



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA RAMOS DOS SANTOS

Educação e barbárie em estudos fundamentados em T. W. Adorno

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

NATÁLIA RAMOS DOS SANTOS

3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO E BARBÁRIE EM ESTUDOS FUNDAMENTADOS EM T. W. ADORNO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **NATÁLIA RAMOS DOS SANTOS, Discente**, em 28/10/2021, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 24/11/2021, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=196740&id_documento=2654475&id_orgao_acesso_externo=0&infra...
1/2 26/12/2021 09:55 SEI/UFG - 2452195 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0

, informando o código verificador **2452195** e o código CRC **7D08B721**.

NATÁLIA RAMOS DOS SANTOS

Educação e barbárie em estudos fundamentados em T. W. Adorno

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Orientadora: Professora Doutora Anita Cristina Azevedo Resende.

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Natália Ramos dos

Educação e barbárie em estudos fundamentados em T. W. Adorno
[manuscrito] / Natália Ramos dos Santos. - 2021.
131 f.

Orientador: Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Resende.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, tabelas.

1. Barbárie. 2. Civilização. 3. Educação. 4. T. W. Adorno. I.
Resende, Anita Cristina Azevedo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **56** da sessão de Defesa de Dissertação de **NATÁLIA RAMOS DOS SANTOS** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um (30/09/2021)**, a partir das **14:30**, em plataforma virtual no link público <https://us02web.zoom.us/j/88349021623?pwd=K09rUStFRFovYlQvM2lTdGZFaVdwZz09>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"EDUCAÇÃO E BARBÁRIE EM ESTUDOS FUNDAMENTADOS EM T. W. ADORNO"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Ciências Sociais** na **PUC-SP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Mona Bittar (FE/UFG)**, doutora em **Educação Brasileira** pela **UFG** - membro titular externa e Profª. Drª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular interna. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. **Anita Cristina Azevedo Resende**Profª. Drª. **Mona Bittar**Profª. Drª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anita Cristina Azevedo Resende, Usuário Externo**, em 01/10/2021, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mona Bittar, Usuário Externo**, em 26/10/2021, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 27/10/2021, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#). A autenticidade deste

documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=196740&id_documento=2577578&id_orgao_acesso_externo=0&infra...
1/2 26/12/2021 08:28 SEI/UFG - 2381295 - Ata de Defesa de Dissertação



https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador **2381295** e o código CRC **DD757AA0**.

Referência: Processo nº 23070.050378/2021-69

SEI nº 2381295

AGRADECIMENTOS

À professora Anita, pela orientação desse trabalho e por todas as contribuições no meu processo formativo, desde os primeiros períodos da graduação em pedagogia.

Às professoras Mona Bittar e Gina Glaydes Guimarães, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Agradeço especialmente a professora Gina por ter me apresentado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) quando eu cursava a disciplina de Psicologia da Educação no curso de licenciatura em Química. Essa disciplina foi muito importante para a escolha de transferência de curso que realizei ao final daquele semestre, decisão que me trouxe muita felicidade.

A todos os outros professores que de alguma maneira foram marcantes na minha trajetória acadêmica. Vocês são muitos e não seria possível referir-me a todos nesses breves agradecimentos. Não poderia deixar de reportar-me à Marília, minha orientadora de monitoria e de iniciação científica nos tempos de graduação. Obrigada por todos os ensinamentos e por me incentivar a ingressar na pós-graduação. Agradeço também às professoras Maria Margarida, Solange e Diane Valdez pelas disciplinas cursadas ao longo dessa jornada.

Às minhas colegas de turma de mestrado Bruna, Marcilene e Francielly, agradeço a companhia e parceria. À Guiomar, minha colega de turma da graduação, agradeço o apoio e as videochamadas realizadas durante o tão difícil período de isolamento social.

Ao Vitor Zanon, pelo companheirismo ao longo do último ano de mestrado, por me estimular constantemente a “continuar a nadar” e principalmente pela escuta sempre atenta e afetuosa.

Aos meus pais, meus grandes amores, agradeço por nunca medirem esforços para me propiciar a melhor educação que poderiam. Obrigada pelo amor que me dedicaram ao longo de toda minha vida, sem vocês eu nada seria. Sei que tenho em mim muito mais de vocês do que ousou imaginar.

Agradeço também a todos os amigos e familiares que torceram por mim e que se felicitam junto comigo com a conclusão dessa etapa.

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos.” (Karl Marx, O Capital – Livro 1, 1872)

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e tem por objetivo compreender as concepções de educação presentes na produção acadêmica que discute a temática de barbárie e educação na perspectiva teórica de T.W. Adorno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-bibliográfico aportada nos fundamentos teóricos adornianos acerca da concepção de barbárie e civilização, assim como a relação indivíduo-sociedade, que embasam a propositura da educação como forma de resistência à barbárie. Analisa dissertações e teses levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que, a partir desse enfoque teórico, tratam da temática barbárie e educação e busca apreender as concepções de civilização/barbárie e educação presentes nessa produção. De forma geral, os trabalhos analisados apontam a educação como uma das principais formas de enfrentamento à barbárie, sendo necessário perseguir o ideal de uma educação emancipatória, crítica e reflexiva nesse embate. As publicações também apontam os obstáculos implicados pelas determinações estruturais dos desenvolvimentos do capitalismo tardio ainda que postulem a permanência necessária da crítica e da reflexão como meios para a superação da deformação do processo formativo, seja ele compreendido pela mediação da escola ou da formação cultural no sentido amplo. Essas derivações exigem questionar os limites da formação e do pensamento com relação à pressão exercida pela estrutura social, dado que a perspectiva teórica de T.W. Adorno não desconsidera a determinação da objetividade em relação a subjetividade.

Palavras-chave: Barbárie. Civilização. Educação. T. W. Adorno.

ABSTRACT

This paper is vinculated to the line of research Foundations of Educational Processes of the Post-Graduation Program in Education of the School of Education in the Federal University of Goiás and aims to comprehend the conceptions of education present in the academic production that discusses the theme of barbarism and education in the theoretical perspective of T.W. Adorno. It's about a qualitative research of theoretical-bibliographical character based on T.W. Adorno about the conception of barbarism and civilization, as well as the relationship subject-society, that support the idea of education as a form of resistance to barbarism. It presents the analysis of dissertations and thesis from the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations that, based on Adorno, treat the theme of barbarism and education and it looks to apprehend the conceptions of civilization, barbarism and education present in these publications. In general, the analyzed papers point to education as one of the main forms of fighting against barbarism, being necessary to chase the ideal of an emancipatory, critical and reflexive education, in order to achieve that goal. The publications also point the obstacles implied by late capitalism, even though they postulate about the necessary permanence of criticism and reflection as ways to overcome the deformation of the formative process, whether it is comprehended by the school mediation or as a cultural formation in a wide sense. These conclusions demand questioning regarding the limits of formation and thought when it comes to the pressure exerted by the social structure, given that Adorno's theoretical perspective do not disregard the determination of objectivity in relation to subjectivity.

Key words: Barbarism. Civilization. Education. T. W. Adorno.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - BARBÁRIE E CIVILIZAÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA QUESTÃO	12
1.1 Civilização e barbárie	12
1.2 A barbárie insuperável	20
1.3 Socialização: a constituição do indivíduo em sociedade	25
CAPÍTULO II - BARBÁRIE E EDUCAÇÃO: UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	33
2.1 Levantamento das dissertações e teses que discutem “barbárie e educação”	33
2.2 As concepções de civilização, barbárie e formas de resistência	52
CAPÍTULO III – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PREDOMINANTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO E BARBÁRIE	70
3.1 Educação para a emancipação e autonomia	70
3.2 Da formação cultural à semiformação: a emancipação obstaculizada	79
3.3 Educação escolar: limites e possibilidades da escola diante da exigência de uma educação emancipatória	87
3.4 Educação, barbárie e práxis histórica	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXO 01 - TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD QUE APRESENTAM OS TERMOS “BARBÁRIE” E “EDUCAÇÃO” NO RESUMO EM PORTUGUÊS	117
ANEXO 02 - FICHA PARA ANÁLISE DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	122
ANEXO 03 - PLANILHA DE ANÁLISE E DOCUMENTAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	123

INTRODUÇÃO

As garantias do progresso civilizatório nunca estão asseguradas em absoluto. As conquistas alcançadas pelo projeto e progresso cultural nunca são definitivas e as aquisições civilizatórias estão permanentemente em risco de maneira mais ou menos radical ou mais ou menos aparente a depender de processos e desenvolvimentos históricos. Os tempos atuais são emblemáticos desses riscos, ainda que não sejam os únicos.

Se é possível afirmar que cultura ou civilização reporta a tudo aquilo que afasta o homem de sua condição animal, o que abarca tanto as técnicas e habilidades desenvolvidas para o controle da natureza quanto as relações sociais e as instituições sociais (FREUD, 2014), nem sempre é possível observar nas relações sociais o mesmo grau de desenvolvimento existente no domínio da natureza. Pelo contrário, observa-se nas relações entre os homens um descompasso em relação ao desenvolvimento da técnica e um grau de agressividade que constituem possibilidades da barbárie. (ADORNO, 1995). Para que haja desenvolvimento da cultura é necessário que todos os homens abdicuem de um quantum da satisfação sexual e também do instinto de agressividade. Isso significa que o preço a se pagar pelo desenvolvimento civilizatório é uma diminuição da felicidade experimentada pelos homens individualmente. Em troca desta renúncia instintual, os homens ganham um tanto de proteção contra as forças da natureza e contra o ódio que os outros homens poderiam lhes direcionar. E justamente por exigir renúncia da satisfação instintual, os homens podem se voltar contra a cultura, o que significaria a possibilidades de retorno à barbárie. Daí se pode compreender por que não há vitória definitiva da civilização contra a barbárie, pois o próprio desenvolvimento civilizatório carrega consigo algo de anti-civilizatório. (FREUD, 2011).

A noção de que a barbárie nunca poderá ser combatida em absoluto não pode implicar, no entanto, em resignação ou conformismo. Adorno (1995a), ao tomar Auschwitz como o emblema maior da barbárie de sua época, é categórico na defesa de que é preciso evitar que Auschwitz se repita e desenvolve algumas reflexões acerca do papel da educação nessa tarefa. Segundo Adorno (1995a, p. 121), a educação só faz sentido se for dirigida para uma autorreflexão crítica. Esta, por sua vez, vincula-se a uma educação para a autonomia e para a resistência aos ditames da sociedade que reforçam e naturalizam a barbárie.

No entanto, Adorno (1995a) ao tratar da educação como via de enfrentamento à barbárie traz à tona os limites do esclarecimento na luta pelo desenvolvimento civilizatório. Primeiramente,

o autor defende que há pressupostos objetivos que fazem com que a barbárie se desenvolva de forma mais ou menos aguçada e que sem a mudança desses pressupostos a educação pouco pode fazer para evitar a barbárie, o que é fundamental para que não se caia nas “presas da retórica idealista”. (ADORNO, 1995a, p. 120). Ademais, é fundamental na perspectiva teórica adorniana a compreensão de que há uma pressão exercida pelo todo social sobre os indivíduos particulares, que Adorno (1995a, p. 122) denominou de “claustrofobia das pessoas no mundo administrado”. Neste sentido, ainda que a educação busque a autorreflexão crítica, a autonomia e a resistência, a objetividade social se impõe como um determinante fundamental para o retorno ou não da barbárie. Ou seja, no debate do papel da educação frente ao desenvolvimento civilizatório, é preciso a clareza de que a objetividade social é uma determinação mais determinante do que a educação ou a formação. Mesmo não sendo o mais determinante, a educação é um elemento importante no enfrentamento à barbárie e talvez por isso Adorno tenha dedicado parte de suas reflexões ao papel da formação na constituição subjetiva dos indivíduos e na sua relação com a constituição do todo social.

A atualização da questão dos impasses entre civilização e barbárie nos dias atuais é evidente. Especialmente em tempos de naturalização da morte e negação da ciência, é necessário arguir se e como essa questão vem sendo tratada no campo acadêmico/científico. Ainda especialmente no campo da Educação, essa questão pode ser tomada, entre mais, a partir da relação entre educação e barbárie que tem em Theodor Adorno uma elaboração radical e definitiva. Com esses pressupostos é que essa pesquisa se propôs investigar a produção de dissertações e teses disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da seguinte problematização: Qual a concepção de educação presente nos trabalhos da BDTD que tratam da temática de educação e barbárie a partir do referencial teórico de Theodor Adorno? Assim, tendo esta questão como problema de investigação, este trabalho objetivou compreender qual ou quais são as concepções de educação predominantes na produção acadêmica que discutem a temática de educação e barbárie na perspectiva teórica de Adorno.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de caráter teórico-bibliográfico. A pesquisa de abordagem qualitativa se opõe à pesquisa de abordagem quantitativa, pois volta-se para “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). A abordagem qualitativa defende que não há um modelo ou padrão único de pesquisa para todas as

áreas, pois “a realidade é fluente e contraditória” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), o que implica na necessidade de diferentes caminhos ou recursos para apreendê-la a depender do objeto de estudo escolhido. Portanto, na pesquisa de abordagem qualitativa a quantificação não é considerada a única via de garantir a validade de uma proposição ou generalização feita pelo pesquisador e se opõe a um modelo único de investigação extraído dos modelos de pesquisa científica característicos das ciências naturais. (CHIZZOTTI, 2006).

De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 40-41), a pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento de amplo alcance das informações sobre o objeto de estudo, colaborando na definição de um quadro conceitual sobre este objeto. Este tipo de pesquisa exige do pesquisador a “vigilância epistemológica”, isto é, uma atenção constante aos objetivos propostos e aos pressupostos teóricos que perpassam pela construção do estudo. Para a realização da pesquisa bibliográfica, a principal técnica utilizada é a leitura, pois é por meio dela que o pesquisador consegue extrair as informações e os dados que estão presentes no material bibliográfico, assim como identificar a forma como esses dados estão relacionados. A análise do material exige sucessivas leituras, com objetivos diferentes: a leitura de reconhecimento do material bibliográfico; a leitura exploratória, onde são lidos os resumos dos trabalhos para identificar as informações neles presentes; a leitura seletiva, para selecionar o material que realmente interessa aos objetivos do pesquisador; a leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa, momento em que se relaciona as informações extraídas do material bibliográfico analisado com o problema de pesquisa. Nessa pesquisa, foi realizada a leitura e a análise de 11 dissertações e 5 teses que tratam da temática educação e barbárie e o caminho metodológico percorrido para a escolha desse material bibliográfico será apresentado com maiores detalhes no capítulo 2.

A exposição do trabalho está organizada em 3 capítulos que dialogam entre si. No capítulo 1, intitulado “Barbárie e civilização: os fundamentos teóricos da questão”, é apresentada a discussão teórica sobre os conceitos de civilização e barbárie na perspectiva adorniana. Sendo Adorno tributário da tese desenvolvida por Freud acerca da civilização, também são apresentados os fundamentos da tese freudiana e as derivações da interpretação adorniana na questão da educação. Na primeira sessão do capítulo 1, buscou-se discutir como a barbárie é produzida na sociedade, entendendo a partir da tese freudiana que o fato da renúncia à pulsão sexual e de agressividade ser um condicionante para o desenvolvimento civilizatório faz com que a possibilidade de revolta contra a civilização seja sempre real e constante. Além disso, buscou-se

delinear como pulsão de vida e pulsão de morte estão relacionadas com o Super-eu e a possibilidade de retorno do recalcado, da barbárie. Na segunda sessão do capítulo 1, retoma-se a tese desenvolvida por Freud, especialmente naquilo que foi apropriado por Adorno para desenvolver seus estudos sobre a temática da barbárie. Ressalta-se que a barbárie é, pela natureza de sua produção, insuperável e que em determinados momentos históricos, a depender dos condicionantes sociais, pode ser mais aguçada e explícita do que em outros momentos. Aqui se coloca em questão que, apesar da barbárie estar vinculada à “disputa instintual” que é a única possibilidade de existência e sobrevivência do homem em relação com outros homens, ela também está vinculada aos determinantes objetivos da estrutura social. Todas essas questões levam à discussão realizada na última sessão do capítulo 1, a saber: como a barbárie diz da constituição do indivíduo em sociedade por meio da socialização.

O capítulo 2, “Barbárie e educação: um retrato da produção acadêmica”, apresenta o levantamento bibliográfico realizado na BDTD de teses e dissertações que abordam a temática barbárie e educação. Na primeira sessão do capítulo são indicados os aspectos gerais das publicações que apresentam os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português, tais como os programas de pós-graduação aos quais os trabalhos estão vinculados, a distribuição dos trabalhos por estados brasileiros e por ano de publicação. Além disso, a primeira sessão do capítulo também aponta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente os critérios utilizados para selecionar as teses e dissertações que foram submetidas à análise na íntegra. Já a segunda sessão do capítulo 2 trata apenas dos 16 trabalhos do levantamento bibliográfico que foram selecionados para análise. Buscou-se nesse momento da exposição discutir as concepções de civilização e barbárie presentes no material analisado, bem como as formas de enfrentamento à barbárie propostas pelas teses e dissertações.

O terceiro e último capítulo denomina-se “As concepções de educação predominantes na produção acadêmica sobre educação e barbárie” e, como o próprio nome sugere, versa sobre as concepções de educação abordadas nas teses e dissertações analisadas. No primeiro item do capítulo discute-se acerca do ideal de educação para emancipação ou autonomia, visto que essa é a principal concepção identificada no material bibliográfico estudado. No segundo item do capítulo debate-se acerca dos obstáculos enfrentados na concretização desse ideal de educação, que acaba se transformando em semiformação, principalmente por meio da ação da indústria cultural. O terceiro item apresenta a concepção de educação escolar que também está presente em parte

significativa das teses e dissertações e o papel da escola no desenvolvimento civilizatório. Por fim, o último item do capítulo 3 reflete sobre a concepção da escola como via de combate à barbárie por meio da transformação social, presente no material analisado. Buscou-se ao longo de todo o capítulo realizar uma análise crítica das concepções apresentadas pelas teses e dissertações à luz da teoria adorniana, contrapondo os posicionamentos teóricos dos trabalhos aos postulados de Adorno.

CAPÍTULO 1

BARBÁRIE E CIVILIZAÇÃO: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA QUESTÃO

Este capítulo apresenta uma síntese da concepção de barbárie presente em T.W. Adorno, especialmente no que concerne aos fundamentos da relação entre civilização e barbárie, visando indicar sua vinculação com a educação/socialização e os processos aí implicados.

1.1 Civilização e barbárie

Pensar a questão do enfrentamento à barbárie exige compreender o que é a barbárie e como ela é produzida na sociedade. Adorno é certamente um autor fundamental na explicitação dessa questão e seu diálogo com Freud, especialmente nas elaborações expostas nos denominados escritos culturais, é elucidativo da sua concepção acerca do entrelaçamento entre cultura/civilização e barbárie. Retomar Freud, portanto, é importante para compreender o fundamento da tese adorniana de que a barbárie acompanha a civilização.

Já de início, é importante ressaltar que Freud não fazia distinção entre os termos civilização e cultura¹, entendendo-os como todo o desenvolvimento na vida humana, tanto do ponto de vista da técnica quanto do ponto de vista das relações sociais, que eleva o homem para além de sua condição animal:

A cultura humana—refiro-me a tudo aquilo em que a vida humana se ergueu acima de suas condições animais e em que se diferencia da vida animal — e eu me recuso a distinguir cultura de civilização — apresenta, notoriamente, dois aspectos àquele que a observa. Por um lado, abrange todos os conhecimentos e habilidades que os homens adquiriram para controlar as forças da natureza e dela extrair os bens para a satisfação das necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para regulamentar as relações entre os indivíduos e, em especial, a distribuição dos bens obteníveis. Essas duas faces da cultura não são independentes uma da outra; primeiro, porque as relações recíprocas dos indivíduos são profundamente influenciadas pelo grau de satisfação instintual que os bens existentes possibilitam; em segundo lugar, porque o

¹ De acordo com Iannini e Tavares (2020), a não diferenciação entre os termos cultura (Kultur) e civilização (Zivilization) explicitada por Freud deixa claro aos leitores que se tratava de uma opção de Freud, que fazia questão em tomar partido em um debate que vigorava em sua época. Essa posição de Freud não se trata unicamente de uma questão terminológica ou semântica, mas também de uma questão política. Recusar a diferenciação entre cultura e civilização significava também recusar os discursos nacionalistas da época, que afirmavam que apenas os povos germânicos eram povos de cultura, argumento utilizado no decorrer da história para legitimar a ideia de superioridade deste povo em relação aos demais.

próprio indivíduo pode assumir a condição de um bem na relação com outro, uma vez que este utilize sua força de trabalho ou o tome como objeto sexual; e, em terceiro lugar, porque todo indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que, no entanto, deveria ser um interesse humano geral. (FREUD, 2014, p. 233-234).

Freud (2011, p. 32) já observava que a cultura tinha alcançado um alto grau de desenvolvimento no aspecto das habilidades e conhecimentos necessários para controlar as forças da natureza. No entanto, este progresso não foi capaz de oferecer um alto grau de satisfação dos prazeres para os seres humanos, isto é, não os fez mais felizes:

Nas últimas gerações a humanidade fez progressos extraordinários nas ciências naturais e em sua aplicação técnica, consolidando o domínio sobre a natureza de um modo antes inimaginável. Os pormenores desses progressos são conhecidos; não é mister enumerá-los. Os homens estão orgulhosos dessas realizações, e têm direito a isso. Mas eles parecem haver notado que esta recém-adquirida disposição de espaço e de tempo, esta submissão das forças naturais, concretização de um anseio milenar, não elevou o grau de satisfação prazerosa que esperam da vida, não os fez se sentirem mais felizes. (FREUD, 2011, p. 32).

As normas culturais parecem impedir que o homem alcance a felicidade, pois o desenvolvimento das relações sociais na cultura exige de todos a renúncia de parte de seus interesses para garantir o interesse do coletivo.² Diante da impossibilidade de satisfação total de seus desejos em prol da maioria, o homem encontra satisfações substitutivas, por meio da sublimação, para aquilo que quer mas não pode realizar. Dessa forma, em certa medida, a cultura é oposta à liberdade individual. (FREUD, 2011, p. 40-41). O desafio que se coloca para a humanidade é tentar encontrar um equilíbrio, onde a parcela de renúncia instintual exigida não seja tão grande a ponto de não possibilitar ao indivíduo a felicidade, mas seja suficiente para garantir a continuidade do processo civilizatório. Freud (2011, p. 41) questiona “[...] se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel.”.

Para que a civilização se desenvolva é preciso que comunidades cada vez maiores se formem. No entanto, apenas o interesse comum pelo trabalho não é forte o suficiente para fazer com que um considerável número de pessoas se mantenha unido em grupo. Por isso é preciso que se estabeleça um vínculo de ordem libidinal entre essas pessoas. Algumas pessoas se ligam a outras

² O argumento de que as normas culturais, ao exigirem a renúncia instintual, diminuem a felicidade experimentada pelos homens individualmente pode levar ao questionamento sobre o quão felizes os homens eram em estágios menos avançados da civilização. Segundo Freud (2011, p. 33) é difícil mensurar dessa forma a relação entre a felicidade e o grau de desenvolvimento civilizatório, mas é possível apontar alguns traços característicos da civilização nas sociedades humanas. Seriam eles o desenvolvimento da técnica e da ciência, a capacidade de apreciação e de gozo com a beleza, a limpeza, a ordem e a regulação das relações sociais.

através do amor genital, mas não é possível que toda a comunidade esteja ligada por um vínculo deste tipo. Portanto, a civilização exige dos homens a retirada da energia sexual para criar vínculos de amor não sexual. (FREUD, 2011, p. 52-54).

Entretanto, para que a civilização se desenvolva não é suficiente apenas a renúncia de satisfação sexual. Também é preciso a renúncia de parte do instinto de agressividade, que é natural da condição humana e que faz com que a convivência entre os homens não seja espontaneamente harmoniosa. A agressividade coloca em risco a civilização, uma vez que esta tem como condição de existência a união entre os homens e o instinto de agressividade tende à desintegração desta união. A desintegração da cultura implica no estado de barbárie, logo, se há uma tendência de agressividade na natureza do homem que é contrária à cultura, isto significa que o risco de recair na barbárie está sempre dado. Desta maneira, para continuar se desenvolvendo, a civilização exige dos homens uma renúncia a esta agressividade natural:

Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse do trabalho em comum não a manteria; paixões movidas por instintos são mais fortes que interesses ditados pela razão. A civilização tem de recorrer a tudo para pôr limites aos instintos agressivos do homem, para manter em xeque suas manifestações através de métodos que devem instigar as pessoas a estabelecer identidades e relações amorosas inibidas em sua meta, daí as restrições à vida sexual e também o mandamento ideal de amar o próximo como a si mesmo, que verdadeiramente se justifica pelo fato de nada ser mais contrário à natureza humana original. (FREUD, 2011, p. 58).

Se a civilização exige do homem a renúncia de parte de seus instintos sexuais e do instinto de agressividade, é compreensível que o homem não se sinta feliz e desenvolva hostilidade com relação ao projeto civilizatório. Assim, com Freud (2014, p. 234) é possível compreender que, apesar da vida em sociedade ser a única forma de sobrevivência do homem, as exigências de renúncia instintual da cultura lhe são como um fardo, o que faz de todo indivíduo um inimigo em potencial da cultura:

É digno de nota que os seres humanos, embora incapazes de viver no isolamento, sintam como um fardo os sacrifícios que a civilização lhes requer, para tornar possível a vida em comum. Portanto, a civilização tem de ser defendida contra o indivíduo, e todos os seus regulamentos, instituições e decretos são postos a serviço dessa tarefa; objetivam não apenas efetuar certa distribuição dos bens, mas também mantê-la, e, de fato, têm de proteger dos impulsos hostis dos seres humanos tudo aquilo que serve ao domínio da natureza e à produção de bens. As criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a técnica, responsáveis por sua existência, podem ser utilizadas também para a sua aniquilação. (FREUD, 2014, p. 234).

Aqui pode-se questionar novamente se o homem era mais feliz em um período anterior da civilização, onde a renúncia exigida não era tamanha. Não nos parece possível fazer tal afirmação, visto que a situação de um estágio primitivo implica que a qualquer momento um homem pode ser morto por outro com o uso da força bruta e isso não aparenta ser sinônimo de felicidade. Isto porque, em compensação à abdicação da satisfação instintual, a civilização oferece para o homem proteção, ainda que esta garantia de segurança não seja absoluta:

Se a cultura impõe tais sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor agressivo do homem, compreendemos melhor por que para ele é difícil ser feliz nela. De fato, o homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade por muito tempo. O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança. (FREUD, 2011, p. 61).

Dessa forma, apesar dos sacrifícios exigidos pela civilização é só por esse meio que o homem consegue um tanto de proteção contra as forças da natureza e contra os perigos que os outros possam oferecer. Daí pode-se concluir que a principal tarefa da cultura é oferecer aos homens um quantum de proteção e segurança:

Mas como seria ingrato, como seria tolo pretender abolir a cultura! O que então restaria seria o estado da natureza, e este é bem mais difícil de suportar. É certo que a natureza não exigia de nós nenhuma restrição dos instintos, permitia-nos fazer de tudo; mas ela tem sua maneira particularmente eficaz de nos restringir, ela nos mata, de modo frio, cruel e inabalável, assim nos parece, e talvez justamente através das coisas que nos satisfazem. Foi precisamente por causa desses perigos com que nos ameaça a natureza que nos juntamos e criamos a cultura, que se destina, entre outras coisas, a tornar possível nossa vida em comum. A principal tarefa da cultura, sua autêntica razão de ser, é nos defender contra a natureza. (FREUD, 2014, p. 246).

Freud (2011) argui a possibilidade de encontrar um equilíbrio entre um grau de proteção garantido pela civilização que não exija uma renúncia instintual tão grande a ponto de minar a felicidade do ser humano. Mas alerta que esta é uma questão que talvez não se resolva: “[...] talvez nos familiarizemos igualmente com a ideia de que há dificuldades inerentes à cultura, que não cederão a tentativas de reforma.” (FREUD, 2011, p. 62). Em Freud (2014) também está presente este questionamento: as dificuldades encontradas pela cultura e a hostilidade dos homens em relação a ela são ocasionadas por “defeitos” nas formas culturais já experienciadas pela humanidade ou se trata na verdade de algo intrínseco ao processo de desenvolvimento civilizatório?

O trecho a seguir parece apontar que não há grandes esperanças de alcançar uma forma cultural onde as exigências de renúncia instintual se equilibrem perfeitamente com os desejos humanos:

Assim, tem-se a impressão de que a civilização foi algo imposto a uma maioria recalcitrante por uma minoria que soube se apropriar dos meios de poder e de coação. Naturalmente, cabe supor que tais dificuldades não são da própria essência da cultura, mas determinadas pelas imperfeições das formas culturais até agora desenvolvidas. E realmente não é difícil apontar esses defeitos. Enquanto a humanidade fez contínuos avanços no controle da natureza, podendo esperar avanços ainda maiores, não se constata seguramente um progresso igual na regulação dos assuntos humanos, e provavelmente em todas as épocas, como agora novamente, muitos indivíduos se perguntaram se valia mesmo a pena defender tal porção de conquista cultural. Pode-se acreditar que seria possível um reordenamento das relações humanas que eliminasse as fontes do descontentamento com a civilização, por renunciar à coação e à repressão dos instintos, de modo que as pessoas pudessem se dedicar à obtenção e fruição dos bens sem serem perturbadas pela discórdia interna. Seria a Idade de Ouro, mas é duvidoso que possa tornar-se realidade. Parece, isto sim, que toda cultura tem de se basear na coação e na renúncia instintual; nem mesmo parece seguro que, na ausência da coação, a maioria dos indivíduos se disponha a assumir a execução do trabalho requerido para a obtenção de novos bens vitais. É necessário, creio, levar em conta o fato de que em todos os seres humanos se acham tendências destrutivas, ou seja, antissociais e anticulturais, e de que estas, em grande número de pessoas, são fortes o bastante para determinar sua conduta na sociedade humana. (FREUD, 2014, p. 234-235).

A compreensão de que toda forma cultural exige a coação e a privação de satisfação instintual para garantir sua existência não significa que não seja necessário pensar acerca do nível e do tipo de privação instintual que predomina em cada forma de sociedade. Freud (2014, p. 242-243) coloca em questão como na sociedade de sua época, e neste sentido ela não se distingue radicalmente da sociedade atual, algumas classes são submetidas a condições mais duras e penosas do que outras, o que gera nestas classes oprimidas um sentimento ainda maior de hostilidade com relação à cultura. Pode-se questionar, então, se as formas sociais em que tão grande parcela de seus membros se sente tão infeliz terão chances reais de continuar existindo e se, de fato, merecem continuar existindo:

Quanto às restrições que concernem apenas a determinadas classes da sociedade, encontramos condições duras e que jamais foram ignoradas. É de esperar que essas classes desfavorecidas invejem as prerrogativas das privilegiadas e tudo façam para livrar-se de suas privações extras. Quando isso não for possível, haverá uma duradoura insatisfação no interior dessa cultura, que poderá conduzir a rebeliões perigosas. Porém, se uma cultura não foi além do ponto em que a satisfação de uma parte de seus membros tem como pressuposto a opressão de outra parte, talvez da maioria—e esse é o caso de todas as culturas atuais —, então é compreensível que esses oprimidos desenvolvam forte hostilidade em relação à cultura que viabilizam mediante seu trabalho, mas de cujos bens participam muito pouco. [...] Não é preciso dizer que uma cultura que deixa insatisfeito e

induz à revolta um número tão grande de participantes não tem perspectivas de se manter duradouramente, nem o merece. (FREUD, 2014, p. 242-243).

Com esse escopo, a concepção freudiana de cultura/civilização contempla dois aspectos: um material e um psicológico, que estão relacionados entre si. O aspecto material diz respeito a todo conhecimento desenvolvido pelo homem que é utilizado para o controle das forças da natureza, para a produção de bens necessários para a vida humana a partir da manipulação dos elementos naturais e também a forma como estes bens produzidos são distribuídos entre os homens. No entanto, a produção e regulação destes bens não é o único elemento constituinte da cultura. Há também o aspecto psíquico, que diz respeito aos mecanismos de coação que são necessários para que os homens não se rebelem contra a cultura, apesar dos sacrifícios instintuais que ela lhes exige:

[...] passamos do âmbito da economia para o da psicologia. No começo nos inclinamos a enxergar o patrimônio da cultura nos bens disponíveis e nas instituições destinadas à sua distribuição. Mas, com o entendimento de que toda cultura se baseia na coação ao trabalho e na renúncia aos instintos e, portanto, inevitavelmente provoca a oposição daqueles atingidos por tais exigências, tornou-se claro que os próprios bens, os meios para a sua aquisição e os regulamentos para a sua distribuição não podem constituir o essencial ou o único elemento da cultura. Pois eles se acham ameaçados pela rebeldia e pela ânsia destrutiva dos participantes da cultura. Ao lado dos bens, há agora os meios que podem servir para defender a cultura, os meios de coação e de outro tipo, que devem reconciliar os homens com ela e indenizá-los por seus sacrifícios. Esses podem ser caracterizados como o patrimônio psíquico da civilização. (FREUD, 2014, p. 239).

Como já ressaltado, a exigência da renúncia tanto aos instintos sexuais quanto à agressividade humana é efetiva. Destarte, a discussão acerca da agressividade humana coloca em cena um conceito descoberto pela teoria psicanalítica que é fundamental para compreender a contradição sobre a qual se dá o desenvolvimento civilizatório: junto (e oposto) ao instinto de vida (Eros) atua também um instinto de morte, de onde provém a agressividade da natureza humana. A cultura está a serviço de Eros, que pretende unir pessoas em grupos, famílias e comunidades e oposto a cultura encontra-se o instinto de morte. A vida se dá na luta entre Eros e instinto de morte:

[...] o pendor à agressão é uma disposição de instinto original e autônoma do ser humano [...], a civilização tem aí o seu mais poderoso obstáculo. No curso desta investigação, impôs-se-nos a ideia de que a cultura é um processo especial que se desenrola na humanidade [...]. Acrescentemos que é um processo a serviço de Eros, que pretende juntar indivíduos isolados, famílias, depois etnias, povos e nações numa grande unidade, a humanidade. Por que isso teria de ocorrer não sabemos; é simplesmente a obra de Eros. Essas multidões humanas devem estar ligadas libidinalmente entre si; a necessidade apenas, as vantagens do trabalho em comum não as manterão juntas. Mas a esse programa da cultura se opõe o instinto natural de agressão dos seres humanos, a hostilidade de um

contra todos e de todos contra um. Esse instinto de agressão é o derivado e representante maior do instinto de morte, que encontramos ao lado de Eros e que partilha com ele o domínio do mundo. Agora, acredito, o sentido da evolução cultural já não é obscuro para nós. Ela nos apresenta a luta entre Eros e morte, instinto de vida e instinto de destruição, tal como se desenrola a espécie humana. Essa luta é o conteúdo essencial da vida, e por isso a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana. (FREUD, 2011, p. 68).

Na luta entre Eros e instinto de morte, para que a cultura possa existir e se desenvolver, é preciso inibir a agressividade derivada do instinto de morte. Isso acontece por meio de sua internalização ou introjeção. Ou seja, a agressividade que antes era direcionada ao outro (para fora), volta-se para dentro e é acolhida pelo Super-eu³. O Super-eu, que é a instância psíquica responsável pela consciência, passa a “vigiar” o Eu e a severidade de sua vigilância corresponde a agressividade que o Eu gostaria de destinar aos outros indivíduos:

A agressividade é introjetada, internalizada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu. Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos. (FREUD, 2011, p. 69).

É por meio do controle exercido pelo Super-eu que se inibe a agressividade em ato, permitindo a continuidade da civilização. Nas palavras de Freud (2011, p. 69): “A civilização controla então o perigoso prazer em agredir que tem o indivíduo, ao enfraquecê-lo, desarmá-lo e fazer com que seja vigiado por uma instância no seu interior, como por uma guarnição numa cidade conquistada.”. Entretanto, o indivíduo não nasce com o Super-eu, assim como o homem nos primórdios da civilização também não o tinha. Segundo Freud (2014, p. 241), isso demonstra que a psique humana não é a mesma desde sempre e que ela tem evoluído, assim como a ciência e a técnica. Além disso, a constituição do Super-eu é importante porque ele se torna um grande aliado da cultura, pois aquelas pessoas em que o Super-eu se constitui deixam de ser inimigos e se tornam portadores da cultura:

³ O Super-eu (Superego), juntamente com o eu (ego) e o id compõem a segunda tópica freudiana. De acordo com Mezan (2004, p. 491), a noção de tópica em Freud pode ser entendida como a “geografia da mente”. O id corresponde ao reservatório dos impulsos e está relacionado ao conteúdo inconsciente da mente. O ego busca controlar os impulsos e parte de seu conteúdo é inconsciente, especialmente as defesas, como a projeção, o recalcque, entre outras. Já o Super-ego “[...] incorpora as leis sociais e morais, mas, como em boa parte é também inconsciente, se conecta por trás dos bastidores com as forças sediadas no id, alimenta-se delas, e as volta contra o próprio indivíduo.” (MEZAN, 2004, p. 491).

É incorreto afirmar que a psique humana não experimentou nenhuma evolução desde os tempos mais antigos e, contrastando com os progressos da ciência e da técnica, ainda é a mesma do início da história. Um desses avanços psíquicos podemos demonstrar aqui. Está de acordo com nossa evolução que a coação externa seja gradualmente internalizada, pois uma instância psíquica especial, o Super-eu humano, a acolhe entre os seus mandamentos. Toda criança nos exhibe o processo dessa transformação, é o que a torna um ser moral e social. Tal fortalecimento do Super-eu é um valiosíssimo patrimônio cultural psicológico. As pessoas nas quais ele se realizou passam de adversários a portadores da cultura. (FREUD, 2014, p. 241).

O Super-eu se constitui ao longo da vida; o homem não nasce com ele e prova disso é que, para o Eu, o mal realizado contra o outro não é reprovável, mas, pelo contrário, prazeroso. Dessa forma, é preciso uma influência externa para que aquilo que é danoso para o outro seja reconhecido como mal e deixe de ser praticado. A constituição do Super-eu se dá justamente por meio da internalização dessa autoridade externa, tornando a presença do outro dispensável na tarefa de vigiar o Eu. Neste caso, não faz diferença ser descoberto ou não praticando o mal, assim como também não há diferença entre fazer o mal ou desejar o mal, pois a vigilância interna vê tudo o tempo todo; nada lhe escapa, nem mesmo os pensamentos:

Uma grande mudança ocorre apenas quando a autoridade é internalizada pelo estabelecimento de um Super-eu. Com isso os fenômenos da consciência [*Gewissen*] chegam a um novo estágio; no fundo, só então se deveria falar de consciência e sentimento de culpa. Neste ponto desaparece o medo de ser descoberto, e também se desfaz por completo a diferença entre fazer o mal e desejar o mal, pois ante o Super-eu nada se pode esconder, nem os pensamentos. A seriedade real da situação já passou, é verdade, pois a nova autoridade, o Super-eu, não tem motivo, segundo cremos, para maltratar o Eu, ao qual está intimamente ligado. Mas a influência da gênese, que faz continuar a viver o passado e superado, manifesta-se no fato de que no fundo a coisa permanece como era no início. O Super-eu atormenta o Eu pecador com as mesmas sensações de angústia e fica à espreita de oportunidades para fazê-lo ser punido pelo mundo exterior. (FREUD, 2011, p. 71).

Portanto, é desta tormenta do Super-eu que surge o sentimento de culpa experimentado pelos indivíduos, que se manifesta como uma sensação de angústia e de mal-estar. Compreendida a origem do sentimento de culpa, é preciso compreender como ele está relacionado com a civilização. Para que haja civilização, ou seja, para que grupos cada vez maiores de pessoas estejam vinculados libidinalmente e convivam de forma harmoniosa, é necessário renunciar à agressividade derivada do instinto de morte. A civilização exige a renúncia instintual, mas esta renúncia vem acompanhada do sentimento de culpa porque por mais que se deixe de praticar em ato a agressividade contra o outro, não se deixa de desejá-la e, para o Super-eu, apenas o desejo já é motivo suficiente para punição:

[...] o sentimento de culpa é expressão do conflito de ambivalência, da eterna luta entre Eros e o instinto de destruição ou de morte. Esse conflito é atizado quando os seres humanos defrontam a tarefa de viver juntos [...]. Como a cultura obedece a um impulso erótico interno, que a faz unir os homens em uma massa intimamente ligada, só pode alcançar esse fim mediante um fortalecimento cada vez maior do sentimento de culpa. [...] Se a cultura é o curso de desenvolvimento necessário da família à humanidade, então está inextricavelmente ligado a ela – como consequência do inato conflito ambivalente, da eterna disputa entre amor e busca da morte – o acréscimo do sentimento de culpa, talvez a um ponto que o indivíduo ache difícil tolerar. (FREUD, 2011, p. 80).

Portanto, a tese desenvolvida por Freud pode ser sintetizada da seguinte maneira: “[...] o preço do progresso cultural é a perda da felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa”. (FREUD, 2011, p. 81). Isso significa que, para que a cultura se desenvolva, ou seja, para que os homens permaneçam vinculados libidinalmente – o que permite que eles vivam em comunidade – é necessário abdicar da realização de muitos desejos. Abdicar daquilo que se deseja acarreta a diminuição da felicidade, ao mesmo tempo em que se aumenta o sentimento de culpa, porque a consciência pune os indivíduos por desejarem algo que é considerado mal ou errado. Quanto mais desenvolvida a cultura, maior a renúncia instintual exigida e conseqüentemente maior o sentimento de culpa, pois a abdicção dos desejos torna o Super-eu cada vez mais rígido e severo. Estabelecido à custa do que o desenvolvimento da civilização se dá, é possível compreender porque o homem se volta contra essa civilização e porque o perigo de se recair na barbárie está sempre presente.

1.2 A barbárie insuperável

A compreensão da barbárie como inerente ao processo civilizatório significa que não há e não haverá vitória definitiva contra ela. Adorno (1995a, p. 119) sustenta-se na tese de Freud de que o próprio desenvolvimento civilizatório carrega em si algo de anti-civilizatório, isto é, de que a possibilidade da barbárie está sempre dada, apesar da cultura: “Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.” (ADORNO, 1995a, p. 119). A partir desta tese, Adorno (1995a) buscou compreender a realidade de sua época, colocando em cena a necessidade de se pensar as formas de resistir à regressão ao estado de barbárie.

Para Adorno (1995a, p. 155) a barbárie se relaciona com o descompasso entre o desenvolvimento da ciência e da técnica e o desenvolvimento das relações sociais, aspecto que também Freud já havia apontado. Dessa maneira, a barbárie se manifesta quando há um alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico, sendo que nas relações humanas não se observa esse mesmo grau de desenvolvimento. Pelo contrário, observa-se um impulso de destruição e de agressividade primitivos que podem colocar em risco a civilização:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram 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, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995a, p. 155).

O desenvolvimento da técnica parece inversamente proporcional ao progresso da humanidade. Adorno (1995a, p. 132-133) ilustra essa ideia com o exemplo daqueles que projetavam as ferrovias que levavam até Auschwitz, ou seja, que pensavam e executavam o avanço de uma tecnologia de transporte, mas não se questionavam acerca dos fins para os quais esta tecnologia era utilizada e eram indiferentes ao fato daqueles trilhos estarem levando milhares de pessoas para a morte. Nesse tipo de situação, a técnica deixa de ser um meio para autoconservação humana e se converte em um fim em si mesma; a relação do homem com a técnica passa a ser irracional e patogênica:

[...] na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995a, p. 132-133).

Outro aspecto apontado por Adorno (1995a, p. 133) diz respeito ao impulso de destruição presente naqueles que aderem à barbárie, praticando-a ou assistindo passivos os seus horrores. Essas são pessoas incapazes de se vincularem libidinalmente com o outro e, como pudemos observar na tese freudiana acerca da cultura, a vinculação libidinal é um dos alicerces do desenvolvimento civilizatório. Esta questão também está relacionada com a fetichização da técnica,

pois, no caso destas pessoas, a vinculação libidinal com o outro parece deslocar-se para os meios, isto é, para as máquinas e para a tecnologia:

No caso do tipo com tendências à feticchização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. (ADORNO, 1995a, p. 133).

Segundo Adorno (1995a, p. 163), Freud trouxe uma grande contribuição para a compreensão da barbárie ao explicitar como a cultura está relacionada com o sentimento de culpa experimentado pelos sujeitos, o que pode gerar agressão e, conseqüentemente, a barbárie. Nas palavras do próprio autor:

Freud fundamentou de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão. (ADORNO, 1995a, p. 163).

Adorno (1995a, p. 164) também chamou atenção para outros fatores, além dos subjetivos, que envolvem a questão da barbárie⁴. Para este autor, há uma razão objetiva determinante da barbárie. A sociedade moderna estruturou-se em torno de uma promessa de liberdade e de gratificações que não foi capaz de cumprir. Pelo contrário, ela dividiu os homens, especialmente entre aqueles que desenvolvem o trabalho físico e aqueles que desenvolvem o trabalho intelectual, o que pode fazer com que os homens se voltem contra a própria cultura:

[...] além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e trabalho intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (ADORNO, 1995a, p. 164).

⁴ Afirmar que Adorno sustenta-se na tese freudiana sobre a civilização, mas chama atenção para os aspectos objetivos da barbárie não significa que as elucidações teóricas de Freud sejam subjetivistas e desconsiderem a relação entre os mecanismos psíquicos que podem levar à barbárie e as formas sociais.

Ainda tratando-se dos fatores objetivos que levam à barbárie, Adorno (1995a) afirmou que as condições objetivas para que a barbárie se repita continuam existindo: “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora.” (ADORNO, 1995a, p. 119). Pensando na realidade social de sua época, Adorno (1995a, p. 122) retomou a tese freudiana do mal-estar na cultura, para mostrar como a pressão civilizatória sobre as pessoas tomou maiores proporções. Assim, em uma sociedade cada vez mais administrada, a pressão à adaptação sobre o indivíduo tem tamanha dimensão que até mesmo a tentativa de escapar a ela pode fazer com que ele recaia nela:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional. (ADORNO, 1995a, p. 122).

O que há de problemático neste cenário é que o aumento da pressão civilizatória pode aumentar as tendências à explosão violenta contra a cultura. Além disso, a claustrofobia das pessoas diante do social implica em uma perda da capacidade de resistência particular e individual contra as forças estabelecidas. Daí que se a tendência das forças estabelecidas for a repetição da barbárie, haverá poucas chances de contraposição a esta tendência por parte dos indivíduos:

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade. (ADORNO, 1995a, p. 122).

O tensionamento entre os aspectos objetivos e subjetivos que envolvem a temática da barbárie anuncia em Adorno (1995a) que a possibilidade de repetição da barbárie é real, uma vez que ela é constitutiva do processo civilizatório. Isso mostra a complexidade do desafio daqueles que de alguma maneira pretendem se opor a ela: “O perturbador – porque torna tão desesperançoso

atuar contrariamente a isso – é que esta tendência de desenvolvimento se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo [...]”. (ADORNO, 1995a, p. 133).

Contudo, isso não significa que nada possa ser feito para lutar contra a regressão à barbárie. A educação, por exemplo, foi discutida por Adorno como uma via possível de resistência.⁵ Um dos aspectos que envolvem a educação é o que Adorno (1995a, p. 121) denominou de “inflexão em direção ao sujeito”. Trata-se de compreender quais os mecanismos psicológicos que estão em ação naquelas pessoas que cometem atos de barbárie, tornando estes mecanismos conscientes:

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995a, p. 121).

No entanto, Adorno também aponta que a educação pouco pode diante das questões objetivas que envolvem a barbárie, o que implica no reconhecimento dos limites da ação no plano subjetivo no enfrentamento à barbárie. Ao mesmo tempo, essa perspectiva teórica ressalta a importância de sustentar a perspectiva a transformação dos determinantes objetivos da barbárie, mas sempre mantendo o alerta de que muito provavelmente nenhuma forma social será capaz de vencer radicalmente a luta contra a barbárie, já que sua origem é intrínseca ao desenvolvimento civilizatório de forma genérica.

Portanto, a concepção de barbárie em Adorno ressoa os desenvolvimentos da tese freudiana de que a própria civilização traz consigo tendências anti-civilizatórias. Estas podem ser observadas no descompasso entre o desenvolvimento da técnica e das relações sociais, onde ainda se observa a atuação de instintos primitivos e tendências agressivas. A barbárie está sempre à espreita, daí a importância e a necessidade de mais uma vez voltar ao debate desta questão. Além de compreender as determinações que levam à barbárie, é importante também pensar acerca das formas de resistência a ela. Da mesma maneira que as determinações da barbárie estão tanto no plano objetivo quanto no plano subjetivo – ainda que se deva estabelecer a ordem dessas determinações - as formas de resistência à barbárie abrangem tanto os aspectos sociais e políticos quanto os aspectos

⁵ A educação como via de enfrentamento à barbárie será discutida com maior profundidade nos capítulos 2 e 3, a partir da análise do material bibliográfico que compôs a base de dados dessa pesquisa.

psicológicos. Essa constatação põe em causa os aspectos objetivos e subjetivos implicados na constituição do indivíduo na sua relação com a sociedade.

1.3 Socialização: a constituição do indivíduo em sociedade

A socialização ou constituição do indivíduo está implicada e determinada pelos desenvolvimentos da sociedade, pois é somente no mundo social que o homem pode se humanizar. Compreender a sociedade é fundamental para compreender o indivíduo, o sujeito, na sua constituição e desenvolvimentos. Em períodos históricos anteriores, iniciando-se com a filosofia grega, o que se tinha como noção de sociedade era “[...] a idéia de um contexto funcional, geral e completo, como forma de auto-reprodução de uma totalidade de divisão de trabalho [...]” (ADORNO, 1973, p. 26). Desde Platão encontra-se a ideia de que os homens se agrupam para a satisfação de suas necessidades vitais. Cada um realizava uma atividade que era capaz de suprir uma determinada carência e compartilhava com os outros o resultado de seu trabalho. Da mesma forma, recebia dos demais integrantes de seu grupo o resultado das tarefas que eles desempenharam e assim todos podiam satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência e reprodução da espécie. Quanto mais cresciam os agrupamentos, maiores eram as demandas de organização e hierarquização das funções ou tarefas a serem realizadas. Assim surgiram os grupos dos que plantam, dos que guerreiam e dos que governam. (ADORNO, 1973, p. 26-27).

No entanto, a sociedade da forma como a conhecemos hoje só se constituiu com a ascensão da burguesia. Daí que Adorno (2008, p. 100) afirmou que o conceito de sociedade não é passível de definição, pois contém uma “infinita riqueza histórica” e o que é histórico não pode ser definido. Posto que não é possível definir o que é a sociedade, Adorno (2008) tratou do conceito de sociedade como um nexos funcional entre os homens:

[...] há entre os homens um nexos funcional, que naturalmente varia bastante conforme os diferentes níveis históricos, que de certo modo não deixa ninguém de fora, em que todos os integrantes da sociedade se encontram enredados e que assume em relação a eles um certo tipo de independência. [...] Um traço essencial dessa sociedade é que seus elementos individuais são apresentados, ainda que de modo derivado e a seguir até mesmo anulado, como relativamente iguais, dotados com a mesma razão, como se fossem átomos desprovidos de qualidades, definidos propriamente apenas por meio de sua razão de autoconservação, mas não estruturados em um sentido estamental e natural. (ADORNO, 2008, p. 102-104).

Um elemento a mais pode ser identificado na sociedade burguesa, que Adorno (2008, p. 106) denominou de sociedade socializada. Trata-se do fato de que neste tipo de sociedade o nexo funcional entre os homens é determinado essencialmente pela troca:

[...] a sociedade, a sociedade socializada, justamente não é apenas um tal nexo funcional entre os homens socializados, mas é, como pressuposto, essencialmente determinada pela troca. O que realmente torna uma sociedade em algo social, através do que, em sentido estrito, ela tanto é constituída como conceito, quanto como realidade, é a relação de troca, que unifica virtualmente todos os homens participantes desse conceito de sociedade [...]. (ADORNO, 2008, p. 106).

No trecho a seguir, a ideia de sociedade como uma “contextura formada entre todos os homens” se aproxima da noção de sociedade com um nexo funcional entre os homens. Além disso, o trecho abaixo elucida como a noção burguesa de sociedade está atrelada ao conceito de indivíduo:

No seu mais importante sentido, entendemos por “sociedade” uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral. Assim, o conceito de sociedade define mais as relações entre os elementos componentes e as leis subjacentes nessas relações do que, propriamente, os elementos e suas descrições comuns. (ADORNO, 1973, p. 25-26).

Na perspectiva de Adorno (1973), o conceito de sociedade abarca a tensão entre o que há de natural e de institucional no processo de socialização humana. Não é possível separar o natural do institucional, visto que a constituição social só acontece quando a relação entre os homens se dá de forma mediada, ou seja, institucionalizada. É papel da sociologia não se furtar a esta tensão, contrapondo o que é próprio do indivíduo à rede de relações em que ele se emaranha por meio das instituições, colocando em questão inclusive o quão determinante estas redes são sobre a constituição deste indivíduo:

Com efeito, é quase impossível separar o conceito de Sociedade na polaridade dos elementos institucionais e naturais. Só existe constituição social na medida em que a convivência entre os homens é mediada, objetivada e “institucionalizada”. Inversamente, as instituições não são, em si mesmas, senão epifenômenos no trabalho vivo dos homens. A sociologia converte-se em crítica da sociedade a partir do instante em que não se limita a descrever e examinar as instituições e os processos sociais, mas trata, além disso, de confrontá-los com esse substrato, a vida daqueles a quem essas instituições estão sobrepostas e dos quais elas próprias se compõem, nas mais diversas formas. (ADORNO, 1973, p. 31-32).

A socialização do indivíduo acontece por meio das instituições e processos. Estas, por sua vez, são constituídas pelos indivíduos que se veem pressionados e emaranhados pelo objeto de sua própria criação, chegando ser necessário questionar em que medida é possível que haja momentos de autonomia dos sujeitos em relação a ordem institucional. Portanto, pensar a sociedade a partir do tensionamento entre indivíduo e as instituições implica pensar a partir da unidade entre o geral e o particular: “[...] é conveniente insistir em que o conceito de sociedade abrange, precisamente, a unidade do geral e do particular, na correlação total e reproduzível dos homens.” (ADORNO, 1973, p 36).

É papel da sociologia abarcar o par dialético particular-universal: “[...] a compreensão da estrutura dinâmica da sociedade exige um esforço infatigável de unidade entre o geral e o particular.” (ADORNO, 1973, p. 35). Para tanto, a sociologia não pode se isolar de outras áreas do conhecimento como a psicologia, história, filosofia e economia, mas também não se trata de aplicar os conceitos dessas ciências à análise sociológica. Segundo Adorno (1973, p. 45), a sociologia não se diferencia das demais ciências humanas pelo seu objeto de estudo, que também é abarcado pelas outras áreas do conhecimento, mas sim pela ênfase dada sobre o objeto, a saber: como este objeto está relacionado com as leis da socialização. Nesta relação aparece a figura do indivíduo, muitas vezes compreendido de forma ilusória como antagônico ou oposto à sociedade.

O conceito de indivíduo aparece como contrário ao conceito de sociedade por conta do que Adorno (1973) denominou de “visão individualista do homem concreto na sociedade burguesa” (p. 46). Trata-se de uma concepção de indivíduo isolado e absoluto, como um ser em si cuja existência não traz nenhuma implicação para existência dos outros e não se deixa implicar por ela. Isso também incorre no conceito de sociedade como a simples união ou soma de indivíduos. A importância da sociologia se revela no questionamento dessa visão, mostrando que o indivíduo é socialmente mediado e que antes de ser em relação a si mesmo, ele é em relação aos outros:

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação. (ADORNO, 1973, p. 47).

A noção do homem como pessoa, no sentido de personalidade ou de individualidade começou a se desenvolver com o cristianismo, a partir da ideia da imortalidade da alma individual. Segundo Adorno (1973, p. 52), a palavra indivíduo somente passou a se referir ao homem singular por volta do século XVIII, com o Renascimento, e a própria coisa não é muito mais antiga do que a palavra:

Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vista dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio. E não é mero acidente fortuito que só por volta do século XVIII a palavra “indivíduo” tenha passado a designar o homem singular, e que própria coisa não seja muito mais antiga do que a palavra, dado que só começou a existir nos alvares do Renascimento. (ADORNO, 1973, p. 52).

Dessa forma, o homem singularizado só pode existir inserido em contexto social, pois somente em determinadas condições sociais se estabelecem relações do homem com seus pares e é a partir destas relações que ele constitui a si mesmo. Isto é, a individualidade não pode ser pensada num abstrato, pois a constituição daquilo que há de mais individual só é possível pelo social. O homem só existe como pessoa em relação ao outro: o filho de uma mãe, o aluno de um professor, o praticante de uma profissão, como exemplificado por Adorno (1973):

A definição do homem como pessoa implica que, no âmbito das condições sociais em que vive e antes de ter consciência de si, o homem deve sempre representar determinados papéis como semelhante de outros. Em consequência desses papéis e em relação com os seus semelhantes, ele é o que é: filho de uma mãe, aluno de um professor, membro de uma tribo, praticante de uma profissão. Assim, essas relações não são, para ele, algo extrínseco mas relações em que se determina a seu próprio respeito, como filho, aluno ou o que for. Quem quisesse prescindir desse caráter funcional da pessoa, para procurar em cada um o seu significado único e absoluto, não conseguiria chegar ao indivíduo puro, em sua singularidade indefinível, mas apenas a um ponto de referência sumamente abstrato que, por seu turno, adquiriria significado em relação ao contexto social, entendido como princípio abstrato da unidade da sociedade. Inclusivamente, a pessoa é, como entidade biográfica, uma categoria social. Ela só se define em sua correlação vital com outras pessoas, o que constitui, precisamente, o seu caráter social. (ADORNO, 1973, p. 48).

Se não há o indivíduo isolado, tampouco é possível pensar a relação deste indivíduo com a sociedade excluindo a relação com a natureza. A satisfação das necessidades humanas pressupõe a socialização tanto quanto exige a apropriação e modificação da natureza pelo homem. Cabe à sociologia compreender como o dinamismo entre os três momentos, natureza-indivíduo-sociedade,

se constitui em cada época histórica. Segundo Adorno (1973), essa relação foi pouco estudada pela Sociologia e ficou a cargo da filosofia dialética e dos materialistas, como Marx:

[...] a relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza. A constelação entre os três momentos tem um caráter dinâmico e a ciência da sociedade não pode conformar-se em observar a sua interação perpetuadora, cabendo-lhe averiguar, outrossim, a que leis obedecem tal interação, a fim de determinar as figuras variáveis que, em sua dinâmica histórica, o indivíduo, a sociedade e a natureza vão adotando. [...] A necessária visão integradora do caráter socialmente elaborado da natureza, ante o qual os homens se encontram uma e outra vez, foi muito pouco favorecida na sociologia científica e manteve-se por largo tempo como privilégio da filosofia dialética e seus herdeiros materialistas. (ADORNO, 1973, p. 49).

Apesar da figura do indivíduo isolado ser uma produção da modernidade, desde muito antes já se pensava acerca do homem e sua relação com a natureza e a sociedade. Segundo Adorno (1973), em Platão e Aristóteles já se anunciava o caráter social do homem: “Somente na convivência com outros o homem é homem [...]” (p. 49). Em Kant, o homem só é capaz de desenvolver ao máximo suas potencialidades na sociedade, isto é, o homem está destinado a conviver com outros de forma organizada. Em Hegel, a individualidade também é pensada na relação com o social. O social, que representaria o universal, só se materializa por meio do singular, ou seja, do individual. De forma análoga, o individual é determinado pela universalidade. Já em Schlegel e Nietzsche, segundo Adorno (1973), aparece a figura do indivíduo soberano e isolado: “[...] uma Individualidade que não absorve em si os outros, na imitação e na identificação, nem está submetida a qualquer lei universal.” (ADORNO, 1973, p. 50).

A sociedade burguesa moderna que produz o indivíduo produz também a ilusão de que este é completamente independente e livre. Acontece que, quanto mais se fortalece a ideia do indivíduo moderno, maior é a força que a sociedade imprime sobre ele, restando-lhe pouca abertura para resistir a ela. As decisões que o indivíduo toma em relação à própria vida são escolhas livres apenas na aparência, pois são sugestionadas pelas forças sociais. A sociologia, que tradicionalmente dá ênfase nos fenômenos sociais e não ao indivíduo, pode contribuir no sentido de desmistificar essa ilusão:

Com efeito, a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência. [...] Quanto mais o indivíduo é reforçado, mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma. Ambos os conceitos são recíprocos. O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e se afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo,

recolhe-se em seu próprio ser. [...] A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo. E é porque a sociologia enfatizou, unilateralmente, o primado da sociedade sobre o indivíduo, em virtude da posição peculiar que ocupa na divisão do trabalho entre as ciências, que se pode afirmar que essa ênfase foi um corretivo válido à tão generalizada ilusão de que cada homem chegou a ser o que é atuando, essencialmente, por si mesmo, por sua disposição natural e por sua psicologia. Convém recordar hoje essa virtude da sociologia, quando a sociedade passou a exercer uma tremenda pressão sobre o indivíduo e as reações individuais são contidas em limites muito reduzidos, sendo as considerações sociológicas frequentemente preteridas pelas de ordem psicológica. (ADORNO, 1973, p. 52-53).

A discussão acerca da relação indivíduo-sociedade fundamenta a discussão da relação subjetividade-objetividade, visto que o indivíduo é o representante da subjetividade e a sociedade é a representante da objetividade. Dessa forma, também se coloca em questão a relação entre a psicologia e a sociologia, pois estas ciências têm se constituindo tendo por objeto de estudo o indivíduo e as relações sociais, respectivamente. Adorno (2015) mostra como a psicologia e a sociologia tem tratado desta relação e que muitas vezes buscam resolver a tensão que existe entre indivíduo e sociedade, o que é problemático visto que não se pode equilibrar teoricamente aquilo que na realidade não se constitui de forma equacionada.

Adorno (2015), ao elaborar uma crítica a Talcott Parsons⁶, aponta que a relação entre a teoria social e a psicologia não pode ser tratada de forma simplista, nem reduzida a questões de metodologia: “Se os fenômenos sociais devem ser deduzidos de condições objetivas ou da vida psíquica dos indivíduos socializados, ou de ambas; se os dois tipos de explicação completam-se, excluem-se, ou se sua própria relação necessita de reflexões teóricas ulteriores – tudo isso se reduz à metodologia.” (ADORNO, 2015, p. 72). Não se trata de analisar determinado objeto a partir de categorias sociológicas ou psicológicas nem de tentar inserir as categorias de um tipo de análise na outra, mas sim de refletir sobre o conteúdo da relação entre o social e o individual.

Adorno (2015, p. 73) continua desenvolvendo sua crítica à Parsons, afirmando que neste autor há uma cisão entre o viés psicológico e sociológico, pois para Parsons caberia ao pesquisador, no estudo de seu objeto, escolher pelo “olhar” psicológico ou sociológico, valendo-se de conceitos iguais tanto para um quanto para outro, porém em níveis diferentes de abstração. No entanto, Adorno (2015, p. 74-75) alerta que não há uma cisão entre psicologia e sociologia, ou seja, não há objetividade sem subjetividade nem subjetividade sem objetividade. A forma como as ciências

⁶ Talcott Parsons (1902 – 1979) foi um sociólogo estadunidense. Considerado um estruturalista, parte do pressuposto de que o todo é constituído pela soma das partes, isto é, a totalidade social se constitui pela soma dos interesses individuais. A crítica de Adorno foi elaborada em relação à obra “Psicanálise e a estrutura social” de Parsons.

supõem essa cisão diz de uma divisão do trabalho e de uma falsa consciência que não possibilita aos sujeitos se reconhecerem na sociedade e nem a sociedade se reconhecer em si mesma. Mas, apesar dessa consciência ser falsa, ela é real: na sociedade do capitalismo tardio a vida interna e a vida externa estão separadas uma da outra:

O ideal de unificação conceitual extraído das ciências naturais é aplicado, sem mais, a uma sociedade que possui sua unidade no fato de não ser unitária. As ciências da sociedade e da psique, na medida em que transcorrem lado a lado desconectadas, sucumbem igualmente à tentação de projetar em seu substrato a divisão do trabalho do conhecimento. A separação entre sociedade e psique é falsa consciência; ela eterniza categorialmente a clivagem entre sujeito vivo e a objetividade que impera sobre os sujeitos mas que provém deles. Não se pode, entretanto, retirar a base dessa falsa consciência através de um decreto metodológico. Os seres humanos não conseguem reconhecer-se na sociedade, e esta não se reconhece em si mesma, porque eles são alienados entre si e em relação ao todo. Suas relações sociais objetificadas se lhes apresentam necessariamente como um ser em si. O que a ciência separada pela divisão do trabalho projeta no mundo apenas reflete o que nele ocorre. A falsa consciência é ao mesmo tempo correta: vida interna e vida externa estão cindidas uma da outra. Somente através da determinação da diferença, e não através de conceitos ampliados, sua relação será expressa de forma adequada. (ADORNO, 2015, p. 74-75).

Adorno (2015) reforça o argumento de que há uma desintegração e uma não identidade entre o social e o psicológico, no sentido de que um não é idêntico ao outro. Desta maneira, as ciências não podem tomar os objetos a partir de conceitos iguais para tratar das questões sociológicas ou psicológicas, pois isso seria tentar tornar compatível, integrado e idêntico no campo das ideias aquilo que é incompatível, desintegrado e não idêntico na realidade. Social e psicológico, indivíduo e sociedade são fragmentados porque assim também é a realidade: “Nenhuma síntese científica futura pode colocar sob o mesmo teto o que está cindido de si mesmo por princípio.” (ADORNO, 2015, p. 81).

Portanto, o indivíduo na forma como conhecemos hoje é uma produção da modernidade. Na sociedade capitalista, cria-se e recria-se a ilusão de que este indivíduo existe de forma autônoma e age por si só. No entanto, o indivíduo só se constitui em sua particularidade porque está inserido no todo social. Na verdade, quanto mais se aprofunda a ideologia do indivíduo que basta a si mesmo, mais ele encontra-se engendrado na sociedade e menos possibilidades de momentos de autonomia e liberdade ele possui. Daí que não se pode dizer de indivíduo sem se dizer de sociedade, não se pode pensar subjetividade sem objetividade e vice-versa, isto é, não há separação total entre um e outro.

Dessa perspectiva, Adorno sustenta, a partir do diálogo com Freud, a tese de que há uma relação inconciliável entre civilização e barbárie; o que implica afirmar que, se a luta contra a barbárie é constante, a vitória sobre ela nunca será definitiva. A perspectiva da luta constante mostra que a tese adorniana não leva ao pessimismo ou a uma resignação diante da realidade mas, pelo contrário, afirma a necessidade do pensar e do agir imbricado nele. Pensar e agir contra a barbárie diz também da relação indivíduo e sociedade, pois pressupõe que há um indivíduo determinado socialmente, isto é, o indivíduo se constitui por meio de uma realidade social que tem sido propulsora da barbárie. Ao mesmo tempo, coloca em questão os limites e as possibilidades de que esse indivíduo escape de parte dessas determinações sociais, podendo agir criticamente em relação a elas. Dessa maneira, a questão da origem e do enfrentamento à barbárie passa pela questão da socialização do indivíduo, que por sua vez diz dos processos educacionais. A educação acontece por meio das mais diversas instituições sociais que transversalizam o indivíduo, o que justifica a importância de se pensar acerca da educação como processo de conformação e de resistência à realidade social objetiva.

CAPÍTULO II

BARBÁRIE E EDUCAÇÃO: UM RETRATO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo apresenta uma síntese da produção acadêmica que trata sobre educação e barbárie a partir da descrição do levantamento bibliográfico realizado em suas linhas mais gerais, bem como do caminho metodológico percorrido para a seleção das teses e dissertações analisadas. Em seguida, trata especificamente das teses e dissertações selecionadas, apresentando os temas e os teóricos, além de Adorno, nos quais elas se sustentam. No segundo item do capítulo, discute-se as concepções de civilização e barbárie presentes no material bibliográfico analisado, assim como as formas de resistência à barbárie por ele apontado.

2.1 Levantamento das dissertações e teses que discutem “barbárie e educação”

Para investigar a produção acadêmica acerca da temática “barbárie e educação”, foi realizado em julho de 2020 um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷. No levantamento fez-se uma busca avançada na BDTD, adotando o seguinte procedimento: dentro da opção “Busca avançada”, no quadro “Busca por”, procuramos pelas palavras “educação” e “barbárie”, selecionando a opção “Resumo em Português”. Ou seja, o critério de seleção utilizado foi que os trabalhos tivessem as palavras “educação” e “barbárie” no resumo em português. Para garantir que os trabalhos selecionados contemplassem os dois termos (educação e barbárie) selecionou-se a opção “TODOS os termos” na correspondência da busca.

Neste levantamento não foi realizado nenhum recorte por data de publicação, levando em consideração a atemporalidade desta temática. No entanto, como a BDTD foi lançada oficialmente no final de 2002, só constaram no levantamento trabalhos defendidos a partir de 2003. Foram encontradas 58 dissertações e 40 teses que atendiam aos critérios de seleção utilizados, porém, houve uma tese que apareceu repetidamente no levantamento. Portanto, a quantidade real de

⁷ A BDTD é um portal gratuito de busca de teses e dissertações produzidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. “Foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP)”. O seu lançamento oficial ocorreu no final do ano de 2002. Atualmente participam dessa base de dados 125 instituições. Informações disponíveis em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>> Acesso em: 27 abr. 2021.

trabalhos encontrados foi 58 dissertações e 39 teses, totalizando 97 trabalhos. O Anexo 01 mostra o nome dos trabalhos encontrados, o autor ou autora e o ano de publicação, separados em dissertações e teses.

A partir do levantamento bibliográfico pode-se ter um panorama geral de como a produção acadêmica acerca da temática educação e barbárie tem se desenvolvido. Para construir este panorama geral, foi realizada a leitura dos resumos de todos os trabalhos que constam no levantamento bibliográfico. A partir da leitura dos resumos, identificou-se em cada tese e dissertação a vinculação institucional do autor(a), o ano de publicação do trabalho e o Programa de Pós-Graduação em que o trabalho foi desenvolvido. A partir da informação acerca do Programa de Pós-Graduação ao qual o trabalho se vinculava, também foi possível identificar o estado e a região de cada tese e dissertação publicada.

A tabela a seguir mostra a quantidade de teses, dissertações e o total de trabalhos (somatória do quantitativo de teses e dissertações) vinculados a cada instituição:

Tabela 1 – Vinculação institucional dos autores das teses e dissertações da BDTD que possuem os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português encontradas no levantamento bibliográfico

Nome da Instituição	Dissertação	Tese	Total de trabalhos
UFG	9	5	14
USP	6	5	11
UNESP	5	4	9
UFC	3	4	7
PUC – SP	4	2	6
UFSCar	3	2	5
UFSC	3	1	4
UFSC	1	3	4
UFPel	3	1	4
Unicamp	2	1	3
UERJ	2	1	3
UFMA	3	0	3
UNINOVE	1	1	2
UNB	0	2	2
UniOeste	2	0	2
PUC – GO	2	0	2
UFAM	0	2	2
UFRGS	0	1	1

UCS	1	0	1
Unisinos	1	0	1
UTP	0	1	1
UNIJUÍ	1	0	1
UFES	1	0	1
UFS	1	0	1
UFMG	0	1	1
UPM	0	1	1
UFN	1	0	1
UCSal	1	0	1
FDV	0	1	1
UEM	1	0	1
UEPB	1	0	1
Total	58	39	97

Fonte: Elaboração própria da autora

A Tabela 01 mostra que as teses e dissertações publicadas se concentram na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Além disso, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) também possuem uma quantidade significativa de publicações. Este dado pode ser um indicativo de que há nestas instituições grupos, núcleos ou centros de pesquisa voltados para a temática educação e barbárie. Além disso, outro dado relevante é que a maioria das publicações está vinculada a instituições públicas de ensino e pesquisa. Há poucos trabalhos vinculados a instituições privadas e destes a maioria pertence às Pontifícias Universidades Católicas (PUCs).

A partir dos dados da instituição a qual os autores das teses e dissertações estavam vinculados, podemos analisar como se dá a distribuição da produção dos trabalhos obtidos no levantamento bibliográfico por estado do território brasileiro. A Tabela 02 mostra as publicações por estado:

Tabela 02 – Distribuição por estado do território brasileiro das teses e dissertações da BDTD que possuem os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português encontradas no levantamento bibliográfico

Estado	Dissertação	Tese	Total de trabalhos
SP	20	16	36
GO	11	5	16

RS	10	3	13
CE	3	4	7
SC	2	3	5
PR	3	1	4
RJ	2	1	3
MA	3	0	3
AM	0	2	2
DF	0	2	2
ES	1	1	2
SE	1	0	1
PB	1	0	1
BA	1	0	1
MG	0	1	1
Total	58	39	97

Fonte: Elaboração própria da autora

A Tabela 02 mostra que há uma concentração da produção de teses e dissertações nos estados de São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul. Estes dados são coerentes com os dados da Tabela 01, que aponta a Universidade Federal de Goiás como a instituição com o maior número de publicações, seguida de duas universidades paulistas, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista. O que chama atenção é o quantitativo de trabalhos publicados no Rio Grande do Sul, pois as instituições deste estado não estão entre aquelas com maior número de publicações. Neste caso, a correlação dos dados da Tabela 02 com os dados da Tabela 01 mostra que a produção acadêmica que discute educação e barbárie no estado do Rio Grande do Sul não está concentrada em uma única instituição, como no caso dos estados de São Paulo e Goiás.

A partir dos dados das publicações das teses e dissertações por estados também é possível verificar como se dá a distribuição das publicações por regiões do Brasil. Na região Sudeste foram publicadas 23 dissertações e 19 teses, totalizando 42 trabalhos. É a região com o maior quantitativo de trabalhos publicados, o que vai de encontro aos dados apresentados até o momento. A região Sul conta com 15 dissertações e 7 teses publicadas, totalizando 22 trabalhos. É a segunda região com o maior número de trabalhos publicados. Já a região Centro-Oeste aparece em terceiro lugar, com 11 dissertações e 7 teses, ou 18 trabalhos ao todo. Apesar de Goiás aparecer na Tabela 02 como o segundo estado com o maior número de publicações, a região Centro-Oeste aparece em terceiro lugar no número de publicações. Isso mostra que o debate acerca da temática barbárie e educação na região Centro-Oeste se concentra no estado de Goiás, mais especificamente na

Universidade Federal de Goiás. Não há nenhuma publicação vinculada a instituições do estado do Mato Grosso nem do estado do Mato Grosso do Sul. Além disso, não há contribuição significativa no quantitativo de teses e dissertações vinculadas a instituições do Distrito Federal.

Já a região Sul ultrapassa a região Centro-Oeste no quantitativo de publicações, apesar dos dois estados com maior número de teses e dissertações não pertencerem a esta região. Isso acontece por conta da somatória dos trabalhos publicados em instituições dos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná e mostra que, diferentemente das regiões Sudeste e Centro-Oeste, a produção acadêmica sobre a temática educação e barbárie não está concentrada em um único estado, mas sim distribuída entre os estados que compõem esta região. A região Nordeste conta com 9 dissertações e 4 teses, totalizando 13 trabalhos. Já a região Norte conta com apenas 2 teses, o que mostra a grande diferença no quantitativo destas últimas duas regiões em comparação às demais.

Outro dado interessante que o levantamento bibliográfico revela diz sobre os Programas de Pós-Graduação aos quais as pesquisas se vinculam. A Tabela 03 mostra a relação dos Programas e a quantidade de teses e dissertações publicadas em cada um deles:

Tabela 03 – Programas de Pós-Graduação das teses e dissertações da BDTD que possuem os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português encontradas no levantamento bibliográfico

Programa de Pós-Graduação	Dissertação	Tese	Total de trabalhos
Educação	30	23	53
Psicologia	4	3	7
Educação: História, Política e Sociedade	3	2	5
Educação Brasileira	2	2	4
Filosofia, Letras e Ciências Humanas	0	2	2
Filosofia e História da Educação	2	0	2
Filosofia	3	0	3
Sociologia	2	0	2
Direitos e garantias fundamentais	0	1	1
Integração Latino-Americana	1	0	1
Educação nas Ciências	1	0	1
Educação, Conhecimento e Inclusão Social	0	1	1
Literatura e Interculturalidade	1	0	1
Educação, Cultura e Comunicação	1	0	1
Educação Física	1	0	1

Psicologia escolar e do desenvolvimento humano	1	0	1
História	1	0	1
Psicologia Social	1	0	1
Interdisciplinar em Ciências Humanas	0	1	1
Direito	0	1	1
Políticas Sociais e Cidadania	1	0	1
Educação Escolar	0	1	1
Educação, Arte e História da Cultura	0	1	1
Sociedade e Cultura na Amazônia	0	1	1
Ensino de Ciências e Matemática	1	0	1
Ciências Sociais	1	0	1
Ensino de Humanidades e Linguagens	1	0	1
Total	58	39	97

Fonte: Elaboração própria da autora

A Tabela 03 mostra que a produção de teses e dissertações sobre a temática de educação e barbárie se concentra nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Do total de 58 dissertações, 30 estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, o que representa aproximadamente 51,72% das dissertações. Com relação às teses, 23 das 39 estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, o que representa aproximadamente 58,7% dos trabalhos. Somando as teses e dissertações, 53 de 97 trabalhos estão vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No entanto, há outras teses e dissertações que estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação que estão relacionados à Educação, mas apresentam alguma especificidade – como o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – ou aos Programas que associam a Educação com áreas afins, como os Programas de Educação: História, Política e Sociedade; Educação, Conhecimento e Inclusão Social; Educação, Cultura e Comunicação; entre outros. Se considerarmos todos os Programas de Pós-Graduação que possuem o termo “educação” no nome (com exceção do Programa de Pós-Graduação em Educação Física) como uma única categoria, teremos 39 dissertações de um total de 58 e 30 teses de um total de 39, o que significa 69 trabalhos de um total de 97.

Depois do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia é o que possui o maior número de publicações de teses e dissertações, com 4 dissertações e 3 teses, totalizando 7 trabalhos. Da mesma forma que com os Programas de Pós-Graduação em

Educação, também há Programas de Psicologia com uma especificidade de área de estudo, a saber: Programa de Pós-Graduação em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano e Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Cada um desses Programas tem 1 dissertação publicada no levantamento bibliográfico realizado e nenhuma tese. Se considerarmos todos os Programas de Pós-Graduação que abarcam a Psicologia, teremos 6 dissertações e 3 teses, totalizando 9 trabalhos.

Também podemos observar no levantamento bibliográfico a distribuição das teses e dissertações ao longo do tempo. Como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foi criada em 2002, o primeiro trabalho publicado data de 2003. Como o levantamento bibliográfico foi realizado em julho de 2020, os trabalhos com publicação mais recente datam de 2019. A Tabela 04 mostra a quantidade de teses e dissertações publicadas em cada ano:

Tabela 04 – Teses e dissertações da BDTD que possuem os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português encontradas no levantamento bibliográfico organizadas por ano de publicação

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total de Trabalhos
2003	1	0	1
2004	0	1	1
2006	0	3	3
2007	0	3	3
2008	4	1	5
2009	3	4	7
2010	2	0	2
2011	2	0	2
2012	10	3	13
2013	6	1	7
2014	2	3	5
2015	5	4	9
2016	7	5	12
2017	6	6	12
2018	4	3	7
2019	6	2	8
Total Geral	58	39	97

Fonte: Elaboração própria da autora

A Tabela 04 mostra que entre os anos de 2003 e 2019 apenas no ano de 2005 não houve nenhuma publicação de tese e dissertação que abordasse a temática de educação e barbárie. Com

relação às dissertações, em 2003 foi publicada apenas 1 e entre os anos de 2004 e 2007 não houve nenhuma publicação. Entre os anos de 2008 e 2011 a quantidade de dissertações publicadas manteve-se praticamente constante, mas no ano de 2012 houve um aumento significativo nas publicações de dissertações. No ano de 2014 houve uma diminuição significativa nessa quantidade, que voltou a crescer em 2015 e manteve-se praticamente constante até o ano de 2019.

Com relação às teses, no ano de 2003 não houve nenhuma publicação. No ano de 2004 houve apenas uma publicação. Entre os anos de 2006 e 2009 houve um pequeno aumento no número de teses publicadas, mas em 2010 e 2011 essa quantidade voltou a zero. Entre os anos de 2012 e 2019 não houve alterações significativas na quantidade de teses publicadas, mas no ano de 2013 foi publicada apenas 1 tese e no ano de 2017 foram publicadas 6 teses, a maior quantidade de todo o período. A Tabela 04 mostra, portanto, que as publicações das teses aconteceram de forma mais contínua ao longo do período do que as publicações das dissertações, que tiveram picos ascendentes e descendentes mais acentuados.

Analisando a quantidade de publicações total, somando-se as teses e as dissertações, observa-se na Tabela 04 que essa quantidade é bastante baixa entre os anos de 2003 e 2005, aumenta gradativamente entre os anos de 2006 e 2009, mas volta a cair nos anos de 2010 e 2011. A partir do ano de 2012 a quantidade total de publicações chega a patamares mais altos, especialmente nos anos de 2012, 2016 e 2017. Este dado indica que o debate no ambiente acadêmico acerca da temática de educação e barbárie se intensificou na última década. Além disso, nos últimos anos – especificamente a partir de 2014, a quantidade de teses publicadas se aproxima da quantidade de dissertações, o que aponta que a discussão da temática barbárie e educação não se concentrou em cursos de mestrado ou doutorado, mas aconteceu de forma bem distribuída entre estes dois cursos.

A partir de uma leitura exploratória das 97 teses e dissertações, constatou-se que a maior parte das publicações utilizam Adorno como o principal ou um dos principais teóricos. Para chegar a esse resultado, adotou-se o seguinte procedimento: na primeira etapa verificou-se se era possível identificar no título dos trabalhos em quais autores a discussão sobre educação e barbárie se fundamenta, isto é, se os títulos dos trabalhos faziam referência a algum autor especificamente. Observou-se que em alguns trabalhos era possível identificar o referencial teórico apenas pelo título. No segundo momento, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos que não citavam nenhum autor no título. Durante a leitura dos resumos, buscou-se averiguar se o referencial teórico

estava claramente explicitado ou não e, no caso dos trabalhos em que o referencial teórico estava claramente explicitado, identificou-se os autores apontados.

Durante a etapa de identificação do referencial teórico das teses e dissertações observou-se que alguns trabalhos não apresentavam as palavras educação e barbárie no resumo, apesar deste ter sido um dos critérios utilizados no levantamento bibliográfico. Alguns trabalhos apresentavam o termo barbárie ou o termo educação apenas no título. Em outros trabalhos, o termo educação não aparecia nem no título, nem no resumo, mas aparecia em outros dados do trabalho disponíveis na BDTD, por exemplo: Em Vieira (2013) a palavra educação aparece no nome do Departamento e no nome do Programa de Pós-Graduação aos quais o trabalho está vinculado e também na área do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)⁸ na qual o trabalho se enquadra.

Casos semelhantes aconteceram com outras dissertações e teses, como Rocha (2019), onde o termo educação aparece apenas no nome do Departamento ao qual o trabalho se vincula. Apesar dessa imprecisão nos critérios de busca da base de dados escolhida, não consideramos que ela desqualifique o levantamento bibliográfico realizado porque, apesar de alguns trabalhos não conterem o termo educação no resumo nem no título, são pesquisas vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação. Isso significa que a educação aparece, senão como tema principal, como pano de fundo da discussão de todos os trabalhos que constam no levantamento bibliográfico.

O trabalho de identificação do referencial teórico nos títulos e resumos dos trabalhos mostrou que em 46 das 58 dissertações o referencial teórico está claramente explicitado. Já nas teses, em 23 das 39 o referencial teórico está claramente explicitado. Somando os dados das teses com os dados das dissertações, conclui-se que de um total de 97 trabalhos, 69 têm o referencial teórico claramente explicitado e 28 não têm o referencial teórico claramente explicitado. Nesta análise, os trabalhos considerados com o referencial teórico claramente explicitado foram aqueles que apontaram os nomes dos autores que embasam teoricamente a discussão realizada. Os trabalhos que não explicitaram claramente o referencial teórico podem ainda ser divididos em dois grupos:

⁸ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações criada em 1951, cuja atuação é fundamental para o fortalecimento e o reconhecimento das instituições de pesquisa brasileiras pela comunidade científica internacional. Informações retiradas de: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional>> Acesso em: 08 jun. 2021.

o primeiro grupo de trabalhos não cita autores especificamente, mas cita correntes teóricas ou opções de método de pesquisa.

Neste grupo encontram-se os trabalhos de Ferraro (2012), Silva (2014), Bittencourt (2008), Vieira (2013), Barros (2009) e Simões (2016), que afirmam estar embasados na Teoria Crítica; Fazilari (2010) e Xavier (2019), embasados na Teoria Crítica e Psicanálise; Araújo (2006) e Silva (2012a) que afirmam utilizar um referencial teórico crítico, Paiva (2009), Roman (2007) e Bisi (2016) que se baseiam no método do materialismo histórico-dialético e o trabalho de Silva (2017), que afirma se basear na Economia Política. No outro grupo encontram-se os trabalhos que não fazem referência a nenhuma corrente teórica ou método de pesquisa. Fazem parte deste grupo os seguintes trabalhos: Sousa (2016), Pedroso (2015), Lima (2014), Oliveira (2014), Novaes (2012), Siqueira (2007), Silva (2012b), Nascimento (2009), Marsiglia (2017), Fortunato (2016), Gonçalves (2018), Gonçalves (2012), Parigi (2017) e Andrade (2017).

Das dissertações e teses que têm o referencial teórico claramente explicitado no título e/ou resumo, em 26 trabalhos o referencial teórico pode ser identificado no próprio título e em 43 ele pode ser identificado no resumo. Apenas 20 dos 69 trabalhos que têm o referencial teórico claramente explicitado não citam Adorno como um autor de base para a discussão sobre educação e barbárie. Nestes 20 trabalhos, destaca-se o fato de que 7 deles tratam a temática de educação e barbárie a partir do aporte teórico de Walter Benjamin. Outros autores também apareceram, como Marx, Freud, Rousseau, Foucault, Hannah Arendt e Mészáros, mas nenhum destes autores teve uma ocorrência tão acentuada quanto Walter Benjamin. Esse dado mostra que, mesmo nos trabalhos que não se sustentam teoricamente em Adorno, as abordagens teóricas talvez dialoguem com os pressupostos adornianos, já que Adorno também dialogava com autores como Marx, Freud e Benjamin, que também fazia parte da Escola de Frankfurt.

Dos 69 trabalhos com o referencial teórico claramente explicitado no título e/ou resumo, 49 citam Adorno. Destes 49, em 21 Adorno é o único teórico citado e em 28 trabalhos Adorno é citado de forma conjunta com outros autores. Os autores que aparecem com maior frequência juntamente com Adorno são Horkheimer, em 13 trabalhos; Freud, em 10 trabalhos; Kant, Marcuse e Marx, em 4 trabalhos. Aqui também pode-se observar que são autores com os quais Adorno dialoga. Alguns dos outros autores que aparecem como aporte teórico junto com Adorno, porém com uma ocorrência menor, são Benjamin, Foucault, Rousseau, Bauman e Crochik. Aqui,

diferentemente do caso anterior, nem todos os autores têm uma perspectiva teórica próxima à de Adorno, como Rousseau, por exemplo.

Após essa análise geral das teses e dissertações que discutem a temática barbárie e educação foram adotados alguns critérios de seleção para determinar quais trabalhos seriam lidos na íntegra, a fim de apreender a concepção de educação que predomina nessas produções. Primeiramente, foram selecionadas as 21 teses e dissertações que tinham Adorno como o único teórico citado no título e/ou no resumo. Dessa forma, foram excluídos todos os trabalhos que não tinham o referencial teórico explicitado e também aqueles que tinham o referencial teórico explicitado, mas não citavam Adorno ou citavam Adorno juntamente com outros autores. O segundo critério utilizado foi o seguinte: dentro do recorte de 21 trabalhos, foram escolhidos aqueles que adotaram a metodologia de pesquisa teórica/bibliográfica. Logo, foram excluídos os trabalhos que realizaram estudos de caso, entrevistas, questionários, análise documental, entre outros. Utilizando esses critérios, foram selecionados 16 trabalhos para análise, que estão identificados no Quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para leitura na íntegra e análise das concepções de barbárie, civilização e educação

Nº	IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS ⁹
1	NOGUEIRA, N. G. Educação ou barbárie: a concepção de violência em T. W. Adorno . 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
2	VENTURA, Frederico Tell de Lima. Notas sobre o conceito de educação política em ensaios de intervenção pública de Theodor W. Adorno . 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
3	AQUINO, Fernando Lopes de. Formação cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno . 2011. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
4	TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno . 2012. 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

⁹ Nas dissertações de Ventura e Peres há uma divergência entre o ano de publicação que consta na referência disponível na BDTD e o ano de publicação que consta no documento da dissertação. No Anexo 01 os trabalhos de Ventura e Peres estão referenciados com os anos de publicação de 2009 e 2010, respectivamente. No entanto, no Quadro 01 os trabalhos estão referenciados com os anos de 2008 e 2009, respectivamente, que são os anos de publicação que constam nas capas das dissertações. Optamos por trabalhar com essa referência, por isso ao longo de toda a exposição nos reportaremos a Ventura (2008) e Peres (2009).

5	PERES, Vanilde Alves. As contribuições de Adorno para pensar a educação para a autonomia . 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
6	PEREIRA, Gabriel Lujan. Educação para a maioria: uma pedagogia contra a barbárie . 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2019.
7	CRISOSTOMO, Alessandro Lombardi. A constelação conceitual subjacente à crise da educação em Theodor W. Adorno . 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
8	BANDEIRA, Belkis Souza. Formação cultural, semiformação, indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação . 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
9	OLIVEIRA, Luana Aparecida de. A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo . 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.
10	BIDO, José Mateus. Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno . 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2012.
11	LEMONS, Solon Sales. Dialética Negativa: formação e resistência em Theodor Adorno . 2013. 95f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.
12	ROMEIRO, Artieres Estevão. Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno . 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
13	SALGADO, Mara. Entrelaçamento do amor e do pensamento na infância em Theodor W. Adorno: Um estudo sobre mimese, imaginação e memória . 2017. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
14	COSTA, Cristiano Aparecido da. Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana . 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
15	BRANT, Estelamaris Scarel. Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa . 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
16	SOUZA, Heluane Aparecida Lemos de. Arte, política e educação ambiental: a contribuição do pensamento de Theodor Adorno . 2019. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

O Quadro 01 também mostra que dos 16 trabalhos selecionados, 11 são dissertações e 5 são teses, o que revela uma predominância das dissertações em relação às teses. Pensando que no total geral de trabalhos do levantamento bibliográfico havia 58 dissertações e 39 teses, não surpreende o fato do número de dissertações selecionadas para leitura na íntegra ser maior do que o número de teses. No entanto, essa diferença entre quantidade de teses e dissertações se acentuou muito ao submeter os trabalhos aos critérios de seleção citados acima. Isto aconteceu porque a maior parte

das teses não tinham o referencial teórico claramente explicitado no título e/ou no resumo ou, quando tinham, o referencial teórico não citava Adorno ou o citava juntamente com outros autores.

Das 39 teses que foram encontradas no levantamento bibliográfico que tinham os termos “educação” e “barbárie” no resumo em português, apenas 7 citam Adorno como o único fundamento teórico no título e/ou no resumo. Dessas, 3 são publicações vinculadas à Universidade Federal de Goiás, a saber: Brant (2016), Costa (2017) e Ritter (2018); 2 são vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina: as teses de Salgado (2017) e Silva (2017). Já Souza (2019) é vinculada à Universidade Estadual Paulista e Romeiro (2015) à Universidade Federal de São Carlos. Dentro dessas 7 teses, Ritter (2018) e Silva (2017) tiveram como metodologia de pesquisa análise de filmes, como mostram os trechos a seguir:

“Fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade, **esta pesquisa procedeu a uma análise do filme de animação “Minions”**, juntamente com um modelo de análise de conteúdo utilizada por Adorno, para apreender as camadas de significados apresentadas no objeto.” (RITTER, 2018, p. 10, grifos meus)

“O que está fundamentando a configuração da estética *clown* no primeiro momento desta tese orienta a seleção e análise dos filmes que compõem a investigação. **O campo de análise está circunscrito ao neorrealismo cinematográfico italiano, com recorte específico aos filmes de Roberto Rossellini, Luchino Visconti e Vittorio De Sica** como diretores expoentes desse movimento estético e político.” (SILVA, 2017, p. 9, grifos meus)

Por conta da metodologia adotada, as teses de Ritter (2018) e Silva (2017) não foram selecionadas para leitura na íntegra. Pensando na questão da metodologia, outro aspecto importante que o movimento de seleção dos trabalhos para análise revelou foi que nos trabalhos de Ventura (2008), Aquino (2011), Tommaselli (2012), Pereira (2019), Bido (2012) e Lemos (2013) a metodologia foi identificada como teórico-bibliográfica, mas não foi explicitada pelos autores. Isso representa 6 trabalhos de um total de 16, sendo que todos os 6 são dissertações, podendo ser um indicativo de que nas teses há um maior rigor do que nas dissertações com relação à apresentação da metodologia de trabalho. Das teses e dissertações que explicitam a metodologia adotada, Nogueira (2016), Romeiro (2015), Brant (2016) e Souza (2014) adotaram a metodologia bibliográfica. Peres (2009) e Salgado (2017) apontaram como metodologia de pesquisa o estudo teórico. Já Crisostomo (2015), Oliveira (2016) e Costa (2017) afirmaram ter adotado a metodologia de pesquisa teórico-bibliográfica. Bandeira (2008) afirma que a proposta metodológica adotada foi a “hermenêutica-dialética”, como mostra o trecho a seguir:

Entendendo que somos seres capazes de produzir e captar sentidos, ao lidar com problemáticas sociais dificilmente poderíamos nos abster de explorar o universo da interpretação, por isso, entendemos como fundamental pensarmos numa abordagem hermenêutica da realidade a ser pesquisada. Defendemos neste trabalho a hermenêutica segundo uma concepção não reduzida a um método, mas, nas palavras de Hans-Georg Flickinger, como possibilidade de “inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado” (FLICKINGER, 2006) Portanto caracterizamos nossa proposta metodológica como método hermenêutico-dialético. (BANDEIRA, 2008, p. 16)

Apesar de todas as teses e dissertações analisadas tratarem da questão da educação e barbárie, cada trabalho aborda esta questão por um recorte diferente. A tese de Costa (2017) discute a possibilidade da educação estética, por meio do ensino de música, se constituir como uma instância de formação crítica e emancipatória. Já a tese de Romeiro (2015) trata do entrelaçamento entre arte e filosofia para a promoção de uma formação emancipatória que tenha como pressuposto a racionalidade estética, apontada pelo autor como um modelo que se opõe à racionalidade técnica predominante na atualidade. Na tese de Souza (2019) encontra-se o questionamento sobre as contribuições que a arte, entendida enquanto uma forma de conhecimento, pode trazer para a educação ambiental, uma vez que a arte pressupõe uma relação homem-natureza distinta daquela que vem se constituindo na sociedade capitalista e que culminou em uma crise ambiental.

Já Brant (2016) discute as problemáticas que são inerentes ao processo formativo a partir dos pressupostos contidos na obra *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009). Inicialmente trata dos fundamentos da dialética negativa para depois pensar sobre as implicações da Indústria Cultural no processo formativo. Por fim, reflete como a dialética negativa pode contribuir diante do cenário de uma formação deformada pelas condições sócio-históricas que possibilitam o domínio da indústria cultural. Salgado (2017) investiga como o amor e algumas faculdades do pensamento da infância podem resistir à racionalidade instrumental e constituírem-se como as bases das relações afetivas. A autora defende:

[...] a tese de que a partir dos escritos de Theodor W. Adorno é possível compreender que o pensamento capaz de conservar algo da mimese, da imaginação e da memória, faculdades que compõem de modo mais proeminente o pensamento na infância, pode encontrar brechas no enrijecimento da racionalidade esclarecida para a realização de seu potencial intelectual-sensível, ou seja, entrelaçar-se à base pulsional que possibilita o movimento do amor. (SALGADO, 2017, p. 3)

Ventura (2008) discute o conceito de educação na teoria adorniana, a partir de dois ensaios da coletânea *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995a), a saber: *O que significa elaborar o passado* e *Educação após Auschwitz*, defendendo a tese de que a educação é um momento privilegiado do processo de esclarecimento no que diz respeito à possibilidade de intervenção na relação indivíduo-sociedade. Tommaselli (2012) debate em sua dissertação os conceitos de formação e semiformação na perspectiva de Adorno, também pelo recorte dos ensaios da coletânea *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995a). Bido (2012) discorre acerca da relação entre razão e emancipação na obra de Adorno, argumentando que por meio de uma racionalidade crítica pode-se realizar um processo formativo emancipatório capaz de se opor à racionalidade reificante. Lemos (2012) propõe uma discussão sobre o processo de formação a partir da dialética negativa, objetivando pensar sobre o papel da razão no momento histórico contemporâneo.

A dissertação de Nogueira (2016) buscou compreender o conceito de violência na teoria adorniana, bem como sua relação com os conceitos de educação e barbárie. Aquino (2011) se propôs a refletir acerca da educação contemporânea a partir de dois movimentos principais: em primeiro lugar pensando a forma como a razão instrumental e a indústria cultural se constituem na sociedade atual, o que Aquino (2011) chama de “desenvolvimento cultural da modernidade”. A partir daí, discorre sobre as implicações da razão instrumental e da indústria cultural para o ensino de filosofia. Peres (2009) discute teoricamente o conceito de educação para emancipação nos escritos de Adorno. Oliveira (2016) realiza um debate sobre a concepção de educação em Adorno e a contrapõe com as concepções presentes na educação escolar contemporânea, defendendo a “primazia provisória” do momento de resistência em relação ao momento de adaptação no processo educativo.

Pereira (2019) apresenta uma análise dos conceitos de formação e semiformação na obra de Adorno, mais especificamente nos textos organizados na obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995a). Bandeira (2008) discute como a formação cultural se converte em semiformação por meio da indústria cultural e propõe uma formação estética como contraposição à racionalidade instrumental que, aliada à indústria cultural, tem impossibilitado o processo formativo no contexto educacional atual. Crisostomo (2015) reflete sobre a crise da educação atual, defendendo a ideia de que esta crise no sistema educacional possui determinantes extrapedagógicos, pois está relacionada com uma crise na formação cultural no momento histórico do capitalismo tardio.

A exposição acima possibilita a compreensão de um panorama geral dos temas abordados nas teses e dissertações que tratam de educação e barbárie. A partir dos temas e dos objetivos das teses e dissertações, pode-se organizar os trabalhos em 5 grupos temáticos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 02 – Teses e dissertações selecionadas para leitura na íntegra e análise das concepções de civilização, barbárie e educação divididas por grupos temáticos

GRUPO TEMÁTICO	TESES E DISSERTAÇÕES
Discussão de conceitos presentes na obra de Adorno	Nogueira (2016), Peres (2009), Pereira (2019), Ventura (2008), Tommaselli (2012)
Discussão sobre as contribuições da educação estética para a formação	Bandeira (2008), Romeiro (2015), Souza (2019) e Costa (2017)
Debate sobre a educação atual à luz das ideias de Adorno sobre educação	Aquino (2011), Crisostomo (2015) e Oliveira (2016)
Discussão sobre a relação entre formação e dialética negativa	Lemos (2013), Brant (2016) e Romeiro (2015) ¹⁰
Outros	Salgado (2017), Bido (2012)

A partir das informações do Quadro 02, pode-se observar que não há uma concentração das teses e dissertações em nenhum grupo temático, apesar do grupo de trabalhos que discutem algum conceito presente na obra de Adorno ser quantitativamente maior. Outro dado interessante é que a maior parte das teses analisadas pertencem ao grupo temático “Discussão sobre as contribuições da educação estética para a formação”. Salgado (2017) e Bido (2012) não se aglutinaram em nenhum dos grupos temáticos e por isso ficaram juntos no grupo “Outros”. Especialmente Salgado (2017) apresenta uma discussão sobre educação e barbárie por um recorte muito distante dos demais trabalhos analisados, consequentemente, essa tese não contribuiu de forma significativa nas

¹⁰ A tese de Romeiro (2015) realiza um debate acerca da relação entre filosofia e arte no desenvolvimento de uma educação emancipatória, por isso se enquadra no grupo temático “Discussão sobre as contribuições da educação estética para a formação”. No entanto, Romeiro (2015) também buscou apreender as articulações entre racionalidade, dialética, estética e formação, apontando a dialética negativa de Adorno como “[...] um fundamento para uma epistemologia politicamente engajada, ética e esteticamente fundada.” (ROMEIRO, 2015, p. 74). Por isso, essa tese também está presente no grupo temático “Discussão sobre a relação entre formação e dialética negativa”. O próprio título do trabalho, “Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno”, já indica que ele pode fazer parte dos dois grupos temáticos.

tendências observadas com relação às concepções de civilização, barbárie e educação, que serão apresentadas nas próximas seções do capítulo 2 e também no capítulo 3.

Como um dos critérios de seleção das teses e dissertações utilizados nessa pesquisa foi relacionado a trabalhos que tivessem Adorno como o único autor citado no título e/ou no resumo, não é surpreendente que textos como os da coletânea *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995a) e a obra *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009) sejam debatidos na maioria das teses e dissertações analisadas, já que foram escritos por Adorno. No entanto, além de Adorno, outros autores também aparecem de forma significativa nos trabalhos. Por óbvio, pela parceria que tiveram no Instituto de Pesquisa Social e pela publicação conjunta de *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer é o autor mais citado depois de Adorno. Porém, alguns trabalhos, como Romeiro (2015), Bido (2012), Brant (2016) e Pereira (2019) citam obras escritas apenas por Horkheimer, por exemplo, *Eclipse da Razão*.

Outro autor citado na maioria das teses e dissertações é Kant, o que se explica pelo fato de Adorno ter estabelecido em sua obra um diálogo com este autor. Oliveira (2016), Pereira (2019) e Bandeira (2008) trazem os próprios textos de Kant para o debate enquanto Nogueira (2016), Crisostomo (2015), Souza (2019), Costa (2017) e Peres (2009) citam Kant a partir de Adorno ou de outros intérpretes. Romeiro (2015), Bido (2012) e Brant (2016) estabelecem os dois movimentos, trazendo tanto as próprias ideias de Kant quanto as interpretações de outros autores que dialogaram com Kant. Grande parte dos trabalhos reportam-se às influências kantianas acerca dos conceitos de autonomia ou esclarecimento em Adorno, como exemplificado no fragmento a seguir da dissertação de Oliveira (2016):

O primeiro capítulo tratará fundamentalmente da proposta adorniana de uma educação voltada para a formação emancipatória, isto é, para o desenvolvimento autônomo e crítico dos indivíduos. Para isto, serão abordados os pressupostos que, segundo nossa leitura do autor, são condições de possibilidade para o processo emancipatório do sujeito, a saber: a consciência autônoma e a experiência formativa - ambas vinculadas à práxis - a abertura ao não-idêntico e o esclarecimento. Ainda neste capítulo, **trataremos das influências de Immanuel Kant na concepção adorniana** de emancipação. (OLIVEIRA, 2016, p. 9-10, grifos meus)

Nos textos *Educação após Auschwitz* e *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995a) encontra-se explicitamente a referência de Adorno ao conceito de autonomia e esclarecimento de Kant, como ilustrado no trecho a seguir: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não

participação.” (ADORNO, 1995, p. 125). As teses e dissertações geralmente fazem referências a estes textos para justificar a discussão dos conceitos kantianos de autonomia e emancipação, como pode-se observar em Pereira (2019):

Na última conferência intitulada *Educação e Emancipação*, Adorno inicia o seu discurso retomando a exigência de uma emancipação política que aparentemente se evidencia como exigência em todo sistema político democrático. Como sabemos, a ideia de emancipação se remete àquela formulação kantiana sobre “o que é esclarecimento?”, em que ele define a maioridade e também a emancipação, afirmando que a maioridade é a capacidade do indivíduo tomar decisões e coragem de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem. Para Adorno, esse “programa” de Kant é extraordinariamente atual, pois o sistema democrático de direito se repousa na formação da vontade de cada um em particular e se sintetiza nas eleições representativas. Por isso, para que se possa evitar um resultado irracional, há de se pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do próprio entendimento. (PEREIRA, 2019, p. 92)

O mesmo pode ser observado em Costa (2017):

Ao discutir sobre a educação após Auschwitz, este autor [Adorno] afirma que o esclarecimento geral deve criar um clima espiritual, cultural e social não dando margem à repetição, de modo que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes. Nesse sentido, para ele, se pautando na ideia de maioridade em Kant, a única força contra os horrores de Auschwitz seria a autonomia, a força para a reflexão, para a autodeterminação e também para a não participação em tais atrocidades. (COSTA, 2017, p. 69)

Como exemplificado por meio do trecho de Pereira (2019) citado acima, nas teses e dissertações analisadas o conceito de emancipação em Kant é abordado de forma majoritária a partir do texto *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*, escrito por Kant em 1783 para a revista *Berlinische Monatsschrift*. Além de Kant, outros autores clássicos são utilizados como referência, como Marx, citado por Nogueira (2016), Bandeira (2008), Crisostomo (2015), Bido (2012), Tommaselli (2012) e Costa (2017) e Freud, citado por Nogueira (2016), Peres (2009), Pereira (2019), Ventura (2008), Salgado (2017), Brant (2016), Costa (2017) e Crisostomo (2015). Em alguns trabalhos, Freud é citado com maior frequência, como em Ventura (2008) e em Salgado (2017), por exemplo, enquanto em outros trabalhos, como Costa (2017), Freud é citado para fundamentar a discussão sobre o conceito de civilização. Também é muito comum nas teses e dissertações que Freud apareça referenciado a partir da interpretação de Adorno sobre esse autor. Não causa estranhamento que Marx e Freud sejam os autores mais citados além de Kant, pois a teoria crítica, da qual Adorno era um dos principais representantes, apropria-se de muitos

pressupostos teóricos da teoria de Marx. Ademais, Adorno parte da tese freudiana de civilização para desenvolver sua teoria acerca da barbárie e das possíveis formas de enfrentá-la.

Dos trabalhos que utilizam o referencial de Marx, todos trazem para a discussão o próprio autor. Porém, uma tendência observada tanto nas teses quanto nas dissertações é a menção a comentadores e intérpretes dos autores clássicos. Crisostomo (2015), por exemplo, ao trazer as ideias de Marx para o debate, apresenta também a interpretação de Chauí sobre os conceitos desse autor. Souza (2019) reporta-se a Japiassu para discutir o paradigma de ciência predominante na teoria de Bacon e Descartes enquanto Pereira (2019) utiliza Willi Bolle para discutir a concepção de formação presente na filosofia de Kant, Rousseau, Goethe e Nietzsche.

Diferentemente do esperado, não há uma diferenciação muito acentuada na frequência com que as teses e dissertações se reportam aos intérpretes dos autores clássicos. Pressupunha-se que as teses privilegiariam os autores clássicos ao invés dos comentadores, devido ao maior aprofundamento, consistência e rigor teóricos esperados desse tipo de trabalho, mas o que se observou foi a referência a muitos comentadores, principalmente de Adorno, tanto nas dissertações quanto nas teses. Com relação aos intérpretes de Adorno, destaca-se Maar citado por Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Oliveira (2016), Bandeira (2008), Crisostomo (2015), Tommaselli (2012), Bido (2012) e Romeiro (2015). Wolfgang Leo Maar foi o tradutor dos ensaios de Adorno sobre educação, organizados na coletânea *Educação e Emancipação*, da Editora Paz e Terra. É também o autor da Introdução desta obra, o texto de Maar mais citado nas teses e dissertações que utilizam este autor como aporte teórico.

Outros intérpretes de Adorno citados com frequência são Duarte¹¹, citado por Peres (2009), Oliveira (2016), Bandeira (2008), Crisostomo (2015), Tommaselli (2012) e Romeiro (2015). Zanolli é uma intérprete de Adorno comumente citada nos trabalhos vinculados a instituições do estado de Goiás, a saber: Nogueira (2016), Peres (2009), Brant (2016) e Costa (2017), o que pode ser explicado pelo fato da autora ser professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Pucci é citado pelos trabalhos desenvolvidos em instituições da região Sul do Brasil e em alguns trabalhos de instituições do estado de São Paulo. São estes trabalhos os de Oliveira (2016), Bandeira (2008), Tommaselli (2012), Bido (2012) e Romeiro (2015). Nestes

¹¹ Rodrigo Duarte possui doutorado em Filosofia pela Universität Gesamthochschule Kassel (1990) e é professor titular do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais. Dentre as obras deste autor, algumas das mais citadas nas teses e dissertações analisadas são *Adorno/Horkheimer e a Dialética do Esclarecimento* (2002) e *Teoria Crítica da Indústria Cultural* (2003).

trabalhos, é comum que juntamente com Pucci sejam citados Zuin e Oliveira, por conta da publicação conjunta destes três autores de obras como *Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação*.

2.2 Concepções de civilização, barbárie e formas de resistência

Como já referido anteriormente, utilizamos como um dos critérios de seleção das teses dissertações analisadas nesta pesquisa a presença dos termos “educação” e “barbárie” no resumo em português. Por isso, faz-se importante compreender como o conceito de barbárie é discutido nos trabalhos analisados. No capítulo 1, apresentamos teoricamente como a noção de barbárie se vincula à civilização, o que justifica a busca pela apreensão também do conceito de civilização. Ademais, discutimos como Adorno se apropria da tese freudiana acerca do desenvolvimento civilizatório. De acordo com a perspectiva freudiana, para que a civilização se desenvolva é necessário que o homem abdique de um quantum de satisfação dos instintos sexuais e de agressividade, ganhando em troca da sua renúncia proteção contra os perigos da natureza e contra os perigos que os outros homens podem lhe causar.

Essa concepção de civilização baseada na teoria freudiana encontra-se presente em parte das teses e dissertações analisadas. Nogueira (2016), argumenta que o aprendizado das normas sociais, que torna possível a convivência entre os homens, se dá por meio da renúncia de desejos pessoais:

É nesse contexto que ocorrerá a formação do indivíduo. Cada novo sujeito que nasce precisa apreender as regras e normas dessa sociedade. Assim, cada um passará pelo processo civilizatório, que consiste em aprender as normas sociais na convivência com os outros homens. Ou seja, o indivíduo aprenderá o que é socialmente aceito e o que não o é. E assim, **aprenderá que deverá conter muitos de seus desejos para poder viver em comunidade**. A convivência em comunidade é importante, pois o sujeito precisa de cuidados para a própria manutenção da vida em um primeiro momento, além de ser importante para se proteger contra as adversidades da natureza e de seus próprios instintos (FREUD, 1930). Pois, vivendo em grupo, o sujeito tem mais força para manter-se diante da força da natureza, pois, estruturam-se de modo a resistir a alguns fatores naturais. Além disso, a vida em comunidade traz as regras e normas sociais que exigem do indivíduo o cumprimento de regras para manter-se em sociedade, **assim tem que abrir mão de alguns desejos pessoais**. (NOGUEIRA, 2016, p. 12-13, grifos meus)

Em Ventura (2008) também encontramos a concepção de civilização como renúncia pulsional, como pode-se observar no trecho a seguir:

O argumento de Freud enfatiza como **a civilização é erigida a partir de renúncias pulsionais**, ou seja, da não satisfação de pulsões poderosas que é exigida de todos indivíduos que vivem em sociedade. Tal renúncia exige como contrapartida uma devida compensação “econômica” (de energias psíquicas), implicando sérios distúrbios caso tal fato não ocorra. [...] Em uma palavra, **a civilização seria a representante do princípio de realidade que visa dominar o princípio de prazer** que, por sua vez, orienta a conduta individual em busca de sua felicidade. (VENTURA, 2008, p. 128-129, grifos meus)

Em outro trecho de seu trabalho, Nogueira (2016) reforça que a renúncia instintual acontece mediante a constatação de que a satisfação plena e imediata de todos os desejos de um indivíduo pode entrar em conflito com a satisfação dos desejos de outro indivíduo e que, diante de uma natureza poderosa e ameaçadora, o convívio em sociedade se faz necessário do ponto de vista da sobrevivência da espécie humana:

O processo civilizatório, conforme discutido no primeiro capítulo, consiste na renúncia do princípio do prazer, da satisfação instintual, em nome da vida em coletividade. Freud (1930) reforça a necessidade do indivíduo de se ‘adaptar’, de aprender as normas sociais para conseguir viver em comunidade. Isso porque para o autor o indivíduo movido pelo instinto tentaria suprir suas necessidades, seus desejos de forma imediata. Entretanto tal satisfação por vezes encontraria como barreira um outro indivíduo. Como o sujeito percebe que precisa viver em sociedade para conseguir sobreviver diante de uma natureza grandiosa que gera ameaça, submete-se a regras criadas para o convívio social. (NOGUEIRA, 2016, p. 63-64)

Crisostomo (2015) também se reporta à tese freudiana para discutir a relação entre civilização e barbárie, complementando o que já havia sido exposto por Nogueira (2016), ao afirmar que, justamente por exigir a renúncia instintual, a cultura gera no homem o sentimento de mal-estar que pode se converter em ódio contra a própria civilização. Daí poder afirmar que o próprio desenvolvimento civilizatório carrega consigo algo de anticivilizatório. Segue abaixo um trecho de Crisostomo (2015) onde isso fica evidente:

Segundo os autores [Adorno e Horkheimer], o processo civilizatório traria consigo a relação com seu contrário, o impulso anticivilizatório. É importante salientar a influência da psicanálise nessa concepção, desenvolvida por Freud especialmente em *Mal-estar da civilização* (FREUD, 1974c, p.118). A coerção social sobre o indivíduo seria inerente ao desenvolvimento da civilização, na qual impõe-se a submissão da liberdade natural como condição necessária ao convívio em grupo. Ao mesmo tempo em que a adaptação permite a convivência, quando levada ao extremo seria também responsável pelos processos neuróticos desenvolvidos no interior das relações sociais. Para o autor, o modo como a cultura está alicerçada na renúncia de impulsos explica a hostilidade dos indivíduos frente à própria cultura. As relações sociais na civilização, trariam em si, um grande teor de não satisfação. A sublimação dos impulsos seria um traço especialmente destacado do

desenvolvimento cultural, possibilitando que atividades psíquicas superiores (científicas, artísticas e ideológicas) passassem a representar um papel muito significativo na vida cultural. (CRISOSTOMO, 2015, p. 70)

Romeiro (2015), de forma semelhante a Crisostomo (2015), argumenta que a civilização se sustenta na tensão entre desejo e renúncia. Para o autor, os desejos estão ligados ao inconsciente enquanto a renúncia estaria ligada ao superego, que é a instância responsável pela censura do conteúdo dos desejos. Essa tensão entre desejo e renúncia, assim como a tensão entre inconsciente e superego explicariam como pulsão de vida (eros) e pulsão de morte (thanatos) convivem lado a lado em constante disputa. Nas palavras de Romeiro (2015):

O processo civilizatório traz uma contradição, já expressa no pensamento de Freud. O processo de recalque da libido, o conflito sempre tenso entre o desejo inconsciente e a instância de censura, o superego, constrói a civilização. São os jogos sociais entre concessões e proibições que geram a sociedade e a cultura. Benjamim afirmará em consonância com Freud que todo elemento de cultura é também um elemento de barbárie. Esta coexiste com aquela, e é evidenciada na medida em que a agressividade característica da energia vital é liberada de forma *thanática*. O esclarecimento é movido por *eros*, ou seja, pelo princípio unificador dos corpos na sociedade, porém, as energias de *thanatos* coexistem e convidam à barbárie. (ROMEIRO, 2015, p. 21-22)

Ventura (2008) também destaca a luta entre pulsão de vida e pulsão de morte que é inerente ao processo civilizatório:

A partir destas conclusões de Freud, podemos entender melhor como o antagonismo entre civilização e indivíduo está entretido com a luta entre Eros e Morte. Para levar a cabo o projeto de Eros – de unir indivíduos em unidades cada vez maiores – à civilização não resta outro caminho que a imposição de renúncias pulsionais. A principal renúncia que a civilização se empenha em impor é aquela referente à satisfação da pulsão de agressividade, condição para a vida em sociedade. [...] Mas para cumprir o programa de Eros, a civilização também tem que impor restrições às pulsões de vida, especialmente as pulsões sexuais. (VENTURA, 2008, p. 140-141)

Oliveira (2016), apesar de não discutir o conceito de civilização a partir das ideias de Freud como fizeram os trabalhos citados acima, também aponta para a ideia de que civilização e barbárie podem estar próximas:

[...] é preciso desmistificar que o nível de desenvolvimento técnico-científico seja a única referência para medir o grau de civilização de uma sociedade. Esta perspectiva não considera que **a concepção de civilização/progresso é, por vezes, equivocada. Na verdade, a civilização/progresso pode estar muito próxima da barbárie/regressão.** Para confirmarmos isto, basta analisarmos nossa sociedade, à qual chamamos de

civilizada: nela, imperam métodos científicos regressivos, os quais comprometem não somente a qualidade de vida do ser humano, mas inclusive a sua própria sobrevivência e de toda natureza. (OLIVEIRA, 2016, p. 64, grifos meus)

Peres (2009), Bandeira (2008), Ventura (2008), Tommaselli (2012) e Costa (2017) enfocam o conceito de civilização como o domínio da natureza pelo homem, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e instrumentos que permitem que o ser humano aumente sua capacidade de controle sobre os recursos naturais. Essa concepção também dialoga com a concepção de civilização encontrada em Oliveira (2016), Nogueira (2016), Crisostomo (2015) e Romeiro (2015), pois um dos motivos que levam os homens a abdicarem de seus desejos individuais é a necessidade de proteção contra os perigos que a natureza pode oferecer. Peres (2009) se apoia na obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita por Adorno e Horkheimer (1985) para explicitar como o conhecimento sobre a natureza, que permitiu que o homem deixasse de compreendê-la a partir do mito, o tornou civilizado. Além disso, no trecho a seguir de Peres (2009) também é possível identificar que o conhecimento carrega consigo uma contradição, porque ao invés de se constituir como elemento civilizatório, pode ser elemento de regressão:

Adorno e Horkheimer (1985b) falam de esclarecimento como um processo histórico por meio do qual o homem passou da condição de crédulo no poder mítico da natureza para um processo mais reflexivo. Na medida em que o indivíduo se revela capaz de dominar a natureza, descobre ser também capaz de se aprofundar mais criticamente em seus conceitos, tornando-se assim, um homem civilizado.

Embora a civilização seja contraditória, porque às vezes o conhecimento se manifesta como retrocesso, na medida em que o meio deixa de ser um mistério, o homem pode adquirir a consciência de julgar com mais critério e não se deixar iludir por possibilidades de soluções fáceis e sempre possíveis. Além disso, é preciso estar ciente de que no processo de conhecimento não existe o termo definitivo; há sim, a reconstrução sucessiva do ser humano, reorganização intelectual que pressupõe a desconstrução, a destruição dos mitos e o domínio da natureza. (PERES, 2009, p. 45)

Bandeira (2008) também faz referência à *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), aludindo o questionamento feito por Adorno e Horkheimer na metade do século XX sobre como uma sociedade com tão grande nível de conhecimento recaiu numa barbárie de tão grandes proporções como o nazismo. Neste trecho da dissertação de Bandeira (2008), fica explícita a concepção de civilização como o domínio da natureza pelo homem:

A sociedade contemporânea, cada vez mais esclarecida converte-se, ao contrário, na mais progressiva barbárie. Este é o tema abordado por Adorno e Horkheimer (1985), na importante obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947 no período de exílio nos

Estados Unidos. Defendem que o Esclarecimento, que para os autores se confunde com o **processo civilizatório, onde o homem aprendeu a dominar a natureza em seu benefício**, acabou convertendo-se no contrário, na barbárie, pela forma unilateral como foi conduzido.” (BANDEIRA, 2008, p. 30, grifos meus)

De forma muito similar à Bandeira (2008), Tommaselli (2012) também se reporta à *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) ao conceituar a civilização como o domínio da natureza pelo ser humano para benefício próprio, como pode-se constatar no fragmento abaixo:

“Na *Dialética do Esclarecimento*, os autores [Adorno e Horkheimer], defendem a tese central de que o esclarecimento se confunde com **o processo de civilização, aquele através do qual o homem passou a dominar a natureza em benefício próprio**, convertendo-se em seu contrário, a barbárie.” (TOMMASELLI, 2012, p. 33, grifos meus)

Costa (2017) também discute o conceito de civilização a partir da relação do homem com a natureza, mas diferentemente dos demais trabalhos analisados, remete-se ao conceito de trabalho em Marx para realizar essa discussão. Na concepção de Marx (2011), o trabalho genérico ou geral diz respeito à relação entre homem e natureza. Isto é, o trabalho pode ser compreendido como a ação do homem diante da natureza, que a utiliza para satisfação de suas necessidades vitais, fazendo uso de suas forças e de seu corpo. No entanto, ao modificar a natureza por meio de sua ação, o homem modifica também a si mesmo. Essa ação do homem diante da natureza, diferentemente do que acontece com os demais animais, é feita de forma intencional e planejada. Em outras palavras, é a capacidade que o homem possui de objetivar-se de forma consciente, utilizando a natureza e modificando-a que faz dele um ser genérico. Essa ação é o trabalho, o que implica que o objeto do trabalho é a objetificação da vida genérica. Para Costa (2017), é a relação do homem com a natureza e a relação do homem com os outros homens que constitui a civilização:

Esses indivíduos, em seu processo histórico, assumem ações que contribuem para sua formação por meio do trabalho. Tais ações, das quais podem ser ressaltadas a arte, a política, a economia e a religião são determinantes na construção do caráter de cada sujeito e na construção de sua relação com outros sujeitos **o que constitui a civilização**. Isso ocorre pela capacidade do homem de transformar a natureza e de criar artefatos úteis à sua subsistência, organizando o seu espaço vivencial (MARX, 2010). (COSTA, 2017, p. 52, grifos meus)

Neste outro trecho extraído de Costa (2017), fica ainda mais evidente a concepção de civilização como produto da relação do homem com a natureza:

Por esse princípio cabe **ressaltar o entendimento do que se entende por civilização** para compreender sua essência. Portanto, **percebendo e se relacionando com a natureza, o indivíduo cria objetos que suprem suas necessidades. A civilização é o conjunto desses objetos. A civilização se constitui quando o homem passa a se comunicar, criar artefatos úteis à sua subsistência e organizar seu espaço físico.** (COSTA, 2017, p. 56, grifos meus)

Um dado importante da análise das teses e dissertações é que em Aquino (2011), Pereira (2019), Bido (2012) e Souza (2019) não foi possível identificar o conceito de civilização, pois não há uma discussão sobre esta questão nestes trabalhos. Em Souza (2019) também não foi possível identificar o conceito de barbárie, mas em Aquino (2011) e em Pereira (2019) a concepção de barbárie está presente relacionada à uma crise ou falência da formação cultural, como discutiremos com maior profundidade a seguir.

Em parte significativa das teses e dissertações predomina o conceito de barbárie como a manifestação de instintos de agressividade primitivos que são próprios do ser humano. Esta tendência pode ser observada em Nogueira (2016), Peres (2009), Pereira (2019), Brant (2016) e Costa (2017). O trecho a seguir, retirado da dissertação de Pereira (2019), aponta para a barbárie como uma regressão à agressividade primitiva:

Para Adorno, **a barbárie existe em todo ato que regride à agressão física primitiva sem que antes tenha um vínculo transparente com objetivos racionais na sociedade.** Sendo assim, do ponto de vista de Adorno, as manifestações dos secundaristas de Bremen demonstraram precisamente que a educação política não foi inútil, pois eles foram capazes de não permitir que lhes fossem retirados a espontaneidade e se convertessem em instrumentos de obediência da ordem vigente. Então, mesmo nas circunstâncias em que a violência conduz para situações constrangedoras, em contextos transparentes em prol de condições humanas dignas, ela não pode ser condenada como barbárie desde que as considerações racionais ou politicamente refletidas rompam com algum limite da legalidade. (PEREIRA, 2019, p. 90, grifos meus)

Na citação acima, Pereira (2019) faz referência a um trecho do texto *A educação contra a barbárie* de Adorno (1995a), que compõe a coletânea *Educação e Emancipação*. Neste trecho, Adorno (1995a, p. 159-160) busca uma definição para a barbárie, apesar de suas ressalvas com relação à limitação das definições em apreender o objeto¹². Nas palavras do próprio autor:

¹² Adorno (1995b, p. 37) afirma: “Quem busca precisar o conceito corre o risco de destruir o seu alvo”, evidenciando como a busca por conceituações ou definições são necessárias, mas insuficientes ao tratar do objeto.

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser considerada como barbárie. (ADORNO, 1995a, p. 159-160).

Costa (2017) faz referência ao mesmo trecho de Adorno (1995a), citado acima, para discutir como a educação deve se contrapor à barbárie, que tem se manifestado na cultura e nas instituições sociais:

Para Adorno (1995a), educar é uma constante busca pela desbarbarização. Busca que se faz necessária, pois o anúncio feito pela barbárie em nome da autoridade refere-se à deformidade, ao impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. **Vale destacar que a barbárie para Adorno, “[...] existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade”** (1995a, p. 159). A barbárie tem se manifestado na sociedade de diferentes formas e tem sido instigada por diferentes instrumentos ideológicos, se manifesta pela cultura por meio da atividade e pelas instituições por meio do trabalho. (COSTA, 2017, p. 136, grifos meus)

Nogueira (2016), numa perspectiva complementar a de Costa (2017), Brant (2016) e Pereira (2019), aponta que a regressão à agressividade primitiva pode ser decorrente da renúncia instintual necessária para o desenvolvimento civilizatório:

Há, pois, um conflito entre o desejo e as normas sociais. O indivíduo aprenderá que nem sempre seus desejos poderão ser realizados. Desse modo, terá que encontrar formas outras, aceitas socialmente, de encontrar satisfação. Esta impossibilidade de realização do desejo causa uma frustração no homem por não conseguir a realização de sua vontade. **Essa frustração volta para o próprio homem como pulsão de agressividade. A forma como essa agressividade será ‘trabalhada’ pelo indivíduo poderá ter como consequência a violência e a barbárie, ou, atos socialmente aceitos.** Ou seja, o indivíduo pode canalizar essa energia libidinal e investi-la em atividades que são valoradas socialmente **ou pode simplesmente extravasar essa energia de forma irrefletida sobre outro indivíduo.**” (NOGUEIRA, 2016, p. 13, grifos meus)

Peres (2009) afirma que há um instinto de barbárie inato ao ser humano, que se manifesta mesmo diante de todo o progresso conquistado pelo homem: “A barbárie se caracteriza como um processo presente na constituição do ser humano.” (PERES, 2009, p. 48) Apesar de Peres (2009) não se reportar explicitamente ao instinto de agressividade, como fizeram Nogueira (2016), Costa (2017), Pereira (2019) e Crisostomo (2015), pode-se identificar uma aproximação na concepção de barbárie apresentada por estes autores, pois segundo a teoria freudiana, o instinto de agressividade

que coloca sempre em risco o desenvolvimento da cultura é próprio do ser humano. Isto é, o instinto de agressividade está presente em cada novo indivíduo que nasce e reproduz em si a luta entre vida e morte que o homem tem enfrentado ao longo da história, numa ontogênese que repete a filogênese. O trecho a seguir mostra o posicionamento de Peres (2009) sobre o instinto de barbárie próprio do ser humano:

As considerações de Adorno são plausíveis, mas apesar do progresso civilizatório **não se sabe até que ponto o homem tem consciência do que é bárbaro e da sua capacidade de reprimir o instinto de barbárie que é patente no ser humano**. Forças poderosas como a bomba atômica fazem parte dos planos de governo de vários países. Morte e guerra tornaram-se assunto habitual nos meios de comunicação e não mais assusta ouvir falar de matanças ocorridas em diversos pontos do globo. A arte citada por Adorno como um valor cultural que sensibilizava quando vivenciada nos poemas, certamente não tem a mesma importância para o homem de hoje, por isso é mais difícil fazer referência a assuntos que estão ligados aos sentimentos das pessoas. (PERES, 2009, p. 42, grifos meus)

Como o trecho acima de Peres (2009) aponta, a barbárie se manifesta em meio ao progresso e parece contraditório que o homem capaz de se desenvolver tanto do ponto de vista científico e tecnológico seja ao mesmo tempo capaz de atos de violência e agressividade tão primitivos. Brant (2016) também aponta, fundamentada em Adorno, que a barbárie revela a condição paradoxal do desenvolvimento em termos de conhecimento científico e do retrocesso aos instintos primitivos:

Essa tendência a atitudes “primitivas” passou a ser, consoante Adorno (1995a), incompreensível, porquanto trazia em seu cerne algo da ordem do inexplicável, ou, de outra maneira, algo paradoxal, uma vez que, na sua concepção, **à medida que, por um lado, o homem estava avançando no patamar do conhecimento, por outro, encontrava-se retrocedendo aos seus instintos mais primários**. (BRANT, 2016, p. 26-27, grifos meus)

Esse descompasso entre o desenvolvimento da técnica e o desenvolvimento das relações sociais é apontado por Peres (2009) e Pereira (2008) de forma mais explícita, reportando-se ao primeiro parágrafo do texto *A educação contra a barbárie*, de Adorno (1995a). Costa (2017), na nota de rodapé 61, traz citação do mesmo trecho de Adorno (1995a) que Pereira (2008) e Peres (2009) apresentaram em seus trabalhos. Essa mesma concepção de barbárie também está presente em Oliveira (2016), que aponta como o progresso comporta a regressão, recordando as atrocidades humanitárias que aconteceram no nazismo, por exemplo, em nome do progresso. Vejamos o trecho a seguir, em que se explicita este posicionamento de Oliveira (2016):

O progresso, quando restrito unicamente ao desenvolvimento técnico e científico, não está isento de barbárie, ora, lembremos do que já foi cometido em seu nome. O nazismo é um dos melhores exemplos para afirmar o caráter totalitário do progresso associado à razão instrumental. Portanto, paradoxalmente, o progresso comporta a regressão e, em virtude disto, Adorno não o vincula de forma automática ao processo de emancipação dos indivíduos, até mesmo porque a concepção vigente de progresso está voltada para a expansão do capital e despreocupada se esta expansão acarretará formas de barbárie. Horkheimer e Adorno comentam de modo apropriado a relação entre o capital, a razão e a barbárie: “Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 43). E, **no que se refere ao conceito de barbárie, o frankfurtiano deixa claro que, apesar de termos um avançado aparato tecnológico, não acompanhamos, no entanto, este avanço no aspecto amplo do conceito de civilização:** “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” (ADORNO, 1995a, p. 155).” (OLIVEIRA, 2016, p. 65-66, grifos meus)

Na dissertação de Tommaselli (2012) também se encontra ideia de que o progresso pode trazer consigo a barbárie:

Caracterizar o século XX é uma tarefa muito complexa, pois ele expressa um complexo conjunto de relações paradoxais. A humanidade em desenvolvimento encontrou-se diante de vários dilemas, sejam estes comportamentais, morais, políticos, sociais. A tradicional ciência, opositora do misticismo e da religião, mostra sua face dogmática, mística. **O progresso tão comemorado traz, junto a si, as sementes da barbárie.** As inovações técnicas e tecnológicas não satisfazem a interesses materiais imediatos. [...] No século XX, o modelo de sociedade se sustenta na exploração, na barbárie. (TOMMASELLI, 2012, p. 49-50, grifos meus)

Adorno (1995b, p. 37-39) propõe uma crítica ao conceito predominante de progresso, afirmando que antes de qualquer tentativa de conceituação é necessário questionar do que, para que e em relação a que se diz que há progresso. Isso porque a sociedade já atingiu um nível de desenvolvimento das forças produtivas e das técnicas suficiente para garantir às pessoas condições de vida dignas. No entanto, essa possibilidade não tem se concretizado e o que se observa é um progresso de habilidades e conhecimentos que não vem acompanhado por um progresso de humanidade:

Somente são verdadeiras aquelas reflexões sobre o progresso que mergulham nele, mantendo, contudo, distância e que evitam os fatos paralisadores e os significados especializados. Hoje, tais reflexões culminam na consideração sobre se a humanidade será capaz de evitar a catástrofe. [...] Exclusivamente sobre isso recai a possibilidade de progresso, a possibilidade de afastar a catástrofe extrema, total. [...] A penúria material que, durante tanto tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer fome sobre a face da terra. Que continuem ou não a escassez e a opressão

– ambas são a mesma coisa – dependerá exclusivamente de que se evite a catástrofe mediante a organização racional da sociedade total, como humanidade. (ADORNO, 1995b, p. 38)

Neste sentido, pode-se interpretar que a barbárie se dá naquilo que Adorno denominou no fragmento acima como “catástrofe total” e que as reflexões acerca do progresso deveriam voltar-se para a possibilidade de evitar que esta catástrofe se materialize. Alguns trabalhos analisados nesta pesquisa também apontam para este conceito de barbárie, isto é, a barbárie como sinônimo de toda forma de opressão, desigualdade e violência que poderia ser evitada. É o que pode ser observado no seguinte trecho de Peres (2009):

Outro aspecto relevante a ser lembrado é o grande número de crianças e adultos que não têm acesso ao ensino, quer formal ou informal. Esse fator contribuiria de forma incisiva para alicerçar o esclarecimento necessário ao indivíduo, tornando-o capaz de reger a sua própria vida e sensibilizando-o para lutar contra **a barbárie, que nesse caso se refere à desigualdade existente entre as classes sociais assim como a falta do indispensável para prover as necessidades mais urgentes do homem - o alimento, a moradia e a instrução.** (PERES, 2009, p. 12, grifos meus)

Além destas tendências principais sobre o conceito de barbárie, outra questão que aparece em parte significativa das teses e dissertações trata das causas ou determinações que levam à barbárie. Ou seja, os trabalhos apontam para a barbárie como a manifestação de uma agressividade primitiva do homem e o fato dessa agressividade ser oriunda de um instinto de morte que é constitutivo de todo ser humano faz com que a irrupção da barbárie seja imanente. Daí a defesa de que a civilização, ao exigir do homem a renúncia de parte deste instinto de agressividade, carrega sempre consigo a possibilidade da barbárie. No entanto, o que os trabalhos também apontam são alguns determinantes que podem fazer com que a barbárie se concretize.

Nogueira (2016) afirma que a barbárie pode ser compreendida como a violência exacerbada utilizada em nome do poder e complementa dizendo que a frieza frente ao outro, a indiferenciação e o preconceito que permeiam a disputa pelo poder são fatores que possibilitam a barbárie:

A barbárie é uma violência exacerbada, ampliada, levada as últimas consequências, uma atitude que desconsidera o outro como ser humano. Um exemplo de barbárie foi quando ocorreu o holocausto e se matava em nome da preservação de uma raça ariana, mas desconsiderava-se toda a população não ariana, como iguais. Além disso, a justificativa racional tinha como intenções finais a luta pelo poder político, pelo domínio de uma região. **O que possibilita a barbárie é a frieza frente ao outro, a indiferenciação, o preconceito.** A barbárie é a violência exacerbada em nome do poder.” (NOGUEIRA, 2016, p. 40, grifos meus)

Em Aquino (2011) encontra-se a tese de que a incapacidade de reflexão crítica decorrente da homogeneização da sociedade pode levar à barbárie:

Para Adorno, a imagem de Auschwitz é a prova cabal da crise pela qual passa a humanidade e sua razão, tida como esclarecida. As críticas do filósofo engendram a incômoda certeza de que agora não é mais a ausência da razão a principal causa de tamanha violência, mas a racionalidade de um procedimento frio e desumano, capaz de planejar em mínimos detalhes as mais engenhosas formas de extermínio; a razão como um forte da violência.

Uma situação possível, sobretudo, por causa de indivíduos incapazes de refletirem criticamente e por estarem presos nas malhas da homogeneização social, tanto no campo das relações de trabalho quanto no âmbito das relações interpessoais.” (AQUINO, 2011, p. 67, grifos meus)

Mais adiante em seu trabalho, Aquino (2011) defende que o pensamento reificado, isto é, uma forma de pensar onde predomina a adaptação total à sociedade em detrimento da capacidade de resistência, pode levar a barbárie. Essa ideia é complementar àquela presente no fragmento acima, uma vez que o pensamento reificado e adaptativo está relacionado com a incapacidade de reflexão crítica. Nas palavras de Aquino (2011):

Dos desdobramentos dessa reflexão há ainda o grande problema das implicações políticas que acompanham essa situação. Dada a disposição a se adaptar ao vigente, **essa conformação formal do pensamento possibilitaria ainda hoje a cristalização de um caráter manipulatório, uma reificação de si e do outro, o que consequentemente poderia gerar uma estrutura capaz de promover a barbárie** em suas variadas instâncias. (AQUINO, 2011, p. 72, grifos meus)

Pereira (2019) aponta a semiformação como um determinante da concretização da barbárie. Essa perspectiva dialoga com a defendida por Aquino (2011), já que a semiformação¹³, no sentido de uma formação deformada, impede o sujeito de refletir criticamente e torna o pensamento reificado. O trecho a seguir, retirado de Pereira (2019) expõe o posicionamento deste autor:

Portanto, **percebemos que a semiformação e a barbárie são fenômenos complementares** enquanto expressam as condições geradoras do fascismo, e **se intensificam na medida em que favorecem os impulsos destrutivos dos indivíduos**. O indivíduo semiformado em sua incapacidade de realizar reflexões acaba convertendo a possibilidade de apreensão das coisas em ressentimento, ou seja, a sua revolta cega se origina da não abertura frente ao conhecimento. (PEREIRA, 2019, p. 95, grifos meus)

¹³ A concepção de formação e semiformação presente nas teses e dissertações analisadas nessa pesquisa será discutida com maior aprofundamento no capítulo 3.

Romeiro (2015), de forma similar a Pereira (2019), também afirma que o fracasso na formação cultural é um dos responsáveis pela concretização da barbárie, especialmente dos eventos que aconteceram no final do século passado:

As deficiências do modelo de formação cultural culminaram numa série de conflitos no século XX. Talvez uma grande guerra, ou um genocídio inescrupuloso em países subdesenvolvidos e pobres não chocasse tanto como o escândalo dos campos de concentração no centro cultural e artístico do velho mundo, no local supostamente mais desenvolvido, na Europa iluminista das ciências esclarecidas e da Revolução Industrial. **Auschwitz é, portanto, a prova cabal da formação danificada.** Adorno afirma que **“Auschwitz demonstrou de modo irrefutável o fracasso da cultura”** (DN, p. 303); contudo, Auschwitz antagonicamente demonstra também o triunfo da cultura, que conseguiu moldar os homens a uma situação de eficiência, controle, pragmatismo irrefletido e crueldade inimagináveis. (ROMEIRO, 2015, p. 13, grifos meus)

Salgado (2017) defende que o empobrecimento da experiência está associado a produção da barbárie. Este argumento também se aproxima dos apresentados acima, pois a incapacidade de realizar experiências é apontada por Adorno (2005) como sinal de uma formação deformada, ou seja, de uma semiformação. O fragmento a seguir expõe o argumento de Salgado (2017):

Intensificado pelos meios de produção tecnológica, **o empobrecimento da experiência**, conforme Benjamin (1933/1985, p. 116) assinalou, **produz um novo estado de barbárie**, no qual os homens na tentativa de sobreviverem à cultura se arrastam na ambiguidade da “desilusão radical com os tempos modernos e a total fidelidade a eles. (SALGADO, 2017, p. 73, grifos meus)

Tommaselli (2012) apresenta um posicionamento próximo ao de Romeiro (2015), Pereira (2019) e Aquino (2011), ao apontar que a barbárie representa a decadência da cultura, como pode-se observar no trecho abaixo:

Quando se refere à tragédia histórica de Auschwitz, o autor [Adorno] deixa claro que o simples fato de Auschwitz ter acontecido representa a impossibilidade de viver uma experiência verdadeira. Assim como Walter Benjamin, **Adorno vê na barbárie**, representada aqui através de Auschwitz e tudo o que representa para a humanidade, **a morte da narração, a decadência da cultura e a precariedade da comunicação.** (TOMMASELLI, 2012, p. 76-77, grifos meus)

Crisostomo (2015) também aponta para a relação entre formação e barbárie, como mostra o seguinte excerto: “Observamos que o referencial psicanalítico – algo presente na obra dos principais autores frankfurtianos –, será importante na teoria adorniana para se compreender o

conceito de barbárie, relacionado à questão da formação.” (CRISOSTOMO, 2015, p. 85). No entanto, Crisostomo (2015), diferentemente de Romeiro (2015), Pereira (2019), Aquino (2011) e Tommaselli (2012) pensa a relação formação-barbárie por um recorte da teoria psicanalítica. Crisostomo (2015) aponta o narcisismo coletivo, conceito discutido por Adorno a partir dos enunciados freudianos, como um dos elementos propulsores da barbárie:

De acordo com a teoria adorniana, a estrutura psíquica das massas está ligada a constituição e preservação de regimes totalitários. **O narcisismo coletivo** – outro termo oriundo do meio psicanalítico - **seria essencial para a compreensão sobre os episódios de barbárie na sociedade contemporânea**. O autoritarismo e o narcisismo seriam aspectos complementares nos regimes totalitários; consequência da má formação do ego. Este perfil psicológico reflete o contexto social em que os indivíduos são formados sem o referencial seguro de identificação na primeira infância. Em torno dos regimes totalitários, o narcisismo coletivo representa a identificação das massas indiferenciadas com os ideais projetados pela figura do líder, no anseio inconsciente de suprir a identificação não satisfeita no período de formação. (CRISOSTOMO, 2015, p. 85, grifos meus)

Ventura (2008), em consonância com Crisostomo (2015), também elenca como uma determinação para a efetivação da barbárie o mecanismo subjetivo de identificação cega do indivíduo com as massas. Dessa maneira, Ventura (2008) aponta a vinculação existente entre a psicologia das massas e a regressão à violência primitiva:

O autor [Adorno] parece ter razão em colocar o problema da coletivização no cerne de um esclarecimento subjetivo a respeito das condições subjetivas que permitiram a ocorrência de Auschwitz, tendo em mente a afinidade eletiva entre o fascismo e a psicologia de massas. O caráter desesperador da coletivização é tal que, **uma vez que o indivíduo submete-se ao poder coletivo, libera-se um potencial incalculável de destruição e ódio**, ao mesmo tempo que se torna muito mais difícil intervir de forma satisfatória – mediante a educação e o esclarecimento –, no processo de formação e deformação da consciência. (VENTURA, 2008, p. 159, grifos meus)

Também em Oliveira (2016) aparece a relação entre formação e barbárie. No entanto, diferentemente das outras teses e dissertações que tratam dessa relação, Oliveira (2016) aponta para os condicionantes da realidade objetiva que impossibilitam uma formação cultural plena:

O princípio burguês da lei da troca, isto é, o princípio da identidade, tem como essência - além da igualdade entre coisas que, na verdade, são diferentes - a troca atemporal. Portanto, o tempo desaparece na produção, nas relações de trabalho e nas demais relações. “O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento [...]” (ADORNO, 1995a, p. 33). Nesta medida, há limitações para assimilarmos o passado de forma plena, o que também impossibilita a experiência formativa, haja vista **as condições impostas pela sociedade**

capitalista e, advindas do próprio capitalismo, a existência das causas que fazem com que a barbárie ainda persista. Mas, ao mesmo tempo, isto não significa que seja impossível a sua elaboração de modo parcial. (OLIVEIRA, 2016, p. 79-80, grifos meus)

Lemos (2013), assim como Oliveira (2016), sinaliza que a formação cultural é importante para que a barbárie não continue se repetindo, mas deixa claro que na perspectiva adorniana, a regressão à barbárie é mais uma questão social do que uma questão psicológica:

No entanto, apesar de reconhecer – como acima foi explicitado – a importância da formação para que não se repitam as barbáries do anti-semitismo, **Adorno reconhece que a questão também remete fortemente a questão social, acima mesmo dos casos psicológicos oriundos de uma semi-formação ou de uma má formação** - para não dizer de total ausência - de uma elaboração do passado. (LEMOS, 2013, p. 72-73, grifos meus)

Ventura (2008), que havia apontado para as determinações subjetivas que podem fazer com que se recaia na barbárie, também apresenta a relação que existe entre os determinantes subjetivos e as condições objetivas. O autor defende, sustentando-se em Adorno, que a forma de organização da sociedade sob o modo de produção capitalista faz com que o perigo de regressão à barbárie seja imanente:

Para o autor [Adorno], a ameaça de uma nova regressão à barbárie não era externa, isto é, não vinha do leste como gostava de acreditar o bloco capitalista recém-formado. **O perigo era imanente à forma de organização econômica do capitalismo tardio**, conquanto permanecessem à solta os colossos da produção. (VENTURA, 2008, p. 72, grifos meus)

Ventura (2008) também defende que, diante da manutenção dos fatores objetivos que levam à barbárie, a educação, pensada enquanto uma instância de atuação na subjetividade dos indivíduos, pouco pode fazer para barrar a barbárie. Assim, explicita-se que as condições objetivas são mais determinantes do que as condições subjetivas para a regressão ou não à barbárie. Este posicionamento se revela no seguinte fragmento:

Pode parecer pessimista a insistência de Adorno na permanência do perigo de uma nova regressão à barbárie, mesmo que a educação consiga promover um clima de esclarecimento desfavorável ao totalitarismo. Tal postura resultaria assim em uma aporia para a educação e para a própria sociedade contemporânea, pois enquanto persistirem as causas do nazismo – sob a forma do capitalismo tardio –, o perigo da repetição do acontecimento Auschwitz também se perpetua. Lembremos ainda que o pressuposto de Adorno em ambos os ensaios é que as possibilidades de transformação das condições objetivas do capitalismo tardio são extremamente limitadas no presente. Ou seja, mais uma vez, o perigo permanece, pois persistem as causas daquele acontecimento. (VENTURA, 2008, p. 189-190)

Apenas os trabalhos de Oliveira (2016), Ventura (2008) e Lemos (2013) apontam as questões objetivas como principal determinante da regressão à barbárie, sendo que nos demais trabalhos analisados, conforme exposto acima, privilegia-se a formação cultural como o aspecto primordial no retorno à barbárie. Pensando a partir da teoria adorniana, essa constatação aponta uma contradição, pois Adorno é claro em seus escritos acerca da primazia da objetividade social em relação à subjetividade.

A primazia da objetividade social defendida por Adorno pode ser observada na discussão empreendida por esse autor acerca dos mecanismos e forças que culminaram em Auschwitz. Ao pensar esta questão, Adorno (1995a) aponta para o tensionamento entre as forças objetivas e as subjetivas que levaram à barbárie do fascismo. Trata-se de questionar que modelo de sociedade é este que produz indivíduos capazes de cometer atrocidades, agindo contra os princípios de preservação da própria espécie humana, mas também de pensar que sujeito é este que se identifica com o autoritarismo e a violência regressiva. Mas, ao tomar o fascismo como o emblema da barbárie de sua época, Adorno deixou claro que, na luta contra a barbárie, o social é mais determinante do que o psicológico: “[...] quero enfatizar com a maior intensidade que o retorno ou não retorno do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica.” (ADORNO, 1995a, p. 123).

Esse trecho de Adorno mostra que o retorno ou não da barbárie depende muito mais da forma como a estrutura social se organiza do que da forma como se orientam psicologicamente as pessoas na esfera individual. Mas, contraditoriamente a este pressuposto adorniano, a maioria absoluta das teses e dissertações analisadas apontam como mecanismo de resistência à barbárie a educação ou a formação, o que pode ser observado em Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Lemos (2013), Romeiro (2015), Souza (2019), Costa (2017), Ventura (2008), Tommaselli (2012), Bido (2012) e Brant (2016). Em Lemos (2013, p. 75), há a afirmativa de que a educação deve conduzir à superação da heteronomia do homem, o que poria fim ao risco do retorno da barbárie, como mostra o trecho a seguir:

A necessidade de superação da condição heterônoma em que o homem se encontra **a fim de solucionar de uma vez por todas o risco do retorno a barbárie** chega a ser tão imperativo em Adorno - no que diz respeito ao papel da educação na sociedade administrada do capitalismo tardio - que em entrevista cedida a rádio na década de 1960

em Berlim-Alemanha, o teórico de Frankfurt chega a afirmar que “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156, grifos meus). (LE MOS, 2013, p. 75, grifos meus)

Lemos (2013) aponta que a educação deve solucionar de forma definitiva o problema da barbárie. Além de Lemos (2013), Peres (2009) também defende que a educação tem o papel de atuar na superação da barbárie:

Adorno (1995f) adverte que é notório para a sobrevivência da humanidade que **a barbárie seja superada**. Além disso, todas as pessoas, sem distinção, devem ser conscientizadas do que representa a barbárie, e de que esta pode ocorrer de diferentes maneiras. **É tarefa da educação explicitar os fatores que se encontram no cerne dos sistemas sociais caracterizados como barbárie**. (PERES, 2009, p. 51-52, grifos meus)

Nos trechos acima de Peres (2009) e Lemos (2013) discute-se a superação da barbárie. A concepção de barbárie predominante nas teses e dissertações analisadas é a de uma violência derivada de uma regressão aos instintos primitivos que, por sua vez, são tolhidos diante da necessidade de se viver em relação com o outro e de se proteger dos perigos que a natureza imponente oferece. Isto significa que, conforme apontado por Adorno (1995a), o germe da barbárie está no próprio desenvolvimento civilizatório. Consequentemente, a possibilidade de se recair na barbárie sempre será dada e parece contraditório afirmar a partir desta concepção de barbárie que a educação e a formação são vias privilegiadas de superação dela. A problemática da barbárie nunca será resolvida de forma definitiva, como ilustra o trecho a seguir:

O perturbador – porque torna tão desesperançoso atuar contraditoriamente a isso [barbárie] – é que esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo; e desta maneira apenas repito algo que apresentei no começo como sendo o aspecto mais obscuro de uma educação contra Auschwitz. (ADORNO, 1995, p. 133)

Como pode-se constatar nos trechos acima, há uma ênfase na educação como a única ou a principal forma de combate à barbárie. No entanto, defendemos a tese de que na teoria adorniana a formação não é suficiente para evitar a regressão à barbárie, por conta da determinação fundamental do social nesta questão. Mesmo assim, entendemos que a luta pela transformação das condições objetivas que levam à barbárie não desqualifica a resistência em termos subjetivos. Adorno (1995a, p. 121) colocou em questão que, diante das possibilidades limitadas de transformação social, a atuação no campo psicológico também é relevante na luta contra a barbárie:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. (ADORNO, 1995a, p. 121).

Compreendemos que a afirmativa acima não diz que é preciso “trocar” a ação no plano social e político pela ação no plano psicológico, sob a justificativa de que no plano social as possibilidades de atuação são menores do que no plano psicológico. Mais uma vez é preciso ter em mente que os pressupostos objetivos e subjetivos não estão radicalmente separados, mas sim imbricados. Porém, Adorno (2015) também aponta para a primazia da sociedade em relação ao indivíduo na compreensão dos fenômenos sociais, de forma que o social se constitui como determinante do psicológico. Ou seja, que o comportamento individual, o momento psicológico que parece único e específico de cada um, está relacionado à forma de funcionamento e de operar desta sociedade: “[...] o indivíduo não é simplesmente substrato da psicologia, mas sempre e ao mesmo tempo – na medida em que de algum modo se comporta racionalmente – portador das determinações sociais que o marcam.” (ADORNO, 2015, p. 81). Daí que reportar-se às questões subjetivas, como fazem grande parte das teses e dissertações analisadas ao discutir acerca da formação e da inflexão em direção ao sujeito, só faz sentido para a reflexão sobre as formas de resistência à barbárie se se constituir como uma investigação séria das “condições subjetivas da irracionalidade objetiva”. (ADORNO, 2015, p. 72).

Outro ponto que merece destaque é que parte significativa dos trabalhos apresentam a questão instintual como ponto central para a compreensão da barbárie, porém poucos trabalhos tratam dessa questão ao elencar a educação como via de enfrentamento à barbárie. Em Nogueira (2016) encontra-se a ideia de que é necessária uma educação dos instintos:

Para Adorno a violência é constitutiva do homem, uma vez que no processo civilizatório o homem tem que abrir mão de desejos que voltam para ele como pulsões agressivas. Cabe então discutirmos como **a educação pode ser uma ferramenta que possibilite ao indivíduo administrar suas pulsões agressivas para atividades socialmente aceitas, auxiliar na capacidade de sublimação.** (NOGUEIRA, 2016, p. 8, grifos meus)

Pereira (2019) também anuncia que a educação deve orientar a sublimação dos instintos agressivos a fim de evitar a barbárie:

O esforço para lutar contra a barbárie pode ser perigoso tendo em vista que em sua eliminação existe um momento de revolta que pode ser ele próprio designado como bárbaro. **Adorno e Becker estão de acordo com o posicionamento de Freud** acerca da teoria psicanalítica, que **revela a possibilidade de sublimar os instintos de agressão**, pois todos os homens inseridos no sistema não estão em certa medida livre dos traços de barbárie, mas **tudo dependerá de como através da educação orientar esses traços contra os princípios destrutivos afim de desviar seu curso que vai em direção à desgraça**. (PEREIRA, 2019, p. 90, grifos meus)

Além de Nogueira (2016) e Pereira (2019), não há outros trabalhos que enfatizem explicitamente a necessidade de se pensar a questão instintual no enfrentamento à barbárie. Esse é um ponto importante, pois se a questão instintual está no cerne da barbárie, é fundamental voltar-se para a controvérsia do quanto a sociedade tem exigido de renúncia pulsional e o quanto tem oferecido de gratificações substitutivas por essa renúncia. Freud (2014, p. 242-243) já alertava que, ainda que essa relação não se equacione perfeitamente, formas sociais que exigem tão grande esforço dos indivíduos, mas os recompensa com tão pouco podem ser propulsoras da barbárie.

Essa afirmativa freudiana também coloca em cena o debate das formas de estruturação da sociedade. Para Adorno, na luta contra a barbárie o enfrentamento das condições objetivas que a geram é mais determinante do que o enfrentamento em termos subjetivos, ainda que as duas vias de resistência estejam relacionadas entre si. Subjetividade e objetividade não se separam e qualquer tentativa de cisão entre os dois aspectos constituintes da realidade é falsa. Isso implica em que qualquer ensaio de contraposição à barbárie que se restrinja apenas ao momento subjetivo ou apenas ao momento objetivo falhará e pode até gerar o efeito contrário ao da desbarbarização.

Assim, o ponto central da crítica às teses e dissertações analisadas não está no fato desses trabalhos discutirem as possibilidades de atuação contra a barbárie no plano subjetivo, mas sim no fato de que em apenas uma pequena parcela dos trabalhos mantêm-se a tensão entre os aspectos subjetivos e objetivos. Na maioria dos trabalhos a ênfase está na educação e na formação cultural como a principal ou a única via de enfrentamento à barbárie.

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PREDOMINANTES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO E BARBÁRIE

Neste capítulo são discutidas as concepções de educação predominantes na produção acadêmica analisada. O capítulo está dividido em quatro itens: no primeiro é abordada a propositura da educação para a emancipação e autonomia; no segundo são discutidos os obstáculos enfrentados na concretização desse ideal de educação emancipatória; no terceiro a educação é tratada no sentido mais estrito referente à escola e, ao final, no quarto item são consideradas as concepções sintetizadas nas teses e dissertações acerca da formação/educação e da escola no enfrentamento à barbárie e na transformação social.

3.1 Educação para a emancipação e autonomia

Em parte substantiva das teses e dissertações analisadas predomina a concepção de educação como momento da formação cultural. Assinale-se que o termo “educação” geralmente é utilizado para se referir à educação escolar enquanto o termo “formação cultural” é utilizado ao se tratar da educação pensada no sentido mais amplo. Assim, de início já se pode apontar uma distinção mais ou menos nuançada entre educação escolar e formação cultural no escopo do trato da temática da educação.

O trecho a seguir, retirado de Romeiro (2015) indica as nuances desta diferenciação entre educação e formação:

Há que se esclarecer o que é ensino, educação e formação e seus objetivos na constituição da sociedade[...]. No que se refere ao processo de ensino, denota-se a transmissão de um conhecimento por parte de um mestre ou um professor, de modo que a relação entre este e o aluno é verticalizada. **O processo de educação presume diferentemente a transmissão numa atitude de conciliação com a sociedade, trata-se do conhecimento que considera o respeito às regras estabelecidas dentro de um determinado grupo social. A formação, por sua vez, no contexto da filosofia de Adorno, faz referência a um processo mais amplo** que vai além do ato de transmitir e de receber ideias, diz respeito a uma capacidade de utilização do conhecimento e ao mesmo tempo de sua crítica radical na construção da cultura. (ROMEIRO, 2015, p. 17, grifos meus)

O trecho abaixo, de Bandeira (2008), também ilustra como os termos educação e formação são utilizados como conceitos não idênticos, porém relacionados entre si:

Defendendo a função educativa do refletir, pois a reflexão no contexto da sociedade administrada é o resgate de uma dimensão que transcende ao círculo vicioso da transformação da realidade humana em mercadoria, da mesmice que a indústria cultural quer impor à vida das pessoas, **nossa tese é que educação e formação cultural são duas faces da mesma moeda.** (BANDEIRA, 2008, p. 10-11, grifos meus)

Em Tommaselli (2012) também está explicitada a relação entre formação e educação, sendo ambos os processos relacionados entre si, porém entendendo a educação como parte da formação:

De acordo com Adorno (2010), a educação e a formação compartilham o objetivo de escapar à barbárie. Sob essa perspectiva, ambas poderiam ser compreendidas como complementares, sendo **a educação compreendida como uma dimensão do processo formativo.** (TOMMASELLI, 2012, p. 43, grifos meus)

Com relação à concepção de formação, parte significativa dos trabalhos se reporta ao texto *Teoria da Semiformação*, de Adorno (2015), retirando de lá a ideia de formação como apropriação subjetiva da cultura. É o que pode ser observado em Nogueira (2016), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Romeiro (2015), Costa (2017) e Tommaselli (2012). O trecho a seguir de Tommaselli (2012) ilustra tanto a concepção de formação como apropriação subjetiva da cultura quanto a tendência apontada acima da educação entendida como um momento da formação cultural: “Deste modo, a reflexão sobre a formação cultural é fundamental para o desenvolvimento do pensamento educacional contemporâneo, no qual é compreendida enquanto apropriação subjetiva da cultura através do pensamento crítico.” (TOMMASELLI, 2012, p. 14).

Oliveira (2016) discorre acerca da diferença do emprego dos termos “Bildung” e “Kultur” no desenvolvimento da tradição filosófica alemã e aponta que a formação diz respeito às mudanças que a cultura pode provocar no aspecto subjetivo. Oliveira (2016) faz uma citação direta do texto de Adorno que mencionamos há pouco para endossar sua concepção de formação:

A Bildung é entendida enquanto formação plena, isto é, como formação integral que abarca o aspecto ético, intelectual e cultural, já o termo Kultur refere-se somente à cultura. O sentido destes termos também possui outra diferença: cultura se refere mais especificamente às práticas humanas que se dão de forma objetiva, e **a formação diz respeito às mudanças no aspecto subjetivo: “[...] a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”** (ADORNO, 2010. p.9). Tradicionalmente, na filosofia alemã, a Bildung possui o sentido de formar sujeitos

autônomos e emancipados, além desta importante característica, há dois elementos principais que constituem o sentido de formação cultural na filosofia adorniana: a resistência e a adaptação. (OLIVEIRA, 2016, p. 32, grifos meus)

Nogueira (2016) ao discutir a importância do processo de sublimação para uma “educação dos instintos”, também aponta para a formação em sentido amplo como apropriação subjetiva da cultura e, assim como Oliveira (2016), faz referência à *Teoria da Semiformação*:

Uma possibilidade diferente da violência é a sublimação. Quando a mesma ocorre, o indivíduo é capaz de deslocar sua energia para uma atividade socialmente aceita. A sublimação pode ser formativa, **se compreendermos a formação em seu sentido amplo, como apropriação subjetiva da cultura por meio da experiência** (ADORNO, 1995). Assim a sublimação possibilita ao indivíduo novos caminhos socialmente aceitos diferentes da violência. (NOGUEIRA, 2016, p. 37, grifos meus)

No fragmento acima, Nogueira (2016) também afirma que a apropriação subjetiva da cultura se dá por mediação da experiência. Essa é outra concepção bastante frequente nas teses e dissertações analisadas: a formação está vinculada à capacidade do sujeito em realizar experiências. Essa ideia também está presente no texto *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2015) e aparece em Pereira (2019), Lemos (2013), Oliveira (2016), Romeiro (2015), Souza (2019), Costa (2017), Tommaselli (2012) e Brant (2016). O trecho de Tommaselli (2012) a seguir ilustra essa concepção:

Assim, podemos perceber que, na concepção do autor [Adorno], um indivíduo não recebe formação, mas a adquire, através de uma interação ativa com o mundo, com a cultura e com o todo social do qual faz parte. A formação é, para Adorno (2010), resultado de uma mediação, de um contato com o diferente, com o estranho. **Através da experiência com indivíduos, ideias, objetos diferentes do que lhe é comum é que surge a possibilidade de formação.** (TOMMASELLI, 2012, p. 45, grifos meus)

O trecho abaixo, de Souza (2019), apresenta uma conceituação para a experiência, apontada pelos autores das teses e dissertações analisadas como uma condição fundamental para a formação.

A experiência – **a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo** – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 2010, p. 33) (SOUZA, 2019, p. 48, grifos meus)

No trecho abaixo de Costa (2017), fica evidenciada que a formação está relacionada com a capacidade de se realizar experiências, uma vez que são as experiências verdadeiras que possibilitariam ao sujeito o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipada:

No tocante ao processo de formação, Adorno (1995a) entende que, buscando fugir de um modelo ideal, deve-se produzir uma consciência verdadeira, emancipada que confronte o ideal de pessoas “bem ajustadas ou alienadas”. Para isso, a seu ver, **seria preciso voltar as atenções para a questão de se realizar verdadeiras experiências**. Isso porque, por meio delas se poderia constituir uma consciência verdadeira que se confrontaria com os mecanismos de repressão [...]. (COSTA, 2017, p. 70, grifos meus)

Assim como Costa (2017) que defende que as experiências verdadeiras levam ao desenvolvimento da consciência emancipada, Lemos (2013) argumenta que uma educação para a experiência é sinônimo de uma educação para a emancipação, entendendo a emancipação como a capacidade de resistência e de não adaptação dos indivíduos a uma forma de organização social administrada:

Educação para a experiência é o mesmo que educação para emancipação; esta experiência deve colocar-se acima das simples formas de adequação ao real. Deve ser uma educação para experiência no sentido de o formando colocar-se no lugar do outro, vivendo, mesmo que de forma abstrata, a sua dor e a sua alegria; deve ser uma experiência que forma. Adorno e Horkheimer (1985, p.151) afirma que “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” e estas se convertem na elaboração do vivido e do que pode vir a ser, possibilitando, portanto, a não-adaptação à pressão do mundo administrado. (LEMOS, 2013, p. 20, grifos meus)

A vinculação entre a formação, experiência e emancipação também está presente em Brant (2016), que afirma que a formação para o exercício da autonomia requer uma formação que prime pela experiência:

Por isso, a significativa importância atribuída por Kant (2005) à liberdade e, também, **ao esclarecimento como condição de possibilidade de uma formação para o exercício da autonomia**. Entretanto, para esse fim, a formação deveria revestir-se de um outro sentido. Ou seja, ela necessitaria confrontar quaisquer inclinações à mera adaptação e **pautar-se por uma formação que primasse pela experiência**. A experiência exige a unidade da consciência. (BRANT, 2016, p. 136, grifos meus)

A ideia de educação para emancipação, tanto no sentido amplo de formação cultural quanto no sentido restrito à escola, é a principal concepção presente nas teses e dissertações analisadas. Os trabalhos de Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Pereira (2019), Crisostomo (2015),

Oliveira (2016), Lemos (2013), Romeiro (2015), Tommaselli (2012), Bido (2012) e Brant (2016) apontam que o objetivo ou a razão de ser da educação e da formação é evitar que a barbárie se repita. Para isso, argumentam que é necessária uma educação para a emancipação dos indivíduos, como pode-se observar no trecho a seguir de Nogueira (2016):

A educação surge como a possibilidade de garantir uma sociedade que não se torne pura barbárie, **uma expectativa de formação de indivíduos autônomos, emancipados, capazes de refletir sobre a condição humana**. [...] Ressalta-se a importância da educação como possibilidade contra a violência e barbárie, mas uma educação comprometida com a humanização do indivíduo. (NOGUEIRA, 2016, p. 8, grifos meus)

Em Peres (2009), também está presente a tese de que uma educação contra a barbárie requer uma educação emancipatória:

Adorno (1995f) defende **a tese de uma educação emancipatória**, capaz de suprir as necessidades de conhecimento da criança, e autônoma o bastante para conduzir o indivíduo para a independência e a solidariedade, e torná-lo suficientemente fortalecido para impedir a “barbárie” que o hipnotiza e aliena. (PERES, 2009, p. 43, grifos meus)

A emancipação é tratada no sentido de autonomia apontado por Kant (1783) no texto *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*. O trecho de Peres (2009) a seguir explicita o conceito de emancipação como a capacidade do indivíduo em fazer suas escolhas de forma consciente:

Por emancipação entende-se a capacidade de tomar decisões conscientes partindo do princípio de que **cada cidadão deverá ser preparado, por uma educação apropriada, e se tornar responsável por determinar suas próprias opções**. Tendo por princípio este conceito, educação e emancipação se tornam premissas básicas para discutir a desbarbarização que deve ser constantemente debatida nos diversos movimentos sociais, assim como na distribuição de renda e no princípio da formação humana. (PERES, 2009, p. 15, grifos meus)

No fragmento abaixo, retirado de Bandeira (2008), também fica evidente a concepção de uma educação para emancipação fundamentada no diálogo de Adorno com Kant. Nesse fragmento, assim como no fragmento de Brant (2016) citado há pouco, aparece uma aproximação entre o esclarecimento com a emancipação, sendo esta apontada como a capacidade de sair do estado de minoridade, isto é, sair de uma condição de constante tutela do outro, o que implica em ser capaz de pensar e agir de acordo com as próprias convicções:

A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, servindo-se do seu entendimento sem a tutela de outrem. **Adorno, dentro da tradição kantiana, faz a defesa do Esclarecimento, sustentando a intrínseca relação entre educação/formação e emancipação**, como possibilidade de sair do estado de minoridade a que o homem está submetido. (BANDEIRA, 2008, p. 40, grifos meus)

Em Lemos (2013) também pode-se encontrar esse mesmo sentido de educação para autonomia, como ilustra o trecho a seguir:

O que Adorno pretende antes é mostrar como, através da educação e de uma formação para a autonomia o sujeito seja capaz de externar-se e em seguida voltar-se para si com a consciência da importância do outro para a construção de uma sociedade verdadeiramente esclarecida e assim libertar-se de uma vez por todas de sua condição menor, de sua condição de heteronomia e passar a pensar por si mesmo, dentro de uma civilização verdadeiramente emancipada. (LEMO, 2013, p. 71-72, grifos meus)

A educação para autonomia no sentido apontado pelas teses e dissertações analisadas, como aquela que permite ao indivíduo sair do estado de minoridade e pensar por si só, envolve também uma educação para reflexão crítica, pois é por meio dessa criticidade no pensar que o indivíduo pode se libertar da tutela de outrem. Essa perspectiva de educação para reflexão ou consciência crítica está presente em Ventura (2008), Brant (2016), Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Lemos (2013), Romeiro (2015) e Costa (2017). No trecho abaixo, Brant (2016) reporta-se ao texto *Educação após Auschwitz* para defender que a educação precisa investir na autonomia, sendo essa entendida por Adorno como poder para a reflexão:

[...] torna-se fundamental à Educação e à formação um maciço investimento em mecanismos contrários aos princípios destrutivos que possibilitam a existência de Auschwitz. **“O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia**, para usar a expressão kantiana; **o poder para a reflexão**, a autodeterminação, a não-participação” (Idem, p. 125). (BRANT, 2016, p. 143, grifos meus)

Peres (2009) aponta que a educação deve ter como um de seus objetivos a formação do pensamento crítico-reflexivo se se pretende efetivar uma educação para a autonomia. No trecho a seguir, Peres (2009) reporta-se ao ensino escolar¹⁴, mas destaca que o objetivo de formação do

¹⁴ Na sessão 3.3 será discutida com maior profundidade a concepção de educação escolar presente nas teses e dissertações analisadas.

pensamento crítico deve estar presente em todas as instituições que atuam na formação dos indivíduos, como a família e os sindicatos:

Dentro da perspectiva adotada nesse trabalho, pode-se afirmar que **a educação precisa ter como proposta a formação do pensamento crítico-reflexivo**, na medida em que são inseridos conteúdos que incitam o indivíduo a pensar e a criar. O ensino deve visar à formação de cidadãos com consciência política para efetuar as mudanças demandadas pela sociedade. [...] Somente com a efetiva participação da comunidade, famílias e instituições como igrejas, sindicatos e demais, **será possível entrever possibilidades de mudanças na educação e em especial na educação para a autonomia**. (PERES, 2009, p. 37, grifos meus)

Pereira (2019) discute a importância de a educação possibilitar a reflexão crítica com o objetivo de que as barbáries vivenciadas no passado não se repitam. Nesse sentido, para Pereira (2019) a educação para reflexão é necessária para a elaboração do passado e a construção de um futuro diferente:

Assim, frente as necessidades concretas de reconhecer nos erros do passado as condutas irracionais, o campo científico e pedagógico ganha importância **e podem através da educação e do esclarecimento, conduzir a sociedade para a reflexão sobre os aspectos bárbaros do passado** como possibilidade de serem modificados para a construção de um novo futuro. (PEREIRA, 2019, p. 88, grifos meus)

No trecho a seguir, Crisostomo (2015) apresenta um posicionamento semelhante ao de Pereira (2019). O autor argumenta que a educação atual só faz sentido se for dirigida para a autorreflexão crítica, pois essa é uma forma de se possibilitar a formação para a autonomia que, por sua vez, é um recurso importante na luta contra a barbárie:

A teoria adorniana destacaria o conceito atual de que a educação teria sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Reafirma-se constantemente o compromisso com a desbarbarização, destinada ao processo emancipatório no qual deve ocorrer a luta sistemática pela autonomia. A ferramenta exclusiva para tal processo seria a busca por esclarecimento, na passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente. A educação teria, assim, o papel de resistência em face das condições sociais dominantes, reafirmando os princípios da formação cultural que foram despotencializados na contemporaneidade. (CRISOSTOMO, 2015, p. 77, grifos meus).

No trecho de Crisostomo (2015) citado acima, também se encontra uma vinculação entre a educação para autonomia e a autorreflexão crítica com a educação para a resistência. O mesmo

pode ser observado no seguinte trecho de Aquino (2011), que afirma que a educação para emancipação é uma forma de se fazer frente ao conformismo diante da conjuntura social:

Nesse ponto abro um parêntese para destacar o que representa o termo “emancipação”, ou seja, a própria conscientização em relação a todo o processo de adaptação cultural. Se a atual conjuntura social se tornou tão poderosa e capaz de determinar as formas de existência segundo os seus preceitos econômicos e instrumentais, **a educação enquanto forma de emancipação seria um modo de se opor ao conformismo, fortalecendo a resistência a esses elementos.** Uma autêntica formação seria aquela que resultasse nisso. (AQUINO, 2011, p. 56, grifos meus)

Segundo Adorno (1995a), a educação se configura na tensão entre dois momentos: adaptação e resistência ao todo social. Seria ingenuidade pensar em um ideal de educação que não levasse em consideração a adaptação necessária para que o indivíduo sobreviva na sociedade na forma como ela se constitui no capitalismo tardio. Entretanto, Adorno também aponta que de todos os lados o indivíduo é pressionado a se adaptar, o que faz com que o momento de resistência ganhe destaque no papel da educação. Nas palavras do próprio 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. [...] A educação por meio da família, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995a, p. 143-144)

Essa mesma ideia é apresentada por Crisostomo (2015) no fragmento a seguir, em que o autor aponta como o direcionamento da educação muda historicamente, visto que a sociedade da qual a educação é constituinte e constituída também se transforma no decorrer da história. No momento atual, diante de uma forma social que exerce uma forte pressão de conformação sobre os indivíduos, é necessário que a educação represente uma resistência a essa tendência de adaptação:

A análise crítica sobre a tensão entre adaptação e liberdade, no processo formativo, fundamenta-se na compreensão histórica da sociedade. As condições concretas modificam-se no decorrer da história, necessitando da interpretação sobre os fatores preponderantes que mudam de uma época para outra. Do mesmo modo, a importância da educação e seu direcionamento crítico também mudariam de acordo com as transformações concretas da sociedade. Na contemporaneidade, **os imperativos da adaptação extrema pelos mecanismos sutis de domínio exigiriam da educação o impulso de resistência**, direcionado à individuação pela qual os indivíduos não estão mais acostumados a se desenvolver. (CRISOSTOMO, 2015, p. 76, grifos meus)

Oliveira (2016) defende a tese de que a formação se constitui por ambos os momentos: adaptação e resistência. Porém, como a adaptação tem sido mais privilegiada no processo educacional vigente, é necessário lutar pela primazia provisória da resistência:

O conceito de resistência carrega como propósito básico a emancipação, sendo também um momento significativo no processo de formação cultural, assim como a adaptação também é. Porém, **devido o enfoque desproporcional à adaptação, que ocorre de forma unilateral, o momento da resistência deve ser enfatizado**, com o intuito de aclarar as condições emancipatórias dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2016, p. 75, grifos meus)

Sobre o momento de resistência, afirma Ventura (2008):

Podemos dizer, assim, que a educação tem como um de seus objetivos centrais tornar os indivíduos infectos aos mecanismos de manipulação, **fortalecendo o potencial de resistência dos mesmos mediante o esclarecimento a respeito das contradições existentes** entre deixar-se adaptar pela manipulação e os interesses, objetivos e subjetivos, dos próprios sujeitos. (VENTURA, 2008, p. 197, grifos meus)

No entanto, o mesmo autor aponta que não se trata de pensar uma resistência individual, pois esta seria insuficiente diante da pressão social exercida:

Não faria tanto sentido, porém, afirmarmos que o indivíduo solitariamente deve oferecer resistência à totalidade social de forma imediata, uma vez que tal totalidade é dotada de um poder objetivo que tal contraposição seria uma tarefa suicida. Talvez fosse mais plausível pensarmos que a resistência do indivíduo pode incidir, não de forma imediata, mas sobre a mediação social principal responsável pela conversão deste sujeito em uma peça da engrenagem da totalidade. Uma tal mediação é a adaptação que é exigida do indivíduo em nossa sociedade; a adaptação ao meramente existente. Assim, podemos dizer que **a educação deve proporcionar condições para o fortalecimento da resistência individual** frente aos mecanismos sociopsicológicos da adaptação ao existente. (VENTURA, 2008, p. 192-193, grifos meus)

A importância de uma educação crítica, reflexiva e que privilegie o momento da resistência é inegável. No entanto, é preciso salientar, conforme apontado por Ventura (2008), que essa resistência não pode ser pensada do ponto de vista individual, pois o indivíduo isolado não é capaz de fazer frente ao todo social. Um ponto importante de ser destacado é que apenas um trabalho dentre todas as teses e dissertações analisadas explicita essa contradição, que pode ser observada no seguinte trecho de Adorno (1995a, p. 122): “A pressão do geral dominante sobre tudo o que é

particular, os homens individualmente e as instituições singulares, têm uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência.”.

Portanto, a pressão social sobre o indivíduo para a aceitação passiva da organização social da maneira como ela se encontra no estado atual é avassaladora, daí a urgência de uma educação que faça frente a essa pressão. Em contrapartida, como a educação pode cumprir com esta tarefa se o indivíduo é cada vez mais engolido pelo geral dominante? Esta contradição é apontada por Adorno e o mais significativo da teoria deste autor não é a resolução dessa tensão, mas sim a sua sustentação. É preciso apostar em uma educação para a resistência, mas é preciso também a clareza de que a resistência individual e a educação pouco podem diante da estrutura social objetiva, como Adorno (1995a, p. 123-124) aponta ao afirmar que os momentos mais essenciais de contraposição à barbárie “[...] em grande medida escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos.”.

3.2 Da formação cultural à semiformação: a emancipação obstaculizada

O ideal de uma educação para emancipação permeia a grande maioria das teses e dissertações analisadas nessa pesquisa. A reflexão crítica, a capacidade de realizar experiências e a resistência são elementos fundamentais para a persecução desse ideal. O trecho abaixo de Pereira (2019) aponta para alguns aspectos da educação emancipatória ou educação para autonomia que precisam ser levados em consideração. O primeiro aspecto diz respeito a tensão dialética entre adaptação e resistência que compõe o conceito de educação, conforme já discutimos na sessão 3.1. O segundo ponto, também relacionado ao primeiro, diz respeito aos condicionantes da sociedade capitalista que exercem uma forte pressão sobre os indivíduos a ponto de obstaculizar a efetivação desse ideal de educação para emancipação.

Adorno insiste que esse conceito [de emancipação] precisa ser inserido no pensamento e na prática educacional. Para ele, o conceito de emancipação, além de abstrato é também dialético, e por isso, ele comenta sobre dois problemas inerentes ao conceito que devem ser considerados. Primeiro, que a própria organização em que se vive a ideologia dominante se converteu na própria ideologia social exercendo uma pressão tão grande nas pessoas que supera toda a educação. Para Adorno, o conceito de emancipação seria efetivamente idealista no sentido ideológico se não fosse levado em conta o imensurável peso do obscurecimento da consciência do sujeito em relação ao contexto que vive. O segundo problema, leva em conta que a emancipação significa o mesmo que conscientização/racionalidade de uma realidade, e que a própria realidade envolve um

contínuo movimento de interação com a adaptação. Nesse processo reside a tensão dialética no conceito de educação [...]. (PEREIRA, 2019, p. 80)

O principal obstáculo à formação emancipatória apontado pelas teses e dissertações analisadas nessa pesquisa é a indústria cultural, como pode ser identificado em Brant (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Romeiro (2015) e Souza (2019). De forma geral, nesses trabalhos está presente a ideia de que a indústria cultural deforma o processo de formação, impedindo o sujeito de realizar experiências verdadeiras, o que converteria a formação em semiformação ou pseudoformação. Na semiformação, a tensão entre adaptação e resistência se perde, sendo o momento de adaptação mais preponderante que o momento de resistência. Trataremos a seguir do conceito de semiformação apresentado nas teses e dissertações analisadas e depois apontaremos como os trabalhos compreendem a relação entre a deformação da formação e os mecanismos da indústria cultural.

Aquino (2011), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Lemos (2013), Souza (2019) e Tommaselli (2012) apontam que a semiformação não se trata de uma formação incompleta ou de ausência de formação, mas sim de uma formação deformada. O trecho abaixo de Pereira (2019) ilustra essa concepção e mostra que a semiformação representa um obstáculo maior à formação do que a ausência de formação, pois o indivíduo semiformado não tem consciência disso e, pelo contrário, acredita que já superou o seu estado de ignorância:

A formação tem dois opostos: a semiformação e a não-formação. A não formação é a ausência da formação e **a semiformação representa a formação danificada ou incompleta. O indivíduo semiformado não supera o seu estágio de ignorância, pois acredita que é portador de saberes, mas na realidade está restrito aos aspectos semiformativos.** Já para o indivíduo não formado, existe a possibilidade de formação; nas palavras de Adorno: “a não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia [...] podia elevá-los à consciência crítica” (ADORNO, 2010, p.21). Isso significa que a “não cultura” se apresenta como uma condição a ser adquirida, diferentemente do **semiformado que nega a possibilidade de atingir um novo patamar.** (PEREIRA, 2019, p. 71, grifos meus)

Oliveira (2016) esclarece que a semiformação não é um processo que antecede a formação cultural, mas, pelo contrário, inviabiliza a sua concretização porque deforma a consciência do sujeito:

[...] é importante alertarmos para um possível equívoco quanto **ao conceito de semiformação: ela não é parte do percurso que se direciona rumo à formação**

cultural, a semiformação não antecede a formação cultural, ao contrário, a inviabiliza na medida em que adapta e deforma o sujeito. “O entendido e experimentado medianamente - semi-entendido e semi-experimentado - não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29). Assim como a semiformação não deve ser entendida enquanto uma formação não realizada (Unbildung), ela é mais do que uma não formação, **a semiformação é a deformação da formação.** Em outras palavras, é prejudicial ao sujeito não somente porque promove uma consciência não esclarecida, mas também porque a deforma, bloqueando a capacidade crítica e autônoma do sujeito. (OLIVEIRA, 2016, p. 46-47, grifos meus)

Complementando os trechos citados acima, Romeiro (2015) argumenta como a semiformação é falsa porque se traveste de formação crítica e de forma escamoteada retira do indivíduo a capacidade de reflexão e de resistência:

Diante da urgência da proposição de uma política cultural socialmente reflexiva, **o conceito de semiformação não significa apenas uma pseudoformação; é mais do que isso, é a impossibilidade da formação, um impedimento ludibriador que aparentemente dá informações, conteúdos, procedimentos, dando a impressão de que ocorreu a formação, contudo impossibilita o tempo para reflexão, o espaço para a resistência e a crítica, bem como a noção dos fundamentos e do telos da formação;** assim, o sujeito recebe de forma ingênua, disforme e prejudicial elementos que entorpecem o espírito tornando-o objeto dócil da indústria cultural. (ROMEIRO, 2015, p. 39, grifos meus)

Como já discutido anteriormente, parte significativa das teses e dissertações analisadas compreendem a formação como a capacidade do indivíduo realizar experiências verdadeiras. De forma análoga, os trabalhos apontam a semiformação como um processo que não possibilita aos indivíduos essa experiência, como aponta Tommaselli (2012, p. 56): “Falar de semiformação é falar da inaptidão do sujeito à experiência.”. Ainda segundo esse autor:

A inaptidão à experiência é uma característica própria do sujeito semiformado. Quando semiformado, o sujeito não vive uma experiência concreta, o que acontece nesse caso, segundo Adorno, é uma experiência coisificada, falsa, típica do sujeito semiformado, que por acreditar ser formado, e vivenciar assim uma experiência concreta de vida se fecha à possibilidade de novas experiências. (TOMMASELLI, 2012, p. 58-59)

Também em Romeiro (2015) encontramos a vinculação entre a semiformação e a impossibilidade de fazer experiências:

O sujeito semiformado é o sujeito que meramente reproduz. Sua natureza é repetir, replicar, copiar. Embora seja impossível eliminar a função ativa do sujeito, **o indivíduo semiformado reduz drasticamente a sua capacidade de fazer experiências,** pois sua

formação danificada é também despotencializada. Semiformação e não formação não se misturam. O semiformado não é apenas um indivíduo mal formado, ao contrário pode ter uma vasta gama de conhecimentos, o semiformado é aquele que na apropriação da cultura teve a constituição de sua subjetividade danificada, ele foi adaptado, enquadrado, tem explicações predefinidas, tem uma visão de mundo orientada pela indústria cultural e **sofreu o atrofiamento de sua capacidade de fazer experiências** [...]. (ROMEIRO, 2015, p. 41, grifos meus)

O trecho acima de Romeiro (2015), além de ilustrar a vinculação da semiformação com a inaptidão para as experiências verdadeiras, aponta que os sujeitos semiformados foram adaptados, isto é, são sujeitos que apenas reproduzem o mundo como ele é sem se questionar porque ele é assim, quem o tornou assim e como ele poderia ser diferente. Aqui pode ser identificada a concepção de semiformação como a perda da tensão entre adaptação e resistência. O fragmento a seguir de Brant (2016) ilustra essa relação entre o distanciamento da experiência e a cristalização da tensão adaptação-resistência:

Nesse sentido, a pseudoformação, ao minar a formação cultural, torna-se absolutizada, uma vez que **ela consiste naquela formação que se distancia da experiência, em virtude de haver perdido a sua capacidade de tensionar**. No momento em que a tensão se “funde” o espírito onipotente emerge, impedindo, assim, que o indivíduo aja por decisão própria. (BRANT, 2016, p. 87, grifos meus)

Em Souza (2019) também se encontra a concepção de semiformação como adaptação ao vigente, o que o autor chama de “conformismo com o *status quo*” e a substituição da experiência pela informação:

Para Adorno (2010) **a semiformação estaria associada ao conformismo com o *status quo***, impedindo a crítica e a oposição frente às relações de poder estabelecidas. **Outra característica fundamental da semiformação é a substituição da experiência**, auxiliada pela memória, conceitos que retoma de Walter Benjamin, pela informação. (SOUZA, 2019, p. 48, grifos meus)

Essa concepção de semiformação como perda da tensão adaptação-resistência está presente, além de em Romeiro (2015), Brant (2016) e Souza (2019), em Pereira (2019), Crisostomo (2015), Oliveira (2016) e Costa (2017), como pode-se observar no seguinte trecho:

Para Adorno (2005), em sua obra Teoria da Pseudocultura, a cultura quando submetida a situações conceituais fetichizadas muda a essência e a função, passando a um caráter de adaptação e acomodação social, proporciona a alienação em que a práxis se estabelece como ilusão, promovendo, assim, a pseudoformação. **A partir do momento em que a cultura é compreendida como a conformação da vida real, destaca-se a**

unilateralidade do momento de adaptação, o que impede aos homens de se educarem mutuamente. (COSTA, 2017, p. 61, grifos meus)

Até aqui apresentamos a concepção de semiformação presente nas teses e dissertações analisadas. A partir de agora faz-se necessário discutir a ideia presente nos trabalhos de que a formação se converte em semiformação por conta das determinações objetivas da forma de organização social capitalista. Em Tommaselli (2012), Nogueira (2016), Aquino (2011), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016) e Romeiro (2015) a semiformação é compreendida como o espírito do fetiche da mercadoria, característico do modo de produção capitalista, como ilustrado na citação a seguir:

A mercadoria é compreendida como forma universal de conformação da sociedade. Assim, nesse sistema, a sociedade e os homens são influenciados, em maior ou menor medida, pela estrutura da troca mercantil. Essa estrutura é fundamental para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida dos homens. Nesse caso, se estabelece o vínculo necessário entre formação e fetichismo, para que a semiformação assuma o lugar da formação. “Semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p.25). Portanto, para Adorno, **a semiformação é a consciência formada pela mercadoria e que determina o indivíduo**. (TOMMASELLI, 2012, p. 50, grifos meus)

Portanto, ao defender a tese da semiformação como espírito do fetiche da mercadoria, as teses e dissertações apresentam como fundamento teórico que a conversão do processo de formação em semiformação é determinada pelas condições objetivas do modo de produção capitalista, visto que essa estrutura econômica invade a vida social, impondo sua lógica de funcionamento inclusive na forma de pensar e de agir dos indivíduos. Ou seja, o determinante fundamental para uma formação cultural verdadeira não está na reflexão, no esclarecimento subjetivo, na resistência individual, mas sim na realidade objetiva, material, concreta.

O trecho a seguir, retirado de Oliveira (2016), aponta que um dos mecanismos por meio do qual a estrutura social se impõe no processo formativo é a indústria cultural. Ademais, Oliveira (2016) expõe uma conceituação para a indústria cultural, a saber: a produção cultural para ser consumida em massa que representa os interesses do mercado capitalista, conformando a consciência dos indivíduos ao modo de operar desse mercado. Justamente por conformar, adaptar e minar a capacidade de crítica, a indústria cultural é veiculadora da semiformação:

Em um dos fragmentos da *Dialética do Esclarecimento* intitulado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, os autores deixam claro que a indústria

cultural está atrelada e subjugada pelo modelo econômico capitalista. Segundo alguns dos comentadores brasileiros mais renomados da filosofia adorniana, a indústria cultural enquanto conceito foi criado “[...] com o interesse de caracterizar uma produção simbólica que não promana de um genuíno saber popular, mas sim dos interesses do mercado” (OLIVEIRA; PUCCI; ZUIN, 2001, p. 121). A indústria cultural se refere, portanto, à fabricação de um produto semicultural adaptado para o consumo em massa, sendo que este produto semicultural é desprovido de caráter crítico e carregado de ideologia comercial. O produto semicultural é a cultura reificada e fraudada por ser produzida em moldes padronizados e ofertada como objeto de mercadoria. A indústria cultural dissemina a semiformação na medida em que ela “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1999, p. 109). Considerando isto, é pressuposto que ela tende a enfraquecer as possibilidades de uma postura crítica, sem a qual não há a contestação do *status quo*. (OLIVEIRA, 2016, p. 51)

A concepção da indústria cultural como expressão ideológica do modelo econômico capitalista que leva à semiformação dos indivíduos também está presente em Aquino (2011), Peres (2009), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Romeiro (2015), Souza (2019) e Brant (2016), como ilustrado no fragmento abaixo:

Para Adorno, **entre os vários elementos que caracterizam a semiformação contemporânea, um deles é, principalmente, o processo de industrialização da cultura**. Isso significa que a adaptação dos bens culturais efetivados mediante as diretrizes do mercado torna-se uma fonte de orientação dos homens, pois o que se oferece são produtos que ao trazerem situações análogas às da vida real, colaboram para a alienação das consciências. (AQUINO, 2011, p. 31, grifos meus)

Aquino (2011) explica que a indústria cultural, como o próprio nome sugere, é o movimento de industrialização da cultura, em que a lógica de funcionamento do capitalismo se estende não só ao ambiente de trabalho, mas chega também à vida privada através dos produtos da indústria cultural. Com essa expansão do modo de funcionamento capitalista para todos os momentos da vida do indivíduo, inclusive os momentos de descanso e lazer, o que acontece é uma adaptação, uma conformação da consciência a esse modo de produção da vida material e imaterial:

Para Adorno, o grande problema era o que se ocultava sob a proposta de uma industrialização da cultura, pois o capitalismo viu-se obrigado a “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noite, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.123). A partir disso, a formação cultural que se delineou acabou reiterando um estado de *adaptação*, que ao contrário de fortalecer a atitude de compreensão crítica das dimensões da vida, nutria uma espécie de cegueira social. A manifestação da autonomia e a possibilidade dos homens se educarem uns aos outros por meio da cultura cedeu espaço para manifestações cada vez mais irracionais, seja porque as consciências se massificam com os bens culturais atrelados aos valores de consumo imediato, seja porque a racionalidade instrumental substitui os critérios de bem estar pelas considerações técnicas da eficiência. (AQUINO, 2011, p. 14)

Bandeira (2008) também discute como a indústria cultural transforma o tempo livre do indivíduo em um prolongamento do trabalho, transformando o lazer em uma atividade que disciplina e adapta os sujeitos:

Partindo da ideologia do negócio, esta indústria se mantém através de sua identificação com as necessidades produzidas e tem como objetivo gerar a adaptação dos indivíduos ao processo produtivo, instituindo-se assim como um prolongamento do trabalho a partir de reproduções do próprio processo, o lazer assim, tem uma tarefa disciplinadora facilitando este indivíduo a se pôr em condições de enfrentar sua próxima jornada.

Para que este mecanismo subjetivo se mantenha, não pode ser incentivada qualquer possibilidade de pensamento próprio e todo e qualquer esforço intelectual deve ser evitado, ficando então os indivíduos destinados a serem apenas trabalhadores/consumidores, vetando-lhes qualquer potencial de esclarecimento, pois o sistema deixa muito pouco tempo disponível para a formação crítica, restando então a opção do entretenimento proporcionado pelos produtos de massa. (BANDEIRA, 2008, p. 49-50)

A indústria cultural chega até o indivíduo por meio dos veículos de comunicação de massa, como a televisão, o rádio e o cinema. O conteúdo veiculado nesses meios de comunicação aparentemente objetiva a diversão e o entretenimento de quem o consome, porém o que está implícito nele, conforme aponta Crisostomo (2015), é o conjunto de valores dogmáticos que conforma o indivíduo à sociedade capitalista, impedindo-o de questionar essa forma de organização social e principalmente de fazer resistência frente a ela:

Adorno (2003a, p.80) observa que os veículos de comunicação de massa, sobretudo a televisão, incutem nas pessoas uma falsa consciência, produzindo o ocultamento da realidade. Procura-se impor um conjunto de valores de modo positivo, dogmático, enquanto a formação cultural, sob o ponto de vista crítico, deveria servir justamente para problematizar tal processo em sua positividade, possibilitando o desenvolvimento do juízo independente e autônomo. Verifica-se que as mídias são instrumentos capazes de propagar e aprofundar os efeitos do domínio ideológico, por intermédio da sistematização e padronização da cultura, difundida em larga escala. A capacidade de penetração nas massas permitiu que estes veículos de comunicação assumissem também a função de transmitir conteúdos formativos, antes desempenhada exclusivamente pela família e pela escola. (CRISOSTOMO, 2015, p. 42)

Um exemplo de produto da indústria cultural que oferece um entretenimento que impede a reflexão crítica e deforma a formação dos sujeitos é o cinema, como explicitado por Bandeira (2008):

O cinema é um exemplo emblemático do esquematismo expropriado pela indústria cultural. Com técnicas cada vez mais avançadas, o mundo cotidiano é reproduzido rigorosamente, com perfeição calculada os objetos empíricos são copiados proporcionando a sensação de prolongamento entre o mundo e o filme, atrofiando, assim, qualquer possibilidade de fantasia e imaginação do espectador, que deverá necessariamente identificar-se com a realidade. Pela velocidade com que as informações são transmitidas, fica vetada qualquer atividade intelectual do espectador, absorvido pelo espetáculo de sons e imagens que entorpece todos os sentidos [...]. (BANDEIRA, 2008, p. 47-48)

A concepção de que os produtos da indústria cultural, como o cinema apontado por Bandeira (2008), impossibilitam a capacidade de reflexão do homem, impedindo-o de realizar experiências verdadeiras pode ser encontrada em Adorno (1951) no aforismo *Falar sempre, pensar nunca*:

Desde que, com a ajuda do cinema, das soap operas e do horney, a psicologia profunda penetra nos últimos rincões, a cultura organizada corta aos homens o acesso à derradeira possibilidade da experiência de si mesmo. O esclarecimento já pronto transforma não só a reflexão espontânea, mas o discernimento analítico, cuja força é igual à energia e ao sofrimento com que eles se obtêm, em produtos de massas [...]. (ADORNO, 1951, p. 55)

Bandeira (2008) mais uma vez mostra como a indústria cultural empobrece a capacidade de reflexão, ao atuar como falsa diversão. O empobrecimento da capacidade de reflexão implica na instauração da semiformação, como pode-se observar a seguir:

A emergência dos problemas da educação, que ainda clamam por solução, remete-nos a um mergulho profundo na investigação dos processos pelos quais esta sociedade se constitui e dos meios pelos quais se sustenta. [...]. Em todos os locais, **o poder da indústria cultural se faz presente**, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai, no sentido de desencaminhar, desorientar, empobrecer o exercício mental, a percepção e a sensibilidade; **por todos os lados, enquanto semiformação, ela se instala**. (BANDEIRA, 2008, p. 11-12, grifos meus)

O trecho citado de Bandeira (2008) retoma a ideia de que a indústria cultural é um dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista se reproduz, pois por meio da indústria cultural perpetua-se no campo ideológico a aceitação e adaptação à estrutura objetiva desse modelo de sociedade. Por promover a adaptação irrefletida do sujeito ao todo social, a indústria cultural é veiculadora da semiformação, o que permite concluir que a formação é convertida em semiformação porque é necessário para a manutenção do modo de produção capitalista que todos os pressupostos de uma formação cultural verdadeira sejam obstaculizados. Esse processo acontece

mediado tanto pela escola quanto por tantas outras instâncias sociais que também (de)formam o sujeito, até mesmo o cinema, como mostrou o trecho de Bandeira (2008) citado há pouco.

Retomo aqui a tese já apresentada de que os trabalhos analisados nessa pesquisa apontam que o determinante principal da conversão da formação em semiformação está na estrutura da sociedade capitalista. No entanto, parte dos trabalhos analisados não apontam como uma possível via de enfrentamento à semiformação a transformação dessa estrutura, pelo contrário, os trabalhos apontam para a reflexão, a crítica e a resistência subjetiva. O trecho de Oliveira (2016) é bastante elucidativo dessa questão, pois afirma que os elementos indispensáveis para uma formação emancipatória estão bloqueados pela opressão capitalista, mas propõe como papel da educação o resgate da capacidade de realizar experiências formativas:

A tensão dialética entre adaptação e resistência, indispensável à formação emancipatória, está bloqueada devido à opressão capitalista, e isto resulta numa sociedade marcada por demasiada adaptação ao vigente. Considerando isto, cabe, portanto, à educação se voltar ao resgate da capacidade de fazer experiências formativas, tendo em vista que por meio da experiência formativa, a resistência é fortalecida e, dialeticamente, quando a experiência formativa é danificada, a resistência também enfraquece. (OLIVEIRA, 2016, p. 82, grifos meus)

Ora, se é a própria estrutura social que cria mecanismos de impedimento da formação emancipatória, como tornar possível a efetivação da reflexão e da crítica que levam à emancipação sem mudar a estrutura social? Em outras palavras, se a “causa do problema” está na estrutura econômico-social, o “antídoto do problema” perpassa pela transformação dessa estrutura. Adorno (2015, p.80) afirma: “Contradições objetivas não são efemeridades do intelecto que desaparecem com o tempo.”. Isso significa que não se deve abandonar o ideal de uma educação emancipatória, mas é preciso recordar que a efetivação completa desse ideal está obstaculizada pela estrutura do modo de produção capitalista e apenas reflexão, crítica e resistência subjetiva não são suficientes para a superação dessas determinações objetivas.

3.3 Educação escolar: limites e possibilidades da escola diante da exigência de uma educação emancipatória

Como discutido anteriormente, uma tendência observada nos trabalhos analisados nessa pesquisa é a aposta na educação como uma das principais vias de enfrentamento à barbárie. Uma

educação contra a barbárie, na concepção dos autores das teses e dissertações, é uma educação que objetiva a emancipação, a autonomia, que possibilita a vivência de experiências verdadeiras, levando o sujeito a refletir criticamente e a ser capaz de fazer resistência frente aos imperativos de uma sociedade que em sua estrutura fomenta a violência, a desigualdade, enfim, a barbárie.

Dentro dessa discussão sobre a educação contra a barbárie, observou-se que os trabalhos se dividem em dois grupos: o primeiro grupo discute a temática educação e barbárie compreendendo a educação em seu sentido mais amplo de formação cultural. Compõem esse grupo a tese de Brant (2016) e as dissertações de Ventura (2008), Bido (2012), Lemos (2013) e Tommaselli (2012). O outro grupo de trabalhos discute a questão da educação pensando-a vinculada à educação escolar. Ainda que algumas teses e dissertações deste segundo grupo discutam sobre a formação cultural, prevalece a ideia de que a educação é um momento da formação cultural e há uma ênfase na escola como a principal instituição onde a educação se realiza. Fazem parte deste grupo as teses de Costa (2017), Romeiro (2015), Souza (2019) e as dissertações de Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Oliveira (2016), Pereira (2019), Bandeira (2008) e Crisostomo (2015). Apenas a tese de Salgado (2017) não se enquadrou em nenhum dos dois grupos, pois não privilegia nem o recorte da formação cultural e nem o recorte da educação escolar. O trecho a seguir, extraído de Oliveira (2016), exemplifica o recorte da educação escolar apresentado pelo segundo grupo de trabalhos:

A emancipação dos indivíduos não é um compromisso que se restringe somente à escola enquanto instituição de ensino, assim como não é somente da educação em seu aspecto amplo, pois “[...] a emancipação se concretiza hoje em dia [...] em todos os planos da nossa vida” (ADORNO, 1995a, p. 182-183). Por isso, também compete à sociedade, como um todo, voltar-se para o objetivo da emancipação. No entanto, **na presente dissertação, nos centraremos especificamente na reflexão sobre o compromisso da educação no que se refere ao processo formativo escolar** em contribuir na formação emancipatória dos indivíduos, conforme propõe Theodor W. Adorno. (OLIVEIRA, 2016, p. 9, grifos meus)

Dessa maneira, não se pode afirmar que em tais teses e dissertações os autores trabalhem com a concepção de educação unicamente como educação escolar, mas sim que, apesar de apresentarem o conceito de educação em um sentido mais amplo de formação, voltam-se para a reflexão dos limites e possibilidades da escola em promover uma formação cultural. Como a maior parte das teses e dissertações analisadas são vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, pode-se indicar que no campo teórico e prático da Educação, predomina o recorte da escola como mediação principal. É sabido que a escola se constitui como uma instituição privilegiada em relação às demais no processo educacional, pois é a única instituição cuja

finalidade e objetivo principal é a educação e que por isso educa de forma intencional e sistematizada. No entanto, está longe de ser a única via educadora, pois onde há relação entre seres humanos, há formação, ou seja, há educação. Justamente por isso os espaços formativos são os mais diversos possíveis, como o trabalho, a família, a igreja, os grupos de amigos, entre tantos outros.

O trecho a seguir, uma nota de rodapé da dissertação de Nogueira (2016), ilustra a concepção de que a escola é uma instituição responsável pela educação formal, mas a educação é um processo formativo mais amplo que pode acontecer em todos os espaços:

Educação formal é a educação institucionalizada. Compreende-se que a educação é mais ampla que a institucionalização (ADORNO, 1995). Assim, a educação formal diz apenas de uma parte da educação. A escola e a universidade recebem, socialmente, a tarefa de formar os indivíduos para a vida em sociedade. A educação acontece em todos os espaços, qualquer experiência pode ser formativa para o indivíduo. (NOGUEIRA, 2016, p. 81)

É importante pensar sobre as implicações de uma quantidade tão significativa de teses e dissertações abordarem a escola enquanto principal instituição educativa comprometida na luta contra a barbárie. O grande risco que se corre com este enfoque é pensar que o que acontece dentro da escola tem força suficiente para combater as determinações da barbárie, que são de cunho social e econômico. Por outro lado, isso não desqualifica a necessidade de se pensar acerca do papel da escola na desbarbarização. É o que afirma Adorno (1995a):

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. [...] Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e possibilidades. (ADORNO, 1995a, p. 176-177)

Ao discutir acerca da necessidade de uma educação emancipatória na sociedade, os trabalhos que privilegiam o recorte da educação escolar apontam alguns elementos da escola que precisam ser levados em consideração se se quiser perseguir o objetivo de uma educação contra a barbárie. Um elemento que aparece em Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016) e Romeiro (2015) diz respeito ao

papel do professor. Para discorrer sobre esse aspecto, os trabalhos utilizam as reflexões realizadas por Adorno no ensaio *Tabus acerca do magistério*, publicado na coletânea *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995a). Neste texto, Adorno sintetiza o conceito de tabu como representações sedimentadas coletivamente que, por mais que não tenham mais um fundamento na realidade, continuam vivas gerando preconceitos psicológicos e sociais e repercutem no real concreto. Nas palavras do próprio Adorno:

[...] utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva das representações que, de um modo semelhante às aquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 1995a, p. 98)

Discutindo acerca dos tabus sobre o magistério, Nogueira (2016) apresenta a ideia de que o professor representa socialmente uma figura de autoridade e que este papel é significativo do ponto de vista civilizatório, uma vez que a figura de autoridade é importante para o processo de identificação dos indivíduos. De fato, Adorno (1995a, p. 176) aponta que há uma “autoridade técnica” que reside no fato de que algumas pessoas detêm mais conhecimento sobre determinados assuntos do que outras pessoas, o que pode ser constatado na relação professor-aluno:

[...] autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro – , que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (ADORNO, 1995a, p. 176)

Além disso, Adorno (1995a, p. 176-177) reconhece a importância do momento de identificação com a autoridade para a posterior conquista da autonomia, quando há a superação desse momento de identificação:

O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. [...] Penso que o momento de autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade [...]. (ADORNO, 1995a, p. 176-177)

Nogueira (2016) defende que, muitas vezes, o professor deixa de ser figura de autoridade e se converte em figura de autoritarismo, ao impor-se pela ameaça e pela coerção. Nesse caso, o professor estaria atuando como reprodutor do modo de operar da sociedade capitalista:

O professor, dentro do ambiente escolar, é legitimado socialmente como aquele que detém a autoridade. Ele tem, socialmente, o poder de se fazer obedecer e de exercer domínio sobre as crianças e jovens. E em contrapartida tem a ‘obrigação’ de manter a ordem social vigente, mantendo o processo civilizatório. A forma como o professor fará uso da autoridade diz da forma como compreende a educação. Um professor que utilizasse de autoritarismo e tem seu domínio baseado na ameaça de coerção está simplesmente reproduzindo modelos aceitos pela racionalidade capitalista. [...]

Ou seja, culturalmente o professor tem o ‘direito de se fazer obedecer’ e em contrapartida tem a obrigação de manter a ordem social. Acaba sendo responsável por manter o processo civilizatório em cada sujeito. A forma como este processo se **dará depende da subjetividade de cada professor e dos alunos participantes**. (NOGUEIRA, 2016, p. 63, grifos meus)

No trecho citado acima, Nogueira (2016) afirma que a forma como os professores cumprirão com sua tarefa de manter o processo civilizatório em cada sujeito dependerá da subjetividade dos alunos e professores. Isso significa que caberia unicamente à subjetividade do professor a responsabilidade por se colocar diante dos alunos como uma figura de autoridade, importante para o processo de emancipação, ou como uma figura de autoritarismo, reforçadora do *status quo*. Ao defender essa ideia, Nogueira (2016) contradiz o pressuposto adorniano de que o todo social exerce sobre os indivíduos forte pressão e não há possibilidade de uma resistência subjetivista e individualizada diante dessa pressão social. Posicionamento semelhante ao de Nogueira (2016), pode ser observado em Oliveira (2016), que elabora uma crítica à educação pela dureza, defendendo que este modelo de educação, ao invés de fazer frente à barbárie, colabora para a sua reprodução. No fragmento a seguir, Oliveira (2016) expõe como essa educação pela dureza se manifesta nas atitudes do professor em relação aos alunos:

Outra forma de educação pela dureza se refere ao aspecto atitudinal, ou seja, as atitudes do professor para com o aluno. Nesse campo, temos como exemplo a postura de superioridade, de soberba intelectual, de imposição autoritária, as ameaças em geral, a exclusão da pluralidade e do diferente e também o menosprezo do professor em relação ao aluno que tem dificuldades na aprendizagem. Nesse ponto, cabe ressaltarmos a falta de paciência do professor para ensinar, sendo que o aluno, seja na condição de deficiente intelectual ou daquele que tem dificuldades em certas áreas do saber, é submetido à frieza pedagógica e à segregação. Outro modo de educação pela dureza, ainda no campo atitudinal, diz respeito à conduta severa que o professor exerce sobre o aluno. (OLIVEIRA, 2016, p. 70)

Oliveira (2016), assim como Nogueira (2016), também compreende o professor como o responsável por implementar uma educação pela dureza ou uma educação para emancipação ao afirmar que a solução para esta questão está na conduta do professor, que por sua vez deve ser afetuosa:

Embora a escola seja um dos lugares sociais capazes de proporcionar experiências formativas e tenha grande potencial para formar consciências críticas, ela limita todas as suas demais potencialidades quando voltada ao ensino pela dureza e, promove inclusive, efeito inverso à emancipação. Um destes efeitos, já mencionados anteriormente, é a hostilidade do aluno pelo professor, pois o professor que age com dureza promove uma relação recíproca de dureza. Embora, também possam haver oprimidos que se identificam com o opressor. Para Adorno, **uma possível saída está na transformação da conduta fria do professor, de modo que ele se permita demonstrar seus afetos [...]**. (OLIVEIRA, 2016, p. 73, grifos meus)

Contraditoriamente à posição de responsabilização do professor pela efetivação de uma educação emancipatória, Oliveira (2016) recorda que “[...] em grande medida a escola reproduz as contradições sociais, isto significa que romper com o modo vigente de educação está dialeticamente relacionado com a transformação das estruturas sociais.” (OLIVEIRA, 2016, p. 73). Esse postulado pressupõe uma compreensão diferente acerca do papel do professor diante da exigência de uma educação emancipatória. Oliveira (2016) tenta recolocar a tensão presente na natureza do trabalho do professor, recordando que a profissão docente está inserida no modo de trabalho capitalista, que por sua vez se constitui como trabalho alienado:

Para finalizar, é importante ressaltarmos que a educação pela dureza está também intrinsecamente vinculada à alienação do professor em relação à atividade que desempenha, ao passo que o trabalho na sociedade capitalista torna-se alienado e ao mesmo tempo, aliena o ser. Assim, o professor não se reconhece no seu trabalho e, conseqüentemente, o aluno também não se reconhece nos estudos. Portanto, **o professor é responsável, mas é da mesma forma “vítima”, ou seja, resultado deste processo**. Em outras palavras, o professor não pode ser culpabilizado de modo exclusivo. (OLIVEIRA, 2016, p. 73, grifos meus)

O cerne da questão, ou o ponto nevralgico, para usar uma expressão adorniana, acerca dos limites e possibilidades da atuação docente diante da exigência de uma educação para emancipação dentro de uma estrutura social que produz e reproduz a alienação não está em descobrir se o professor é vítima ou culpado, mas sim em compreender que há uma tensão na profissão docente que não será resolvida com nenhuma prática pedagógica ou atuação individual.

Além do tabu do professor enquanto autoridade, outra tendência observada nas teses e dissertações que abordam o papel do professor diz respeito ao ideal de professor reflexivo. O argumento defendido pelos trabalhos é que o professor necessita ter uma reflexão crítica acerca da sua prática pedagógica e do papel da escola para que uma educação emancipatória possa ser perseguida, como ilustra o fragmento abaixo de Nogueira (2016):

A possibilidade de ir contra a barbárie da sociedade está na capacidade dos professores de questionarem suas próprias formações, possibilitando assim serem capazes de formar um novo tipo de indivíduo, autônomo (ADORNO, 1995). [...]

Um professor emancipado e crítico tem maior facilidade para auxiliar seus alunos no processo de reflexão, possibilitando experiências que são formativas, de modo que auxiliem na formação de sujeitos autônomos, críticos, emancipados. Entretanto, essa formação não depende apenas do professor, mas de todo o contexto social. O docente pode ser um facilitador deste processo quando é capaz de possibilitar experiências reflexivas (ADORNO, 1995). [...]

O professor reprodutivista adequa-se de modo irrefletido à lógica do mercado. Entretanto, há outras possibilidades quando o docente se propõe a realizar sua prática de forma reflexiva. Essa adesão à racionalidade do modo de produção tende a ser mais comum, pois o próprio professor, geralmente, é (de)formado neste contexto e não é capaz de reconhecer as contradições do mesmo. (NOGUEIRA, 2016, p. 66-67, grifos meus)

A defesa do professor crítico e reflexivo como elemento fundamental para a formação de indivíduos emancipados também pode ser identificada no fragmento a seguir de Aquino (2011):

[...] alguns aspectos fundamentais são almejados pelo autor [Adorno], como, por exemplo, perceber nos candidatos [ao cargo de professor] um talento crítico e reflexivo para extrair consequências relevantes de conhecimentos às vezes isolados e distintos da especialidade deles, integrando a multiplicidade de conhecimentos científicos a partir das forças vivas e das questões políticas e pedagógicas próprias de seu contexto. Além de uma condição indispensável, são competências que deveriam caracterizar um educador que virá a promover a formação dos indivíduos. (AQUINO, 2011, p. 70)

Em Pereira (2019), encontra-se a ideia de que o professor que se empenha na tarefa da autorreflexão é capaz de desvelar aos alunos a barbárie que se produz juntamente com o dito progresso da sociedade burguesa, num processo de despertar da consciência para as contradições inerentes da forma de organização social capitalista:

Dessa forma, a tarefa do educador e do filósofo em seu esforço de autorreflexão, pode, se possível, mostrar aos alunos as “ideologias” presentes na vida da sociedade culturalmente construída, além do despertar da consciência quanto aos enganos que de maneira permanente estamos submetidos no interior da própria cultura. Nisto reside uma tentativa de crítica inerente ao próprio condicionamento social e suas contradições, que em seu

esforço da autorreflexão, tematiza a emancipação na heteronomia, ou seja, a confrontação do progresso burguês com o seu produto: a barbárie. (PEREIRA, 2019, p. 87)

Não há dúvidas da importância da reflexão crítica para a formação dos professores e para a prática docente. No entanto, o que se coloca em questão é se apenas a reflexão crítica é suficiente para garantir uma educação emancipatória, ou ainda, se ao professor reflexivo é realmente possível formar alunos autônomos dentro de uma sociedade que estruturalmente produz a alienação e a adaptação. Retoma-se aqui mais uma vez o argumento de que a determinação fundamental da atuação docente não está na subjetividade ou na individualidade de cada professor, mas sim na forma de organização da sociedade capitalista. Dessa maneira, não é possível sustentar teoricamente a ideia de que por meio da reflexão crítica o professor consegue se “libertar” dessas determinações sociais e assim formar alunos também “libertos” dessas mesmas determinações.

De forma análoga a questão do papel dos professores, Nogueira (2016) afirma que o papel dos gestores é de grande importância na busca por uma educação escolar para a autonomia. O que o trecho a seguir defende é que a escola pode atuar como instância de reprodução ou de enfrentamento da violência constituinte da barbárie e o que definirá a atuação da escola é a postura dos gestores da educação. Ou seja, as pessoas envolvidas na organização da educação escolar são individualmente responsabilizadas por um processo cujos determinantes fundamentais são de ordem social e não individual:

A escola reflete as contradições e a ambivalência da sociedade. Então, ao mesmo tempo, que constitui-se como espaço de acolhimento apresenta-se como espaço de exclusão das diferenças. **A organização e o objetivo da escola e da educação dependerá em grande medida de seus gestores e das pessoas que pensam a educação.** Pois, uma educação que possibilite a reflexão e a autonomia é capaz de formar indivíduos humanizados que tem a capacidade de acolhimento das diferenças e que se apresentam de forma contrária à possibilidade de violência. (NOGUEIRA, 2016, p. 58, grifos meus)

Além da questão do papel do professor, as teses e dissertações que discutem a temática da educação e barbárie recortada pela educação escolar também discorrem acerca da importância de se repensar o currículo. Os trabalhos que tratam dessa questão não possuem um caráter prescritivo, ou seja, não apresentam uma proposta curricular condizente com uma educação para emancipação, até porque o próprio Adorno se recusou a elaborar qualquer tipo de “receita educacional”. Os trabalhos analisados elaboram críticas aos currículos atuais, refletindo como a forma de

organização dos conteúdos curriculares implica na experiência formativa dos sujeitos e no enfrentamento à barbárie, como afirmou Peres (2009):

Os fundamentos do terceiro capítulo estão ancorados no trabalho da Professora Rita Amélia Vilela, *Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo*. Nesse trabalho, Vilela (2007) sugere que se reflita acerca do papel da escola tendo como base a epistemologia de Adorno, a obra *Educação e Emancipação* e as mudanças vigentes na sociedade contemporânea. Nessa discussão, segundo a autora, **é imprescindível uma nova configuração nos currículos escolares, que contemple o papel da escola na emancipação do indivíduo [...]**. (PERES, 2009, p. 15, grifos meus)

O trecho abaixo de Nogueira (2016) ilustra a crítica da autora ao privilégio dado pela escola à quantidade de conteúdos e informações ao invés de se priorizar pela qualidade deste conteúdo:

Com isso, encontramos uma educação reprodutivista, consequência social de uma organização da vida baseada nas leis do mercado. **Uma educação mais preocupada com a quantidade de conteúdo e com a quantidade de informação do que com uma educação que possibilite a formação cultural, a reflexão e a crítica.** Essa educação reprodutivista conduz a uma adaptação total do homem ao contexto do capitalismo de forma alienada. (NOGUEIRA, 2016, p. 67, grifos meus)

Próximo ao posicionamento de Nogueira (2016), Bandeira (2008) também elabora uma crítica à quantidade de conteúdos distribuídos nos currículos. Segundo Bandeira (2008), os currículos contemplam uma lógica quantitativa e por isso tratam dos conteúdos de maneira fragmentada e superficial:

Na própria maneira como são distribuídos os conteúdos nos currículos escolares, apresentados de forma reduzida, fragmentada, sem a presença de uma estrutura que viabilize ao aluno sentir-se desafiado a penetrar em suas profundezas, o que se percebe é a lógica quantitativa, que valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e sua inserção na realidade dos educandos, o que é exigido é a memorização de fórmulas, datas e nomes que muito rapidamente serão esquecidos diante da apresentação de um novo conteúdo, sem a preocupação de relacionar estas informações com interesses históricos e sociais dos alunos. (BANDEIRA, 2008, p. 38, grifos meus)

Além da questão curricular, também é colocado em debate as práticas e metodologias adotadas pela escola, bem como os métodos de avaliação. No trecho a seguir, retirado de Nogueira (2016) ressalta-se que as metodologias utilizadas na escola têm uma importância significativa para a educação:

É importante desmistificar a própria educação, colocando-a como elemento de discussão (ADORNO, 1995). Verificar que é parte de um contexto social que valoriza a coisificação do homem, visando sempre o lucro. **Sendo necessário rediscutir os métodos e metodologias empregadas nas escolas, uma vez que esta tem um papel importante para a educação.** Lembrando que a educação vai além da escola, mas como os próprios pais não se encontram muito presentes na vida dos filhos passam à escola o papel da educação de forma generalizada. Assim, a educação escolar precisa entrar cada vez mais na discussão sobre qual educação temos na nossa sociedade. (NOGUEIRA, 2016, p. 75, grifos meus)

Já Oliveira (2016) denuncia que as metodologias e a avaliação escolar reforçam a memorização num processo de coisificação do conhecimento e do sujeito, o que impede a reflexão crítica:

Outro exemplo de prática pedagógica desprovida de reflexão crítica se refere à falta de realização de um procedimento metodológico que relacione o conteúdo estudado, isto é, os nomes, datas, fórmulas e conceitos, com as experiências dos educandos, de forma a dialogar com suas inquietações. Por conta disto, o conhecimento não é assimilado, se torna estéril, não faz sentido para o aluno. É por isso que podemos dizer que na educação vigente o sujeito e o conhecimento estão coisificados, inclusive o próprio modo avaliativo é reflexo disto, sendo que, de forma geral, a realidade nos mostra que ainda é exigida a decoração dos conteúdos julgados mais importantes, como se decorar fosse sinônimo de aprender [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 41)

Para Oliveira (2016), o grande problema está no fato de que a escola, ao se organizar de maneira a privilegiar o conteúdo quantitativo ao invés da reflexão crítica, atua como reprodutora da estrutura social capitalista, pois se restringe a capacitar e habilitar os alunos para o mercado de trabalho e conformá-los ao modo de organização do trabalho alienado:

As ações pedagógicas do atual modelo de educação revelam no seu cotidiano escolar, que o objetivo é adequar o aluno aos padrões do mercado de trabalho, sendo que nestes termos, a escola assume, direta ou indiretamente, a pretensão de qualificação de mão-de-obra. Inclusive justifica-se para o aluno que ele deve aprender determinados conteúdos, pois esses serão importantes para sua atuação profissional; assim como cria-se condições para que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias para a demanda da sociedade capitalista, e, neste sentido, o diploma possui um valor mercantil. A educação, da forma como está estruturada, se ajusta à sociedade capitalista e reforça a adaptabilidade a ela, formando indivíduos que sejam competitivos entre si, como já abordamos, e produtivos economicamente falando. (OLIVEIRA, 2016, p. 42)

Ao fortalecer exclusivamente a adaptação, a escola obstaculiza o processo de resistência, apontado pelas teses e dissertações como momento fundamental para o enfrentamento da barbárie. Romeiro (2015) corrobora com os fragmentos citados acima ao defender que os conteúdos que

podem viabilizar uma experiência formativa não são contemplados de forma satisfatória nos currículos escolares. No entanto, Romeiro (2015) realça, fundamentando-se em Maar, que o currículo, as metodologias, as práticas pedagógicas, enfim, a escola, não está organizada da forma como se encontra atualmente por um problema pedagógico. Pelo contrário, é preciso reconhecer que a forma como a escola se organiza está relacionada com a ordem social:

Os conteúdos formativos tradicionais, a leitura, a memorização, a arte, têm pouco espaço no currículo e nas escolas. [...] Maar (2003b, p. 471) alerta para o fato de que não se deve perder de vista a constelação em que se dá a semi formação, pois não se trata de uma mera perturbação pedagógica, mas da constituição ideológica da ordem social, com seu modo de produção dos homens. Dessa forma, a análise extrapola o âmbito cultural ou pedagógico e alcança o plano da própria produção social na sociedade determinada. (ROMEIRO, 2015, p. 40)

Esta questão é de fundamental importância porque se se tem clareza de que a forma de organização da escola tem determinantes extrapedagógicos, não se pode exigir da escola uma transformação radical sem que se transformem também as determinações sociais que a impregnam com a lógica operante do capital. Em outras palavras, esse pressuposto teórico implica na concepção de que nenhuma reforma pedagógica é suficiente, apesar de ser importante, para evitar que a barbárie se repita, como o próprio Adorno já havia anunciado:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justapõe conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2005, p. 2)

Portanto, há uma ênfase nos trabalhos da área da educação em tratar a questão da vinculação da educação com a barbárie a partir da perspectiva escolar. Dentro dos aspectos escolares, o papel do professor é um dos mais destacados pelas teses e dissertações, que defendem a importância da crítica e da reflexão na prática docente a fim de tornar possível aos alunos a experiência formativa emancipatória. Outros aspectos pedagógicos que também estão relacionados com a atuação docente são apontados como importantes na busca por uma educação para autonomia, como as metodologias e o currículo. Todos estes aspectos são de fato relevantes para a materialização do

ensino nas escolas, mas é preciso estar atento para não se recair na responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou pelo fracasso da educação para emancipação. É preciso recordar sempre que a escola é uma instituição transversalizada pela realidade social e que os determinantes fundamentais de uma educação para autonomia vão além de seus muros.

3.4 Educação, barbárie e práxis histórica

Ao longo dessa exposição, apresentamos as concepções de civilização, barbárie e educação presentes nas teses e dissertações da BDTD que compõem o nosso banco de dados. Identificou-se, entre outras tendências, que os trabalhos defendem a educação, compreendida nas suas nuances, como uma via de enfrentamento à barbárie. Para isso, é preciso buscar uma educação que seja crítica, reflexiva e que sustente a tensão entre o momento de adaptação e o momento de resistência, pois essa educação é fomentadora da autonomia e da emancipação, elementos necessários para fazer frente à barbárie na sociedade. Também foi explicitado que em algumas teses e dissertações a ideia de educação é debatida no sentido amplo de formação cultural, enquanto em outros trabalhos enfoca-se a discussão da educação escolar, tratando a escola como uma instituição educativa privilegiada no processo formativo.

No entanto, o ideal de uma escola e de uma educação para emancipação é obstaculizado por demandas de ordem social que extrapolam as questões pedagógicas. A forma de organização da sociedade capitalista demanda para a sua reprodução a conformação e a adaptação dos indivíduos ao seu mecanismo de funcionamento, o que traz implicações para o processo formativo. A educação e a escola são transversalizadas pelas determinações da ordem do social, o que faz com que o processo de formação se converta em semiformação e se coloque em risco o objetivo que deve ser perseguido pela escola: educar contra a barbárie. Estamos, portanto, diante de uma questão que aparentemente não se resolve: a determinação social impede que a educação emancipatória se efetive, logo, para que haja educação para emancipação é preciso modificar as determinações sociais. Em contrapartida, ao mesmo tempo, as teses e dissertações analisadas apostam na educação como mecanismo de transformação social, por meio da conscientização dos indivíduos. Eis o “nó” da questão: como transformar a sociedade com educação e esclarecimento se o próprio esclarecimento é impossibilitado por conta da forma de organização da sociedade? A forma como

se enfrenta este questionamento revela uma concepção sobre a relação indivíduo-sociedade e trataremos a partir de agora como as teses e dissertações abordam essa discussão.

O trecho a seguir de Ventura (2008) defende o “horizonte utópico da educação”, que seria a superação da sociedade do capitalismo tardio por uma sociedade emancipada:

Nisto consiste o horizonte utópico da educação, isto é, seu conceito aponta para a superação do capitalismo tardio em uma sociedade emancipada, formada por sujeitos emancipados.

No entanto, seu próprio conceito revela sua impotência em intervir nas condições sociais e políticas do presente histórico. Ao invés de converter tal impotência em resignação irrefletida, a educação deve tomá-la em seu próprio conceito e torná-la consciente, enquanto um limite a ser transfigurado mesmo que seja em um horizonte ainda indeterminado. Em outras palavras, **a educação não deve deixar-se paralisar por medo da verdade que é a sua própria impotência**. Para Adorno, pessimismo e aporia surgiriam justamente de um tal pânico e repressão da verdade. Também é possível dizer que a limitação das possibilidades de intervenção da educação possui um segundo motivo crítico. Procedendo assim, o conceito de educação é protegido da tentação ideológica de não possuir limites e de se autopronunciar o redentor da reconciliação entre indivíduo e sociedade. **Nem em termos teóricos nem práticos um tal fim está no campo de possibilidades da educação**, como tentamos analisar na Parte I, **tendo em vista o poder objetivo do capitalismo tardio**; a educação não pode sanar a loucura objetiva em que se transformou a dialética do esclarecimento. (VENTURA, 2008, p. 191, grifos meus)

No fragmento citado acima pode-se observar que Ventura (2008) aponta explicitamente os limites da educação diante da tarefa da transformação social, alertando para o risco de se cair na ideia da educação como panaceia dos problemas sociais. No entanto, Ventura (2008) também expõe que a impossibilidade da educação sozinha transformar o capitalismo tardio não é sinônimo de pessimismo ou de “resignação irrefletida”. Pelo contrário, é necessário ter consciência dos limites da educação para manter viva a reflexão, o pensar e a utopia. Ventura (2008) se diferencia das demais teses e dissertações analisadas nessa pesquisa justamente por sustentar a tensão entre os limites e possibilidades da educação diante da objetividade social. Nos demais trabalhos que abordam a relação entre educação e a transformação social o que se observa é o posicionamento da educação e da escola como agente de mudança, como pode-se constatar na citação abaixo:

Adorno (1995c) se refere **ao poder da escola e sua relação com a sociedade, e argumenta que nessa relação está a chave da transformação da humanidade**. A ação e a reflexão devem representar novas perspectivas para o indivíduo e conseqüentemente para a sociedade em que vive. Nesse aspecto vislumbra-se ainda a conversão da escola em instituição de formação para a autonomia, uma vez que essa proposta pode se reverter em benefício para a própria escola e para a sociedade. [...] Mais do que reproduzir conhecimentos, a escola precisa colocar esse conhecimento a serviço do homem e do seu bem estar. (PERES, 2009, p. 55-56, grifos meus)

O trecho a seguir, de Pereira (2019), defende a ideia de que a educação tem por objetivo promover uma consciência da realidade e que por meio dessa consciência é possível realizar uma transformação radical da forma de dominação capitalista:

Na análise realizada até aqui ficou claro que Adorno não permite oferecer receitas pedagógicas para serem seguidas. Nas suas conferências e escritos que foram organizados no livro *Educação e Emancipação* é um equívoco por parte dos leitores que usufruem do seu trabalho esperar indicações diretas para a *práxis* educacional, embora na sua teoria social, Adorno se baseia numa proposta necessária para a emancipação identificada como **o objetivo da educação: uma consciência da realidade capaz de resistir e assim realizar uma transformação radical da forma de dominação que persiste na sociedade capitalista.** (PEREIRA, 2019, p. 89, grifos meus)

Bandeira (2008) apresenta uma concepção de educação próxima à de Pereira (2019), pois aponta que a formação cultural possibilita a tomada de consciência e esta, por sua vez, se manifesta como uma luta que gera mudanças nas condições sociais e materiais:

Entendemos que **a formação cultural, acena para uma possibilidade de tomada de consciência, em que o homem se reconhece como artífice do processo histórico em que está inserido e, a partir daí, compromete-se com a sua transformação.** [...] **A formação cultural**, como contraposição à semiformação generalizada e generalizante, **é um processo que não se esgota em seus aspectos subjetivos e individuais, mas define-se essencialmente numa luta que implica na mudança das condições sociais e materiais** que permitiram que este modo de ser se autoperpetuasse, em detrimento dos ideais de uma vida justa e verdadeiramente humana. (BANDEIRA, 2008, p. 78, grifos meus)

Um ponto de destaque do trecho acima é a ideia de que a formação e a educação possibilitam aos indivíduos a reflexão crítica e, dotados dessa consciência crítica, os indivíduos se tornam protagonistas do processo histórico, empreendendo uma transformação social. Em outro momento de seu trabalho, Bandeira (2008) reafirma essa ideia, como pode-se constatar a seguir:

Reiteramos, nesse momento, a importância desta problematização para pensarmos a educação hoje. É certo que as tutelas a que Kant se referia, quando sustentava a importância de o homem abandonar seu estado de menoridade e fazer uso público da sua razão, adquirem outras roupagens, mas sua defesa intransigente do Esclarecimento como potencial emancipatório mantém a mesma atualidade. **Educar, Esclarecer, Formar, Emancipar, são conceitos que se aglutinam num mesmo projeto, a promoção do homem como agente de transformação de sua história, não mero espectador.** (BANDEIRA, 2008, p. 41, grifos meus)

Não apenas em Bandeira (2008) essa concepção está presente, mas também em Peres (2009), que defende que a educação deve promover a consciência política dos cidadãos, para que estes sejam capazes de efetuar as mudanças sociais necessárias:

Dentro da perspectiva adotada nesse trabalho, pode-se afirmar que a educação precisa ter como proposta a formação do pensamento crítico-reflexivo, na medida em que são inseridos conteúdos que incitam o indivíduo a pensar e a criar. **O ensino deve visar à formação de cidadãos com consciência política para efetuar as mudanças demandadas pela sociedade.** Entre essas mudanças, a participação efetiva deve ser valorizada, sem distinção de gênero, nas decisões concernentes à sociedade. Somente com a efetiva participação da comunidade, famílias e instituições como igrejas, sindicatos e demais, será possível entrever possibilidades de mudanças na educação e em especial na educação para a autonomia. Seguramente, isso é tarefa que demanda tempo e comprometimento. De outra forma não se desenvolve a consciência do poder transformador e o consenso de que esse é um processo contínuo dentro de uma sociedade. (PERES, 2009, p. 37, grifos meus)

O trecho abaixo explicita a perspectiva de que por meio da educação pode-se promover a transformação do indivíduo e isso implicaria diretamente na transformação da sociedade. Ou seja, é como se houvesse um caminho linear: a educação emancipa o indivíduo, que por sua vez leva à emancipação da sociedade:

O contexto educativo tem potencial para ser uma verdadeira arena de contestação e transformação do vigente. Assim, podemos dizer que a importância da esfera educacional estar, ou melhor, ser articulada à resistência, de modo a promovê-la em todas as suas práticas, se dá pela **possibilidade da transformação social, por meio da emancipação dos indivíduos.** (OLIVEIRA, 2016, p. 76, grifos meus)

Essa visão da educação como via de transformação social revela uma concepção da relação indivíduo-sociedade em que a soma das ações individuais resulta na transformação da sociedade, isto é, como se o todo social fosse idêntico à junção das partes individuais. Acontece que essa concepção desconsidera que a própria ação individual se dá sob as determinações da sociedade, de tal forma que esta não representa a junção das atitudes de cada indivíduo isolado, como afirmou Adorno (1951):

Fala-se da sociedade como de uma imediata convivência dos homens de cuja atitude deriva o todo, em vez de a considerar como um sistema que não só os engloba e deforma mas, além disso, alcança aquela humanidade que uma vez os determinou como indivíduos. (ADORNO, 1951, p. 141)

Dessa maneira, a concepção de que a educação transforma a consciência das pessoas e que essa transformação tem como consequência imediata a mudança social implica em uma aposta na superação da estrutura da sociedade capitalista por uma via individualista ou subjetivista, o que contradiz os pressupostos teóricos adornianos. A ideia de que o indivíduo é livre e senhor de si é uma ilusão produzida pela modernidade e necessária para a manutenção da forma de organização social capitalista. Assim, é arriscado afirmar que a consciência ou a reflexão crítica são capazes de tornar “livre” o indivíduo para agir de acordo com suas próprias convicções contra as tendências sociais predominantes.

Além disso, essa tese da educação como chave da transformação social diz de uma relação indivíduo-sociedade que está presente em Nogueira (2016), Aquino (2011), Peres (2009), Pereira (2019), Crisostomo (2015), Bandeira (2008), Oliveira (2016), Lemos (2013), Costa (2017) e Bido (2012), a saber: o indivíduo é produzido socialmente, é a forma de existência humana característica da sociedade capitalista, mas é ao mesmo tempo capaz de interferir nessa sociedade que o produz, superando-a. A concepção do indivíduo produzido socialmente pode ser identificada no trecho abaixo, em que Nogueira (2016) ressalta que só se pode falar em indivíduo e sociedade a partir do surgimento da burguesia como classe social, o que implica em afirmar que eles são produtos da modernidade:

Horkheimer e Adorno afirmam que “a socialização é concebida na base da divisão do trabalho como meio para satisfazer as necessidades materiais de uma comunidade” (1973, p. 27). Assim, o conceito de sociedade, da forma que o conhecemos, só é possível em concomitância com o conceito de indivíduo. E ambos só são constituídos com o aparecimento da burguesia. (NOGUEIRA, 2016, p. 25)

De fato, a noção de homem e de sociedade como o nexo entre os homens é discutida há tempos, mas a noção de indivíduo e de sociedade como conhecemos hoje reporta-se ao modo de produção capitalista. Daí que é possível afirmar que a forma indivíduo é determinada pelas relações de trabalho típicas do capitalismo, como ilustra o trecho de Nogueira (2016):

A constituição do indivíduo se dá pelas relações sociais estabelecidas no trabalho. Deve-se ainda ressaltar que tudo isso acontece por meio de um processo histórico. Logo as conceituações não podem ser desvinculadas e estabelecidas de modo direto, visto que restringiriam o próprio conceito. A grande contribuição de Marx (2013) é trazer os conceitos de indivíduo e sociedade como conceitos históricos que contêm contradições em si mesmos, e em suas relações. (NOGUEIRA, 2016, p. 28-29, grifos meus)

Essa ideia apresentada por Nogueira (2016) de que o trabalho na forma capitalista, ou seja, o trabalho assalariado, produz o indivíduo enquanto forma de existência do homem pode ser encontrada em Adorno, como mostra o seguinte fragmento do aforismo *Novissimum Organum*:

Já há muito se demonstrou que o trabalho assalariado conformou as massas modernas, mais, que produziu o próprio trabalhador. Em geral o indivíduo não é só o substrato biológico mas, ao mesmo tempo, a forma reflexa do processo social, e a sua consciência de si mesmo como indivíduo existente em si é a aparência de que tal processo necessita para aumentar a capacidade de produção, ao passo que o individualizado tem na economia moderna a função de mero agente da lei do valor. (ADORNO, 1951, p. 222)

Numa perspectiva próxima daquela apresentada por Nogueira (2016), Pereira (2019) ratifica a ideia do indivíduo como um produto da sociedade capitalista ao destacar sua relação com a forma de produção da mercadoria:

Para a compreensão da sociedade contemporânea é essencial uma análise da mercadoria, no que condiz com a sua forma, estrutura, produção e reprodução. Nesse contexto a mercadoria é compreendida como forma universal de conformação da sociedade, ou seja, a sociedade e **os homens são influenciados pela estrutura da troca mercantil**, conforme aponta Karl Marx e George Lukács. Nessa estrutura desenvolve-se todas as dimensões da vida dos homens, e nela se estabelece o vínculo necessário entre formação e fetichismo, pois segundo Adorno (2010, p. 25) “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. (PEREIRA, 2019, p. 69, grifos meus)

Portanto, até aqui afirmou-se como o indivíduo só existe a partir da constituição da burguesia enquanto classe social dentro do modo de produção capitalista. Outro aspecto diretamente relacionado a este e apontado pelos trabalhos é a pressão exercida pela sociedade capitalista sobre o indivíduo através de diversos mecanismos, como a indústria cultural¹⁵, como afirma Pereira (2019): “[...] existe uma pressão inimaginável exercida pela organização do mundo, ou num outro sentido mais amplo, pelo controle da indústria cultural e, portanto, é necessário enxergar as enormes dificuldades que se opõem à emancipação.” (PEREIRA, 2019, p. 94)

Crisostomo (2015), corrobora com a perspectiva de Pereira (2019) ao afirmar que os indivíduos internalizam as pressões externas exercidas pelas relações de produção capitalistas e argumenta como essa internalização implica na manutenção das condições de domínio de classe:

¹⁵ A questão da indústria cultural como um mecanismo do capital para a conformação e adaptação dos indivíduos foi discutida no item 3.2 deste trabalho.

As relações sociais de produção reificadas no contexto do capitalismo não se perpetuariam de forma automática. Tais relações seriam oriundas da **interiorização das pressões externas pelos indivíduos**, adotando as perspectivas gerais da sociedade baseada em mercadorias, como sendo os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. Com isso, os indivíduos contribuiriam irrefletidamente para manter uma determinada concepção de mundo, conservando o intercâmbio social específico de tal concepção, ou seja, as condições de domínio de classe. (CRISOSTOMO, 2015, p. 30, grifos meus)

De forma complementar ao que Crisostomo (2015) apontou no fragmento acima, Bido (2012) argumenta que o indivíduo constituído a partir da força de produção capitalista perde sua independência e a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o contexto do qual faz parte, tornando-se uma peça do processo produtivo:

A lucidez da crítica chama o teórico para repensar, no contexto das oposições, **a condição do indivíduo que, por força de uma produção baseada nas regras do capitalismo monopolista, perde a sua relativa independência e se torna peça do processo produtivo**. Ele se perde na busca pelas respostas às suas necessidades, mediante as condições em que emprega o seu trabalho. Neste sentido, **o indivíduo, além de perder a sua condição de ser livre, também vai perdendo a sua força própria de pensar a si e o seu contexto**. (BIDO, 2012, p. 39, grifos meus)

Apesar de afirmar que o indivíduo se torna uma peça do processo produtivo, Bido (2012), por outro lado defende que as mudanças sociais mais significativas são promovidas pelo indivíduo, pois é ele que pode compreender criticamente e atuar sobre os problemas da sociedade capitalista:

As mudanças sociais mais significativas se processam na medida em que há a efetiva participação do indivíduo. É o indivíduo que compreende e age sobre os problemas que a sociedade capitalista, mentora da indústria cultural, apresenta como alternativas a ele. É pelo esforço em compreender a individualidade que se instaura o projeto emancipador sobre a razão positiva. (BIDO, 2012, p. 20)

Lemos (2013) também aposta que o indivíduo pode fazer resistência ao modo de produção capitalista gerador da sociedade administrada, mas recai na questão discutida há pouco acerca da ideia de que a consciência individual pode prover o indivíduo da capacidade de negar a realidade objetiva. É o que pode ser constatado no trecho a seguir, quando Lemos (2013) afirma que o sujeito por si só deve filtrar as determinações exteriores que chegam até ele pela indústria cultural:

Mas, para que se possam transpor os muros dos campos conceituais erigidos pela razão absolutizada ocidental, é necessário, antes de tudo **preocupar-se com a formação da consciência individual**. Sim, individual porque segundo Adorno, **só através da autonomia de cada um dos sujeitos sociais é que se poderá fazer oposição a sociedade**

administrada do capitalismo industrial tardio. A autonomia da razão, ou do indivíduo, é fruto do desenvolvimento particular de cada sujeito e assim nos tornamos independentes. Cada sujeito deve por si só negar, contradizer e criticar o sistema massificante da indústria cultural, de maneira que as determinações exteriores quando recebidas sejam filtradas individualmente sem os controles e esquematismos da cultura de massa. (LEMOS, 2013, p. 90-91, grifos meus)

Aquino (2011) pontua que o indivíduo precisa estar consciente do seu papel social, o que significaria atingir o estado de maioridade. Depois do momento de consciência, viria o momento de transformação da sociedade por meio da ação livre desse indivíduo.

Dada a necessidade dessa dinâmica no processo de formação, **a postura do indivíduo frente à sociedade requer necessariamente que ele esteja consciente de seu papel. É somente por meio de ações livres que o indivíduo pode retroagir sobre a sociedade a fim de transformá-la.** Segue-se a mesma tradição que prescreve a necessidade de primeiro se atingir a maioridade para em seguida desenvolver uma ação crítica e transformadora da sociedade. (AQUINO, 2011, p. 97, grifos meus)

Mais uma vez aparece a ideia de que a formação precisa culminar na conscientização do indivíduo para que este possa agir na sociedade, contrapondo-se ao *status quo*. Certamente é possível e necessário contrapor-se à forma como se estrutura a sociedade do capitalismo tardio, pois renunciar à resistência implicaria em uma visão determinista da relação indivíduo-sociedade, o que não condiz com a posição dialética defendida por Adorno em toda sua obra. No entanto, também é contraditória à perspectiva dialética a ideia de que por meio da reflexão individual pode-se sanar todas as contradições sociais, visto que a própria (in)viabilização da reflexão e da crítica pelo indivíduo estão implicadas com as condições objetivas, como bem afirmou Adorno:

O indivíduo deve a sua cristalização às formas da economia política, sobretudo ao mercado urbano. Até enquanto adverso à pressão da socialização é ele o seu mais autêntico produto e a ela se assemelha. Esse rasgo de autonomia que lhe permite tal resistência dimana do interesse individual monadológico e da sua sedimentação como carácter. Na sua individuação, reflecte o indivíduo a lei social implícita da ainda bem conduzida exploração. Quer isto também dizer que a sua decadência na fase actual não deriva do indivíduo, mas da tendência social, tal como toma corpo através da individuação, e não como um simples inimigo desta. (ADORNO, 1951, p. 140)

Portanto, é bastante significativo que as teses e dissertações analisadas apontem para a educação e a formação como o caminho para a transformação social. Ao optar por esse caminho corre-se o risco de se perder a tensão que constitui a relação entre indivíduo e sociedade, tentando solucionar no plano do pensamento os dilemas da sociedade capitalista e transpor essas soluções

subjetivistas para a realidade através de ações individuais. Contudo, não há caminho a seguir que não seja, evitando os reducionismos de qualquer espécie, enfrentar o desafio da história que se faz na relação de indivíduos concretos em condições históricas determinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que Auschwitz não se repita.” É esse o grande desafio a ser enfrentado pela educação e por todos nós, segundo Adorno (1995). É um desafio que se recoloca diariamente, pois a barbárie está sempre à espreita, seja de forma explícita, como o que se observou nos regimes nazistas no século XX, ou seja de forma velada como na fome que mata tantos quando se tem capacidade de produzir alimento suficiente para todos, no preconceito enraizado contra grupos minoritários, no negacionismo da ciência ou no descaso com a vida, entre mais.

A barbárie está sempre à espreita porque, conforme ensina Adorno (1995), o próprio desenvolvimento civilizatório carrega consigo uma tendência anti-civilizatória. Tal afirmativa ressoa a tese desenvolvida por Freud acerca da civilização. De acordo com Freud (2014) a civilização diz respeito a todo o desenvolvimento da vida humana que a diferencia da vida animal, o que abarca tanto as técnicas e habilidades de controle e domínio da natureza adquiridas pelo ser humano quanto as normas que regulam a relação entre os homens. No entanto, o desenvolvimento das habilidades de controle da natureza e o desenvolvimento das regulações das relações humanas exigem do homem a renúncia de parte de suas pulsões sexuais e de agressividade. É justamente essa exigência de renúncia instintual que faz com que cada ser humano carregue em si a possibilidade de se voltar contra a civilização, o que significa que o risco de se recair na barbárie é iminente.

Dessa maneira, a vida se constitui na luta contra o retorno do reprimido, a barbárie. A certeza de que não há e provavelmente nunca haverá vitória definitiva contra a barbárie não significa que essa luta deva ser abandonada, ou seja, não é sinônimo de resignação ou de imobilidade. Pelo contrário, a impotência diante da ameaça anti-civilizatória deve se fazer consciente por meio da reflexão, mesmo a reflexão não sendo capaz de resolver por si mesma a barbárie que se manifesta na realidade concreta. Como afirmou Adorno (1995b, p. 204), “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”, o que significa que pensar criticamente a questão da barbárie, não com o objetivo de resolvê-la por meio do pensamento, mas apenas sustentando a contradição de que é preciso lutar contra o que não tem em sua origem solução já é de grande relevância. Talvez seja esse o papel da educação na luta contra a barbárie. Adorno, especialmente nos ensaios sobre educação que compõem a coletânea “*Educação e Emancipação*”, reflete acerca

do que foi o horror de Auschwitz, emblema da barbárie no momento histórico em que viveu, e dos limites e possibilidades da educação na tarefa de impedir que Auschwitz se repita.

Dada a importância do debate acerca da educação e da barbárie é que se realizou essa pesquisa objetivando investigar as concepções de educação presentes na produção acadêmica que trata dessa temática a partir da perspectiva teórica de Adorno. De forma geral, os trabalhos analisados reportam-se ao diálogo de Adorno com Freud para discutir o conceito de barbárie, entendendo-a como uma regressão à violência primitiva, que por sua vez está relacionada com os instintos de agressividade que são próprios do homem e que podem vir à tona mesmo com um alto grau de desenvolvimento da civilização do ponto de vista da técnica e da ciência. Alguns elementos são apontados nessa produção como propulsores da regressão à barbárie, com destaque para a semiformação, que por sua vez está vinculada com a incapacidade de realizar experiências verdadeiras e de refletir criticamente. Portanto, de forma geral, as teses e dissertações apresentam a falência da cultura como um fator fundamental para o retorno da barbárie, o que implica em uma concepção subjetivista dos determinantes da barbárie. Essa visão parece contradizer os pressupostos adornianos, haja visto que Adorno (1995) não foi avesso à constatação de que a determinação fundamental da barbárie não se encontra nos aspectos psicológicos daqueles que são coniventes com ela, mas sim nas determinações sociais que produzem as condições objetivas e subjetivas para que a barbárie se materialize.

A insistência com que, na produção analisada, afirma-se que a barbárie é resultante da falência da cultura deriva na afirmação de que a principal via de enfrentamento à barbárie diz respeito à formação cultural. Por isso, significativa parte dos trabalhos apontam para a educação, no sentido amplo de formação cultural ou especificamente para a educação escolar, como a via de resistência à barbárie. Na verdade, a tendência que os trabalhos apresentam é de pensar uma educação para autonomia e para emancipação como a principal via de enfrentamento à barbárie. A concepção de educação para autonomia ou emancipação está relacionada a uma educação que possibilite a reflexão crítica, a capacidade de realizar experiências verdadeiras e sustente a tensão entre o momento de adaptação e o momento de resistência que são característicos do processo formativo, na perspectiva adorniana. Como o momento de adaptação é reforçado pelas mais diversas instâncias sociais, a educação deveria defender a primazia momentânea da resistência para evitar que se formem sujeitos completamente resignados com a forma com que a sociedade se estrutura e com todas as contradições e problemáticas que essa estrutura possui.

No entanto, esse ideal de educação emancipatória tem sido obstaculizado e o que se observa é a conversão da educação ou da formação cultural em semiformação. As teses e dissertações analisadas mostram que esse processo de deformação da formação representa o espírito do capitalismo tardio e indicam que um dos mecanismos utilizados para a reprodução do modo de operar do capitalismo é a indústria cultural. Por meio dos produtos da indústria cultural realiza-se a conformação do indivíduo, inclusive em sua subjetividade, à realidade social.

Com esse escopo, os trabalhos analisados nessa pesquisa apontam que o determinante principal da conversão da formação em semiformação está na estrutura da sociedade capitalista. No entanto, parte dos trabalhos analisados não apontam como uma possível via de enfrentamento à semiformação a transformação dessa estrutura, pelo contrário, os trabalhos apontam para a reflexão, a crítica e a resistência subjetiva.

Algumas teses e dissertações reconhecem que se as determinações fundamentais da conversão da formação em semiformação dizem respeito à realidade objetiva, então somente será possível uma formação que promova a emancipação com a mudança da realidade objetiva. No entanto, mesmo nesses trabalhos a transformação social é pensada pela via da educação, pois afirma-se que a educação transforma os indivíduos por meio da reflexão e da crítica e estes, por sua vez, operam a transformação social, impedindo o retorno da barbárie. Essa concepção apresentada nos trabalhos analisados nos coloca diante da seguinte questão: Como do ponto de vista da educação escolar ou da formação cultural pode-se promover uma ruptura radical com a realidade objetiva, se ela é ao mesmo tempo parte dessa realidade objetiva? Ou pensando na relação indivíduo-sociedade que está por trás dessa questão: Como o indivíduo pode se libertar radicalmente da pressão social, se o social é a única forma possível de constituição desse indivíduo?

Outra tendência observada nas teses e dissertações analisadas é o recorte da educação pela escola. Os trabalhos geralmente utilizam o termo “formação” para se referir à educação como processo de socialização que acontece nos mais diversos espaços dos quais o indivíduo faz parte e utilizam o termo “educação” para tratar da educação escolar. A reflexão e a crítica, que são apontadas como elementos importantes para o enfrentamento à semiformação, também aparecem no debate da educação escolar quando os trabalhos discutem o papel do professor, por exemplo. Defende-se a ideia de que o professor precisa ser reflexivo para possibilitar a emancipação dos alunos e ao pensar o papel do professor outras questões também são abarcadas, como as metodologias e as formas de avaliação presentes na prática docente.

O que é preciso questionar neste posicionamento teórico é até que ponto a reflexão e a crítica são suficientes para promover a emancipação dentro de uma sociedade que estruturalmente a obstaculiza e, pensando mais especificamente no recorte do papel do professor na escola, é preciso atenção para que ele não seja individualmente responsabilizado pela conquista ou não da autonomia de seus alunos, pois emancipar-se é um processo que envolve muitos outros determinantes de ordem objetiva que escapam às possibilidades da ação docente.

Certamente, essa pesquisa não objetiva oferecer uma resposta definitiva para esses questionamentos; afinal, buscar soluções no plano do pensamento para questões que são determinadas no plano da materialidade não condiz com os fundamentos teóricos defendidos pelo próprio T. W. Adorno. O que se coloca como primordial é a necessidade de se reportar aos desafios teóricos e práticos da apreensão da realidade, especificamente no que diz respeito aos limites e possibilidades da educação no enfrentamento à barbárie, até para não elevar a educação ao patamar fetichizado de redentora dos problemas sociais. Aspirar que a educação ou a escola sejam suficientes para impedir o retorno da barbárie pode gerar justamente o efeito contrário da desbarbarização, pois, como já indicado por Adorno (2005), ao focar os aspectos pedagógicos pode-se obscurecer todos os outros fatores extrapedagógicos que compõem o todo social e que são propulsores da barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Minima Moralia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.
- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, v. 13, n. 191, p. 2-19, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf> Acesso em: 24 set. 2021.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995b.
- ADORNO, T. W. A psicanálise revisada. In: ADORNO, T. W. **Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ADORNO, T. W. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: ADORNO, T. W. **Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Indivíduo. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix: 1973.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Sociedade. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix: 1973.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T.W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- ANDRADE, M. I. P. **Entre sombras e luzentes: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior**. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6142>> Acesso em: 08 jun. 2021.
- AQUINO, F. L. de. **Formação cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno**. 2011. 103 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251174>> Acesso em: 24 set. 2021.
- ARAÚJO, R. D. **O movimento estudantil nos tempos da barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da universidade pública**. 2006. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3287>> Acesso em: 08 jun. 2021.
- BANDEIRA, B. S. **Formação cultural, semiformação, indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação**. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1706>> Acesso em: 24 set. 2021.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18082009-092331/pt-br.php>> Acesso em: 08 jun. 2021.

BIDO, J. M.. **Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2012. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2127>> Acesso em: 24 set. 2021.

BISI, A. O. G. **(In)justiça de segurança nacional**: a criminalização do comunismo no Brasil entre 1935-1945. 2016. 324 f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/8>> Acesso em: 08 jun. 2021.

BITTENCOURT, C. A. de C. **Arte e educação**: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRANT, E. S. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa**. 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6262>> Acesso em: 24 set. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, C. A. da. **Educação estética, música e formação humana**: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7751>> Acesso em: 24 set. 2021.

CRISOSTOMO, A. L. **A constelação conceitual subjacente à crise da educação em Theodor W. Adorno**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-125330/pt-br.php>> Acesso em: 24 set. 2021.

DUNKER, C.I.L. Apresentação à edição brasileira. In: ADORNO, T.W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FAZILARI, F. **A educação na fronteira entre o desejo e a autonomia**: dos percursos (im)possíveis. 2010. 73 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90062>> Acesso em: 08 jun. 2021.

FERRARO, J. R. **Indústria cultural e educação**: o Youtube como espaço de manifestação e mediação das tensões na escola. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2642>> Acesso em: 08 jun. 2021.

FORTUNATO, S. A. de O. **O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1337/2/O%20TRABALHO%20INFANTIL%20%20AS%20POL%C3%8DTICAS.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2021.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão (1927). In: **Obras completas**, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)/Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. — 1. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GERHARDT T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, G. **Práticas corporais afro-brasileiras em uma realidade quilombola no Paraná: perspectivas de uma ação interventora**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2235>> Acesso em: 24 set. 2021.

GONÇALVES, R. de C. R. . **Afrodescendentes na sociedade brasileira: (in) visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de goiânia-2017)**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

IANNINI, G.; TAVARES, P. H. Para ler o mal-estar. In: **Cultura, Sociedade, Religião**. O Mal-estar na cultura e outros escritos. Editora Autêntica, 2020.

LIMA, R. M. de. **A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?** 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3143>> Acesso em: 08 jun. 2021.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MARSIGLIA, D. M.. **Cartas marcadas: análise de preconceito (s) em cartas de alunos de uma escola do sistema prisional do estado de São Paulo**. 2017. 155 f. Tese(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1652>> Acesso em: 08 jun. 2021.

MARX, K. **O Capital, livro 1**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MEZAN, R. “Um trabalho de civilização”: Freud e a psicanálise. In: **O tronco e os ramos: estudos de história da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>> Acesso em: 08 jun. 2021.

NOGUEIRA, N. G. **Educação ou barbárie: a concepção de violência em T. W. Adorno**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5750>> Acesso em: 24 set. 2021.

NOVAES, T. C. **Memória estética da injustiça: análise histórica e jurídica**. 2012. Tese (Doutorado em Diretos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-11122012-103332/pt-br.php>> Acesso em: 08 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. A. de. **A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2089>> Acesso em: 24 set. 2021.

OLIVEIRA, L. G. de. **Barbárie contemporânea: a construção de novas formas de individualismo**. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2087>> Acesso em: 08 jun. 2021.

PAIVA, O. A. F. de. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real**. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4429>> Acesso em: 08 jun. 2021.

PARIGI, C da R. **Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade**. 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15475>> Acesso em: 24 set. 2021.

PEDROSO, E. R. F. **A herança do esquecimento: saberes docentes nas narrativas de formação**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7198>> Acesso em: 08 jun. 2021.

PEREIRA, G. L. **Educação para a maioria: uma pedagogia contra a barbárie**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181530>> Acesso em: 24 set. 2021.

PERES, V. A. **As contribuições de Adorno para pensar a educação para a autonomia**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1242>> Acesso em: 24 set. 2021.

RIBAS, C. M. **Linguagem, formação e pré-juízo: estridências e filiações entre Theodor W. Adorno e Jacques Derrida**. 2017. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176029>> Acesso em: 08 jun. 2021.

RITTER, E. **Indústria cultural e filme de animação: perspectivas da formação cultural no mundo contemporâneo**. 2018. 167 f. Tese (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás,

Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8379>> Acesso em: 24 set. 2021.

ROCHA, L. G. S. **Formação cultural e mídia: uma reflexão sobre o processo formativo do indivíduo/leitor a partir das colunas de Míriam Leitão.** 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9729>> Acesso em: 08 jun. 2021.

ROMAN, M. D. **Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie.** 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23032009-130527/pt-br.php>> Acesso em: 08 jun. 2021.

ROMEIRO, A. E. **Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno.** 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2358?show=full>> Acesso em: 24 set. 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise.** Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SALGADO, M. **Entrelaçamento do amor e do pensamento na infância em Theodor W. Adorno: um estudo sobre mimese, imaginação e memória.** 2017. 152 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182813>> Acesso em: 08 jun. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, C. V. da. **Estética clown no cinema: fantasia, realidade e crítica.** 2017. 138 p. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185560>> Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA, D. Júnior. **A crise estrutural do capital e a restauração do poder de consumo do superendividado brasileiro.** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/417>> Acesso em: 08 jun. 2021.

SILVA, J. C. da. **Formação de jovens em situação de vulnerabilidade social: análise das propostas de trabalho desenvolvidas pelas ONGs na cidade de São Paulo.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10457>> Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA, P. R. de J. **Política de formação de professores e inclusão escolar.** 2012a. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012a. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/233>> Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA, T. de P. da. **Reformas educacionais em Mato Grosso [1870-1880]: os diferentes sujeitos e a constituição de diferentes sentidos ao processo de instruir/educar.** 2012b. 482 f. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101542>> Acesso em: 24 set. 2021.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação.** 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19119>> Acesso em: 08 jun. 2021.

SIQUEIRA, A. M. A. **'O Cabeleira' entre a tradição e o cientificismo: a construção do herói sertanejo e o projeto educacional de Franklin Távora.** 2007. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-07022008-112528/pt-br.php>> Acesso em: 08 jun. 2021.

SOUSA, T. de A. **Desenvolvimento, barbárie e educação ambiental: reprodução comportamentalista ou construção de enfrentamentos para além do capital? Elementos para uma reflexão crítica acerca do Projeto ECOA.** 2016. 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <<http://tede2.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1543>> Acesso em: 08 jun. 2016.

SOUZA, H. A. L. de. **Arte, política e educação ambiental: a contribuição do pensamento de Theodor Adorno.** 2019. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182834>> Acesso em: 24 set. 2021.

TOMMASELLI, G. C. G. **Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno.** 2012. 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96330>> Acesso em: 24 set. 2021.

VENTURA, F. T. de L. **Notas sobre o conceito de educação política em ensaios de intervenção pública de Theodor W. Adorno.** 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-24112009-151141/pt-br.php>> Acesso em: 24 set. 2021.

VIEIRA, A. J. C. **Experiência, escola e formação de crianças: estudo sobre o futebol escolar.** 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10410>> Acesso em: 08 jun. 2021.

XAVIER, L. M. P. **Indústria cultural, narcisismo e o ódio nas redes sociais.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9447>> Acesso em: 08 jun. 2021.

ANEXO 01

Teses e dissertações da BDTD que apresentam os termos “barbárie” e “educação” no resumo em português

DISSERTAÇÕES		
Título	Autor	Data de defesa
A Barbárie segundo Walter Benjamin e suas articulações com a educação	Carlos Cesar Fernandes Pereira	2012
A relação entre psicologia e educação na luta contra a barbárie	Carlos César Barros	2003
EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E BARBÁRIE: A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória?	Danielton Campos Melonio	2012
O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia	Marcelo de Andrade Bastos	2013
Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de Adorno e Arendt	João Batista da Silva	2012
Educação ou barbárie: a concepção de violência em T. W. Adorno	Nayara Guimarães Nogueira	2016
Educação e barbárie - a escola e os direitos humanos no enfrentamento à intolerância	Larissa Messias Moraes	2015
Reflexões contemporâneas sobre a formação a partir do tensionamento histórico entre civilidade e barbárie	Ricardo Vallejos França	2018
Notas sobre o conceito de educação política em ensaios de intervenção pública de Theodor W. Adorno	Frederico Tell de Lima Ventura	2009
Formação cultural e ensino de filosofia = perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno	Fernando Lopes de Aquino	2011
Educação emancipatória crítica: um ensaio sobre fetiche tecnológico na práxis docente	Rejane Lucia Loureiro Gadelha	2013
A formação da escuta: subjetividade e política	Douglas Egidio Gomes Nechio	2012
A educação entre a metafísica e a interpretação: um diálogo com Nietzsche	Leandro José Kotz	2017
Nem tão prósperos quanto calibanescos: paradigmas de identidade para a América Latina a partir de a tempestade de Shakespeare.	Roger Cristiano Baigorra Machado	2009
Formação e semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno	Guilherme Costa Garcia Tommaselli	2012
A recusa do discurso instrumental e a formação autônoma em Rousseau	Wilton da Conceição Alves	2009
A Educação em direção à bárbara felicidade: uma crítica aos livros de orientação de pais	Maria das Graças Gouvêa Neco da Silva	2008
Torcida de futebol: adesão, alienação e violência	Roberto Romeiro Hryniewicz	2008
Desenvolvimento, barbárie e educação ambiental: reprodução comportamentalista ou construção de enfrentamentos para além do capital? Elementos para uma reflexão crítica acerca do Projeto ECOA	Tauan de Almeida Sousa	2016
Educação e emancipação no pensamento de Theodor A. Adorno e Edgar Morin.	Tânia Maria Massaruto de Quintal	2011

As contribuições de Adorno para pensar a educação para a autonomia	Vanilde Alves Peres	2010
Educação para a maioria: uma pedagogia contra a barbárie	Gabriel Lujan Pereira	2019
A constelação conceitual subjacente à crise da educação em Theodor W. Adorno	Alessandro Lombardi Crisostomo	2015
Indústria cultural e educação: o Youtube como espaço de manifestação e mediação das tensões na escola	Joênia Ricarte Ferraro	2012
A educação na fronteira entre o desejo e a autonomia: dos percursos (im)possíveis	Fernanda Fazilari	2010
Autonomia e emancipação em Kant e Adorno: um paralelismo conceitual pela via pedagógica	Geraldo Freire de Lima	2013
As manifestações do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) acerca da resolução de conflitos: estudo sobre os elementos que constituem essa função nas escolas públicas da rede estadual paulista	Patricia Paloma Gonçalves Soares	2016
Indústria cultural, narcisismo e o ódio nas redes sociais	Lilian Martins Patrício Xavier	2019
O brincar administrado: deterioração da experiência do brincar na infância	Tatiana Koschelny	2016
Formação de jovens em situação de vulnerabilidade social: análise das propostas de trabalho desenvolvidas pelas ONGs na cidade de São Paulo	Jaqueline Conceição da Silva	2014
Práticas corporais afro-brasileiras em uma realidade quilombola no Paraná: perspectivas de uma ação interventora	Gislaine Gonçalves	2012
O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado	Carlos Eduardo Ramos	2012
Política de formação de professores e inclusão escolar	Paulo Roberto de Jesus Silva	2012
Donde musica hubiere, cosa mala no existiere: uma collage do Concerto Vox Chorum do Coral UFPel.	Carlos Alberto Oliveira da Silva	2019
Psicologia Organizacional e Educação Profissional: os limites da aprendizagem para a emancipação na sociedade administrada	Juliana Cherobino de Resende	2010
Formação cultural, semiformação, indústria cultural: contribuições de Theodor W. Adorno para pensar a educação	Belkis Souza Bandeira	2008
A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo	Luana Aparecida de Oliveira	2016
A herança do esquecimento: saberes docentes nas narrativas de formação	Eliana Regina Fritzen Pedroso	2015
Filosofia em atos e as contribuições da teoria crítica para a fundamentação de um currículo emancipatório	Mauro Antônio do Nascimento	2019
O caso da escola municipal Campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia	Carolina Laureto Hora	2019
O processo de patrimonialização de fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim: discursos, restauro, usos (1970-1992)	Pedro Mülbersted Pereira	2017
A problemática da alienação e seus rebatimentos no complexo da educação no contexto da crise estrutural do capital	Samara Almeida Chaves Braga	2015
Experiência, escola e formação de crianças: estudo sobre o futebol escolar	Álvaro José Camargo Vieira	2013

Educação prisional: preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização	Elaine Regina da Silva	2018
Formação cultural e mídia: uma reflexão sobre o processo formativo do indivíduo/leitor a partir das colunas de Míriam Leitão	Luís Gustavo Souza Rocha	2019
Desafios educacionais na sociedade do consumo	Odair José Gonçalves	2017
Memória e experiência no cinema de Wim Wenders - evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin : cenas para uma educação dos sentidos	Sara Rocha Rangel Dutra	2014
O PRONATEC e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento: um exame onto-crítico	Ana Thyara Leal Lemos	2016
A emancipação e o desenvolvimento na visão de Domingo Faustino Sarmiento	Vitor Aleixo Schütz	2013
Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno	José Mateus Bido	2012
A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação básica	Thiago Tavares Borchardt	2015
O problema do mal banal e as suas novas manifestações no ensino de humanidades e o compromisso ético-político da educação após Auschwitz	Isis Moraes Zanardi	2018
Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade	Camila da Rosa Parigi	2017
Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar	Murilo de Camargo Wascheck	2016
Afrodescendentes na sociedade brasileira: (in) visibilidade entre as leis e as práticas educacionais (escolas municipais de goiânia-2017)	Rita de Cássia Rafael Gonçalves	2018
Meio Sol Amarelo e a crítica ao pensamento eurocêntrico sobre a África: Biafra e a resistência IGBO	Flávia Kellyane Medeiros da Silva Santos	2017
Dialética negativa: formação e resistência em Theodor Adorno	Solon Sales Lemos	2013
A crise estrutural do capital e a restauração do poder de consumo do superendividado brasileiro	Djalma Silva Júnior	2017
TOTAL DE DISSERTAÇÕES: 58		
TESES		
Título	Autor	Data de defesa
A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação	Maximiliano Valerio López	2012
A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010): prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?	Raimundo Martins de Lima	2014
"Só vencem os fortes": a barbárie do trote na educação agrícola	Rosiane Maria da Silva	2015
Barbárie contemporânea: a construção de novas formas de individualismo	Lamartine Gaspar de Oliveira	2014
Imagens embriagadas: a cruzada das crianças – Barbárie e reencantamento do mundo.	Angelita Soares Ribeiro	2018
Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno	Artieres Estevão Romeiro	2015

Educação e barbárie: formação de professores na prevenção a catástrofes	Adalberto Dutra Rossatto	2018
Estética clown no cinema: fantasia, realidade e crítica	Cristiane Valéria da Silva	2017
Mídia, racionalidade e formação: uma abordagem filosófica	Claudio Schubert	2004
Memória estética da injustiça: análise histórica e jurídica	Tulio Chaves Novaes	2012
O Movimento Estudantil nos tempos da Barbárie: A luta dos Estudantes da UECE em defesa da Universidade Pública	Raquel Dias Araújo	2006
Curriculos-hipertextos-pops	Jose Mario Aleluia Oliveira	2006
Linguagem, formação e pré-juízo: estridências e filiações entre Theodor W. Adorno e Jacques Derrida	Cleyton Murilo Ribas	2017
Arte e educação: um estudo sobre o caráter formativo da arte na Escola de Música e Belas Artes do Paraná	Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt	2008
Ética, estética e experiência formativa: possibilidade da Bildung no presente	Marcos Roberto Leite da Silva	2009
Estilo e formação na filosofia do jovem Nietzsche	Alexander Gonçalves	2015
Entrelaçamento do amor e do pensamento na infância em Theodor W. Adorno: um estudo sobre mimese, imaginação e memória	Mara Salgado	2017
Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana	Cristiano Aparecido da Costa	2017
Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real	Olgamir Amância Ferreira de Paiva	2009
'O Cabeleira' entre a tradição e o cientificismo: a construção do herói sertanejo e o projeto educacional de Franklin Távora	Ana Marcia Alves Siqueira	2007
História, Razão Instrumental e Educação Emancipativa.	Adauto Lopes da Silva Filho	2007
Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie	Marcelo Domingues Roman	2007
Reformas educacionais em Mato Grosso [1870-1880]: os diferentes sujeitos e a constituição de diferentes sentidos ao processo de instruir/educar	Teresa de Pazos da Silva	2012
Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa	Claudemiro Godoy do Nascimento	2009
Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente	Carlos César Barros	2009
Cartas marcadas: análise de preconceito (s) em cartas de alunos de uma escola do sistema prisional do estado de São Paulo	Denys Munhoz Marsiglia	2017
Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação	Maria Cristina Dancham Simões	2016
Elementos para uma reflexão sobre a violência na escola: Freud, Kant, Adorno	Ronaldo de Sousa Almeida	2015
Walter Benjamin entre tempo e linguagem: experiência, transmissão e formação como crítica do destino e da culpa	Adolfo Pereira de Souza Júnior	2016
Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa	Estelamaris Brant Scarel	2016
A modernização da Amazônia: do mergulho na totalidade à lapidação da subjetividade	Rosime da Conceição Meguins	2006
O trabalho infantil e as políticas públicas para sua erradicação no Brasil: o pensar sobre a infância e a educação	Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato	2016

Sociedade, futebol, torcidas organizadas e educação: da violência explícita às contradições não evidentes	Luís César de Souza	2014
Teatro dialético em terras estranhas: a (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural	Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira	2013
Entre sombras e luzentes: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do Ensino Superior	Márcia Irene Pereira Andrade	2017
Indústria cultural e filme de animação: perspectivas da formação cultural no mundo contemporâneo	Ettore Riter	2018
Arte, política e educação ambiental: a contribuição do pensamento de Theodor Adorno	Heluane Aparecida Lemos de Souza	2019
O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC	Zuleika Aparecida Claro Piassa	2019
(In)Justiça de segurança nacional: a criminalização do comunismo no Brasil entre 1935-1945	Adriana Oliveira Gonzaga Bisi	2016
TOTAL DE TESES: 39		

ANEXO 02

FICHA PARA ANÁLISE DOS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	
INFORMAÇÕES GERAIS	
Título do trabalho	
Nome do autor	
Vinculação institucional do autor	
Programa de Pós-Graduação	() Educação () Psicologia () Outro Qual?
Ano de publicação	
Tipo de pesquisa	() Tese () Dissertação
Endereço eletrônico do trabalho	
Data de acesso	
INFORMAÇÕES SOBRE TEMA E METODOLOGIA DO TRABALHO	
Palavras-chave	
Tema principal	
Objetivos do trabalho	() Claramente explicitado no resumo. () Não está explicitado no resumo, mas pode ser identificado. () Não está explicitado e não pode ser identificado no resumo Qual?
Metodologia adotada	() Claramente explicitada no resumo () Não está explicitada no resumo, mas pode ser identificada. () Não está explicitada e não pode ser identificada no resumo. Qual/Quais?
INFORMAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO	
Referencial teórico	() Claramente explicitado no resumo () Não está explicitado no resumo, mas pode ser identificado. () Não está explicitado e não pode ser identificado no resumo. Autores citados:

ANEXO 03

PLANILHA DE ANÁLISE E DOCUMENTAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	
Dados de Identificação do trabalho:	
Resumo com palavras-chave:	
Tipo de trabalho:	
Programa de Pós-Graduação:	
Tema principal: ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	
Objetivo: ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	
Referencial teórico (Principais autores citados): ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	
Tipo de pesquisa e metodologia adotada: ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	

Concepção de barbárie: ☐ Está claramente explicitada ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada ☐ Não identificada ☐ Outra resposta	
Concepção de civilização: ☐ Está claramente explicitada ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada ☐ Não identificada ☐ Outra resposta	
Possibilidades de resistência à barbárie: ☐ Está claramente explicitada ☐ Não está claramente explicitada, mas pode ser identificada ☐ Não identificada ☐ Outra resposta	
Concepção de educação ou formação: ☐ Estão claramente explicitadas ☐ Não estão claramente explicitadas, mas podem ser identificadas ☐ Não identificadas ☐ Outra resposta	
Relação indivíduo-sociedade: ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	
Relação objetividade-subjetividade: ☐ Está claramente explicitado ☐ Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado ☐ Não identificado ☐ Outra resposta	
Outras questões (questões em aberto):	

--	--