

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA GOMES MIRANDA

**EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO:  
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO**

Goiânia - GO  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 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 dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) 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 Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Gabriela Gomes Miranda

Título do trabalho: Experiência e emancipação: reflexões sobre educação em Theodor W. Adorno

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[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(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. 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.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 08:55, 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 **GABRIELA GOMES MIRANDA, Discente**, em 19/04/2022, às 06:01, 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/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2838382** e o código CRC **278A6D69**.

GABRIELA GOMES MIRANDA

**EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO:  
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Psicologia da Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia-GO  
2022

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

Miranda, Gabriela Gomes Miranda  
Experiência e Emancipação: reflexões sobre educação em Theodor  
W. Adorno [manuscrito] / Gabriela Gomes Miranda Miranda. - 2022.  
XLVI, 45 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2022.

1. Adorno. 2. Semiformação. 3. Educação/Escola. 4. Emancipação. 5.  
Experiência. I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos quatorze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Experiência e emancipação: reflexões sobre educação em Theodor W. Adorno”, de autoria de Gabriela Gomes Miranda, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana - orientadora (Faculdade de Educação/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof. Dr. André Barcellos Carlos de Souza (Faculdade de Educação/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez) , tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 08:51, 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 **Andre Barcellos Carlos De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 20/04/2022, às 11:08, 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/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2834506** e o código CRC **53D44306**.

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação e seus colaboradores que a partir de suas políticas e contato humanizado com os estudantes tornam possível que mais alunos “improváveis” como eu consigam iniciar uma jornada acadêmica relacionada a pesquisa e aos aportes teóricos de qualidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer à Universidade Federal de Goiás e às possibilidades de discussão e conhecimentos que tive oportunidade de vivenciar. Também a todos os professores que fizeram parte dessa jornada, em especial à professora Dra. Cynthia Maria Jorge Viana que me orientou no fim dessa trajetória de forma tão atenciosa e profissional.

Também agradeço ao professor Dr. André Barcellos por ter aceitado participar da Banca de Defesa e se disponibilizar de prontidão a fazer parte desse momento tão importante na minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço à minha família, às minhas amigas Érika e Nádia e, principalmente, à minha tia/mãe Agripina Miranda, que faleceu poucas semanas antes da conclusão deste trabalho e que sempre acreditou em mim e apoiou meus estudos e atuação na área de educação. Muito do que sou devo a ela.

— Pegaram ele de jeito. Puseram umas camisas nele,  
umas calças, umas coisas estranhas.  
— E ele?  
— Ele foi deixando. Quando viu, ele já não era ele mais.  
Era só um rastro do que ele tinha sido antes.  
— E então?  
— Ele continua sendo e agora ele é ele.  
— Como assim?  
— Ele é como ele é.  
— Mas você acha normal?  
— Normal não pode ser, não é? Do jeito que ele olha,  
com aquelas roupas e tudo...  
— Você acha que ele é feliz?  
— Às vezes, mas às vezes também ele deve se lembrar e sentir saudades.  
— Do quê?  
— Dele mesmo, né? Do que ele era antes de mudar tanto.  
— Mas todo mundo muda...  
— Não assim, não tanto, não desse jeito, não com aquelas roupas que puseram nele!  
— Então como é que fica?  
— Acho que ele vai tentar apagar da memória o que ele foi antes.  
— Como se tivesse nascido assim...  
— É, como se tivesse morrido.

(Arnaldo Antunes)

## RESUMO

O presente estudo reflete sobre as contribuições de Theodor Adorno referente a educação, a experiência e a emancipação. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, que utilizou fontes teóricas como artigos científicos, capítulos de livros e textos acadêmicos referentes à temática. O principal autor que fundamenta essa discussão é Adorno (2006), mas também são estudados outros autores como Maar (2003; 2006) e Crochik (2021). No intuito de organizar as discussões, o estudo se divide em dois capítulos. No primeiro, busca-se compreender as noções de formação cultural, experiência e educação em Adorno, abordando seus sentidos, contradições e possibilidades. No segundo capítulo, discorre-se mais especificamente sobre escola e emancipação, nos termos de Adorno (2006), assim como sua relação com as noções abordadas no capítulo anterior. Entende-se a importância da capacidade de experienciar para que os sujeitos possam se aproximar da possibilidade de emancipação. Essa capacidade se relaciona à relação destes sujeitos com as condições da realidade material de sua existência. Por outro lado, essa existência é permeada por uma formação que se estabelece como cópia – semiformação – em um contexto de cultura de massas que, conseqüentemente, (de)forma os sujeitos que acabam contribuindo para preservação do poder vigente. Nesse sentido, é essencial que haja uma educação que se empenhe em compreender suas contradições e limites, além de se dedicar à não perpetuação da barbárie, a fim de fortalecer as possibilidades de autonomia, consciência crítica e emancipação – articulados à capacidade de realizar experiência.

**Palavras-chave:** Adorno. Semiformação. Educação/Escola. Emancipação. Experiência.

## ABSTRACT

The present survey discusses Adorno's views about education, experience and emancipation. It is a bibliographic review study of qualitative research that focused on theoretical sources as articles, book's chapters and other relevant sources that refer to this subject. The main author that substantiates this work is Adorno (2006) but also other authors just as Maar (2003; 2006) and Crochik (2021). Aiming to arrange the discussion this study is divided in two chapters. The first one intends to comprehend notions about cultural formation, experience and education based on Adorno's thought. On chapter two terms as school and emancipation – based on Adorno (2006) – are discussed more specifically, as well as their interrelation with the notions expounded on chapter one. It is relevant to mention that the capacity to experience resembles the subject to the possibility of emancipation. This capacity is related to the subject's connection to the material reality of their own existence. Conversely, this experience is interposed through formation that sets up itself as copy – semiformation – in a context of mass culture that consequently (de)forms the subjects, and this one ends up promoting the maintenance of the ruling power. In regard to this, it is crucial that exists an education that engages in non-perpetuating barbarism, in order to strengthen possibilities of autonomy, critical consciousness and emancipation – articulated to the capacity to experience.

**Keywords:** Adorno. Semiformation. Education/School. Emancipation. Experience.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CULTURAL, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO.....</b>	<b>16</b>
1.1 SEMIFORMAÇÃO E INCAPACIDADE DE EXPERIENCIAR: DISCUSSÕES EM ADORNO.....	16
1.2 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM ADORNO: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	22
<b>CAPÍTULO 2: ESCOLA E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO.....</b>	<b>29</b>
2.1 EDUCAÇÃO PARA DUREZA E SEMIFORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA: POSSÍVEIS SAÍDAS E DISCUSSÕES.....	29
2.2 EMANCIPAÇÃO EM UM CONTEXTO DE SEMICULTURA: UM DESAFIO NECESSÁRIO.....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## INTRODUÇÃO

Theodor Wiesengrund Adorno é um dos principais pensadores da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt. Nasceu nesta cidade, na Alemanha no ano de 1903. Tem origem judaica, filho de pai comerciante e mãe que era cantora profissional antes de se casar. Convivia também com uma tia materna pianista, que possibilitou seu acesso a clássicos da música durante sua formação. Esta formação foi permeada de forma interdisciplinar por assuntos referentes a filosofia, a estética, a música e a educação: “De fato, o rigor na composição de seus textos filosóficos, bem como a expressão estética dos mesmos, em forma de aforismos e de ensaios manifestam a influência da música em suas análises e reflexões” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 12). Em 1922, conhece Max Horkheimer e junto a outros pesquisadores fundam o que ficou conhecido como Instituto de Pesquisa Social, que resultou em uma enriquecedora discussão científica produzida na Alemanha e depois nos Estados Unidos da América – após sua ida para este país no período nazista na Alemanha, em 1933.

O autor trabalhou também com autores romancistas como Thomas Mann, além de elaborar textos críticos a respeito da música no rádio e ser editor de revistas sobre música moderna. Entre os anos de 1946 e 1949, juntamente com um grupo de psicólogos clínicos da Universidade de Berkeley (Califórnia), produziu uma importante obra envolvendo a sociologia empírica: *Personalidade autoritária: estudos sobre preconceito*. Entre suas obras mais conhecidas está também *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*, escrita entre 1944 e 1947, e um livro considerado um dos mais significativos do século XX: *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, publicado em 1947 e escrito com Horkheimer (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

Para Zuin, Pucci e Lastória (2015), ao analisar os escritos de Adorno é possível perceber seu posicionamento como “[...] defensor de uma ciência social crítica e comprometida” (p. 17). A filosofia de Adorno se constrói, principalmente, na forma de ensaio, e é importante destacar na história de seu trabalho as diversas intervenções, palestras e entrevistas realizadas entre os anos 1960 e 1969, publicadas posteriormente em 1971 na Alemanha e em 1995 no Brasil pela primeira vez, pela Editora Paz e Terra, sob o título *Educação e Emancipação*.

A respeito das contribuições de Adorno para educação é importante salientar suas análises críticas a respeito da formação e da semiformação (*Bildung/Halbbildung*) e as influências destas nos processos sociais, culturais e consequentemente educacionais – fatores a serem considerados quando se pensa a realidade pedagógica em busca de teorias educacionais

para transformação da sociedade. As reformas pedagógicas são importantes, porém não conseguem solucionar sozinhas problemas estruturais que se relacionam a um processo social que altera a forma de produção e as formas de se difundir a cultura (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

Adorno (2006) discute também noções a respeito da falência da cultura e da formação, do utilitarismo da razão instrumental apresentados na educação e na escola – ligados diretamente às necessidades impostas pelo mercado – assim como as mudanças da revolução tecnológica e consequentes desafios que estas compelem à educação escolar. Zuin, Pucci e Lastória (2015) discutem sobre como o acesso a instâncias que remetem à cultura erudita ou dita como culta não garante que os sujeitos não sejam semiformados – citando como exemplo os nazistas que ouviam música clássica ao matar seus prisioneiros. Nesse sentido, Adorno (2006) reflete sobre aqueles que se ajustam ao sistema: *well adjusted people*, que não têm em sua formação (deformação) o desenvolvimento de uma consciência crítica com fins humanos claros e capacidade de realizar experiência. Estes sujeitos, por consequência, tornam-se facilmente manipulados pelo poder vigente, por figuras autoritárias e contribuem para perpetuação da miséria além do impulso eminente à barbárie.

A respeito da formação, o autor discorre:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido fosse o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo como percepção de vantagens de uma não resolvida *belluomnium contra omnes*. (ADORNO, 2010 *apud* ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 79).

Essa sociedade descrita por Adorno na citação possui uma constante luta de “todos contra todos”. Nessas circunstâncias, tem-se uma deformação da subjetividade diretamente relacionada à “[...] supremacia da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 80). Adorno (2006) ressalta como a realidade aparente apresenta-se de forma dissimulada, sem considerar seu caráter dialético e contraditório, e que os sujeitos que se recusam a seguir essa ideologia encontram vários entraves inclusive em sua própria formação.

Outro ponto a se considerar é o caráter efêmero que se instaura na sociedade – relacionado à rapidez da produção de novos produtos que substituem os anteriores e sua posterior posição como obsoleto – que também se estende aos consumidores da indústria cultural, que passam a pensar de forma estereotipada, rotulando tanto objetos quanto pessoas e

aceitando sem muitos questionamentos o que lhe é apresentado – indivíduo semiformado. Esta rapidez da produção relaciona-se com “irrefreável progresso” das forças produtivas e tecnológicas que avançam adaptando-se às relações de poder. Este progresso desenvolve-se à medida que a reprodução da miserabilidade humana aumenta, resultando em regressões ambientais e da natureza interna dos sujeitos, o que Horkheimer e Adorno (1985), citados por Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 97), na *Dialética do Esclarecimento* discorrem a partir da frase: “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão”. A respeito dos sujeitos, estes relacionam-se com as máquinas de forma a submeter-se a “apêndices das maquinaria” que internalizam sua forma operacional, o que afeta também a cultura e sua produção (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 99). Esse contexto reflete-se também na educação, constituindo um desafio a mais no sentido de apresentar aos sujeitos os conhecimentos historicamente acumulados e uma cultura que exija certo nível de reflexão – não condizentes com essa semicultura que apresenta de forma simplificada a realidade (ADORNO, 2006).

A escola como espaço de mediação social é perpassada por forças externas de lutas de poder, mostrando-se também contraditória. A educação escolar na sociedade capitalista pode apresentar-se como adaptação dos indivíduos às necessidades e demandas do modo de produção dentro de um contexto de exigências técnicas e instrumentais. Adorno (2006) aponta para a relação entre o declínio da experiência tal como se expressa na falência da cultura e da formação, ou seja, o autor assinala a razão instrumental que se apresenta na educação e na escola.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende compreender a experiência e a emancipação em Theodor W. Adorno e discutir, na educação, pontos necessários para uma prática pedagógica que não perpetue a semiformação e, conseqüente, a barbárie. A experiência, para Adorno (2006), associa-se a atividades reflexivas de pensamento, diferentemente da noção que se limita à exigência pragmática da razão. Ao compreender estes conceitos, o trabalho busca discorrer sobre uma educação que possibilite a experiência e a emancipação.

Estas reflexões são importantes para que se discutam os problemas relativos a uma educação que favorece o utilitarismo técnico e limitador do desenvolvimento cognitivo, da subjetividade e das capacidades reflexivas dos indivíduos como possibilidade de experienciar o mundo. O trabalho é um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, que recorreu a fontes teóricas como artigos científicos, capítulos de livros e textos acadêmicos referentes à temática. O principal autor que fundamenta essa discussão é Adorno (2006), mas também são estudados outros autores como Maar (2003; 2006) e Crochik (2021). Cabe ressaltar que a pesquisa é um trabalho: “[...] labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza

fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 25). A pesquisa qualitativa possui um objeto de pesquisa que se expressa por meio de um conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, que também estão nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. Entende-se o processo social em suas determinações e transformações que são dadas pelos sujeitos em relações intrínsecas de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social (MINAYO *et al.*, 2002). Dessa forma, é indispensável uma reflexão acerca de objetivos educacionais que considerem a urgência de se compreender a complexidade do fenômeno educativo, assim como as possibilidades e limitações ao buscar outras saídas diferentes. As discussões e os conceitos encontrados em Adorno exercem um importante direcionamento para essa reflexão.

## **CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CULTURAL, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO**

### **1.1 - SEMIFORMAÇÃO E INCAPACIDADE DE EXPERIENCIAR: DISCUSSÕES EM ADORNO**

A formação cultural se constitui como uma série de objetivações que constituem a subjetivação dos sujeitos, ou seja, sua subjetividade, ideia de individualidade, com o que crê ser suas especificidades. Para Maar (2003), citando Adorno (1979), “A formação cultural (*Bildung*) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ela remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação” (ADORNO, 1979, p. 94 *apud* MAAR, 2003, p. 468). Maar (2003), com base nos escritos adornianos, discorre sobre a formação que se estabelece como cópia. Sob o monopólio da cultura de massas apresenta-se uma objetivação (fato externo ao sujeito, modelo concreto de realidade) que é coisificada, isto é, relacionada ao modo de produção que reafirma a organização do poder vigente. Desta forma, esta organização se coloca como conservadora e se impõe em todos os planos da vida.

Todo este esquema que se apresenta como “cultural” remete à sociedade, que copia a si própria em uma orientação retroativa, já que está diretamente ligada a padrões e modelos pré-moldados. A formação dos indivíduos, neste sentido, se dá desde seu nascimento, e a “[...] ‘cultura’ é a sociedade como ideologia” (MAAR, 2003, p. 468). Ao nascer o indivíduo já está inserido neste processo de socialização, que precede até mesmo a educação formal e se concretiza a partir dos meios midiáticos, por exemplo, assim como dos hábitos culturais derivantes da semiformação dos sujeitos. A produção da vida humana se vê interligada e limitada aos meios concretos de produção da vida material, ou seja, a organização social e econômica da sociedade determina e é determinada diretamente pela forma com que os sujeitos desenvolvem suas relações.

Adorno (2006) na palestra “Educação para quê?” discorre sobre a relação do sujeito com a sociedade, entre as formas e estruturas de pensamento e a objetividade, reconhecendo o que este é e o que não é. A consciência necessária nesta relação associa-se à capacidade de fazer experiências genuínas. Aqui não basta apenas ter um desenvolvimento mental lógico e formal, mas conseguir ver, pensar e refletir criticamente. Esta capacidade está além dos esquemas da semiformação e reprodução/perpetuação dos modos de pensar na chamada cultura de massas. Sem esta aptidão para a experiência e consciência crítica, o sujeito da semiformação fica incapaz de compreender e orientar-se na realidade concreta da qual faz parte. É importante que

ele possa conceber o mundo para além de conceitos já expressos, que acabam por limitar os objetos com os quais se relaciona. Para isso é essencial que se leve em consideração a relação do universal com o particular de forma dialética, buscando analisar e compreender as contradições existentes na cultura, na sociedade e em seus modos de funcionamento.

Relativo à experiência, nos termos de Adorno (2006), é imprescindível discutir sobre a consciência e sua relação com um mundo que não seja reprodução de si mesmo. É preciso estar apto a experienciar, quebrando as camadas estereotipadas, às quais é preciso se opor. Também é necessário se ater à importância da autorreflexão e dos questionamentos sobre esse mundo que se apresenta e perpassa a todos com mecanismos que estão para além do controle do sujeito – condições materiais objetivas. O sujeito se constitui a partir de uma rede de relações, pessoas, acontecimentos, dentre outros, que atuam sobre ele de forma objetiva. A formação cultural é, pois, conforme mencionado, a apropriação subjetiva da cultura, que é internalizada e subjetivada a partir dos elementos do mundo. O sujeito é constituído por meio desta apropriação. Cultura, neste sentido, se relaciona a tudo que é produzido pelos homens para lidar com a natureza, seja ela a economia, as relações sociais, as formas organizacionais, a família, os hábitos, a arte, entre outros. A partir deste contato com os elementos da cultura o sujeito se apropria deles, objetivando o que foi subjetivado em um processo gradativo e potente.

Por meio da relação com o outro (pessoas e instituições sociais) o sujeito se constitui e atua de forma objetiva na sociedade em que vive. Não deve, pois, ser constituído exclusivamente por uma determinação desta cultura, e sim na relação e interação com esta – experiência, reflexão crítica e consciência. Em um contexto de semiformação, permeado pela cultura de massas, uma certa formação cultural antecede as relações dos sujeitos e de forma contraditória perpetua a ideologia dominante. Como resultado, os sujeitos se constituem não como seres conscientes, emancipados ou capazes de experienciar, mas, pelo contrário, massas de manobra e indivíduos que contribuem – em sua atuação objetiva – para preservação do poder vigente (ADORNO, 2006).

Segundo Maar (2006), no texto “À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa”, introdução do livro *Educação e emancipação*, “A dissolução da formação como experiência formativa redundaria no império do que se encontra formado, na dominação do existente” (p. 19). Logo, uma educação que busque a emancipação e sujeitos capazes de experienciar de forma consciente tem intrínseca relação com a autonomia e com a capacidade de analisar as condições de produção e reprodução da vida humana, em sua relação com a natureza, que são subordinadas a esquemas objetivos nem sempre percebidos.

A cultura de massas, apesar do nome indicar algo que possivelmente emerge das massas, é um termo relacionado à Indústria Cultural<sup>1</sup>, um sistema produzido, determinado e determinante pelo capital, que reforça a organização social. Pode ser entendida como expressão de uma sociedade massificada que reproduz o real de acordo com a organização do capital. Neste sentido, as organizações contraditórias da sociedade de classe se embaralham e as diferenças são encobertas ao passo que crescem objetivamente (MAAR, 2003).

O sujeito, neste contexto, é adequado a reproduzir socialmente a ordem já estabelecida sem perceber a ilusão de que o mundo exterior seja um prolongamento do que a indústria cultural produz. Tudo isso, segundo o autor, aparenta-se de forma natural, como um esquema planejado que antecipa a experiência do sujeito/consumidor, atribuindo um sentido à realidade exterior – a cultura é convertida em mercadoria. Assim, a indústria cultural se fortalece por meio da “[...] integração voluntária, pelo alto, de seus consumidores” (ADORNO, 1973, p. 60 *apud* MAAR, 2003, p. 464), manipulando as necessidades e determinando a constituição subjetiva dos sujeitos. Segundo Maar (2003), Adorno (1949) em “Crítica cultural e sociedade”, aponta como o falso não se refere a algo ideológico, e sim a uma “cópia” da sociedade tida como sendo legítima. Dessa forma, “O ‘todo’ é o falso, em sua ordem determinada. O ‘espírito’ assim construído volta-se contra o espírito – ‘a semiformação hipostasia o saber limitado como verdade’” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 182 *apud* MAAR 2003, p. 464).

Neste contexto, o que há é uma determinação social que atua objetivamente na subjetividade dos sujeitos, que, por sua vez, tornam-se “sujeitos sujeitados” (MAAR, 2003). Por meio da semiformação há o que Horkheimer e Adorno (1985), segundo Maar (2003), expressam como “mentalidade de ticket”. Estes sujeitos estão inseridos em um contexto social e cultural que obscurece os meios de assimilar a complexidade da realidade e suas contradições, que por sua vez, alteram a capacidade de experiência, uma vez que sua própria forma de interagir com o meio e os outros é afetada. Ainda segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 193 *apud* MAAR, 2003), a “[...] perda da experiência acaba por transformar os adeptos do ticket progressistas em inimigos da diferença” (p. 465).

A cultura de massas recompensa aqueles que a ela se sujeitam, uma vez que determina os seus hábitos e funcionamentos, permitindo que sejam mais bem inseridos/adaptados, como pertencentes deste sistema que se apresenta de forma muito mais cativante por apresentar saídas

---

<sup>1</sup> Molina (2001) ressalta que a Indústria Cultural “[...] é um termo utilizado por Adorno e Horkheimer (1985) para designar uma cultura comprometida com os mecanismos da sociedade industrial” (p. 127). Desse modo, os autores revelam que esta é uma cultura que atua de forma a manter os mecanismos de adaptação e os instrumentos da sociedade industrial que massificam e adaptam ideologicamente os indivíduos ao contexto social correspondente, determinando o consumo e legitimando o que é produzido (MOLINA, 2001).

e explicações gerais e simples, ao passo que o pensamento crítico se mostra complexo, por ensinar analisar as contradições que se mostram de forma dialética. Outro ponto dessa aparente explicação da realidade é que esta não necessariamente analisa a objetividade de forma dialética, mas conceitualiza de forma limitadora as relações entre o particular e o universal (PETRY, 2015).

Desta forma, Maar (2003) aponta como essa aceitação - dada em um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas - se associa a um sentimento de impotência diante do sistema social vigente, que contribui, conseqüentemente, para a progressão da miséria. Assim, por meio da “[...] adequação às forças produtivas técnicas, que o sistema lhes impõe como progresso, os homens se convertem em objetos que se deixam manipular sem resistir, e deste modo regridem para aquém do potencial das forças produtivas técnicas” (ADORNO, 1984, p. 331 *apud* MAAR, 2003, p. 466). Existe uma objetivação que determina a subjetivação dos sujeitos, que, por sua vez, atuam na sociedade de forma a objetivar essa realidade, podendo reproduzir e colaborar para a preservação da organização social vigente.

Quando o indivíduo interioriza conteúdos ditos como verdadeiros e que obscurecem sua capacidade de experienciar e compreender as contradições de sua realidade, tem-se o que Adorno nomeia como semiformação, que “[...] não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114 *apud* MAAR, 2003, p. 468). Importante ressaltar que para Adorno apenas decifrar as determinações sociais objetivas que constituem a subjetividade e a semiformação se revela como simplório. O autor comenta sobre uma dupla reflexão que nomeia de “segundo giro copernicano” – *zweitekopernikanische Wendung* (ADORNO, 1969 *apud* MAAR, 2003) – que visa abarcar a profundidade necessária para se compreender a dialética presente na produção e transformação histórica. Mais que meramente interpretar, buscar a transformação social.

Nesse contexto em que a cultura se apresenta como cópia de si mesma (autorreproduzida), a vida se vê subordinada ao monopólio da cultura de massas. Esta predis põe o sujeito a crer que o mundo exterior é um prolongamento do que essa cultura produz – que por sua vez é diretamente relacionada ao modo de produção do capital, que reforça o poder vigente (MAAR, 2003). Em outras palavras, a cultura é transformada em mercadoria, os meios com os quais os homens se relacionam e relacionam com sua realidade, a forma de aprender, sua capacidade de experienciar, assim como a ideia de si mesmo, são diretamente determinadas pela objetivação dessa cultura, em que as estruturas contraditórias da sociedade de classes se

misturam: surge uma nitidez dissimulada, falsa, que predispõe uma conciliação (MAAR, 2003). É uma sociedade em que se destacam os sujeitos que subsumidos à cultura de massas, e o preço dessa submissão, Maar (2003) aponta como sendo a semiformação. O autor também traz uma passagem de Adorno (1984), em “O esquema da cultura de massas”:

Mediante a regressão se ratifica a recusa da resistência. As massas tiram as conseqüências da completa impotência social frente ao monopólio, em que hoje em dia se traduz a progressão da miséria. [...] Mas como, enquanto sujeitos, permanecem sendo eles próprios os limites da reificação, a cultura de massas precisa continuamente, em uma má infinidade, apossar-se de novo dos mesmos: o desesperançado esforço de sua repetição constitui o único vestígio da esperança de que a repetição é inútil, de que os homens [no sentido em que produzem sua própria conversão em objetos] afinal não podem ser apropriados. (ADORNO, 1984, p. 331 *apud* MAAR, 2003, p. 466).

Ao analisar o texto “Teoria da Semiformação”, de Adorno (1959), Maar (2003) aponta que o organismo social é vivo e dialético, mas aparenta ser reconstrução integrada de si mesmo, como uma sociedade que se reproduz, ignorando suas contradições, como se fosse estática, congelada. Ela tem como forma social dominante a semiformação, que estabelece uma adequação ao existente (MAAR, 2003). A formação do sujeito é, pois, “[...] determinada em sua forma pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção” (p. 469). Uma possibilidade apontada por Adorno, nas palavras de Maar (2003), é justamente a negação às imposições objetivas que cercam a formação do sujeito na sociedade, mantendo-se o potencial dialético. Para Maar (2003): “A existência é uma determinação, e o real não deve ser eliminado como absoluto, mas negado em sua determinação, num movimento de superação e conservação que é a negação determinada” (p. 469). Essa negação determinada não se refere a negar a vida em si, mas justamente essa sobrevida, essa cultura massificada de controle; é uma negação das formações objetivas que cercam a formação dos sujeitos, determinando-a de forma limitada e pré-moldada. É negar a existência que não possibilita a consciência crítica, a capacidade de se relacionar a sua realidade e refletir sobre ela; é negar a existência baseada na semiformação que impede aptidão à experiência.

Sobre essa negação é importante relacioná-la à questão do desenvolvimento do espírito<sup>2</sup>. Adorno (1979 *apud* MAAR, 2003) elucida que a formação deste espírito se dá na interação social, e não necessariamente se coloca como já existente. Neste processo, quando se

---

<sup>2</sup> Segundo Maar (2003), o idealismo consagra um espírito como realidade ideal a ser efetivada no presente, enquanto na perspectiva materialista há uma contraposição: este é apreendido no processo de reprodução do presente. Em um contexto de indústria cultural – “[...] círculo de manipulação e necessidades retroativas” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114 *apud* MAAR, 2003, p. 464) – surge uma consciência de ordem pré-estabelecida. Maar (2003) argumenta que, nestes termos: “O ‘espírito’ assim construído volta-se contra o espírito [...] produzindo a ‘consciência’ correspondente” (p. 464).

nega a tornar-se autônomo e se volta a um condicionamento mecanizado que reproduz a cultura da semiformação, este espírito é oprimido, constituindo a ideologia do que já existe, de forma que também segue os meios que levam à semiformação.

Compreender e negar este sistema não são suficientes se não se levar em conta a importância de se “[...] alcançar a base efetiva em que se sustenta o que é a causa das contradições da consciência burguesa” (MAAR, 2003, p. 470). Esta consciência se relaciona com a atuação objetiva das subjetivações constituídas pela semiformação, e que precisam ir contra esta. É um sistema social que possui contradições e possibilidades e tem como ponto de partida os meios de produção materiais. Maar (2003) enuncia a relevância de se compreender o contexto de produção material da sociedade que tem sua formação social autogerada pelos indivíduos que dela fazem parte em uma dialética histórica. Logo, não se examina a cultura e a formação estritamente dentro de seus âmbitos sociais e pedagógicos, mas compreendendo o plano da produção histórica destes, da produção social da sociedade, que tem sua forma determinada a partir da reprodução do que já é vigente. A objetivação social não se constitui como algo dado, petrificado. É primordial que se busque decifrar as objetivações que acabam por determinar a base social em que a subjetividade é determinada, a fim de não preservar a continuação do vigente.

Adorno (1979), citado por Maar (2003) e com base nos escritos marxistas, aponta para o fetichismo da cultura. O fetichismo, segundo Maar (2003), viabiliza que o social apareça como objetividade natural, reproduzindo a sujeição dos indivíduos ao mesmo passo em que institui experiências equivalentes/substitutivas que simulam a organização de sujeitos livres. Existe uma realidade aparente que se apresenta como única e verdadeira, reduzindo os sujeitos a seus mecanismos – esses, por sua vez, se veem incapacitados de estabelecer uma experiência autêntica, uma vez que não conseguem se relacionar com os objetos de forma que não seja pré-estabelecida por essa simulação.

Cabe ressaltar a relevância da autorreflexão crítica sobre a semiformação, que constitui as bases da crise da formação cultural. Dessa maneira, a emancipação se relaciona à reflexão racional sobre os mecanismos e relações discorridos acima, compreendendo sua dissimulação para parecer natural, “essencial à sociedade”, que acaba por decifrar-se como “[...] ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2003, p. 472). A contradição social quando desvelada pode possibilitar a ruptura com a semiformação.

Assim, quando se almeja uma educação para emancipação é necessário antes que haja uma educação “[...] crítica da semiformação real” (MAAR, 2003, p. 473), configurando-se

como resistência na sociedade material, compreendendo os limites impostos à vida no “[...] plano de sua produção efetiva” (p. 473).

## 1.2 SENTIDOS DA EDUCAÇÃO EM ADORNO: CONTRADIÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

Na palestra “Educação - para quê?”, Adorno (2006) discute especificamente sobre a urgência de se colocar a questão sobre *o que é* assim como *para que é* a educação – o que não limita a reflexão sobre outros assuntos ao planejamento de conteúdo e questões quantitativas. Esta discussão não se circunscreve somente aos fins ou objetivos da educação, mas ao contrário. Nas palavras de Adorno (2006):

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: ‘Formação – para quê’ ou ‘Educação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: *para onde a educação deve conduzir?* A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (p. 139-140).

Adorno (2006) busca compreender o caminho para onde se deve conduzir a educação. Ao se perguntar “para quê?”, este objetivo não se mostra compreensível em si mesmo, logo requer reflexões que não são simples. É um questionamento que reflete sobre o sentido da educação, para onde ela deve levar, sem que se caia em modelos ideais de educação que busquem orientar os indivíduos de forma externa. A crítica é ao conceito de modelo ideal (*Leitbild*), que impõe a partir do exterior uma educação que dita a orientação dos outros. Adorno (2006) ressalta como este modelo se coloca em contradição com ideia de pessoas autônomas e emancipadas. Abaixo, a concepção inicial de educação para o autor:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2006, p. 141-142).

Cabe ressaltar que Adorno faz parte da chamada Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, que se contrapõe justamente a movimentos que buscam uma realidade ideal. Maar (2003) aponta como, ao contrário, a Teoria Crítica “[...] se apoia na decifração crítica do presente já realizado e se realizando, no processo de reprodução apreendido como construção material-histórica determinada em sua forma social, num contexto de continuidade” (p. 461-

462). A educação não se relaciona a uma visão de processo neutro, sagrado, ideal ou com possibilidades dadas como certas a partir de um planejamento fixo. Ao se pensar em educação, lembra-se também da escola, como instituição formal, onde acontecem os processos educativos de formação dos sujeitos. A escola é um lugar onde acontece a prática educacional de forma sistematizada que, de forma intencional, organiza os “saberes” a fim de que os indivíduos tenham acesso a este conhecimento.

A visão de educação em Adorno (2006) não limita a educação somente em instituições formais, uma vez que essa é também uma forma de orientação dos homens no mundo, e se dá antes mesmo do acesso à escola: na família, nos grupos, na religião, no acesso aos meios de comunicação e na interação com outros sujeitos e a realidade em que se encontram. O autor ressalta o caráter de adaptação e preparação dos homens relativo à educação. No entanto, a educação que enseje a produção de conhecimento, a partir de uma consciência crítica, da autorreflexão e da emancipação dos sujeitos (de forma não idealizada) não pode ignorar esta ambiguidade.

Em uma sociedade em que sua organização “[...] converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (ADORNO, 2006, p. 143), toda tentativa de autorreflexão e emancipação encontra grandes obstáculos, uma vez que a ideologia dominante se coloca presente neste mundo de forma sistemática, operando uma pressão sobre as pessoas e determinando sua formação (semiformação). Isto se dá para além da ideia de educação, e Adorno (2006) ressalta a relevância de se considerar o existente na constituição da educação, pois este possui uma relevância significativa no que concerne ao obscurecimento da consciência dos sujeitos.

Buscar uma educação que permita a orientação dos sujeitos no mundo de forma emancipada não significa necessariamente a negação à adaptação necessária para se orientar no mundo. No entanto, aponta-se para o limite dessa adaptação que “[...] não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador” (ADORNO, 2006, p. 144). É uma difícil tarefa, uma vez que se leva em consideração o indivíduo, mas também o social de forma simultânea, ou seja, *adaptação e resistência*. De forma ampla é sempre necessário, antes de tudo, que se busque esclarecer as contradições existentes na sociedade. Em se tratando de educação – ao se buscar que ela propicie aos sujeitos um certo nível de esclarecimento que não seja semiformação – é necessário que haja compreensão deste aspecto de adaptação que se dá na educação escolar de forma tão forçada, principalmente, nos anos iniciais da primeira infância (ADORNO, 2006).

Silva (2018) aponta para os desafios que a educação encontra neste contexto de semiformação, uma vez que a realidade do sistema capitalista inclui o ser humano, assim como as mercadorias, no processo de produção, e age sob ambos. Isso resulta em pseudoformação/semiformação, processo que se inicia antes mesmo dos sujeitos ingressarem na escola. Segundo o autor, são elementos que tem origem fora do ambiente da escola, a afetam, são reproduzidos e que podem ser observados em vários âmbitos, inclusive, na figura do aluno. Silva (2018) comenta sobre como este já chega ao ambiente formal de educação pseudoformado, e como isso acarreta dificuldades e limitações à prática educativa. Para o autor, ocorre uma alienação que neutraliza o desenvolvimento cognitivo e suas funções reflexivas – ao invés de sujeito, ele se torna exclusivamente produtor e consumidor, incapaz de realizar experiência, pois tem uma formação antecipada de si, uma falsa formação.

Desse modo, a ação produtiva, que confecciona uma caixa de fósforos ou um filme de Hollywood, corresponde a uma rigorosa e apriorística determinação esquemática, uma verdadeira metafísica que se torna concreta. Tal determinação é, pois então, criada de maneira alienada tanto do produtor quanto do consumidor. Essa alienação neutraliza o desenvolvimento cognitivo em sua função eminentemente reflexiva e, igualmente, o ser humano em sua estrutura de caráter, já que percepção e entendimento do homem jazem antecipados na própria lógica do modo de produção, no próprio esquema produtivo tornado, de forma sub-reptícia, uma epistemologia, uma forma concreta de abordagem e produção do mundo. O homem deixa de sê-lo, de ser sujeito, quando é introduzido na relação de troca, passando a ser, exclusivamente, produtor e consumidor – características de um cidadão. (SILVA, 2018, p. 05).

É num processo complexo e paradoxal que o autor argumenta sobre o “desaparecimento” do indivíduo, que fica submerso em uma sociedade massificada – ao mesmo tempo que fica isolado, sem possibilidades de espontaneidade e criação livre, ocorre uma uniformização da realidade, que impede que o indivíduo produza suas próprias reflexões e análises a respeito do que vivencia (SILVA, 2018). Contrário a isso, a experiência seria justamente a capacidade de relacionar fatos exteriores a si, à própria vivência.

Silva (2018) também ressalta a importância de se levar em consideração a grande oferta de estímulos dos meios midiáticos, que tornam tudo espetacular e refletem a aceleração produzida na vida urbana, privada e pública que são consequências dos avanços tecnológicos de produção. É uma oferta de estímulos em excesso que resulta em desestimulação dos indivíduos, ou seja, estimulam tanto que fazem com que eles se sintam sedados, torpes e acabam, por fim, estimulando a sujeição destes. Este é o contexto em que se encontra o que o autor chama de “pseudosujeito”, “pseudoformado”, que ao ver-se tolhido segue o fluxo do “redemoinho social”, deixando que o esquematismo industrial faça para ele o que em um contexto de emancipação o próprio sujeito faria – perceber seu entorno e reconhecê-lo.

Neste sentido, o autor também ressalta como tudo que se apresenta como diferente é rejeitado por este sujeito (pseudosujeito), ao passo que seu espaço de lazer e formação já foram tomados por este esquema que se apresenta antes mesmo do sujeito em si: “[...] ninguém compra um produto difícil de ser operado, que não esteja pronto ou diferente daquilo cujo hábito a propaganda e o convívio social alcançaram em primeiro lugar” (SILVA, 2018, p. 10). Se a experiência proporciona contato com o diferente, com algo provavelmente complexo que deva ser compreendido e interrelacionado, este contexto de semiformação oferece, por sua vez, produtos e “realidades” já antecipadas no esquematismo da produção, que são massificadas, não necessitando assimilação ou internalização por parte dos sujeitos (experiência/aprendizagem significativa).

Adorno (2006) demonstra a pertinência de se atentar aos modelos educacionais para crianças em que se supervaloriza o realismo<sup>3</sup>. Isso significa perceber a existência de uma educação que não possibilita a relação com o espontâneo, o criativo, ou, nas palavras do autor:

Dito com muita simplicidade: seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda expressão. (ADORNO, 2006, p. 146).

O autor também argumenta sobre a importância da experiência musical nos primeiros anos da Educação Infantil, e que essa experiência é um processo. Existe, logo, uma tarefa de intermediar a constituição da consciência da realidade, propiciando uma ampliação do repertório da criança e sua capacidade de se relacionar com os objetos, com seus colegas e professores ou com a família. Essa relação dada de forma consciente pode possibilitar a superação da alienação (ADORNO, 2006).

Ao se falar de alienação, Adorno (2006) se opõe ao conceito desta que leva em consideração apenas a estrutura social. Para compreendê-la, em seus termos, é necessário que se leve em conta também a inaptidão dos sujeitos à experiência – sujeitos que na interposição entre si e o que seria experienciado dispõem de um tipo de *camada estereotipada* que impossibilita a reflexão/experiência. Para discutir a emancipação dos sujeitos que vivem em um contexto de cultura de massas e semiformação é essencial, segundo Adorno (2006), que se

---

<sup>3</sup> “Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância” (ADORNO, 2006, p. 145). Este realismo se refere à materialidade que nos rodeia e que tem relação direta com uma conjuntura de produção e reprodução da sociedade, no sentido de cultura de massas, relacionada aos meios de produção, adaptação e, conseqüentemente, à semiformação.

considere também os questionamentos provenientes da psicologia profunda, neste caso, da Psicanálise freudiana.

Adorno (2006) escreve sobre a aversão à educação proveniente de alguns grupos. Estes “[...] querem se desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação” (ADORNO, 2006, p. 149). Percebe-se então como sujeitos que se recusam a seguir os modelos da ideologia impostos pela sociedade como legítima – assim como seus modos de funcionamento – acabam se sentindo menos inseridos/pertencentes. Por outro lado, este sistema mostra-se cada vez mais cativante ao apresentar-se com menos complexidade. A semiformação não leva em consideração a dualidade ou caráter dialético de alguns contextos, o que torna as coisas mais simples e rasas.

Ao se falar sobre aptidão ou inaptidão à experiência, conforme Adorno (2006), é necessário considerar uma cultura que obscurece a consciência e a reflexão crítica, e na qual toda orientação que não siga os padrões preestabelecidos encontra dificuldade em prosseguir, conforme mencionado. Adorno (2006) pensa sobre a sociedade atual que premia a não-individação, ao passo que ocorre um “[...] enfraquecimento da formação do eu” (p. 153). Nestes termos, o autor não pretende defender uma formação do sujeito centrada em si apenas, pois concorda que isto também seria problemático. No entanto é a possibilidade de originalidade, da individuação<sup>4</sup> que não é dada. A consciência, para Adorno (2006), não se limita apenas à racionalidade e desenvolvimento lógico formal, mas também ao pensar a realidade, ao conteúdo, relacionando-o ao próprio sujeito, correspondendo assim à capacidade de fazer experiências, conforme dito anteriormente.

No texto “Educação contra a Barbárie”, Adorno (2006) revela o êxito da alienação no contexto da cultura de massas que resulta em semiformação e indivíduos nem sempre capazes de refletir criticamente sobre sua realidade. Antes, é necessário explicitar a questão da barbárie, nas próprias palavras de Adorno (2006):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (p. 155).

---

<sup>4</sup> Nos termos do autor, esta individuação é diferente de individualização. A primeira tem a ver com a capacidade de constituir na relação com o outro, havendo reflexão (se identificar e diferenciar). A individualização, ao contrário, diz respeito apenas a seres centrados em si mesmos.

Desse modo, Adorno (2006) aponta para a urgência de se reordenar todos os outros objetivos da educação para a prioridade de se impedir a efetivação da barbárie e, conseqüente, explosão desta na sociedade. Logo, falar de educação para o autor é também trazer a questão sobre a tentativa de superar a barbárie. Para agir efetivamente contra a barbárie, Adorno (2006) ressalta que além de fatores psicológicos há também fatores objetivos, presentes nos sistemas sociais que, “[...] independentemente da alma individual dos homens singulares, geram algo como a barbárie” (p. 156).

Pensando sobre estes termos, o autor se refere especificamente à situação alemã se referindo ao holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Para Adorno (2006), em se tratando de educação, existem elementos e momentos que produzem e reproduzem a barbárie, a partir de contextos repressivos e opressivos sobre os indivíduos que fazem parte da cultura. Ao se tentar uma possível desbarbarização, o autor não defende uma passividade ou moderação extremas – restringindo qualquer traço de agressão ou emoções fortes. Há impulsos agressivos que conduzem a tendências produtivas – por exemplo, momentos de revolta em manifestações políticas que negam a obrigatoriedade à obediência a ordem vigente. A passividade de forma inofensiva, para Adorno (2006), pode ser também uma forma de barbárie, pois “[...] está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (p. 164). É preciso então compreender que violência em si – sintoma da barbárie – não se constitui necessariamente como barbárie.

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 condenada como barbárie. (ADORNO, 2006, p. 159-160).

Logo, “reflexões transparentes em sua finalidade humana” se referem a uma consciência crítica que enseje a constituição de indivíduos pertencentes à sociedade com fins humanos – o termo em si sugere essa preocupação com a vida de forma mais digna. Refletir, por si só, não garante esta consciência crítica que o autor discute, mas esta pode ser alcançada quando é uma reflexão sobre fins humanos (ADORNO, 2006).

Existem certas questões que também são fundamentais ao se analisar o tema. Adorno (2006) cita Freud no que tange a tendência à barbárie que as pessoas desenvolvem por intermédio da cultura, a partir de fracassos vivenciados de forma contínua que resultam, conseqüentemente, em agressão bárbara e deliberada. Há um fator subjetivo importante de se analisar, mas é preciso também se referir aos fatores objetivos, como dito anteriormente. O

autor cita a falência da cultura, que surge com a promessa de uma vida justa, digna e satisfatória que não foram cumpridas. O resultado, segundo o autor, é uma raiva que se dirige à própria promessa, ao invés de se dirigir ao não cumprimento dessa situação pacificadora no conceito de cultura. Pensa-se, então, que a promessa em si não deveria existir, gerando um rancor.

Por fim, cabe ressaltar que Adorno (2006) explicita a relevância de se despertar a vergonha nas pessoas ao se depararem com brutalidades e rudezas e, principalmente, com autoridades não esclarecidas regidas pela violência e sistemas de punições, encontradas elas próprias na cultura. Isto não significa negar a autoridade em si, mas aquela que é autoritária e violenta, gerando insegurança e obscurecendo a orientação do sujeito no mundo. É necessário prezar pela espontaneidade dos sujeitos em seu processo de formação. Sobre essa vergonha e sutileza, Adorno (2006) escreve:

Então pergunto se não existem situações em que sem violência não é possível. Eu diria que neste caso trata-se de uma sutileza. Mas creio que antes de falarmos sobre as exceções, sobre a dialética existente quando em certas circunstâncias a antibarbárie requer a barbárie, é preciso haver clareza de que até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto. (ADORNO, 2006, p. 165-166).

Logo, é de grande relevância uma discussão acerca de uma educação que enseje viabilizar – quando possível – que os sujeitos se formem capazes de refletir sobre o mundo, sabendo se relacionar com o que é externo a si: compreender o que é igual e diferente neste mundo, buscar desenvolver a consciência desta relação – capacidade de experienciar. Esta formação perpassa a capacidade de se constituir como sujeitos, e não semi-sujeitos. E por mais complexo que isso se apresente, buscar aproximar-se de uma formação que não compactue com tendências e meios de vida mecanizados sem uma reflexão crítica disso. Sujeitos cientes de sua humanidade e que sejam capazes de negar a barbárie e suas possibilidades iminentes.

## **CAPÍTULO 2: ESCOLA E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO**

### **2.1 - EDUCAÇÃO PARA DUREZA E SEMIFORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADA: POSSÍVEIS SAÍDAS E DISCUSSÕES**

A escola como instituição formal de educação vive uma contradição por ser um espaço formativo que reitera as situações sociais externas a ela, servindo como mecanismo de adaptação e adequação dos indivíduos, além de fortalecer mecanismos de competição, dentre outros; e, por outro lado, ser espaço potencial de reflexão e organização do conhecimento sobre a existência humana a partir de uma ótica diferente da vigente, com possibilidade de negar a dominação (SILVA, LENARDÃO, 2012). A escola sempre foi permeada por interesses políticos e econômicos além de objetivos que variavam entre alfabetização, formação para o trabalho, criação de uma cultura homogênea, erradicação de doenças, dentre outros. Desta forma, é uma instituição que faz parte da sociedade assim como sofre influência desta em sua estrutura e organização interna.

Adorno (2006) discorre sobre a educação que desempenha um papel tradicional ligado à severidade: baseada na força, na virilidade, na capacidade de suportar a dor e com grande ênfase na disciplina, no intuito de se formar sujeitos “adequados”. Outro ponto relevante do que Adorno (2006) nomearia de educação para a dureza é justamente a indiferença contra a dor em geral – tanto do outro quanto de si próprio:

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: o medo não deve ser reprimido. (ADORNO, 2006, p. 128-129).

Compreendendo essa dimensão, pode-se refletir sobre as pessoas que se enquadram cegamente em grupos coletivos de forma a renunciar a sua autodeterminação e capacidade de consciência própria, transformando-se “em algo como um material”, uma “massa amorfa”, podendo facilmente ser manipulados por outras pessoas constituindo, dessa forma, o que Adorno (2006) nomeia de “caráter manipulador”. Este caráter descrito pelo autor constitui-se por uma ausência de emoções, incapacidade de realizar experiências humanas e o chamado realismo exagerado – o sujeito não imagina o mundo de forma diferente do que ele é – de forma a desumanizar os sujeitos. Durante o período da Segunda Guerra Mundial esteve presente, principalmente, nos processos que ajudam a compreender o nazismo e seus seguidores, um sujeito formado por essa educação para a dureza, que não questiona ou reflete sobre sua

realidade, mas preocupa-se em fazer coisas (*doing things*), estando indiferente ao conteúdo de tais ações. É o sujeito atuante, relacionado à eficiência (*efficiency*), modelo ideal da propaganda de sujeito ativo (ADORNO, 2006).

Neste sentido, Adorno (2006) aponta para a relevância de discutir e compreender o modo de constituição do caráter manipulador. A educação para a dureza também se relaciona com a intitulada revolução técnico-científica, como produto de uma vida tecnificada em um processo progressivo de dessensibilização (SILVA, LENARDÃO, 2012). Nela, os indivíduos tornam-se incapazes de se identificar com o outro e realizar experiências a partir da identificação e distinção do que é externo a si, resultando na fragilidade da formação, que, por consequência, poderá levá-los a seguir a organização racional da sociedade e abdicar de pensamentos próprios, assim como o desejo de aderir ao que todos seguem frente ao medo de ser deixado de lado (SILVA, LENARDÃO, 2012). Nestes termos, a escola poderia configurar-se como instituição que possibilita o reconhecimento das diversas formas de dominação e simulação da realidade.

Em uma sociedade permeada pela semiformação e pela cultura de massas, a realização da experiência discutida, nos termos de Adorno, encontra impossibilidades de realizar-se, desencadeando condições que afetam e complexificam a educação formal. Pode ser discutido, neste sentido, o desafio que a educação formal se depara a apresentar cultura letrada a sujeitos que se acostumaram a situações de não reflexão ou pensamento crítico e buscam, conseqüentemente, contextos que facilitem sua orientação nessa realidade com modelos já pré-moldados. Estes indivíduos estão inseridos em um contexto de produção de mercadorias (que inclui nelas o ser humano) e, por conseguinte, tem sua formação/pseudoformação já atuando sobre si antes de chegar à escola; arranjos estes que estimulam a dependência, a passividade e o pensamento racionalizado e técnico – contrapondo-se à complexidade do pensamento dialético e reflexivo que a formação baseada em experiência exige (ADORNO, 2006).

A escola também não é analisada de forma idealizadora ou purista por esse autor. Ao contrário de alguns pesquisadores, Adorno (2006) não discute a escola como responsável ou possível de oferecer remissão à sociedade e aos seus vários problemas. Silva (2018) aponta a individualização, a competição, o lucro e a tecnologia como alguns elementos objetivos que têm sua origem fora da escola e a afetam (podendo inclusive ser reproduzidos internamente por ela). Também dentro do contexto formal de educação há elementos como currículo, políticas públicas, legislação e verbas irrisórias, além do aluno – membro ilustre desta relação – que fazem parte da escola e ratificam a semiformação.

A escola, então, depara-se com o obstáculo ao oferecer aos alunos cultura letrada, com processos e exigências cognitivas de estudo que não necessariamente seguiriam os padrões da cultura de massas – simplificadora, por vezes estereotipada, mecanizada e pré-moldada –, cujos estímulos acabam por tornar passivo o sujeito que, como resultado, submete-se ao que lhe é dado como natural, mesmo sendo simulado. A espontaneidade e a possibilidade de articulação e criações livres são atrofiadas, a partir da imposição de condições que impedem a realização da experiência por meio da uniformização da realidade e sua produção (SILVA, 2018).

Como propiciar uma aprendizagem significativa na educação formal em um contexto em que os sujeitos não possuem uma constituição da subjetividade permeada pela experiência? Este é um dos vários desafios que a escola enfrenta no contexto de semiformação. É, portanto, essencial compreender que a educação formal por si não é capaz de revogar a exclusão desses sujeitos semiformados e propiciar que sejam capazes de experienciar e, conseqüentemente, de se emanciparem. Nesse sentido, Adorno discorre: “[...] não se ousa tocar na ferida exposta de que ela (a formação cultural) sozinha não garantirá uma sociedade razoável nem se quer soltar a esperança – desde o início enganosa – de que poderia originar de si mesma e dar aos homens o que a realidade lhes recusa” (ADORNO, 1964, p. 147 *apud* SILVA, 2018 p. 13-14).

Adorno (2006) ao remeter à educação reafirma a importância de se ter consciência dos contextos objetivos externos à escola e aponta para uma educação para a contradição e para a resistência – mesmo sabendo que pudesse soar algo não almejável e filosófico. A escola é, pois, contraditória e sofre diversas influências – internas e externas – que dificultam ou impossibilitam uma educação para contradição e resistência. Silva (2018) enfatiza alguns problemas da semiformação dentro da sala de aula como a dificuldade encontrada pelos sujeitos em concentrar-se em um único objeto e/ou compreender e perceber regras universalmente válidas, desenvolvendo a capacidade de conceber, testar e colocá-las em prática, por exemplo. No contexto capitalista, esse processo educativo se depara com a abreviação e antecipação de todo o processo cognitivo dos indivíduos – incluindo seu entendimento e modos de percepção – de forma que se tornam condicionados (SILVA, 2018).

Se há a padronização de entendimentos e da produção da realidade em si, a capacidade de pensar e refletir dos indivíduos – à qual Silva (2018) denomina de cognição – fica praticamente em desuso e enjaulada pela realidade externa, uma vez que esta exige apenas recursos mínimos relacionados à operacionalidade padronizada e repetitiva de acordo com o aparato técnico. Desta forma, ao deparar-se com textos científicos ou literários, os sujeitos encontram uma enorme dificuldade em compreendê-los, pois são avessos a processos de reflexão e atividade intelectual. O que lhes é comum é justamente a passividade e a

semiformação – em relação a apenas receber os produtos da indústria cultural e produzir a chamada pseudo-experiência –, forçando-lhes a se encaixar nesta sociedade (SILVA, 2018).

Frente a este cenário, Adorno (2006) aponta para a autonomia como algo contrário aos princípios que se relacionam com a semiformação. Em contexto de consciência coisificada, indivíduos desprovidos desta potencializam seu ódio e fúria agressiva – e consequente barbárie – para afirmação da incapacidade de realizar experiências humanas. Pessoas tornam-se iguais a coisas, sem conseguir comunicar-se e incapazes de identificação – o que corroborou para Auschwitz. O autor também revela que apenas o esclarecimento racional, apesar de fundamental, não dissolve diretamente os mecanismos inconscientes que fazem com que esta barbárie e agressividade se efetivem na sociedade, mas que adquirir consciência de si assim como da frieza das relações humanas impositivas e opressivas fortalece algumas instâncias de resistências que auxiliam para que o extremismo não se realize. No contexto educativo, uma escola que premia alunos que reagem passivamente a formas autoritárias e violentas se configura como o que Adorno (2006) chama de “educação para dureza”, e se caracteriza também pelo que Zuin (2006), citado por Silva e Lenardão (2012), remete a delimitações hierárquicas de espaços educativos assim como regras coletivas formuladas de forma autoritária e impostas sem que os alunos possam participar de sua elaboração:

Nesse universo da ‘educação pela dureza’ se destaca, ainda, o adestramento para as competências de produtividade. É preciso ser eficiente na realização das tarefas escolares. Na escola, a criança e o jovem aprenderão a ajustar-se à divisão do tempo adequado às atividades que serão realizadas. Horários preestabelecidos são também determinados autoritariamente sem a compreensão e participação dos alunos. (SILVA, LENARDÃO, 2012, p. 464).

Crochik (2021) aponta na escola um potencial de combate às condições objetivas do fascismo e, portanto, espaço privilegiado de educação. Neste sentido, esta deve tornar-se política ao passo que analisa as forças sociais existentes, preocupando-se com a formação da consciência na tentativa de impedir a catástrofe da agressividade e da barbárie. Para o autor, a sociedade que possui uma ideologia da integração corrobora para o impedimento da consciência de classe, especialmente, por parte da classe trabalhadora, ocultando cada vez mais a contradição entre a realidade opressiva e alguma possibilidade de libertação desta, afetando o pensamento e os sentidos. Além de ocultar a realidade, essa dinâmica elimina qualquer possibilidade de concepção de outras formas sociais de existência – o pensamento se limita ao visível, ao existente, de uma sociedade administrada. Esta apresenta-se como neutra e reduz tudo à ordem do que se pode controlar, inclusive, a cultura e as pessoas. Sobre esta dominação, Crochik (2021) ressalva a pertinência da denúncia e da superação das condições objetivas que

a expressam, independentemente de onde venha a dominação: do mercado, do Estado ou dos grupos fascistas que detém o poder.

Relativo à escola, há a exigência de “preparo” dos alunos para que sejam capazes de executar e utilizar a racionalidade técnica em prol de um bom desempenho e maior produtividade – indivíduos executores de metas – e que sejam aptos a seguir a hierarquia e obediência a fim de manter seus empregos, cada vez mais raros e escassos em função da automação crescente que visa aumentar o lucro (CROCHIK, 2021). Neste sentido, a escola deve formar seus alunos para o mercado de trabalho, preocupando em desenvolver habilidades e competências para eles trabalharem em equipes hierárquicas ou, quando sozinhos, que sejam capazes de inventar algo rentável. Especificamente sobre o Brasil, Crochik (2021) comenta sobre a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, com seu caráter adaptativo que é contrário a uma formação que considera a dimensão histórico-cultural, propicia a diferenciação e possibilita autonomia e a reflexão crítica. Segundo o autor, isto ocorre em caráter de adaptação (pragmática) e pela valorização da cultura como fim em si mesma. Neste sentido, “[...] o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades contribui para manter o progresso dentro da ordem, no trabalho e fora dele” (CROCHIK, 2021, on-line).

No entanto, como a sociedade é contraditória, a escola em si também comporta crítica a esse tipo de formação. Crochik (2021) fundamentado na obra *Authoritarian Personality* revela, com base em Adorno, que a escola não desassocia as características pessoais, comportamentos e habilidades dos conhecimentos adquiridos – fundamentais para superação da alienação. O autor também entende que a violência e a tendência a não violência presentes e fomentadas na escola são mediadas socialmente. Existe um caráter de descarte na educação atual. Para Crochik (2021), o contato superficial com o conteúdo é divergente da experiência propriamente dita e defendida nos termos de Adorno. Logo, é um contato sem sentido que traz a sensação de que algo deva ser descartado, apagado, para que novos conteúdos possam – de forma superficial e breve – ocupar o pensamento do sujeito. Este pensamento, por sua vez, não se volta à apreensão do objeto e sim à repetição de sua aparência. É uma educação que “promove a frieza”, a insensibilidade e torna os sujeitos incapazes de diferenciar-se a si e aos outros, reduzindo a capacidade de diferenciação humana à repetição do existente. Ao se pensar em uma educação que proporcione a relação dos sujeitos com o mundo de forma dialética e que estes estejam abertos ao contato com o diferente e à experiência, Crochik (2021) discorre:

Uma cultura que não proporciona uma experiência, um contato substancial com o mundo, é a que possibilita a insensibilidade, a indiferença para com os objetos com os quais o indivíduo regredido se relaciona de acordo com seus desejos e temores

imaginários; neste sentido, uma educação que possibilite a abertura para a experiência com os objetos seria contrária à violência, mas, para isso, a formação não deveria ser externa, alheia aos estudantes, e, sim, calcada na compreensão das contradições sociais que devem ser superadas, contradições essas que podem ser percebidas em cada objeto a ser transmitido e em cada habilidade a ser desenvolvida em sua relação histórica com a sociedade. (2021, on-line).

É relevante, então, como o autor aponta, destacar a diversidade e a riqueza da cultura para que os indivíduos consigam diferenciar e expressar seus desejos, sem uma fixidez da realidade existente. A sociedade que coisifica a cultura e os homens promove uma imitação da aparência como se esta fosse a realidade. Desta forma, os sujeitos se veem obrigados a adaptar-se a isso, o que empobrece as possibilidades de percepção e impossibilita a compreensão das contradições sociais (CROCHIK, 2021). Uma possibilidade a ser levada em consideração para que o desenvolvimento individual seja possível é justamente a relação substancial do aluno com os conteúdos que são apresentados – conteúdos que não devem se limitar à simples adaptação à sociedade, mas à superação de seus limites (ADORNO, 2004 *apud* CROCHIK, 2021).

Crochik (2021) descreve as tendências educacionais brasileiras, que desde a década de 1970, têm primado por um conhecimento com ênfase no método científico, em detrimento dos saberes próprios às humanidades. Esse é o caso, por exemplo, da atual BNCC, com ênfase em competências e habilidades (dos parâmetros curriculares da década de 1990 à recente Base Nacional Comum Curricular) que contribuem para conformação social – no incentivo a discussão de projetos pessoais, proatividade e empreendedorismo – e para precarização do trabalho (consequente aceitação de subempregos). Esta educação se dirige à alienação e não à emancipação, pois educa-se para preparar os indivíduos a agir em uma sociedade de desemprego estrutural.

Para o autor, se em certo momento o chamado Estado de Bem-estar Social propiciou compensações – mesmo que mínimas – às injustiças sociais que o mercado produz, o sistema neoliberal faz com que esse Estado se torne representante do capital mais que dos indivíduos, e impede que tais conflitos sejam superados, uma vez que sequer são notados (CROCHIK, 2021). Portanto, Crochik (2021) ressalva a importância de se formar uma consciência que permita a percepção da falsidade proposta pelo sistema neoliberal e consequentes exigências individuais que são perpetuadas. Para o autor este é um objetivo que não pode ser abandonado pelos educadores, seja no contexto de transmissão de cultura – com possibilidade de individuação – seja pela educação formal, com alunos capazes de se expressarem pelas linguagens oferecidas em um contexto de diversidade cultural. Sobre a educação formal e possíveis formas de esclarecimento aos seus sujeitos, Adorno (2006) escreve:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num ‘mundo feliz’, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeira autêntica da nova música. (p. 183).

Os exemplos citados por Adorno (2006) podem soar um pouco distantes da atualidade (por ser uma fala da década de 1960), no entanto, a ideia de se apresentar aos estudantes e propor discussões relativas a questões como filmes, músicas e outros meios artísticos e midiáticos permanece atemporal assim como sua possível potencialidade de esclarecimento. O autor reconhece que toda transformação no âmbito educacional se depara com obstáculos referentes à “potência avassaladora do existente” que condena toda tentativa de mudança em desatualizada ou utópica. Para isso, Adorno (2006) argumenta: “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz” (p. 185). De certa forma, refere-se à relevância do educador desenvolver seu potencial de resistência e subversão aos sistemas que, a partir dessa conscientização e esclarecimento, são desvelados.

Para ilustrar melhor como tentativas de transformação e avanços sociais encontram entraves sólidos na sua realização, Ribeiro (2020) faz uma breve análise do contexto histórico brasileiro em que as progressivas conquistas dos espaços democráticos, com maior visibilidade às parcelas da população historicamente discriminadas, democratização de espaços antes restritos a pequenos e elitizados grupos, questionamento das hierarquias sociais e sua perpetuação, assim como a identificação e combate a tipos de violência até então naturalizados, têm sofrido na última década uma acelerada retração. O autor dá o exemplo dos espaços formais de educação que têm sido alvo de movimentos como “Escola sem partido”, que advogando sob pretexto de “neutralidade político-pedagógica” ratifica justamente questões ancoradas no patriarcalismo, no sexismo e no fundamentalismo religioso, liderados por movimentos sociais autointitulados “conservadores”. Ribeiro (2020), a partir dos escritos de Adorno, ressalta também a importante tarefa da educação:

[...] educar em uma sociedade que ainda se organiza em função do modo de produção capitalista teria sentido ‘unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica’, sendo fundamental o fomento ao desenvolvimento da resistência, individual

e coletiva, aos elementos que tornaram possíveis as aberrações corporificadas em Auschwitz. A luta contra esses elementos e condições deveria ser, portanto, a meta primeira de uma educação que se direcione à efetivação da plenitude da vida humana. (ADORNO, 2003, p. 121 *apud* RIBEIRO, 2020, p. 53).

Ribeiro (2020) evidencia o movimento brasileiro atual e a deficitária concretização de princípios democráticos, por conta de uma longa tradição autoritária que sustenta e reforça o cultivo e o consentimento de preconceitos que fazem parte da estrutura social de forma violenta e com o uso da força. A respeito do movimento chamado “Escola sem partido”, Ribeiro (2020) cita Penna (2018) ao afirmar ser um movimento reacionário, pois surge como reação aos avanços experimentados pelo país nas últimas décadas relativos às políticas públicas educacionais. Esses movimentos atacam, preferencialmente, concepções pedagógicas minimamente progressistas que questionem a desigualdade e as opressões históricas, e que têm um compromisso com o debate democrático, almejando a construção de uma escola – e sociedade – mais plural e humanizada.

Desta forma, há uma constante difamação de movimentos pedagógicos que primam pela consolidação de valores de sustentação de uma sociedade livre, solidária e justa – valores preconizados na Constituição Federal, de 1988, em seus objetivos fundamentais – e pela instauração de um “[...] verdadeiro pânico moral na sociedade, que alimenta a censura e a animosidade entre escolas e famílias” (RIBEIRO, 2020, p. 55). Ribeiro (2020) aponta a importância de se trabalhar com educadores a relevância de se refletir sobre a prática educativa e sobre os preconceitos e suas consequências – de se estar atento à necessidade constante de ponderar sobre a articulação entre referenciais educacionais e direcionamento político adotado –, sobre a intencionalidade da ação pedagógica e a articulação pesquisa e formação continuada dos profissionais da educação. É na escola, como instância formal da educação, que a contraposição à barbárie pode ser instaurada, e esta se constitui uma tarefa extremamente relevante. Além disso, a escola é também um importante espaço de formação cultural dos indivíduos, que poderia discutir a respeito de uma “desbarbarização” da humanidade a partir da conscientização a respeito disso (ADORNO, 2006).

## **2.2 - EMANCIPAÇÃO EM UM CONTEXTO DE SEMICULTURA: UM DESAFIO NECESSÁRIO**

Educação e emancipação surgem como noções trabalhadas em algumas obras de Adorno (2006), especificamente, em sua obra homônima em que são discutidos aspectos como experiência, formação cultural, educação, barbárie e emancipação. Para o autor, a educação

sozinha não traz a potencialidade total necessária à emancipação dos sujeitos, e mesmo que seja importante para a transformação do mundo, enxergar a educação de forma ideal é justamente o que o autor critica em alguns momentos, podendo soar como um melancólico desânimo (MAAR, 2006). No entanto, Adorno (2006) ressalta a importância do pensamento e de uma consciência crítica, possibilitados pela capacidade de experiência que, por sua vez, é análoga à emancipação. Ou seja, uma educação que busque a compreensão do mundo e de suas complexidades por meio de uma análise dialética, em uma perspectiva que seja além da semiformação e da realidade programada.

Para além disso, em se tratando de modelos educacionais, Maar (2006) adverte contra os efeitos negativos quando estes se pautam apenas em “[...] estratégia de esclarecimento da consciência” (p. 11), desconsiderando a forma social em que se apresenta a educação como apropriação de conhecimentos técnicos. A educação quando se fecha em si mesma, de forma a não considerar as grandes influências externas – sejam políticas, econômicas, entre outras –, prende-se à situação social existente, podendo inclusive contribuir para sua manutenção. Dessa forma, “A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (MAAR, 2006, p. 19).

Adorno (2006) traz a noção de educação que não é estática, fixada, e sim como um devir, em movimento contínuo. Apenas pensando a partir dessa noção que se pode considerar alternativas históricas que almejem a emancipação dos sujeitos, para que possam se reconhecer em seu tempo e contexto social e estejam “[...] aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (MAAR, 2006, p. 12). É essencial que se perceba o caráter político da educação e saiba, a partir de abordagens que favoreçam a reflexão, buscar uma compreensão político-social do contexto histórico. Maar (2006) exemplifica com o fato de que apesar do avanço tecnológico a fome ainda é presente no mundo, assim como outras condições que têm suas explicações diretamente ligadas à economia e à política. A ciência em si não garante a emancipação dos sujeitos e julgar-se esclarecido por ter acesso a este desenvolvimento não necessariamente garante que haja esclarecimento – vide exemplo da barbárie nazista que encontrou espaço em um país tão culto e educado como a Alemanha (ADORNO, 2006).

Adorno (2006) ao comentar sobre alguns traços de personalidades, especialmente das pessoas sensíveis às formas de autoritarismo, destaca alguns como: “[...] pensar conforme as dimensões de poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à

experiência” (p. 37). Ou seja, os sujeitos com personalidades que possuem tendências autoritárias identificam-se com o poder como tal, independentemente de seu conteúdo. O autor cita o nazismo na Alemanha na Segunda Guerra Mundial e o ódio aos judeus não como ódio direcionado àqueles em si, mas como pulsão de destruição.

O autor também reconhece que a ideia de emancipação é ela própria abstrata e precisa estar relacionada a uma dialética e inserida no pensamento e prática educacional. Ao se pensar nesta prática é necessário (como dito anteriormente) que se considere a organização do mundo e sua ideologia – organização do mundo convertendo-se em si mesma à própria ideologia. Este fator é consideravelmente expressivo e exerce uma pressão sobre a vida das pessoas que é maior que a própria educação – formação/semiformação cultural – e antecede e extrapola a vida escolar e outras formas de educação. É necessário conscientizar-se da objetividade que se apresenta como real, reproduzida e simulada e que obscurece a emancipação, uma vez que premia e torna mais fácil o caminho daqueles que se ajustam e se adaptam a ela e a seus mecanismos. Consequentemente, estes são fatores que dificultam a emancipação dos sujeitos (ADORNO, 2006).

Para Adorno (2006), emancipação e autonomia são termos que se relacionam, assim como democracia e a necessidade de que na educação sejam esclarecidas com precisão suas debilidades. Outro termo que se relaciona à emancipação é o de experiência, e Adorno (2006) discorre sobre a inaptidão a esta última como sendo o defeito mais grave que se defronta atualmente. É justamente a aptidão à experiência que permite um nível qualificado de reflexão, e nas palavras do autor: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p. 151).

De tal forma, Adorno (2006) ressalta a exigência de emancipação de forma evidente para a construção e manutenção de uma democracia, assim como a importância do esclarecimento. Desta forma, o autor destaca a importância da formação de cada um em particular como parte da democracia, sintetizada em instituição de eleições representativas. Consequentemente, é importante que estes sujeitos tenham aptidão e coragem de servir-se de seu próprio entendimento. Com base em Kant, o autor entende que a ideia de uma sociedade de sujeitos emancipados é indissociável de uma sociedade com condições de liberdade que propicie/possibilite aos seus sujeitos esta emancipação. Adorno (2006) discorre também sobre a relação entre sujeitos emancipados e suas condições em relação à linguagem e capacidade de expressar-se – diretamente proporcionais às condições sociais deste sujeito. Ou seja, uma sociedade com base na semiformação acaba por ter sujeitos semiformados, à medida que

sujeitos aptos à experiência encontram vários obstáculos para seu desenvolvimento subjetivo em uma sociedade como tal.

A respeito da emancipação na educação, Adorno (2006) discorre:

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. [...]. (p. 172).

Adorno (2006) ressalta que preocupar-se com autonomia na educação não significa trazer certo tipo de confusão, que se baseia na ideia de que sujeitos autônomos representassem aqueles que se preocupam apenas com seus próprios interesses, o que conseqüentemente não funciona em uma organização social. Para o autor, autonomia e emancipação se relacionam justamente à capacidade dos sujeitos de refletir criticamente e ter consciência de sua realidade, o que de forma alguma “gera confusão” ou indivíduos centrados em si. Da mesma forma, Adorno (2006) critica a educação pela adaptação dos alunos como êxito principal a ser atingido, ou formas educacionais pautadas em modelos autoritários. Alguns desses modelos prezam pela adaptação e por um ajustamento dos indivíduos à sociedade.

A respeito da autoridade na escola, Adorno (2006) discorre sobre ser este um conceito “essencialmente psicossocial”, que apesar de não significar de imediato a realidade social, adquire seu significado no âmbito social, que se apresenta como a autoridade técnica, em que uma pessoa entende mais de um assunto que o outro. A emancipação, para o autor, passa por um processo em que o sujeito se identifica com a autoridade (figura de pai idealizada), para depois, por um processo marcante, perceber que esta figura não corresponde ao ideal que idealizou dele – processo de ruptura com a autoridade e descoberta da identidade (processo que Adorno (2006) descreve inspirado em Freud). Desta forma, o autor não critica a autoridade em si, mas o autoritarismo na educação, especialmente quando este se dá de forma agressiva. Adorno (2006) reafirma a importância de se refletir de forma rigorosa e insistente sobre as possibilidades de uma prática emancipatória e não autoritária.

Mesmo que em sua obra Adorno (2006) se refira, em sua maioria, ao contexto alemão, o autor também elucida como a questão da emancipação constitui-se um problema mundial, constatando-se a permanência de um estilo autoritário de educar. O autor descreve a situação de sua época (há pouco mais de 50 anos), que não se difere muito da atual, a respeito da grande

demanda por adaptação dos sujeitos – de forma inevitável – em um ambiente em constante mudança, e ressalva a importância de uma certa “firmeza do eu”, que deve acompanhar a emancipação. Essa firmeza refere-se à formação de um eu que não se deixa levar facilmente pelos fenômenos e demandas de adaptação.

Sobre a educação que se preocupa com a emancipação, Adorno (2006) inspirado em Kant, discorre melhor sobre o caráter dinâmico do “vir a ser”:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta ‘vivemos atualmente em uma época esclarecida’ Kant respondeu: ‘Não, mas certamente em uma época de esclarecimento’. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. (ADORNO, 2006, p. 181).

No entanto, Adorno (2006) questiona se atualmente vivemos em uma “época de esclarecimento”, dadas as condições que obscurecem tal fenômeno, favorecendo a semiformação. Essas condições são oriundas das formas de organização do mundo (de modo geral e da indústria cultural) ou pela própria pressão à qual os sujeitos se veem inseridos. O autor aponta para a relevância de se enxergar as dificuldades que se opõem à emancipação para poder buscá-la de forma efetiva, não somente no uso da palavra de forma vazia e retórica, mas compreendendo a sociedade em seu caráter dialético e buscando desvelar e discutir as contradições na qual se encontra a educação.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 2006, p. 181-182).

Não há necessariamente uma resposta fixa ou um caminho trilhado a se percorrer em se tratando de uma educação que vise emancipação dos seus sujeitos. A própria noção de emancipação é colocada de forma dinâmica (em movimento) – como o próprio Adorno (2006) ressalta, de forma que não parece palpável ou facilmente atingível – não havendo garantias. Todo esforço que almeje a concretização da emancipação deve levar em conta que esta não pode ser pressuposta, mas elaborada pelos sujeitos em todos os planos de suas vidas, para que conduzam suas energias para uma educação que ofereça resistência a esses mecanismos que obscurecem a emancipação. Uma educação que possa propor conhecer as contradições existentes na sociedade.

Adorno (2006) discute a importância de se saber também que todo e qualquer esforço que almeje conduzir a sociedade à emancipação encontrará muitas barreiras e resistência, principalmente, em sujeitos que defendem e advogam a favor dos mecanismos da semiformação, da cultura de massas e da potência dominadora do existente, apontando como utópica ou desatualizada quaisquer tentativas de sistematização para se resistir a esses obstáculos. Movimentos que busquem uma construção conjunta de possibilidades de se experimentar – nos termos do autor - e que visem emancipação relacionando-a à educação devem levar em conta que a complexidade do caráter dialético dessa sociedade (assim como seus meios de organização) precisam ser consideradas para não se cair em modelos ideais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos baseados em Adorno (2006) é possível compreender a importância da relação dos sujeitos com a cultura em que estão inseridos. Essa relação predispõe uma identificação e diferenciação, permeadas por reflexões e sentidos do que este sujeito experiencia. No entanto, o que se percebe é justamente uma “relação” que se dá de forma pré-estabelecida, com sujeitos que acabam por se submeter a um contexto e realidade simulada/coisificada e, a partir de uma postura passiva que denuncia a semiformação.

A formação cultural perpassa todos os âmbitos da vida dos sujeitos e antecede sua educação formal escolar. Consequentemente, uma educação escolar que vise uma formação para experiência e sujeitos autônomos e capazes de se tornarem emancipados encontra diversos obstáculos tanto externos quanto dentro da própria escola e na figura do próprio aluno pseudoformado. Este percebe que o sistema premia os que se adaptam sem questionamento e perpetuam a reprodução dessa realidade dissimulada, o que os pode levar a uma aversão a um ensino que se apresente de forma elaborada, crítica ou complexa – que é justamente o que deveria ser o ensino formal nas escolas. Pensar a escola, neste sentido, também é compreender suas limitações e as influências, assim como assumir seu potencial adaptativo e perpetuador da barbárie. É uma organização em que a contradição e o caráter dialético da realidade tornam-se, aparentemente, inexistentes ou minimizados – justamente por uma dissimulação.

O sujeito semiformado, por incapacidade de experienciar e identificar-se com o diferente, também tem maiores propensões à barbárie e ao autoritarismo e Adorno (2006) ressalta a urgência de se pensar uma educação que oriente suas energias a um sentido que crie condições de resistência para que Auschwitz não se repita. Uma educação que se preocupe com a autonomia dos sujeitos, a capacidade de realizar experiência e consequente emancipação.

Pensar o progresso da sociedade em seu caráter dialético que carrega, também, sua regressão é mais uma reflexão a ser considerada ao se pensar nos termos de Adorno – forças produtivas e de ordem tecnológica adaptadas às relações de poder. É o “[...] progresso que impinge a reprodução da miserabilidade humana” (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015, p. 97). Não basta associar a razão a algo exclusivamente “bom” na sociedade, é preciso compreender sua contradição, e o fato de que esta quando instrumentalizada tem a potencialidade de contribuir para as relações de dominação e semiformação dos sujeitos (ZUIN; PUCCI; LASTÓRIA, 2015).

É necessário compreender essa realidade e buscar refletir sobre formas de extrapolar seus limites e resistir à pressão de uma sobrevida, não aceitando compactuar com uma vida

coisificada que oferece uma repetição programada. É preciso buscar uma experiência genuína – nos termos de Adorno – que possibilite a capacidade de se pensar e desenvolver consciência crítica sobre o mundo, relacioná-lo às experiências anteriores, ter acesso ao diferente, ao que não se apresenta como fácil ou estereotipado.

No ambiente educacional, especificamente, é apontado a urgência de se orientar as práticas educativas a fim de estabelecer meios que impeçam a efetivação da barbárie ou o desenvolvimento da mesma na consciência dos sujeitos – que não seja uma “educação para dureza” (ADORNO, 2006). Assim, pode-se aproximar da possibilidade de uma sociedade de sujeitos emancipados.

Por fim, é necessário também entender as limitações e complexidades a respeito das discussões sobre a subordinação aos esquemas objetivos, aos obstáculos econômicos, políticos, sociais, além dos próprios sujeitos que defendem a semiformação e a cultura de massas por ser o que orienta sua existência. Buscar emancipação dos sujeitos por meio da educação – nos termos de Adorno (2006) – também pressupõe não se idealizar esse processo, assim como perceber que este é um fenômeno elaborado pelos sujeitos sociais. Não há garantias, mas o conhecimento a respeito da formação e da semiformação, a negação à barbárie, a busca pela capacidade de experiência e emancipação em uma práxis pedagógica pode possibilitar condições que favoreçam a não perpetuação desse sistema que pressiona a todos e os torna pseudosujeitos consumidores/produtores, ao invés de sujeitos aptos a experienciar.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ANTUNES, Arnaldo. **Agora aqui ninguém precisa de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CROCHIK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Site A terra é redonda**, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/educacao-neoliberalismo-e-ou-sociedade-administrada/>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- MAAR, Wolfgang. Adorno, Semiformação e Educação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n.83, p. 459-476, agosto 2003.
- MAAR, Wolfgang. A guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **Educação e Emancipação**. 4ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 21ª Edição, 2002, p. 07-29.
- MOLINA, Adão Aparecido. A Indústria Cultural: considerações sobre a utilização da arte, pela mídia, como instrumento de alienação e massificação. In: **Revista Uningá**. Maringá, N° 01, p.127-134, jan./jun. 2004.
- PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455- 488, jan./jun. 2015.
- RIBEIRO, Marcos Natanael Faria. Reflexões sobre formação cultural e o papel da escola: a experiência desenvolvida em dois cursos de extensão. In: **R. Compartilhar São Paulo**, v.5, p. 52-56, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), 2020.
- SILVA, Etianne R.; LENARDÃO, Elcio. A escola e a semiformação das massas: notas a respeito da educação em Adorno. In: **IX SEPECH - Seminário de pesquisa em ciências humanas**, 2012, Londrina. IX SEPECH - Seminário de pesquisa em ciências humanas. Londrina, 2012.
- SILVA, Cesar Augusto Alves da. O “esquematismo industrial” e a produção das dificuldades para educação formal. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 23 e230061. 2018.
- ZUIN, Antônio. PUCCI, Bruno. LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 Lições sobre Adorno**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2015.