderemos nos emancipar, a educação, por sua vez, desempenha uma participação importante nesta ação emancipadora.

3. Notas sobre educação contra a barbárie: possibilidades de uma educação emancipatória

A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, nesse plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, e em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Essa é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais se vale a escola. (Adorno, 2000, p. 126).

Para abrir as discussões desta seção retornaremos à conceituada frase de Adorno: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (2000, p. 119). Adorno (2000) coloca sobre a educação a responsabilidade principal de que a barbárie nazista não se repita no futuro da história humana. Auschwitz, para o autor, foi a

manifestação pura da barbárie. Cabe a educação então promover a superação da barbárie através da emancipação dos sujeitos e da sociedade.

A obra *Educação e Emancipação* (Adorno, 2000) apresenta uma coletânea de textos organizados a partir de conferências radiofônicas na qual participaram Theodor Adorno, Hellmut Becker e Gerd Kadelbach, datando os anos de 1959 a 1969. Esta obra traz considerações importantes sobre o papel que a educação deve desempenhar frente às barbáries humanas. Wolfgang Leo Maar (2000) – tradutor da obra para a língua portuguesa – no início de sua introdução aos escritos de Adorno afirma que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação.” (2000, p. 11). Esta frase demonstra uma desoladora realidade da educação que abrange não só o contexto educacional presente na Alemanha (local onde foi escrita a obra) mas universal. Leo Maar (2000), entretanto, destaca que não devemos nos deixar abalar por este cenário, mas devemos interpretá-lo como uma possibilidade (e necessidade) para exercer o pensamento crítico permanente. É somente pelo domínio do pensamento crítico sobre o passado e o presente que poderá se evitar futuras manifestações da barbárie.

Adorno (1985) enfatiza que o uso do esclarecimento enquanto uma razão técnica ocasionou na deformação da subjetividade. A característica fundamental para se atingir a emancipação - a formação - converteu-se em uma semiformação. A indústria cultural, por sua vez, também colaborou nesta deformação da subjetividade humana, uma vez que sujeita toda a sociedade a subordinação, ao conformismo, a fragmentação e padronização das identidades. É justamente a partir da manipulação das massas que se estabelecem as relações de domínio sobre elas. O desenvolvimento que levaria a sociedade ao esclarecimento, ao invés de conduzir a emancipação, conduziu a barbárie.

É importante refletir sobre a conceituação de barbárie de acordo com Adorno (2000, p. 155):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, [...] Considero tão

urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

A barbárie para Adorno (2000) não seria apenas o atraso civilizatório que tomou conta de toda a sociedade, mas incorpora também o ódio primitivo que faz parte da subjetividade humana. Para combater esse despontar da barbárie, Adorno (2000) manifesta dois pressupostos essenciais:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.” (Adorno, 2000, p.123).

A escolha pela primeira infância não é em vão, é necessário pensar em uma educação transformadora ainda na primeira infância visto que é neste período da vida que a criança forma os principais traços de seu caráter. Quanto ao segundo fator, Adorno (2000) coloca a importância de se ter um “clima intelectual, cultural e social” que não propicie a regressão da barbárie. Para isso é necessário sempre deixar claro e jamais esquecer o que nos levou – e ainda pode nos levar – ao horror. O esquecimento ou a negação – que pode ocorrer nas pessoas em forma de negação do confronto com a realidade que foi Auschwitz – pode nos levar de volta a ela. Como colocado por Nanan (2009, p.78) “Negar o contato real com questões como Auschwitz é o mesmo que admitir a possibilidade de que o mesmo aconteça novamente.”.

Para uma possível superação da barbárie, a educação não poderá se resumir à mera transmissão de conhecimento, e, tão pouco, deve se assemelhar a modelar pessoas. Ela deve, sobretudo, ser capaz de produzir uma consciência verdadeira. No entanto, atingir esse fim só será possível a partir do momento que as práticas educacionais estabelecerem como prioridade promover uma educação emancipadora (Adorno, 2000).

Contudo, promover tal educação não é uma tarefa simples, Adorno (2000) apresenta dois problemas no que diz respeito à emancipação dos indivíduos. O primeiro deles se configura enquanto a própria organização do mundo e a da ideologia dominante. A ideologia que governa o mundo tornou-se tão opressora que, por vezes, supera até mesmo a educação, não é possível pensar em uma emancipação sem considerar esse “obscuramente da consciência” (Adorno, 2000, p. 156). O segundo problema se refere ao

movimento de adaptação do ser humano. Ao mesmo tempo que educação não pode ignorar a adaptação dos sujeitos para que esses se orientem melhor no mundo, tão pouco deve permitir que as pessoas busquem apenas se adaptar, se ajustar ao meio, porque isso as levariam a “perda de sua individualidade em um conformismo uniformizador” (Adorno, 2000, p. 156). A educação deve então privilegiar um ensino que fortaleça mais a resistência do que a adaptação. Isso porque a adaptação já é um processo imposto pelo contexto em que vivemos, a resistência a essas imposições é o que deve ser trabalhado pela educação.

Adorno (2000) também aponta algumas incoerências presentes no cotidiano escolar que ao invés de levar os estudantes a emancipação os conduz a barbárie. A lógica da competição imposta por todo sistema escolar é uma dessas formas. Becker (Adorno, 2000) em sua conversa com Adorno coloca que “a massa dos professores continua considerando a competitividade como um instrumento central da educação e um instrumento para aumentar a eficiência.” (Adorno, 2000, p. 162). Adorno (2000) por sua vez, salienta que a competição é uma forma válida quando se trata de educar esportista, mas não serve quando falamos da educação de pessoas desbarbarizadas. Becker (Adorno, 2000) aponta o cerne da questão quando se trata de competição dentro do ambiente escolar, em suas palavras “é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva” (2000, p. 163). A escola está reproduzindo o ambiente externo a ela e adaptando os alunos para se adequarem a essa sociedade. Esse movimento da escola se apresenta como a situação ideal para exemplificar o que Adorno (2000) expôs com a afirmativa de que a educação deve priorizar a resistência e não a adaptação. Promover a lógica da concorrência dentro do espaço escolar é uma manifestação da prática de adaptação, a forma de resistência seria se manifestar contra essa lógica.

Outro ponto importante evidenciado por Adorno (2000) como potencializador da barbárie dentro da educação seria a forma de autoridade não esclarecida. Segundo o filósofo “a perpetuação da barbárie na educação é mediada essencialmente pelo princípio da autoridade.” (2000, p. 166). Adorno (2000), no entanto, não é contra toda figura de autoridade, algumas manifestações de autoridade – principalmente as que não são derivadas da violência e que possuam em sua essência um pensamento esclarecido – são indispensáveis para a desbarbarização do sujeito.

Antônio Zuin (1999), em acordo com Adorno (2000), descreve como a semicultura, quando inserida no contexto escolar, colabora para a perpetuação da semiformação dos indivíduos.

Contudo, é o que ocorre quando nos defrontamos com a maneira pela qual a semicultura se difunde. Ela exige a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando a religação dessas mesmas fórmulas e conceitos com a história e os interesses da humanidade. A memorização dos conteúdos não deixa de ser uma etapa essencial para o desenvolvimento da própria formação (*bildung*). Entretanto, não se deve esquecer que a assimilação dos conhecimentos fica, talvez, irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjugam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceito que são quase imediatamente esquecidos (Zuin, 1999, p. 73).

Esse debate estabelece relação com a problemática do ensino transformado em mera transmissão de conteúdo, onde o principal meio de aprendizagem do estudante é apenas a memorização, sem a compreensão e reflexão dos fatos com a realidade objetiva. Superar a barbárie requer também superar esse modelo educacional baseado na semiformação.

Se, conforme Adorno (2000), o grande desafio da educação é a desbarbarização e percebemos esse ato como indispensável não apenas para emancipação humana, mas para a sobrevivência da humanidade, a questão a qual se vale refletir é: Como desbarbarizar quando o cotidiano escolar está recheado de atitudes e comportamentos – automatizados e irrefletidos – que favorecem a barbárie?

Para enfrentar esse desafio é preciso colocar a desbarbarização como meta central dos processos educativos. De acordo com Adorno (2000), todos apresentamos traços de barbárie, uma vez que fazemos parte do sistema que a perpetua. A busca pela emancipação humana se configura justamente como o meio para nos afastarmos dela. Adorno conceitua emancipação enquanto:

o mesmo que conscientização, racionalidade. [...] 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 nisso, 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

Notas sobre educação e emancipação a partir da perspectiva da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno

superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (Adorno, 2000, p.143, 144).

A emancipação para Adorno (2000) seria a conscientização humana. O espaço escolar, por sua vez, deve promover essa conscientização individual, para isso, não pode ceder a ao processo de adaptação que beira o conformismo, mas deve sobretudo, promover a resistência a toda forma de barbárie. De acordo com isso, Zuin (1999, p. 74) coloca que “a concepção de educação de Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno da barbárie. Ela possui, antes de mais nada, uma função de resistência”. Essa forma de resistência terá início com a conscientização, principalmente nos primeiros anos de vida, da violência como algo bárbaro. Adorno afirma que:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (Adorno, 2000, p. 166).

É importante apontar que Adorno (2000) não propõem a conversão dos homens em sujeitos inofensivos e passivos, na verdade, essa ação para o autor se constituiria em mais uma forma de barbárie, uma vez que poderia levar os sujeitos a passividade exacerbada e a omissão diante de momento que é necessário se posicionar. A educação deve promover uma aversão a toda forma de violência e a brutalidade que decorrem da irracionalidade.

Zuin (1999) apresenta, a partir das palavras de Norbert Hilbig, como a barbárie tem se manifestado na atualidade, podendo estar embutida em ações cotidianas como no convívio com a família, juntos aos jovens em jogos de futebol, na televisão e vídeos, nas “brincadeiras” que mascaram o ódio e preconceito; há também as manifestações que já são vistas pela sociedade como barbárie, como toda forma de violência, intolerância, preconceito e discriminação com o outro (Hilbig, 1995 *apud* Zuin, 1999).

É necessário também falar sobre as barbáries estabelecidas pela racionalidade neoliberal. A primeira delas é a lógica da competição. Estando presente dentro do cotidiano escolar ela perpassa também pelo mundo do trabalho e se estabelece no centro

da subjetividade humana, atingindo diretamente a relação do sujeito com ele mesmo e com os outros. Dardot e Laval (2014) apresentam a competição como um mecanismo necessário para a efetivação da ordem neoliberal. A adaptação exacerbada também é um meio utilizado pelo neoliberalismo para conformar e passivizar os sujeitos que se configura como uma forma de barbárie. Pucci (2018) aponta que “é em direção a essa sociedade inteiramente adaptada que o capitalismo neoliberal, pela universalização e absolutização da competitividade, está nos conduzindo.” (Pucci, 2018, p. 603). A adaptação é um eixo central para a ordem neoliberal, uma vez que desencadeia no sujeito o conformismo com a situação estabelecida pelo próprio neoliberalismo. Uma vez conformado, esse não buscará mais resistir às barbáries instauradas por essa racionalidade.

Competição, adaptação, autoritarismo são pontos levantados por Adorno (2000) como forma de barbárie e que também estão presente dentro do sistema neoliberal, no entanto, há outras formas de barbáries que são resultado direto da sociedade neoliberal como a desigualdade, a fome, a banalização e destruição da natureza, a dominação a consciência por meio da semiformação e da indústria cultural (que iniciou no contexto do capitalismo tardio e permanece dentro do sistemas neoliberal), enfim, todas as formas de injustiças sociais que são ressaltadas pelo neoliberalismo se configuram também como forma de barbárie. Lutar contra a barbárie significa também lutar contra a ordem neoliberal.

Enfatizando mais uma vez, a tarefa fim da educação é lutar contra essas formas de barbárie. Mas, diante do cenário exposto, como a educação seria capaz de vencer a barbárie que se estabelece tanto dentro do espaço escolar quanto fora dele? Adorno (2000) coloca que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2000, p. 132). Os centros educacionais devem promover uma educação que favoreça a autorreflexão, se sobreponha à semiformação, que permita aos indivíduos sair da condição de minoridade e tornarem-se capazes de pensar e agir de forma independente, sem se deixar levar pelo coletivo. Uma vez que o indivíduo seja capaz de pensar por si próprio suas ações serão atos refletidos.

Zuin (1999, p. 82) coloca ainda que é necessário “uma concepção educacional crítica que incentive a autorreflexão daqueles que se julgam educados”. Se emancipação para Adorno (2000, p. 143) é “o mesmo que conscientização” podemos estabelecer que uma educação que fomenta a crítica e a autorreflexão é em si uma educação emancipatória. A

emancipação, dentro dos ambientes escolares se efetivará no momento em que as escolas possibilitem uma educação voltada para o pensar. Ao contrário da ideia iluminista, que acreditava ser possível atingir a emancipação através do conhecimento, Adorno (2000) coloca que só é possível atingir a emancipação através da crítica, através da reflexão sobre o que é conhecido. O ponto de chegada para a emancipação não é em uma razão instrumental, mas sim em uma razão crítica. Adorno (1985) ainda expõe, a partir de suas reflexões sobre o esclarecimento em Kant, que a emancipação é um vir-a-ser, mas acrescentaria aqui que ela é um eterno vir-a-ser, uma vez que, assim como o conhecimento, a emancipação também é um processo que não se finda, mas tem sua continuidade prolongada para todo além.

Para finalizar esta seção, trago um debate importante colocado por Santiago (2005, p. 121), cujo apontamento apresenta que: “a educação perderá sem dúvida se utópica e ingenuamente quiser trombar de frente com o mundo administrado da barbárie de escritório e burocratizada, mas sempre terá uma chance caso volte-se para o indivíduo”. Santiago esclarece que a emancipação só possível no nível individual, é necessário que cada sujeito emancipe a si, tal qual colocado por Kant (1985), é preciso que cada um tenha coragem e busque sair da menoridade, para isso é necessário mais do que apenas *ousar saber*, é preciso *ousar refletir*.

4. Considerações finais

Buscamos discutir o conceito e contextualizar a necessidade de emancipação dos sujeitos nos processos formativos. Tecemos o conceito de emancipação a partir do filósofo Theodor Adorno. Para o autor, a emancipação se manifesta enquanto o processo de conscientização e reflexão (Adorno, 2000). Esse processo, no entanto, não é simples, envolve superar o uso instrumental do conhecimento - que nos levou às barbáries como Auschwitz - e utilizá-lo de uma forma crítica (Adorno; Horkheimer, 1985).

Trazendo a frente à pergunta que impulsionou este escrito “Qual a importância do conceito de emancipação e como ele se articula com a educação no processo da formação humana na contemporaneidade?” ressaltamos que a necessidade de emancipar se evidencia, sobretudo, como forma de combater as barbáries humanas. É somente pelo domínio do pensamento crítico que poderá se evitar futuras manifestações da barbárie. Sobre isso, Adorno (2000) sustentou que a máxima educacional é não permitir que

Auschwitz se repita, para isso é preciso combater toda forma de barbárie. Cabe às escolas conduzir um ensino que possibilite aos educandos a compreensão crítica da realidade, pois somente a partir desta consciência será possível se afastar das barbáries humanas. O papel das escolas então, é a de justamente promover um ensino capaz de conduzir os estudantes ao pensamento reflexível e por sua vez, também crítico.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. Tradução Wolfgang Leo Maar.

ADORNO, Theodor. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 08 fev. de 2020.

ADORNO, Theodor. W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, a. XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: que é esclarecimento? in: Textos Seletos. 2 ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

MAAR, W. L. À guisa de introdução. In. ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 11-28

NANAN, Ana Carolina Alencar Severiano Aires Barreira. **Resistência e emancipação em Theodor W. Adorno**: para romper com o real e pensar o inteiramente outro. 2009. 96 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza (CE), 2009.

PUCCI, B. A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas** (Porto Alegre), v. 63, n. 2, p. 595-613, 5 out. 2018.

PUCCI, B. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. **Educação E Filosofia**, v. 20, n. 39, p. 71-88, Mar., 2008.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim Essencial**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. p. 512.

ZUIN, A. Álvaro S. Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura. **Proposições**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 72–84, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644192>. Acesso em: 02 out. 2021.

Sobre os autores

Greyce Kelly de Souza

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação (2022) e graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Treviso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, neoliberalismo, EAD e formação de professores. Integra o grupo de pesquisa Política, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: greycehp@unesc.net Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5334-063X>

Ricardo Luiz de Bittencourt

Possui Doutorado em Educação (2008) e Mestrado em Educação (1998) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na EEB Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos como docente no Curso de Magistério. Atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Atualmente atua como Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. E-mail: rlb@unesc.net Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6279-9346>

Alex Sander da Silva

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Pós-Doutorado PNPd/CAPES no PPGE/UNIMEP no núcleo de História e Filosofia da Educação (2014). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Formação Cultural e Sociedade –GEFOCS. Atua nos seguintes temas: Teoria Crítica e Educação. Estética. Filosofia da Educação. E-mail: alexsanders@unesc.net Orcid:<http://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

Recebido em: 01/06/2022

Aceito para publicação em: 10/09/2023