

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CRÍTICA SOCIAL: ANOTAÇÕES EM THEODOR W. ADORNO

### *EDUCATION, EMANCIPATION AND SOCIAL CRITICISM: NOTES IN THEODOR W. ADORNO*

Alex Sander da Silva  
Michel Alisson da Silva

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

#### Resumo

O presente artigo visa a fazer algumas anotações sobre educação, emancipação e crítica social no pensamento de Theodor W. Adorno. Esses temas se relacionam direta e indiretamente nos escritos de Adorno e assinalam a coerência epistemológica da sua teoria crítica em relação a ambos. Desse modo, a questão que colocamos é a seguinte: como compreender a tensão presente entre as necessidades de uma educação para a emancipação e as condições para efetivá-la? Essa questão nos encaminha para outra: é possível relacionar, nos textos adornianos, uma perspectiva de se pensar a educação para a emancipação, articulada a uma crítica social no contexto atual? Primeiramente, fazemos uma breve incursão no que consiste o pensamento contra a barbárie em Adorno, sobretudo, a partir do sentido de *Auschwitz* como símbolo da relação entre civilização e barbárie que o autor faz. Num segundo momento, nos confrontamos com a questão da formação cultural na *Teoria da Semiformação*, cujo escopo do texto é apontar os limites da formação cultural e conseqüentemente os limites da educação no âmbito do capitalismo avançado. Por fim, pretendemos discutir a ideia de “crítica social” em Adorno, articulada aos temas anteriores, isto é, apontar algumas ponderações para uma educação contra a barbárie e a semiformação frentes aos desafios impostos pela sociedade atual.

**Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Semiformação. Crítica Social.

#### Abstract

This article aims to make some notes on education, emancipation and social criticism at the thought of Theodor W. Adorno. These topics relate directly and indirectly to the writings of Adorno and mark the epistemological consistency of critical theory in relation to both. Thus, the question we put is this: how to understand this tension between the needs of education for emancipation and conditions to effect it? This question leads us to another: is it possible to relate, in Adorno texts, a perspective of thinking about education for emancipation, articulated to the social criticism in the current context? First, we make a brief foray into consisting thought against barbarism in Adorno, especially from the direction of *Auschwitz* as a symbol of the relationship between civilization and barbarism that the author does. Secondly, we are faced with the question of cultural education in the *Theory of half-formation*, whose scope of the text is to point out the limits of cultural formation and consequently the limits of education in the context of advanced capitalism. Finally, we intend to discuss the idea of "social criticism" in Adorno, linked to the previous themes, that is, point out some weights for an education against barbarism and half-formation fronts to the challenges of today's society.

**Keywords:** Education. Emancipation. Semiformation. Social Criticism.



## Introdução

O presente artigo visa a fazer algumas anotações sobre educação, emancipação e crítica social no pensamento de Theodor W. Adorno. Esses temas se relacionam direta e indiretamente nos escritos de Adorno e assinalam a coerência epistemológica da sua teoria crítica. Particularmente, no desvendamento dos processos históricos da modernidade iluminista e na crítica à racionalidade instrumental presente na *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita com Max Horkheimer.

Desse modo, a questão que colocamos é a seguinte: como compreender a tensão presente entre as necessidades de uma educação para a emancipação e as condições para efetivá-la? Essa questão nos encaminha para outra: é possível relacionar, nos textos adornianos, uma perspectiva de se pensar a educação para a emancipação, articulada a uma crítica social no contexto atual?

Entendemos que é possível pensar essas questões e alguns elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a educação de hoje. Atualmente, podemos reconhecer uma crescente preocupação com a extensão da educação para todos os níveis a um maior número de pessoas. O que não deixaria de ter importância, mas sendo necessário também perguntar acerca dos seus conteúdos, isto é, “do que é e do para que é a educação” (ADORNO, 1995, p. 139).

Para melhor expormos nosso argumento, abordamos o tema do presente artigo em três momentos: primeiro, fazemos uma breve incursão no que consiste o pensamento contra a barbárie para o pensador frankfurtiano, sobretudo, a partir do sentido de *Auschwitz*. Num segundo momento, nos confrontamos com a questão da formação cultural na *Teoria da Semiformação*, cujo escopo do texto é apontar os limites da formação cultural e conseqüentemente os limites da educação no âmbito do capitalismo avançado. No terceiro momento, pretendemos discutir a ideia de “crítica social” em

---

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Adorno, na busca de apontar algumas ponderações para uma educação contra a barbárie e a semiformação frente aos desafios impostos pela sociedade atual.



## Educação após Auschwitz e os vestígios do pensamento contra a barbárie

Não é exagero dizermos que os textos de Adorno estão profundamente marcados pela reflexão imposta pela Segunda Guerra Mundial e suas consequências. E que o melhor evento que possa defini-la seja *Auschwitz*, o que aparece como um verdadeiro sintoma e metáfora da civilização ocidental (TIBURI, 2003, p. 123). Todo olhar de Adorno é voltado para a situação humana após essa catástrofe que obriga a uma crítica de tudo que existe. E de modo particular, da formação cultural que foi imperativa nesse período.

No artigo *Educação após Auschwitz*, que compõe um conjunto de conferências radiofônicas, cuja publicação no Brasil se intitulou *Educação e Emancipação* (1995), Adorno faz alusão às consequências da Segunda Guerra Mundial e aos horrores do nazismo e dos campos de concentração. E ao discutir um “novo” rumo à educação alemã, Adorno defendeu a tese da necessidade de que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119). Ao contrário do que aparenta, essa afirmação não é simplista ao ponto de compreender que a educação por si só seria suficiente para resolver a questão.

Todavia, Adorno (1995) sabia que a educação seria o pontapé inicial. A que criaria as condições necessárias para que não se repetisse a barbárie dos campos de extermínio. Nesse sentido, podemos dizer que, para Adorno, *Auschwitz* se tornou um símbolo da modernidade e da civilização. O símbolo da “consciência coisificada” que precisaria ser desmistificada ainda nos dias atuais. Para o filósofo frankfurtiano, “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120).

Nesse sentido, os horrores da era moderna do Século XX demonstraram o vínculo entre modernidade e barbárie. E, ao falar nesse vínculo, a maneira mais radical de perguntar-se sobre ele é enfrentar-se com a forma mais brutal que aconteceu em seu seio. Ou seja, o significado de *Auschwitz* se constitui no prisma exemplar do nexos entre o

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



progresso e a dialética da dor, alocada no processo civilizatório. Assim, a racionalidade civilizatória, com *Auschwitz*, se apresenta como uma totalidade falsa, e o critério dessa falsidade é transcendente ao todo.

Mas, se o todo é falso, como diria Adorno, haveria a necessidade de um prisma pelo qual esse todo seria apreendido pela determinação de uma consciência ideológica. Segundo Adorno (1949 apud COHN, 1994, p. 86-91):

[...] a determinação da consciência através do ser tornou-se um meio de escamotear toda a consciência que não estiver de acordo com o existente [...]. A cultura tornou-se ideológica não só como supra-sumo das manifestações subjetivamente acalentadas do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada [...]. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em máscara mortuária [...]. Quanto mais totalitarista for a sociedade, tanto mais reificado estará também o espírito e tanto mais paradoxal ser o seu intento de escapar por si mesmo à reificação,.

Mesmo considerando que o todo seja falso, a verdade seria apreendida ainda na perspectiva dessa totalidade que não se esgota em sua manifestação como todo cultural (MAAR, 2003, p. 58). Esta apreensão, na perspectiva adorniana, requer compreender a condição da própria dialética e seus desdobramentos culturais. Para Adorno, a fragilidade da cultura ou o limite da crítica cultural residiria em seu caráter antirreflexivo, em seu praticismo, no sentido de permanecer estanque em relação ao próprio conceito cultural.

Nessa perspectiva, falar em cultura, como fazem alguns “críticos”, já significa ir contra ela. Isso corresponde subordiná-la, classificá-la e submetê-la à heteronomia da ideologia dominante. Requer violar a reivindicação do seu caráter espontâneo e autônomo, pois seu conceito é intrinsecamente contraditório (COHN, 1994, p. 19). Adorno não se limita a defini-la, ele mesmo reflete sobre a necessidade de se pensar os aspectos que permitiram ou não *Auschwitz*, mas os considera para além dos motivos de cunhos sociais. Ele afirmou que o conceito de cultura escapa aos meros poderes da educação e mesmo de indivíduos isolados, isto é, no confronto com seus vestígios de pensamento contra a barbárie.



O não confronto com a barbárie é condição para que tudo aconteça de novo. Desse modo, “educação contra a barbárie” exige, portanto, uma crítica radical das mediações objetivas e subjetivas. Assim, o único poder efetivo contra a repetição de *Auschwitz* é a conquista de uma educação autorreflexiva. Para Adorno, evitar *Auschwitz* implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletividade massificadora, de brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos.

Para Adorno, a educação precisa combater a frieza produzida intencionalmente, conhecendo os aspectos que a produzem. Segundo ele, “o conhecimento desses mecanismos é uma necessidade” (ADORNO, 1995, p. 136). Um deles é a inclinação das pessoas para a violência com “traços sádicos reprimidos”, bem como as relações existentes em esferas sociais específicas. Tal como o esporte, que produz uma tendência para a regressão, tudo está relacionado com a velha estrutura social estreitamente ligada ao caráter autoritário, manipulador.

A educação pautada pela severidade, pela disciplina, é condição propícia para novas manifestações da barbárie. A dureza significa indiferença em relação à dor. Os indivíduos desprovidos de autoconsciência constituem-se vítimas da dominação da frieza do caráter manipulador. Tais como o carrasco, o torturador, são pessoas desprovidas de emoções, detentoras de consciência coisificada, transformando-se a si mesmas e aos outros em “coisas”.

Se as pessoas não fossem indiferentes umas às outras, *Auschwitz* não teria acontecido. A incapacidade de identificação foi sem dúvida uma das condições para que tal episódio fosse possível. É um equívoco entender isso como resultado da natureza humana e não como um processo de formação. Sob tais considerações, o que podemos compreender é que não nos é suficiente falar em educação contra a barbárie sem considerarmos as determinações objetivas da formação cultural.

## **Entre Fetichismo e Semiformação e os limites da formação cultural**

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Em Adorno, não nos é possível ficar longe da controversa problemática do *esclarecimento moderno* na constituição da subjetividade, isto é, discutirmos o conceito de formação cultural (*Bildung*) na perspectiva de análise da sua crítica à razão instrumental. Essa racionalidade instrumental que não apenas impediu a emancipação do sujeito, como também contribuiu com a *coisificação do espírito* em que as próprias relações formativas dos sujeitos tornaram-se semiformadas.

As críticas de Adorno à semiformação (*Halbbildung*) são dirigidas aos diversos totalitarismos, particularmente, os experimentados pela humanidade no Século XX. Todavia, para Adorno, a *semiformação cultural* está vinculada aos controles sociais acometidos pela racionalidade tecno-instrumental, que se expandiram em proporções muito elevadas no capitalismo avançado, sobretudo, pela difusão da indústria cultural e as suas consequências<sup>1</sup>.

No ensaio *Teoria da Semiformação*, Adorno considera que não apenas a formação (*Bildung*) estaria comprometida, mas as diversas dimensões da vida estariam submetidas à totalização da dominação social difundidas, principalmente, pela indústria cultural. Com as novas formas de dominação do capitalismo, sobretudo a partir da caracterização do recuo das forças revolucionárias, Adorno insistiu no diagnóstico de sujeição dos indivíduos a uma “sociedade totalmente administrada”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Entende-se o conceito de indústria cultural na forma recorrente quando Adorno e Horkheimer, no texto *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, falavam do domínio mercantil da cultura de massa. Para eles, a indústria cultural promove a dominação técnica na produção e difusão de bens culturais (Ver: ADORNO, T. ; HORKHEIMER, M. *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985).

<sup>2</sup> O conceito de “Mundo Administrado” ou “Sociedade Administrada” (*Verwaltete Gesellschaft*), na terminologia de Adorno, se configura justamente numa sociedade cuja estrutura elementar era impassível de ser questionada, cuja realidade social era “naturalizada” pelos mecanismos da *racionalidade instrumental*. Uma sociedade totalmente administrada se daria na conjugação entre os fatores objetivos e subjetivos que determinam a constituição social. (Ver: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978; \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985). Sobre o conceito de “história natural”, ver cf.:

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Na perspectiva do pensador frankfurtiano, as novas formas de *sujeição* são deliberadas justamente pela construção social de uma formação cultural danificada, ou seja, semiformada. Nessa perspectiva, a sociedade deve ser compreendida em seu processo de reprodução material e da consciência como *reificação*<sup>3</sup>, isto é, mediação socialmente invertida, também entendida como coisificação. Desse modo, cabe à teoria ir além do momento subjetivo, ao decifrar as determinações objetificadas. Não basta apenas revelar o sujeito por trás desta objetificação, ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente.

Nesse sentido, como sujeito que se sujeita, não faz a experiência com as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, já que tal relação de produção é ocultada ideologicamente na ordem social imposta. Nesse particular, a produção material dos indivíduos se envolve tanto numa ampliação da esfera do consumo, como na deterioração da qualidade do trabalho e da formação humana. E implica, em qualquer caso, uma crescente manipulação do consumidor pelas empresas capitalistas nas esferas da produção, da distribuição e da publicidade.

O capitalismo, na produção social de mercadorias e com sua “roupagem ideológica”, demonstra seu totalitarismo na “imposição” ao consumo de bens semiformados. Sobretudo, porque insiste na produção do mesmo (no sentido do sempre igual), tanto na forma de reproduzir *o capital* quanto na reprodução do *fetichismo da mercadoria* como produto da vida social. Como sentencia Marx, “o fetichismo do mundo das mercadorias decorre do caráter social próprio do trabalho que produz a própria

---

ADORNO, Theodor. *Ideia de História Natural* (1932). In: *Actualidad de la filosofía*. Trad. José Luis Aranteguy Tamayo. Barcelona: Paidós, 1991.

<sup>3</sup> O tema da *reificação* é tratado por Luckács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado principalmente ao processo da indústria cultural. Para Luckács “a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo, e só pode ser superada por um esforço constante e sempre renovado para romper na prática a estrutura reificada da existência, mediante uma referência concreta às contradições que se manifestam concretamente no desenvolvimento global, e com a conscientização do sentido imanente dessas contradições para a totalidade do desenvolvimento” (LUCKÁCS, 2001, p. 207).

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



mercadoria” (MARX, 1992, p. 161). Nesses termos, Marx sintetiza a crítica das relações sociais e materiais de produção como crítica ao *fetichismo da mercadoria*.

Como nos explica Antunes (2006, p. 212),

Com o fetiche da mercadoria, do dinheiro e, especialmente, do salário, o mundo real, e não apenas a consciência que os homens (e mulheres) tomam deste mundo, é desfigurado e posto de cabeça pra baixo. A consciência dos homens (e mulheres) não se põe ela própria da cabeça para baixo, ante ao contrário, é o mundo desfigurado e posto de cabeça para baixo pelo fetiche que deforma e inverte a consciência humana [...] é o mundo mágico e enfeitado do mercado, do dinheiro e da produção de mercadorias que enfeitiça e engana o homem (e a mulher) [...]. A abolição do fetiche pressupõe, por isso, a abolição da produção baseada no capital (grifos do autor).

De saída devemos lembrar que, para Marx, a sociedade que superdesenvolveu as forças produtivas tornaram cada vez mais o “primado da economia” seu centro. Isto é, a centralidade do trabalho que produz mercadorias tornou o trabalho em mediações sociais cegas, transformando-o numa condição totalmente hegemônica e anacrônica do domínio do capital. Em síntese, podemos dizer que a mercadoria *como produto do capital* implica a *materialização do fetiche* na produção social da vida no trabalho.

A produção de mercadorias na sociedade capitalista produz determinadas relações sociais, que são em geral ocultadas pelo processo de fetichização. Isso confirma, num primeiro momento, os prognósticos marxianos: “tal sociedade já não tem mais *Grund – fundamento, razão de ser*” (DUARTE, 2005). As formas que convertem os produtos do trabalho em mercadorias e seu fetiche constituem a forma de circulação das próprias mercadorias, e essa possui uma consistência peculiar, por assim dizer, na produção da vida social no capitalismo tardio.

Para Adorno, fetichismo e semiformação (*Hallbildung*) estão intimamente ligados: “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 400). O mecanismo de troca abstrato, efetuado na sua equação entre as coisas que são incomensuráveis, perfila nos produtos semiculturais. Por isso, tal

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



sistema de produção de mercadorias influencia diretamente na produção da consciência reificada. Como sentencia Adorno:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta a barbárie. (ADORNO, 1996, p. 389)

O paradoxo da formação cultural (*Bildung*) é o próprio paradoxo da educação. O testemunho das muitas retóricas nos últimos anos nos leva a crer que o diagnóstico de Adorno ainda é pertinente. Mesmo nos deparando com uma série de problemas relacionados à educação, podemos compreender que eles não estão desarticulados com as problemáticas nada circunstanciais do capitalismo avançado.

Desse modo, a semiformação “não pode ser explicada a partir de si mesma, mas constitui resultado de um processo de dominação sistemática da formação cultural por meio dos mecanismos das condições político-econômicas dominantes” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114).

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. (ADORNO, 1996, 388)

Na argumentação desenvolvida por Adorno, a crise da formação cultural possibilita levantar a problemática da qual tratamos no início desse texto, isto é, a crise da educação como uma crise da formação cultural. O que observamos é a progressiva redução da compreensão dos impasses dos processos educacionais nos dias de hoje.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



As pseudossoluções, aparentemente desconexas, estão organicamente articuladas como peças de uma engrenagem social contaminada pelas relações do mercado capitalista. Para Maar (2003, p. 471), a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do próprio capital.

Para Adorno, não basta examinar formação, semiformação ou cultura, tal como essas se verificam na sociedade vigente. É preciso investigá-las, tendo como referência o contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos seres humanos e, apreendidas em sua dialética. Cultura e formação, nesses termos, precisam ser examinadas fora do âmbito estritamente cultural ou pedagógico definidos na sociedade.

Ambas precisam ser investigadas no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada. Caberia, nesse sentido, decifrar as determinações objetivas e subjetivas do fetichismo e da semiformação. No capitalismo, o que se instala como “cultural” remete à sociedade copiando a si própria, perenizando-a, ao orientar-se pela interpretação retroativa da sociedade já feita.

Desse modo, cultura torna-se a sociedade como ideologia e a formação social, nesse caráter “ideológico” se produz em semiformação, nos limites da formação cultural. De um lado, a cultura traz a exigência de formar seres humanos autônomos que, de uma forma ou de outra, criam e recriam sua existência (intelectual, social, econômica). Por outro lado, os indivíduos são levados a se adaptar às produções existentes, reproduzindo-as.

A via de acesso ao substancial da sociedade é o processo de reprodução cultural vigente. Isso corresponde ao caráter duplo da própria cultura. A formação cultural será impotente e enganosa se ignorar a dimensão de adaptação e não preparar os seres



humanos para a realidade. Será um duplo falseamento, se buscar unicamente ajustar às pessoas a realidade existente sem desenvolver “a capacidade de resistência” (PUCCI et al., 1998, p. 92).

Ser autônomo, contudo, é não se deixar submeter, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente. Nesse sentido, a educação não é uma simples retórica, mas atua como um divisor de águas entre os processos de adequação ou resistência às “demandas sociais” do capitalismo e da própria cultura. E, ao compreender a educação como forma de reprodução cultural, nesse contexto, possibilitam-se as condições desfavoráveis, tanto objetivas quanto subjetivas da formação cultural.

## **Educação para a emancipação e algumas possibilidades para a crítica social**

Se o modo de produção da vida no capitalismo é pobre, se as relações materiais são de dominação, a produção da educação não se distancia disso. Se o capitalismo absorve a tudo como mercadoria, a educação, como produção social, também não escapa disso. Isso significa a necessidade de reorientar os conceitos *formativos* da educação contemporânea.

Nesse sentido, a educação, por mais tematizada que seja expressa algo da exploração capitalista, no seu domínio ideológico sobre os indivíduos. Expressa a miséria cultural da sociedade, em virtude da qual a própria formação cultural (*Bildung*), entrelaçada com a história da produção social do existente, esteja ela mesma convertida em semiformação (*Hallbildung*). Esse processo está intimamente vinculado ao crescente interesse de mercantilização da educação, produzida e distribuída material e socialmente na forma de mercadoria.

Dessa maneira, entendemos que a educação como mercadoria deve ser compreendida em um sentido mais amplo do que uma simples retórica da ideologia vigente, imposta pelo mercado capitalista. Ao que parece, torna-se necessário

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



compreender a educação entrelaçada na conjugação entre fetichismo e semiformação. É entender que o processo de semiformação permeia todo o processo produtivo material e as relações sociais de produção cultural. Por isso a necessidade de uma educação aliada a uma crítica social contundente ao atual estado de coisas nas relações sociais no capitalismo avançando.

Em “*Mínima Moralía*”, ao retratar a condição da vida danificada, Adorno faz a denúncia de que o processo de produção material capitalista arrastou consigo a subjetividade como um apêndice, que ficou “sem autonomia e sem substância própria” (ADORNO, 1993, p. 7)<sup>4</sup>. O ser humano deixa de ser sujeito livre e autônomo para ser o que vive de uma falsa liberdade. A luta pela sobrevivência tornou-se uma guerra de todos contra todos, em que não há vencedores nem vencidos, mas apenas liquidação do indivíduo.

Como afirma Adorno, “O olhar lançado à vida transformou-se em ideologia, que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida” (ADORNO, 1993, p. 7). O estado de vida deteriorado do sujeito demonstra a incapacidade que a racionalidade objetificada tem para se desvencilhar dele. No dizer do autor, a relação entre a vida e a produção é em tudo absurda. Numa assertiva, considera que “Meio e fim veem-se confundidos” (ADORNO, 1993, p. 7).

Desse modo, a produção de mercadorias, mascarada sob a aparência de vida, tornou a sujeição aceitável. Adorno insiste que tal sujeição leva à dissolução do próprio sujeito:

---

<sup>4</sup> Para Duarte (1997, p. 145-146), o principal escopo da *Minima Moralía: reflexões a partir da vida danificada* é uma reaproximação entre filosofia e a mais crua imediatidade da vida prosaica na fase tardia do capitalismo mundial. Nesta obra, o autor empreende, em forma de aforismas, um implacável acerto de contas com uma representativa tradição filosófica, protagonizada por Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Schopenhauer e Freud, entre outros.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Pois como sua esmagadora objetividade, na presente fase do movimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito, em que dela um novo sujeito já tenha emergido, a experiência individual apoia-se necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não é mais em si. Ele ainda se crê seguro de sua autonomia, mas a nulidade que os campos de concentração demonstraram aos sujeitos já assume a própria forma de subjetividade. (ADORNO, 1993, p. 8)

A forma esmagadora com que a totalização social submete o sujeito é a denúncia do embrutecimento da razão expressada nas mais simples e nas mais complexas condutas cotidianas das pessoas no mundo administrado. Nesse mundo, a vida particular foi submetida ao poder, assim como a consciência do indivíduo foi submetida aos esquemas totalitários da razão. Ou seja, a estrutura social está organizada para a dominação e uma vez que o esclarecimento fracassou, restou apenas a dimensão instrumental da razão e seus esquemas para a dissolução do sujeito.

O que se destaca em nossos dias é a dissolução da subjetividade pela permanente permissão ao assédio de agentes externos da cultura do entretenimento: excesso de som, de luzes, ou seja, a asfixia cultural com a qual o ser se desvia de seu curso natural: o espaço do pensar. Para a *ratio burguesa* que pretendeu se autoafirmar como capaz de compreender a totalidade do pensamento, principalmente, pelo princípio da identidade e da totalidade, sobra a pseudoconsciência de sua capacidade de abarcar a compreensão do mundo.

No dizer de Adorno (2009, p. 28) “Enquanto princípio de troca, a *ratio burguesa* realmente assimilou aos sistemas com um sucesso crescente, ainda que potencialmente assassino, tudo aquilo que queria tornar comensurável a si mesma, identificar consigo, deixando sempre cada vez menos de fora”.

O pérfido caráter fanático “identificador” da ideologia burguesa afirma-se precisamente no fato de ela enaltecer aparentemente a “autonomia” e “liberdade” dos indivíduos. Essa apoteose presente no individualismo se confirma na totalidade das

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



sociedades modernas. As formas do fetiche moderno são denunciadas como o horror puro e duro de um “apego à natureza”, elas evidenciam a estrutura de uma sociedade similar a de uma torpe manada de gado que não admite qualquer laivo de individualidade totalmente livre.

A individualidade existiu em todas as sociedades históricas, porém a relação do ser humano particular com uma forma de vida social se exprime de formas diversas, consoante com as relações de fetiche diversas. Não podemos deixar de enfatizar que isso não significaria apenas libertação da natureza, mas, principalmente, o aprisionamento do indivíduo, aos seus próprios mecanismos de defesa. Por isso, o ser humano particular, numa sociedade subordinada à lógica da razão instrumental, despota sua dimensão de liberdade.

Ora, se pensarmos sobre a condição do sujeito na era da totalização social capitalista, perceberemos a condição insistente de liquidação da subjetividade e de qualquer forma de alteridade. A questão que se coloca é: como ser possível constituir uma educação com poder de resistência a essa lógica? Nesses termos, a possibilidade de um pensamento educativo que rompa com um saber que se apropria da existência subjetiva e a perpetua como um esquema é o grande desafio que assume o pensamento educacional crítico de Adorno.

Para Adorno, a educação não deve ser modelagem de pessoas, mas também não pode reduzir-se à transmissão de conhecimentos performativos.

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzido nada além do *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência (*sic*) do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995a, p. 143)

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



A educação que importa para Adorno, portanto, é aquela que revela (“*educare*”), é “a educação que produz autorreflexão crítica” (1995, p. 121). Uma educação crítica e autocrítica a ponto de perceber as armadilhas da racionalidade instrumental, este pensamento coisificado que nos enreda numa rede claustrofóbica:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. (ADORNO, 1995, p. 122)

Para Adorno, a principal tarefa da educação é evitar que *Auschwitz* se repita. Para ele, é inconcebível que uma civilização como a nossa, munida de vários aparatos tecnológicos que podem estar a favor da emancipação, repita tal episódio. E somente sob a consciência da barbárie a ser elevada ao sujeito e a toda sociedade estaria tal possibilidade de resistência. Desse modo, uma questão fundamental é: como a educação poderia contribuir para que a barbárie atual seja evitada?

Nesse sentido, a “educação após *Auschwitz*” tem uma missão espinhosa: combater os ícones da modernidade, os “mecanismos que produziram pessoas capazes de cometer atos tão horrendos”: matar em nome da razão e de modo estritamente calculado (as linhas férreas que conduziam aos campos de extermínio eram as mais rápidas e “precisas” da Alemanha). Na atualidade, ainda é em nome da pretensa saída racional da barbárie que é necessário construir a possibilidade de transformação das ações educativas em acontecimentos antibarbárie. Pois conforme Adorno sentencia:

A minha geração vivencia o retrocesso da humanidade, a barbárie em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o processo de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



condições mínimas de resistir a tudo isto. Mas a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural então, [...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sobrevivência (ADORNO, 1995, p. 116-117).

A proposta adorniana requer o caminho da *desbarbarização educacional*. Exigência essa que vai além das simplificações do conceito de formação cultural, ou seja, que possa, no caminho de combater a própria barbárie, resgatar a *autorreflexão* nas práticas educativas. Parece que, desse modo, podemos entender um pouco da paradoxal confiança adorniana na educação para a emancipação.

## Considerações finais

O percurso feito até aqui permitiu-nos acompanhar as dimensões dialéticas do pensamento adorniano em dois aspectos: 1) na conexão entre progresso e barbárie e o papel da educação para que essa não se repita; 2) a crítica à semiformação e a denúncia dos limites da formação cultural no capitalismo; e 3) a ideia de “crítica social” em Adorno, apontando algumas ponderações para uma educação para emancipação frente aos desafios impostos pela sociedade atual.

O filósofo Adorno, ao contrário de um resignado pessimismo, não hesita em considerar que enquanto não se modificarem as condições objetivas haverá sempre uma lacuna entre as pretensões formativas e suas realizações propriamente ditas. Disso resulta que a educação tenha de levar a cabo a proposta de crítica desestruturadora da totalidade social. Isso não significa superestimar a educação, mas corresponde à necessidade de compreender seu papel de resistência e crítica.

Adorno realiza uma profunda crítica ao modelo educacional do seu tempo pela sua essência, ou seja, pela própria concepção do tipo de ser humano e sociedade que pretende formar. Se, por um lado, o papel da educação seria criar condições de os indivíduos se prepararem culturalmente para assumir e manter o poder, por outro, teria de estar atenta para que *Auschwitz* não se repita.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Para Adorno, a educação implica emancipação, que não se reduz ao mero *ajuste das pessoas* ao instituído. Nesse sentido, com Adorno, *a adaptação* – promovida pela instituição escolar – não deve conduzir à perda da individualidade de um conformismo uniformizador, ou seja, perder-se do seu objetivo de emancipação. Adorno estava mais do que correto, *Auschwitz* não pode se repetir. Mas, para que isso ocorra, será necessário mais do que reformas básicas no ensino. Para *Auschwitz* não se repetir, precisaria constituir uma educação para a emancipação e para a crítica social.

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Minima moralia**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura (*Hallbildung*). Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 56, ano VXII, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANTUNES, Jadir. O fetiche forma-salário. In: Souza, Elaine C. de; Craia, Eladio C. **Ressonâncias filosóficas**: entre o pensamento e a ação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**: sociologia. Trad. Flavio R. Kothe et al. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994 (Grandes Cientistas Sociais).

DUARTE, Rodrigo. Apuros do particular: uma leitura de *Mínima Moral*. In: **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 145-159.

\_\_\_\_\_. Notas sobre modernidade e sujeito na *Dialética do Esclarecimento*. In: **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 45-63.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.83, n.24, 2003. p. 459-476.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



\_\_\_\_\_. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, C. et al. **Sobre filosofia e educação:** subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

MARX, Karl. **Sociologia.** Organizador. Otavio Ianni. 7. ed. São Paulo: Ática, 1992.

OUTWAITW, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do Século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). **A educação danificada:** contribuição à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/EDUFSCar, 1998.

SCHMIED-KOWARZIK, Woldfriedrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TIBURI, Márcia. **Uma outra história da razão e outros ensaios.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

## Sobre os autores:

### Alex Sander da Silva

Doutor em Educação e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; Avenida Universitária, 1105 – Bairro Universitário; Caixa Postal 3167; CEP: 88806-000 – Criciúma – SC; FONE: (48) 3431-2724 – Bloco Q, sala 15. e-mail: alex17sanders@yahoo.com.br

### Michel Alisson da Silva

Mestre em Educação e Professor na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; Avenida Universitária, 1105 – Bairro Universitário; Caixa Postal 3167; CEP: 88806-000 – Criciúma – SC; FONE: (48) 3431-2724 – Bloco Q, sala 15. e-mail: michelalisson@gmail.com

Recebido em: 16/07/2015

Aceito para publicação em: 02/08/2015