



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AROLDO MIRA PEREIRA

**CULTURA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO:  
REFLEXÕES COM BASE EM THEODOR ADORNO**

Rondonópolis

2025

**AROLDO MIRA PEREIRA**

**CULTURA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO:  
REFLEXÕES COM BASE EM THEODOR ADORNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

P436c	<p>Pereira, Aroldo Mira. Cultura, autoridade e formação: reflexões com base em Theodor Adorno [recurso eletrônico] / Aroldo Mira Pereira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 73 f., pdf). – 2025.</p> <p>Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação;. 2. Theodor Adorno. 3. Autoridade. 4. Cultura. 5. Formação. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de, <i>orientador</i>. II. Título.</p>
-------	--

**AROLDO MIRA PEREIRA**

**CULTURA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO:  
REFLEXÕES COM BASE EM THEODOR ADORNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 22 de abril de 2025.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas  
Orientador(a)  
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

---

Profa. Dra. Shirlene Rohr de Souza  
Examinadora  
Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT

---

Profa. Dra. Branca Maria de Meneses  
Examinadora  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: CULTURA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO: REFLEXÕES COM BASE EM THEODOR ADORNO

AUTOR: MESTRANDO AROLDO MIRA PEREIRA

Dissertação defendida e aprovada em 22 de abril de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PROF. DR. NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS (Presidente da Banca/ORIENTADOR)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
  2. PROFA. DRA. SHIRLENE RHOR DE SOUZA (Examinadora Interna)  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
  3. PROFA. DRA. BRANCA MARIA DE MENESES (Examinadora Externa)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
  4. PROFA. DRA. MERILIN BALDAN (Examinadora Suplente)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- Rondonópolis, 22 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Shirlene Rohr de Souza, Docente - UFR**, em 22/04/2025, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas, Docente - UFR**, em 25/04/2025, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Branca Maria de Meneses, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0490967** e o código CRC **590E4FC9**.

*Dedico este trabalho aos meus companheiros e companheiras educadores e educadoras que lutam todos os dias para que a educação em nosso país seja efetiva na promoção de sujeitos críticos e emancipados.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, por toda orientação e condução prestadas a mim durante a pesquisa e produção do texto, sempre com excelência, profissionalismo e paciência.

À banca examinadora, professoras Dra. Shirlene Rohr de Souza e Dra. Branca Maria de Meneses, pela gentileza e cuidado com que leram meu trabalho. Seus apontamentos foram essenciais para o desenvolvimento profícuo da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, pela excelência acadêmica, pelo compromisso com a pesquisa em educação e por me oportunizar desenvolver minha pesquisa.

À professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, pela dedicação e paciência com que colaborou na estruturação do projeto de pesquisa.

Às minhas queridas colegas de linha de pesquisa, em especial Liane, Thaís, Fabiana, Magna e Lucimara, por terem tornado a caminhada muito mais leve com a amizade e generosidade de vocês.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram na execução deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo analisa como algumas das reflexões de Theodor W. Adorno ajudam a pensar questões do âmbito da Educação que envolvem o conceito de autoridade, suas circunstâncias na atualidade e suas relações com a formação sociocultural dos sujeitos. Trata-se de uma investigação conceitual, para a qual utiliza-se metodologia qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como principal recurso de trabalho. Obras de Adorno são analisadas em diálogo com pensadores da tradição da Teoria Crítica no desenvolvimento de todas as sessões e no trato dos conceitos. O objetivo dessa pesquisa é investigar a relação entre autoridade e formação sociocultural, refletindo sobre os conceitos de cultura, barbárie, autoridade e formação, conforme abordados por Adorno em suas reflexões sobre os processos de formação dos sujeitos. Uma vez tomada pela industrial cultural, a educação também se torna produto desprovido de crítica, que já não cumpre seu papel de identificação e enfrentamento de sujeitos autoritários promotores de barbárie. A dissertação está apresentada da seguinte forma: na primeira seção, buscou-se refletir sobre as relações entre os conceitos de sociedade, cultura e violência, lançando mão do conceito de indústria cultural para se compreender como a barbárie pode ser percebida nos ambientes escolares. Na segunda sessão analisou-se o conceito de autoridade, a partir de sua elaboração na obra *Educação e Emancipação*, assim como as diferenças entre as noções de autoridade e autoritarismo. E na terceira e última sessão foi analisado o conceito de formação, confrontado com o conceito de pseudoformação no âmbito da educação. A pesquisa permite refletir que é preciso interagir materialmente cada vez mais de perto com as contradições da vida social, especialmente daquelas que atingem diretamente os processos educacionais e formativos. A escola é um bom exemplo dessa arena onde as contradições se evidenciam e se confrontam. Apesar de todo esforço dos profissionais da educação envolvidos, além das políticas públicas e legislação, a educação escolar parece cada vez mais cooptada pelos interesses econômicos, políticos e ideológicos de grupos que ocupam o poder. E nesse ambiente, tendem a prevalecer as mais diversas formas de violência. Com uma educação crítica e emancipadora aos sujeitos é possibilitado alcançar uma formação mais humana, com vistas à transformação engajada das estruturas sociais que legitimam as diversas formas de violência.

**Palavras-chave:** Educação; Theodor Adorno; Autoridade; Cultura; Formação.

## ABSTRACT

This study analyzes how some of Theodor W. Adorno's reflections help us to think about issues in the field of Education that involve the concept of authority, its circumstances in the present day and its relations with the sociocultural formation of individuals. This is a conceptual investigation, for which qualitative methodology is used, with bibliographic research as the main working resource. Adorno's works are analyzed in dialogue with thinkers from the tradition of Critical Theory in the development of all the sessions and in the treatment of concepts. The objective of this research is to investigate the relationship between authority and sociocultural formation, reflecting on the concepts of culture, barbarity, authority and formation, as addressed by Adorno in his reflections on the processes of formation of individuals. Once taken over by the cultural industry, education also becomes a product devoid of criticism, which no longer fulfills its role of identifying and confronting authoritarian subjects who promote barbarity. The dissertation is presented as follows: the first section sought to reflect on the relationships between the concepts of society, culture and violence, using the concept of cultural industry to understand how barbarity can be perceived in school environments. The second section analyzed the concept of authority, based on its development in the work *Education and Emancipation*, as well as the differences between the notions of authority and authoritarianism. And the third and final section analyzed the concept of education, confronted with the concept of pseudo-education in the context of education. The research allows us to reflect on the need to interact materially and increasingly closely with the contradictions of social life, especially those that directly affect educational and formative processes. School is a good example of this arena where contradictions become evident and confront each other. Despite all the efforts of the education professionals involved, in addition to public policies and legislation, school education seems increasingly co-opted by the economic, political and ideological interests of groups that occupy power. And in this environment, the most diverse forms of violence tend to prevail. With a critical and emancipatory education, subjects are able to achieve a more humane formation, with a view to the engaged transformation of social structures that legitimize the various forms of violence.

**Keywords:** Education; Theodor Adorno; Authority; Culture; Training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2 CULTURA E BARBÁRIE EM ADORNO</b>	<b>14</b>
2.1 Sociedade, cultura e barbárie	14
2.2 O conceito de indústria cultural	20
2.3 Escola, cultura e barbárie	24
<b>3 O CONCEITO DE AUTORIDADE EM ADORNO</b>	<b>35</b>
3.1 O conceito de autoridade na obra <i>Educação e emancipação</i>	35
3.2 Autoridade e autoritarismo	38
<b>4 O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ADORNO</b>	<b>45</b>
4.1 Falsa formação em Adorno	46
4.2 Experiência e formação	55
4.3 Formação e educação	61
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Linguagem, educação e cultura, do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis. Pretendeu-se analisar como as reflexões advindas de Theodor Adorno ajudam a pensar as questões que envolvem o conceito de autoridade, suas circunstâncias na atualidade e suas relações com a formação sociocultural dos sujeitos.

Por se tratar de uma investigação conceitual, a metodologia utilizada para elaboração dessa pesquisa foi qualitativa usando a pesquisa bibliográfica como principal recurso de trabalho, que consiste no levantamento e na revisão crítica de obras, artigos e demais publicações sobre a temática investigada, tanto em bibliografias primárias, no caso da presente pesquisa, as obras de Theodor W. Adorno, quanto em obras secundárias, como comentadores especialistas (SOUSA et al. 2021).

Obras de Adorno como *Educação e Emancipação* (2021) e *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em parceria com Horkheimer, foram analisadas em diálogo com pensadores da tradição da Teoria Crítica, para se circunscrever, com maior precisão e clareza, os entendimentos dos conceitos de autoridade e formação e suas possíveis relações e aplicações. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar a relação entre autoridade e formação sociocultural, refletindo sobre os conceitos de cultura, barbárie, autoridade e formação conforme abordados por Adorno em suas reflexões sobre os processos de formação dos sujeitos.

O texto da presente pesquisa está estruturado em uma introdução, com um delineamento do problema que investigamos, os objetivos propostos, a metodologia que é utilizada e a apresentação de Theodor Adorno e alguns dos principais conceitos e reflexões presentes em seu pensamento, de forma especial no campo da educação. Na primeira sessão, refletimos sobre as relações entre os conceitos de sociedade, cultura e violência, lançando mão do conceito de indústria cultural para se compreender como a barbárie pode ser percebida nos ambientes escolares. O conceito de autoridade, a partir de sua elaboração na obra *Educação e Emancipação*, assim como as diferenças entre as noções de autoridade e autoritarismo são nosso objeto de análise na segunda sessão. E na terceira e última sessão analisamos o

conceito de formação confrontado com o conceito de pseudoformação no âmbito da educação. Na conclusão apresentamos caminhos e possibilidades para onde apontam essas reflexões elaboradas por Adorno.

No âmbito da Filosofia da Educação, estudos são realizados com o esforço de compreender as diversas racionalidades expressas e articuladas ao se pensar os processos que circundam as temáticas educacionais. Perceber as interlocuções dessas racionalidades é uma maneira de apontar caminhos para o que se pode reconhecer como uma efetiva educação de qualidade, sem, contudo, perder de vista a necessidade de mudanças estruturais na própria sociedade, na forma como se organiza e como concebe e trata os processos educacionais. No fluxo dessa tradição filosófica, os estudiosos da Escola de Frankfurt propuseram novas abordagens da realidade social, que abarcassem suas múltiplas representações e concepções, mantendo as bases teóricas marxistas, mas, ao mesmo tempo, expandindo seu campo de reflexão. Quase que como sinônimo para a Escola de Frankfurt e seus correligionários, está o conjunto de abordagens analíticas da realidade em seus aspectos sociais, econômicos e históricos, que, a partir das elaborações de Max Horkheimer, ficou conhecido como Teoria Crítica (Nobre, 2004).

Com esse arcabouço conceitual diversificado, passando pela Filosofia e Sociologia, por exemplo, os pensadores da Teoria Crítica analisa conceitos como o de sociedade, cultura, indústria cultura, violência, barbárie, educação, emancipação, autoridade, autoritarismo e formação humana, por exemplo. A condição de sujeito emancipado é advinda de um processo de formação complexo em si mesmo, pois converge todos os seguimentos da vida social – a família, a escola, a cultura, o mercado etc. A formação da estrutura psicossocial crítica e autônoma é sempre atravessada pela relação que se estabelece com a autoridade que é exercida sobre o sujeito. Faz-se necessário, portanto, revisitar a compreensão que se tem, na contemporaneidade, sobre a autoridade e sua influência no processo de formação dos sujeitos, à luz das reflexões provocadas por Adorno.

Entre os pensadores e pensadoras frankfurtianos que se dedicaram às reflexões sobre as temáticas em torno do tema da autoridade em relação à formação humana está Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Nascido em 1903, o filósofo alemão de origem judaica, teve uma vida acadêmica muito profícua, deixando seu legado como pensador em diversas áreas nas quais engendrou suas pesquisas. Suas reflexões alcançam a música, a estética, a psicologia, a sociologia, a educação e a

filosofia, além de diversas outras áreas. Como desde cedo foi envolvido por estudos filosóficos, defendeu sua tese de doutorado em 1924, quando ainda tinha 21 anos e, nessa mesma década, conheceu Marx Horkheimer e Walter Benjamin, que se tornariam amigos e companheiros em pesquisas. Lecionou em Frankfurt entre 1931 e 1933, quando nazistas cassaram sua licença, fazendo com que se exilasse na Inglaterra até por volta de 1938, quando foi para os Estados Unidos, vivendo em cidades como Nova York e Los Angeles. Ainda em terras americanas, Adorno se dedicou às obras de destaque em sua carreira, como *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* e *Personalidade autoritária: estudos sobre o preconceito*. Apenas em 1950, Adorno retornou a lecionar em Frankfurt, colaborando junto a Horkheimer com a reestruturação do renomado Instituto de Pesquisa Social, do qual assumiu a direção em 1967. Adorno faleceu em 06 de agosto de 1969, na Suíça (Zuin et al. 2021).

Considerando a relevância das reflexões suscitadas por Adorno em obras como, por exemplo, *Dialética do Esclarecimento* (1944), *Educação e Emancipação* (1969), *Dialética Negativa* (1966) e *Autoridade Totalitária* (1950), de forma especial, ao entrelaçar conceitos cruciais como autoridade, cultura e formação, nos propusemos conduzir nossa pesquisa no mestrado em Educação a partir da análise dessas reflexões do filósofo, sempre em diálogo com a tradição da Teoria Crítica e seu aparato analítico.

É importante ressaltarmos a distinção entre os conceitos de autoridade e autoritarismo. Por autoridade entende-se a influência exercida sobre alguém, já o autoritarismo é compreendido como ação sobre outro de forma violenta, pela imposição (Adorno, 2021). A autoridade é sempre circunstanciada pelo contexto social. Por isso, é possível haver diferentes tipos ou formas de autoridade, como uma autoridade técnica, religiosa ou carismática. Adorno, portanto, classifica a autoridade como um fenômeno essencialmente psicossocial (Adorno, 2021, p. 193).

Aceitar a autoridade, no âmbito das nossas relações sociais, é, portanto, fundamental para nossa formação psicossocial, mas também humana, como um todo, considerando, inclusive os processos educacionais formativos. Na mesma medida, aceitar acriticamente os desmandos de uma autoridade exercida de forma autoritária inibe o desenvolvimento do espírito crítico emancipado, dando lugar à barbárie.

Uma vez introjetada a autoridade, enquanto parte da dinâmica de formação da nossa estrutura psicossocial, se faz necessário superá-la. O sujeito autônomo precisa

ser capaz de romper com a tutela a qual esteve subordinado desde sua primeira infância para poder alçar de maneira independente e responsável seus próprios voos. Há de se questionar sob quais condições esse quadro de autonomia do sujeito seria possível na sociedade capitalista, administrada pela lógica do capital.

Uma boa relação com a autoridade no processo de formação pode colaborar para inibir personalidades violentas e a barbárie. Uma autoridade esclarecida é a que visa construir subjetividades emancipadas e críticas, capazes de fazer frente à barbárie.

Como conciliar o exercício da autoridade esclarecida e emancipadora sem perder de vistas os riscos do autoritarismo? Acreditamos que o método dialético de Adorno (2009), abordando a realidade a partir de suas contradições, seria o melhor caminho a seguir. Não apenas como metodologia de investigação de conceitos, mas como proposta mediadora das nossas relações interpessoais. Reconhecer os riscos, mas também o potencial da autoridade tanto para a família, quanto para a escola, pode ser uma maneira eficaz de evitar que Auschwitz de repita.

Assim, na primeira sessão abordamos a relação entre cultura, sociedade e barbárie em Adorno (1998), a partir de conceitos chave como o de indústria cultural, procurando demonstrar como a barbárie numa sociedade capitalista se presentifica em formas de violência no ambiente escolar, como acontece com o *bullying*, por exemplo. A partir dessas reflexões, na segunda sessão nos detivemos à análise do conceito de autoridade e suas relações com a noção de autoritarismo, conforme nos apresenta Adorno, especialmente em sua obra *Educação e Emancipação* (2021). Por fim, em nossa terceira sessão analisamos o conceito de formação presente no pensamento adorniano, considerando sua relação com a educação, a experiência e com o que Adorno chama de falsa formação ou pseudoformação.

Consideramos importante, ainda, relatar que esta pesquisa foi realizada por um professor da Educação Básica na rede pública de ensino do Estado do Mato Grosso. Desde meados do ano de 2018 atuamos como professor do componente curricular Filosofia em escolas na cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso, lecionando em turmas de Ensino Médio com características diferentes, como turmas noturnas, diurnas, Educação de Jovens e Adultos, em escolas centrais, periféricas e militarizadas. Também tivemos a oportunidade de atuar como coordenador pedagógico, compondo o quadro da gestão escolar. Ao longo destes quase sete anos de atuação, pudemos acompanhar as diversas intervenções e mudanças sofridas pela

educação pública no Estado e o quanto elas alteraram as concepções básicas de educação, autonomia dos sujeitos e liberdade de pensamento crítico. Estas intervenções consideramos nocivas, pois afetam diretamente a promoção e desenvolvimento de uma formação social efetivamente emancipadora, como entendemos ter proposto Adorno. Assim, percebemos que nossa prática docente e as reflexões propostas nesta pesquisa dialogaram durante todo o processo de desenvolvimento desta dissertação. Desejamos, nesse sentido, que este trabalho possa contribuir para a práxis dos nossos companheiros e companheiras docentes, que, em seu cotidiano escolar, trabalham pela promoção de uma educação emancipadora.

## 2. CULTURA E BARBÁRIE EM ADORNO

### 2.1 Sociedade, cultura e barbárie

A análise da sociedade, elaborada por Adorno (1986), deve ser compreendida a partir da crítica ao modelo capitalista de sociedade, na época em que ele viveu, marcada, especialmente, pelo contexto da guerra e do pós-guerra. Não apenas Adorno, mas toda a Escola de Frankfurt foi marcada pelas profundas reflexões sobre a sociedade capitalista, percebidas nas diversas teorias sociais presentes nas obras de autores como Max Horkheimer, Walter Benjamim, Herbert Marcuse e outros.

Adorno (1998) propõe uma análise social que considere a história de dominação e sua atualidade hoje: a troca de mercadorias como expressão do que seria uma degradação da sociedade que se pretendia racional. Essa degradação da sociedade, portanto, não se dá apenas no âmbito moral, das relações ou das interações interpessoais apenas, mas atua na própria racionalidade, promovendo um embaçamento da razão, enquanto instrumentaliza relações de poder, coisificando os sujeitos que, por sua vez, são igualmente coisificados, objetificados enquanto envolvidos em suas trocas mercadológicas. A própria cultura, a serviço do capital, da acumulação de riquezas pela expropriação do trabalho alheio, torna-se causa e sintoma dessa sociedade degradada, como veremos mais adiante.

Assim como a cultura surgiu no mercado, no comércio, na comunicação e na negociação como algo distinto da luta imediata pela autopreservação individual; assim como ela se irmana, no capitalismo clássico, ao comércio; e assim como os seus portadores se incluem entre as 'terceiras pessoas' e se sustentam como intermediários; assim a cultura, considerada 'socialmente necessária' segundo as regras clássicas, ou seja, algo que se reproduz economicamente, restringe-se novamente ao âmbito em que se iniciou, o da mera comunicação [...] A crítica cultural aponta para isso, reclamando contra a 'superficialidade' a 'perda de substância'. (Adorno, 1998, p. 15)

Para Adorno (2005a) é preciso perceber, enxergar esse complexo processo de reificação da razão, promovido pelo capitalismo e assumir, frente a ele, novas racionalidades a partir de novas práxis. Sem a devida interação entre a crítica – a todos os modos de existência e organização social e cultural – e a proposta de novas

ações, pensadas a partir de uma nova percepção da condição humana, não será possível sequer perceber o engendramento das forças reificantes que atuam nas sociedades capitalistas. Para Adorno, cabe à dialética, enquanto método de reflexão crítica das contradições da sociedade e da cultura, analisar e interpretar a realidade, porém, sempre na direção de uma ação política, de uma práxis, capaz de provocar as mudanças esperadas.

A interpretação da realidade com que se encontra e sua superação se relacionam entre si. Na verdade a realidade não é superada no conceito; porém a partir da construção da figura do real se segue sempre e prontamente a exigência de sua transformação real. O gesto transformador do jogo do enigma – não a mera solução como tal – dá o protótipo das soluções, de que unicamente a práxis materialista dispõe. A essa relação o materialismo denominou com um termo filosoficamente reconhecido: dialética. Só dialeticamente me parece possível a interpretação filosófica. Quando Marx reprovava aos filósofos que apenas haviam interpretado o mundo de diferentes formas, que apenas o haviam confrontado, tratava-se de transformá-lo, essa frase não somente é legitimadora da práxis política e sim também da teoria filosófica. No aniquilamento da pergunta se confirma a autenticidade da interpretação filosófica e o puro pensamento não é capaz de levá-la a cabo a partir de si mesmo; por isso leva à práxis forçosamente. É supérfluo procurar uma concepção de pragmatismo, em que teoria e práxis explicitamente se cruzem de tal maneira, como na dialética. (Adorno, 2005a, p. 09)

Não se trata apenas da teoria social de Adorno, mas de uma característica de sua própria filosofia, sua concepção de mundo, do real e da própria condição humana, enquanto atravessados pela superação das diversas dicotomias modernas, como a separação entre sujeito e objeto, pensamento e realidade, reflexão e prática. Para Adorno, “o pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto, e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a outra coisa” (Adorno, 2003, p. 27).

Vale lembrar que a geração de Adorno havia, bem recentemente, presenciado os horrores e toda barbárie de que são capazes os mesmos sujeitos autoproclamados iluminados pela razão. Uma racionalidade que se deixou instrumentalizar a serviço dos interesses da sociedade administrada pela indústria cultural. A mesma sociedade que promete a todos e produz (para poucos) condições de existência igualitária, livre, justa e próspera, é a que providencia os meios para extinção dos sujeitos.

Contraditoriamente, em nome do todo social se inviabiliza a própria vida dos indivíduos singulares.

Essas contradições são próprias da configuração pela qual a realidade se apresenta, sendo ela mesma antagônica por sua própria constituição. Para Adorno,

[...] o objeto mesmo da sociologia, a sociedade, que mantém viva a si própria e a seus membros e simultaneamente os ameaça de extinção, é um problema no sentido enfático. Isso significa, todavia, que os problemas da sociologia nem sempre surgem da constatação “de que algo no nosso pretense saber não está em ordem, ... no desenvolvimento de uma contradição interna no nosso pretense saber”. A contradição não precisa ser, como Popper aqui pelo menos supõe, uma contradição meramente “aparente” entre sujeito e objeto, que seria imputada somente ao sujeito como insuficiência de julgamento. Ao invés disso, a contradição pode ter seu lugar de modo mais real no objeto e de modo algum se deixar retirar do mundo por força de um aumento do conhecimento ou de uma formulação mais clara (Adorno, 1994, p. 49 *apud* Pombo, 2011, p. 30).

No texto *Crítica Cultural e Sociedade*, de 1949, Adorno (1998) apresenta o que seria uma aporia da crítica à cultura: como é possível a alguém criticar a cultura se não estiver dentro dela? Ao passo em que a crítica precisa de certo distanciamento entre o sujeito e objeto, para que se proceda com a análise deste, se faz, igualmente necessário a imersão do sujeito na experiência com o objeto. O próprio exercício de conceituar a cultura já faz essa exigência crítica ao considerar sua natureza heterogênea. Adorno entende que “aceitar a cultura como um todo já é retirar-lhe o fermento de sua própria verdade: a negação” (Adorno, 1998, p. 19).

No contexto das sociedades reificadas e reificadoras, a crítica à cultura apresenta, para Adorno (2005a), um caráter transcendente, descolada da realidade social, quando deveria se apresentar enquanto crítica imanente. Uma vez imersa no real que pretende conhecer, a crítica não ignora as contradições presentes, mas, pelo contrário, lança luz sobre elas e, sobre tais contradições, se ergue enquanto cultura emancipadora e libertadora.

Para elucidar o conceito de cultura, Adorno o associa ao conceito de fetiche, chegando a afirmar que a cultura é “o supremo fetiche”, reportando-se à noção de fetiche da mercadoria, que Marx define como a “determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 1982, p. 71). O valor atribuído aos produtos e bens de consumo

no capitalismo é, antes de tudo, uma ilusão, um desejo, um fetiche, algo que não se encontra no produto em si, no objeto mesmo. Ao admirar um produto na vitrine, o trabalhador esquece (ou fazem-no esquecer) que é pela exploração do seu trabalho que o produto adquire aquele determinado valor, inacessível à classe trabalhadora, na maioria das vezes. Separar a produção do produto é atribuir vida própria e independente ao produzido. Tal alienação da consciência da real participação nos processos de produção no modo capitalista só acentua as relações de exploração sofridas pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras.

Ao propor uma reflexão sobre cultura considerando-a como o supremo fetiche, Adorno (1998) acentua a importância de romper com a compreensão da cultura como um todo orgânico e harmonioso, descolada das contradições das realidades nas quais existem os sujeitos, como apontamos anteriormente.

A partir dessa proposta de análise crítica da cultura como heterogênea e aproximada da realidade social, feita por Adorno (2005b), podemos sinalizar alguns aspectos que nos servem ao propósito dessa pesquisa, como a crítica à noção de sociedade moderna, o desenvolvimento da criticidade, a elaboração de novas práxis e a denúncia da barbárie.

É importante manter em mente que, para Adorno (1998), a crítica da cultura é também crítica à civilização. A Modernidade, enquanto proposta de existência humana, caracterizada pelo distanciamento das relações míticas e consideradas ingênuas da Idade Média, se estabeleceu sobre as estruturas de uma racionalidade que se propôs livre, autônoma e científica. Desde Bacon, a ciência empírica, como expressão maior da razão, conduziria a humanidade para um patamar livre da escravidão, dos enganos e da injustiça, considerando a racionalidade científica e tecnológica o caminho suficiente para a emancipação da humanidade (Zatti et al., 2022).

Contudo, apesar de todo esforço na crença e propagação de uma racionalidade elevada, por ser guiada pela razão científica, a humanidade ainda presenciou horrores que marcaram toda a civilização ocidental. Para fazer frente ao mundo construído e ao mesmo tempo devastado pela racionalidade instrumental moderna, faz-se necessário construir uma outra racionalidade, a partir do desenvolvimento da criticidade. É essa a orientação deixada por Horkheimer e Adorno logo no Prefácio da *Dialética do Esclarecimento*:

Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na actividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento de temáticas especializadas (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 11)

Sem espaço para o desenvolvimento da crítica, a cultura acaba por favorecer o processo de reificação ou coisificação dos sujeitos e das suas relações. Assim como a fetichização das mercadorias, atribuindo autonomia e ânimo aos objetos frente ao seu processo exploratório de produção, nas relações reificadas acontece o encantamento às avessas, tornando os sujeitos como objetos, mercadorias inanimadas. Uma cultura fetichizada e sem crítica terá sujeitos reificados e não críticos.

A cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vingá-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. (Adorno, 1998, p. 11)

Por sua natureza contraditória, a cultura, frente à realidade social que a fetichiza, pode, de forma ambígua, se apresentar como libertação ou como consolação, conformação.

Pois nenhuma obra de arte autêntica e nenhuma filosofia verdadeira jamais esgotaram seu sentido em si mesmas, em seu ser-em-si. Sempre estiveram relacionadas ao processo vital real da sociedade, do qual se separaram. Justamente a renúncia à rede de culpa de uma vida que se reproduz cega e rigidamente, a insistência na independência e na autonomia, no rompimento com o reino estabelecido dos fins, implica, ao menos como elemento inconsciente, a referência a uma situação na qual a liberdade seria realizável. Mas a liberdade permanecerá uma promessa ambígua da cultura enquanto sua existência depender de uma realidade mistificada, ou seja, em última instância, do poder de disposição sobre o trabalho de outros. (Adorno, 1998, p. 12)

Enquanto libertação, a cultura atua como ideal, como utopia, considerando que a liberdade ainda não se concretizou na sociedade. Já enquanto consolidada, se mostra impotente em seu potencial, ao apresentar a utopia como já consolidada. Para

Adorno, é por meio da crítica que a cultura pode sair dessa ambiguidade nefasta, evitando a utopia se torne ideologia.

A crítica à cultura, apontada por Adorno (1986), acaba por exigir novas práxis, capazes de, efetivamente, lidar com as contradições apontadas pela crítica. A denúncia da violência é uma dessas ações críticas, especialmente, no âmbito da educação, como analisaremos nos próximos capítulos.

A sociedade que compreende sua cultura enquanto fragmentada e passível de críticas, tende a evitar um dos traços das civilizações ocidentais mais combatidos pelos autores pós-guerra da Escola de Frankfurt, a barbárie. Este lugar extremamente oposto ao civilizado é referido por Adorno em *Educação e emancipação* como o extremismo, “o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” e enfatiza que “não deve haver dúvidas quanto a isto”. (Adorno, 2021, p. 126). Barbárie, portanto, no âmbito dos estudos da Teoria Crítica, tem o sentido de violência. A experiência aterrorizante dos campos de concentração exemplifica essa relação entre cultura e barbárie. Mas não apenas o escandaloso horror de Auschwitz denota o conceito de barbárie das sociedades capitalistas, pois bárbaro é o sujeito de consciência e atos não emancipados, incapaz de refletir sobre sua própria realidade, alheio a uma formação crítica e, portanto, igualmente capaz de violências das mais diversas contra os seus pares. E Adorno alerta: “Se a barbárie está no próprio princípio da civilização, então a luta contra esta tem algo de desesperador (Adorno, 2021, p.130). Tal preocupação notamos logo no Prefácio da *Dialética do Esclarecimento*:

O que nos propuséramos era, de facto, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. Subestimámos as dificuldades da exposição porque ainda tínhamos uma excessiva confiança na consciência do momento presente. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 11)

A barbárie, portanto, enquanto obstáculo à civilização, alcança o seu sucesso na ausência de uma formação social e cultural ampla e emancipadora, pois “a liberdade da sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 13). Adorno (2021) compreende que para superar a barbárie é preciso transformar a relação entre sociedade e escola, visando superar antigos e novos paradigmas civilizatórios, o autoritarismo e a reificação das relações.

Apesar de não ser a única instituição social formadora, a escola é o espaço privilegiado de formação formal e continuidades ou rupturas culturais. Por isso, a formação escolar deve promover uma educação anti-barbárie, cuidando para promoção de sujeitos críticos e autônomos. Na sociedade administrada em que vivemos, tal tarefa de promover uma educação emancipadora e que evite a barbárie esbarra em diversos entraves de caráter social, político, econômico e ideológico, entre eles o que Horkheimer e Adorno (1985) chamaram de indústria cultural.

## 2.2 O conceito de indústria cultural

No conjunto dos conceitos caros ao pensamento de Theodor Adorno, em parceria com Max Horkheimer, está o conceito de indústria cultural, que é associado às críticas já mencionadas da sociedade, da cultura e da própria educação, como veremos.

Na sociedade administrada, a cultura torna-se instrumento de dominação da classe burguesa, na medida em que esvazia de sentido e reifica a cultura e a relações produzidas por ela. Ao padronizar o produto cultural, a sociedade capitalista também padroniza os sujeitos culturais. Portanto, para a lógica da industrialização cultural, o desafio é, justamente, inibir os processos de autonomia do sujeito. A proposta de Adorno (2021) para sair dessa condição é estimular a reflexão crítica, apontando as contradições da realidade social e denunciando as formas de barbárie.

O termo indústria cultural, elaborado por Horkheimer e Adorno na obra *Dialética do esclarecimento*, de 1944, num capítulo denominado “A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas”, objetiva demonstrar como a sociedade moderna transforma toda cultura, seus bens e as próprias relações interpessoais em mercadoria. O conceito, portanto, se faz imprescindível na crítica ao funcionamento das sociedades capitalistas e no processo de massificação dos sujeitos promovido por elas.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que

propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus directores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 15)

Duas inquietações principais são expostas pelos frankfurtianos na *Dialética do esclarecimento*: como o projeto de sociedade calcado sobre a razão esclarecida e autônoma, levou as pessoas à barbárie e, ainda, como uma sociedade esclarecida, que superou o mundo mítico e celebra o triunfo da técnica, pode se apresentar em tão profundo caos cultural.

Sem consciência crítica sobre suas relações com o mundo e sobre si mesmos, os sujeitos, também coisificados, passam a se identificar com a mercadoria fetichizada, com aparência de autonomia. O sujeito, assim, cai no engodo da falsa individualização, como se sua condição de mero consumidor que adquiriu a mercadoria já lhe bastasse para alçar o *status* de um sujeito capaz de pensar por si. Nas palavras dos autores:

O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um antiiluminismo (*anti-Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meios de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação para qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam. (Adorno, 1986, p. 99)

Ainda ao tratar dessa condição dos sujeitos reificados pela lógica fetichizada do capitalismo, Adorno argumenta num texto de 1938, *O fetichismo na música e a regressão da audição*, que

Marx descreve o caráter fetichista da mercadoria como a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do 'homem'. O mistério da forma da mercadoria consiste simplesmente no seguinte: ela devolve aos homens, como um espelho, os caracteres

sociais do seu próprio trabalho como caracteres dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais e sociais dessas coisas; em consequência, a forma mercadoria reflete também a relação social dos produtores com o trabalho global como uma relação social de objetos existentes fora deles. (Adorno, 1975, p. 180)

E acrescenta:

[...] diante dos caprichos teológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis; os que em setor algum se sujeitam a outros, neste setor conseguem abdicar de sua vontade, deixando-se enganar totalmente [...] à renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem [...]. (Adorno, 1975, p. 182)

Em sua lógica mercadológica, a indústria coopta para si, inclusive, a figura do artista, que, a partir das regras do jogo da cultura para as massas, será considerado como grande artista, na medida em que se dispõe a reproduzir, de forma instrumental e técnica, ideologias da classe dominante. Essa arte comprada e silenciada, geralmente, acrítica e espelho de uma pseudo-harmonia social, é identificada por Adorno (1985) no entretenimento fornecido às massas. No contexto das sociedades massificadas pela industrialização da cultura, a arte que diverte também pode alienar e espelhar uma percepção da realidade social que não contempla suas contradições e conflitos.

Os grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo da maneira mais íntegra e mais perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa. No estilo de suas obras, a expressão conquistava a força sem a qual a vida se dilui sem ser ouvida. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 106)

A grandeza do artista e de sua arte, se faz, portanto, pela sua disposição em lidar com as contradições da realidade, demonstradas por meio de seu estilo, seu talento, sua obra. Mas nem a grandeza artística mais fiel às realidades contraditórias da existência humana parece ter escapado do poder da indústria cultural em tornar tudo que toca em mercadoria.

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são tirados do alto e nivelados à altura dos

tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitiço das mercadorias. Quanto mais total ela se tornou, quanto mais impiedosamente forçou os *outsiders* seja a declarar falência seja a entrar para o sindicato, mais fina e mais elevada ela se tornou, para enfim desembocar na síntese de Beethoven e do Casino de Paris. Sua vitória é dupla: a verdade, que ela extingue lá fora, dentro ela pode reproduzir a seu bel-prazer como mentira. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 111)

Diante dessa sensação de aparente onipresença da indústria, que a tudo e a todos coisifica, qual a seria a saída, o caminho para o desenvolvimento de outras lógicas sociais? Nos escritos de Adorno que abordam a temática educacional, a educação emerge como uma resposta ao dilema. A série de entrevistas publicadas sob o título *Educação e Emancipação* (2021), texto que analisaremos mais adiante, apesar de não se configurar como uma teoria da educação, apresenta a importância dada por Adorno às temáticas como educação, escola e formação no combate à barbárie.

A educação contemporânea ainda enfrenta bem mais de perto e de forma mais sofisticada o acirramento de uma cultura industrializada e reificante, com o uso, por vezes exacerbado e estimulado, dos aparatos da internet, como as redes sociais e os jogos. A educação proposta por Adorno (2021), como processo de autorreflexão crítica e rompimento com a barbárie, cede espaço à repetição e manutenção das ideologias dominantes das classes que ocupam os poderes econômico e político.

A formação dos sujeitos enquanto cidadãos críticos de seu tempo, de suas relações e de sua realidade social passa pela escola. Contudo, em meio a todos os atrativos tecnológicos e alienantes ofertados pela Indústria Cultural, a educação sofre a pressão de não galgar sucesso em sua missão emancipadora. Se faz, portanto, necessário construir junto aos estudantes a criticidade esperada para que eles mesmos, apesar de imersos em sua cultura industrializada, sejam capazes e apontar suas contradições e violências. Para a professora Anamaria Fadul:

[...] é só através de seu conhecimento (indústria cultural) que se pode propor uma nova política educacional, cultural e comunicacional capaz de fornecer subsídios para a alteração da própria Indústria Cultural. É só por meio da informação de alunos críticos, de alunos que tenham

conhecimento da Indústria Cultural que se pode ter a possibilidade de interferir. (Fadul, 1994, p. 54)

À educação e seus agentes educadores cabe a tarefa de formar sujeitos críticos e emancipados enquanto os informa sobre os riscos presentes em sua própria cultura. Para tanto, é necessária uma educação crítica, capaz de ler seu tempo e dialogar com as contradições da realidade em que se insere seus sujeitos em formação. Em Adorno (2021), sem essa estreita relação crítica entre educação, escola e cultura não é possível sequer perceber a barbárie em seus efeitos nefastos sobre a sociedade.

### **2.3 Escola, cultura e barbárie**

Apesar do vasto alcance das reflexões de Adorno, abrangendo diversas áreas do conhecimento, suas contribuições para educação não se dão, necessariamente, na direção do que se poderia compreender, de forma estrita, como uma teoria da educação adorniana. Em seus escritos, as abordagens e os conceitos elaborados sobre educação e outras temáticas relacionadas, seja no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, não são propostos para fins pedagógicos, nem com intuito educacional (Vilela et al. 2006).

Segundo aponta a professora Rita Vilela, “o que temos em Adorno é uma teoria social que deslinda a função do sistema de ensino como comprometido com o processo de dominação e não uma teoria de ação pedagógica” (Vilela et al. 2006, p. 48). Tal compreensão sobre o lugar da temática educacional na obra de Adorno não desmerece ou diminui o valor e importância da educação para o filósofo, mas, pelo contrário, pode realocá-la em lugar merecedor de sérias e detidas reflexões. Dialogando com as principais temáticas da filosofia de Adorno, como os conceitos de dialética, esclarecimento, crítica e de indústria cultural, como já vimos, a educação é discutida de maneira mais ampla e direta numa coletânea de escritos educacionais, da década de 1960, intitulada de *Educação e emancipação*.

Não obstante o título, a obra não se configura como teoria educacional, mas suscita reflexões típicas das abordagens dos teóricos da crítica, na medida em que propõe o alinhamento entre conceitos, ideias, discursos e ações efetivas na direção da construção de novas *práxis* sociais.

Este livro possibilita uma dupla aproximação. É possível lê-lo como intervenção de Adorno no debate educacional que remete ao seu pensamento filosófico e social. Ou, inversamente, concebê-lo como ensaio de introdução à obra filosófica e sociológica que se apoia em momentos educacionais. A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (Leo Maar, 2021, p. 15)

Se não compreendida como teoria pedagógica, a temática da educação, no conjunto das reflexões sociológicas e filosóficas de Adorno, abarca uma dimensão política mais ampla, na medida em que se volta à importância da formação sociopolítica de caráter crítico e emancipatório das pessoas, com o objetivo de evitar o retorno a práticas bárbaras, como ficou registrado na história os horrores de Auschwitz. Educar para que Auschwitz não se repita é educar para que toda expressão da barbárie não ocorra.

Auschwitz nada mais é do que a racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma. Uma identidade auto-referente, não produtiva porque baseada na fraqueza do eu para o tempo — na história e para o espaço — na relação ao diferente. Assim, Auschwitz surge como alegoria do capital encantado com sua pretensa auto-suficiência. Representa o sonho, que só pode ser sonhado como pesadelo, do capital sem trabalho vivo. Ou seja, é uma orientação que parece encantar cotidianamente na sociedade vigente, e não um delírio fora da realidade. Auschwitz aqui e agora. No capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história — ao modo de um trabalho social alternativo — é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz. (Leo Maar, 2021, p. 29)

Na Teoria Crítica, arcabouço teórico em que se insere o pensamento adorniano, a formação educacional é compreendida como indissociável do processo de emancipação histórica dos sujeitos, que passariam a perceber, propor e construir novas *práxis* capazes de efetivar novas realidades sociais, políticas e econômicas justas para todas as pessoas. No pensamento marxista, essa força educativa emancipadora estaria associada ao esforço em unir teoria e prática como movimentos

inseparáveis na busca pela emancipação dos sujeitos. Sem a consciência crítica da realidade material que nos cerca, não será possível processo algum de emancipação genuíno, uma vez que mesmo nossa produção intelectual, inclusive a repassada pela escola, advém das condições materiais da sociedade. Nas palavras de Marx e Engels:

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material. (Marx; Engels, 1980, p.25)

Em *Educação e Emancipação*, Adorno (2021) assegura que a escola, enquanto ambiente institucional de educação formal, está diretamente ligada ao que se passa na sociedade em que está inserida. E por se tratar de uma sociedade capitalista e administrada, que, como vimos, objetiva a reificação dos sujeitos, a escola e a educação proposta e praticada nela, ganharam o interesse das reflexões de Adorno sobre as relações entre educação e formação cultural.

A escola, portanto é reprodutora de todo o imaginário social dos sistemas culturais e econômicos dominantes, assumindo um papel de conformização dos sujeitos à ordem social vigente. Nas palavras de Marx: “Os pensamentos da classe dominante são também os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa sociedade é também o poder espiritual dominante” (Marx, 1976, p 48). Dessa forma, a escola se verte em instrumento de construção e manutenção não apenas de sua cultura, ideologia e estrutura de poder, mas também de seus atos de violência, como a barbárie.

Quando a serviço dessa lógica reificante da sociedade capitalista, a educação fortalece a sobreposição da racionalidade instrumental e técnica ao processo de formação humana emancipadora, cindindo, assim, o que chamamos de educação emancipadora de uma educação técnica. Contudo, essa cisão deveria não existir, cedendo lugar a uma formação que admitisse a técnica sem abrir mão da crítica. Adorno sugere que

[...] não se pode ignorar a antítese observada entre humanismo e técnica. Ela pertence a uma falsa consciência. Na sociedade cindida, os diferentes setores não sabem o que são, assim como não sabem o que são os outros. A própria fratura entre técnica e o humanismo, tal

como me parece de forma irremediável, é uma parte da aparência produzida socialmente.

[...] a técnica poderia se transformar naquela essência social que lhe é imanente, possibilitando, na sociedade, a interdependência da chamada cultura com os progressos técnicos (Adorno, 2010, p. 4).

Um resultado esperado de toda essa condição cindida e reificante da educação na sociedade capitalista é o distanciamento de uma cultura do espírito, de uma proposta de educação efetivamente humanizadora. Os indivíduos, nesse contexto, se tornaram cada vez mais autômatos e frios em suas relações. Em suas mentes, pairam apenas os valores da indústria cultural e sobre seus corpos são cobrados o preço da eficiência total, da qualidade premiada e do sucesso lucrativo. Ao elucidar o contexto da crítica de Adorno, a professora Olgária Matos observa, de maneira pertinente, que:

O vazio deixado pela falência da educação humanista - a que buscava formar a "excelência dos talentos e habilidades" - vem a ser preenchido pelos valores da mídia e do mercado. A educação de massa não visa a formar o espírito; ao contrário, adapta o indivíduo aos valores empresariais do lucro, da competição e do sucesso, por um lado; as vicissitudes do mercado, de outro. A competição talvez possa melhorar as mercadorias, mas "necessariamente piora os homens". Desaparecem os valores ligados ao indivíduo convertido a ora em empresário ou consumidor. O indivíduo atomizado da sociedade de massa conhece o preço de todas as coisas, mas desconhece seu valor. A determinação de todas as esferas da vida pelo fator econômico se torna um poderoso redutor do pensamento - pois impõe a economia como um conjunto fechado de fenômenos "objetivos" aos quais o homem deve submeter-se. (Matos, 2001, p. 144)

Não apenas frios e distanciados uns dos outros, os sujeitos da sociedade reificante também se distanciam de sua própria história, são desmemorizados de sua própria identidade. Segundo Adorno, em seu texto *O que significa elaborar o passado*, "a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional" (Adorno, 2021, p. 35). Sem memória de si, os sujeitos cedem lenta e sutilmente aos encantos perversos da indústria, pois, "quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento" (Adorno, 2021, p. 35).

A cooptação da educação como negócio lucrativo pelas empresas do ramo

educacional se configura como um outro fator de afastamento da educação de sua vocação primeira de formadora de sujeitos emancipados. A eficiência da educação e das escolas passa a ser aferida pelo quanto se pode lucrar com elas. Seja nos sistemas de educação privado ou público, com mais ou menos agredibilidade, a lógica do mercado prevalece: cortar custos e elevar ganhos. Assim, se efetivam as políticas de arrocho salarial e planos de carreira dos profissionais da educação, condições precárias e insalubres de trabalho e de estudo, com salas de aula super lotadas e controle dos currículos escolares. Contudo, todo esse desmonte da educação é sempre disfarçado por narrativas, números e estatísticas de sucesso. Silenciada em seu potencial emancipador, a educação segue como instrumento de manutenção do capital.

Em *Educação Após Auschwitz*, Adorno aponta que o profundo distanciamento e indiferença entre as pessoas, fomentado pela indústria cultural e seu processo de reificação, tornou possível a horrenda realidade de Auschwitz. Quanto mais próximas da técnica fetichizada mais reificadas se tornam os sujeitos, tornando-se, assim, impazes de afetos, de sentimentos humanizadores, como amar, por exemplo. Adorno analisa a situação na seguinte passagem:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade de amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. (Adorno, 2021, p. 144)

Frieza e distanciamento são características dessa subjetividade burguesa com sua cultura industrializada, que acabam por propiciar as condições objetivas para o desenvolvimento da barbárie, mesmo que disfarçada de compartimento civilizado. A concorrência e o enfrentamento constantes nas relações de trabalho, por exemplo, são estimuladas na sociedade capitalista da lucratividade como sinônimo de sucesso profissional, mesmo que isso possa custar o extermínio do outro. E foi o que aconteceu em regimes totalitários como o nazismo, no âmbito cultural e em escala

muito mais devastadora, resultando no genocídio presenciado pela história ocidental contemporânea.

Para Adorno, “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 2021, p. 176), servindo, portanto, de incentivo à barbárie. Mas não apenas a lógica de competição e concorrência do mercado produz sujeitos indiferentes e frios, a indústria cultural, com todo seu aparato da comunicação para as massas, também colabora na consolidação dessa realidade.

É categórico a afirmativa de que a frieza é princípio fundamental da subjetividade burguesa, subjetividade essa que osenso comum – as novelas, os noticiários, enfim, a indústria cultural – mas também a escola, a igreja, os sindicatos, as políticas ajudam a construir, “sem violência”, progressiva e intensivamente, no dia a dia, em cada um de nós. (Pucci, 2012, p.10)

Em seu texto *Educação contra a Barbárie*, Adorno (2021) demonstra como os elementos propícios à barbárie estão presentes na educação, justamente pela relação descompassada entre o desenvolvimento tecnológico e a formação emancipadora dos sujeitos. A violência, portanto, é fruto da falência da cultura e, por consequência, do estabelecimento da barbárie, da violência irracional, conforme Adorno aponta em suas obras. Promessas emancipadoras são feitas pela cultura, porém, apenas engodo e opressão são entregues. Nas palavras de Adorno:

Penso que, além desses fatores subjetivos, existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disso foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disto, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando de forma fatal de que essa promessa não deveria existir. (Adorno, 2021, p. 178)

Esse fator irracional da violência, fomentado pela cultura da sociedade capitalista, está presente no espaço da escola, que é onde desagua a proposta de educação instrumentalizada e reificante imposta pelas classes dominantes, através da indústria cultural e seus mecanismos. Entre as diversas formas de violência

percebidas na escola, podemos apontar o preconceito em suas multifacetadas manifestações, como o racismo, a intolerância religiosa, a homofobia, a gordofobia e o *bullying*.

José Leon Crochík, professor e pesquisador das questões que envolvem a violência nas escolas, utilizando o arcabolo conceitual da Teoria Crítica, considera que, seguindo a trilha de Adorno, diferentemente da violência racional, que procura combater a dominação, a violência resultante da sublimação da dor e sofrimento social e psíquico, conduz os sujeitos à barbárie:

Dessa forma, a crítica deve ser dirigida ao tipo de violência que destrói a cultura, que aniquila o indivíduo. A violência contra o homem é a que se volta contra o tempo, contra a ideia de um projeto, é a que reduz o homem ao presente. [...] Com a escola, assim como com qualquer outra instituição social, não poderia ser diferente: a violência também se apresenta nela. (Crochík, 2012, p. 214)

Todos os agentes escolares são, de uma forma ou de outra, vítimas da violência produzida ou recebida na escola. Profissionais da educação, como os professores, bibliotecários, equipe de manutenção e segurança, técnicos administrativos, entre outros, sofrem violência advinda do empregador, seja o poder público ou um empresa privada, dos familiares dos estudantes, movidos por ideologias equivocadas, dos próprios estudantes, incluindo ataques físicos em alguns casos e sofrem violência entre seus pares, em forma de assédio. Contudo, ainda é sobre os estudantes, crianças e adolescentes em estado de formação mais suscetível às vulnerabilidades, que recai a maior parte do peso das consequências da violência escolar. O *bullying*<sup>1</sup> é uma forma dessa violência escolar que congrega em si muito do que Adorno (1985) destacou como resultado da reificação das relações humanas,

---

<sup>1</sup> Ao tratar do tema da violência na escola, os pesquisadores Matheus Rodriguês da Silva e Paola Regina Carloni explicam que: “Quanto ao *bullying*, o termo é oriundo da língua inglesa e se caracteriza pela violência praticada constantemente por um aluno ou grupo sobre outro aluno ou grupo. [...] Caracteriza-se o *bullying* por sua continuidade ao alvo, não isolada. [...] o *bullying* pode ser de três tipos: direto e físico (agressões físicas, roubo, destruição de objetos de colegas, exploração sexual); direto e verbal (insultos, apelidos, ‘sarros’, comentários discriminatórios ofensivos); indireto (fofocas, boatos, ameaças). Sua forma mais comum parecer ser a indireta, sobretudo com o advento da internet e do *cyberbullying*, o que está relacionado ao fato que na observação há a satisfação dos próprios desejos agressivos e aqueles que observam podem também temerem se tornarem vítimas da violência. Finalmente, destaca-se que de maneira alguma o *bullying* pode ser considerado como uma brincadeira ou algo normal que todos devem passar, pois há diversas consequências psíquicas para aqueles que sofrem e/ou praticam, desde uma ansiedade, medo e angústia, até o suicídio e assassinatos, conforme a literatura” (Silva; Carloni, 2019, p. 05).

causada pelos ditames da indústria cultural.

Citando um levantamento feito na literatura da área, Antunes e Zuin apresentam o seguinte perfil geral das vítimas de *bullying*:

[...] as vítimas do bullying têm sido: pessoas que têm características físicas, socioeconômicas, étnicas e preferências sexuais específicas, entre eles, ciganos, artistas de circo, estrangeiros, alunos obesos, de baixa estatura, homossexuais. Se os alunos com deficiência física, sensorial e intelectual têm uma distinção perceptível em relação a outras pessoas, se essas diferenças são frutos da natureza ou de acidentes, os demais alvos podem apresentar características de fragilidade que são culturalmente desvalorizadas. (Antunes; Zuin *apud* Crochík, 2012, p. 214)

O perfil da vítima, portanto, parece estar ligado às suas características físicas ou psíquicas particulares, que o diferenciam do tipo aceito normativamente pela sociedade. Tais características subjetivas que poderiam, em uma sociedade emancipada, serem consideradas apenas como vulnerabilidades, para as quais se dispensaria cuidados, atenção, acolhimento e afeto (além, claro, da garantia de direitos e acessos), são vistas com incômodo, defeitos distoantes da pseudo harmonia social e que, para o bem e divertimento do todo, podem e precisam ser hostilizados, silenciados, invisibilizados e eliminados. Um artifício bastante utilizado para isso é considerar o *bullying* como uma brincadeira. Ao fazer isso, “os valores da força e da virilidade podem ser destacados em detrimento dos direitos humanos e do desenvolvimento da sensibilidade” (Crochík, 2012, p. 217). E Crochík continua esclarecendo:

Se é clara, para alguns, a distinção entre ‘brincadeiras’ e violência, deve-se lembrar que piadas contra pessoas com deficiência, imigrantes, negros, podem ser expressões do preconceito sutil, que é uma das formas da violência se manifestar. [...] O bullying escolar tem sido definido como a hostilidade de um aluno mais velho ou mais forte, ou grupo de alunos, intencionalmente e com frequência, dirigida a um mesmo aluno, podendo gerar diversas consequências psíquicas no que o sofre, desde uma angústia acentuada até o assassinato e o suicídio; como se percebe, as consequências desse fenômeno não devem ser associadas a meras brincadeiras ou a situações que são facilmente superáveis. (Crochík, 2012, p. 217-218)

Longe de ser uma atividade lúdica, o *bullying* é resultado dos engodos da cultura

industrializada, com suas demandas objetificantes dos sujeitos e suas relações. E, como desdobramento escolar dessas demandas, o *bullying* não pode ser compreendido como isolado da cultura que o produz. Sendo assim, Crochík nos oferece três fatores que se relacionam para garantir a prática e a manutenção do *bullying* na escola. Conhecer esses fatores e suas contradições pode ajudar a identificar e combater a práticas de bullying no ambiente escolar: “a hierarquia social, presente na escola [...]; a formação da personalidade autoritária ou não; e a autonomia, ou a ausência dela, em relação à autoridade” (Crochík, 2012).

A nossa sociedade é estruturada em hierarquias, dos mais fortes, mais hábeis, mais inteligentes, mais astutos, que consigam lograr alguma vantagem sobre os demais, mas que, principalmente, garantam a sobrevivência. A base de qualquer hierarquia se dá no princípio da dominação, da sobreposição de alguns aptos sobre outros considerados frágeis. Contudo, o pensamento crítico, a razão de caráter emancipatório carrega o germe da aniquilação da dominação. Mas sem o devido espaço para o florescimento de uma educação crítica, de emancipação dos sujeitos, o que temos é uma escola reprodutora da perseguição intelectual, da valorização dos corpos hábeis, fortes e belos para os fins estéticos do mercado e do espírito de competição, que insiste em declarar quem é mais capaz entre todos. Nas palavras de Crochík:

A necessidade de ser forte é própria de uma sociedade que cultiva a sobrevivência, ou ao menos o privilégio dos mais fortes. A fragilidade remonta a estágios superados que o homem civilizado deseja esquecer, lembra a natureza que o homem presume ter superado. (Crochík, 2012, p. 220)

Sendo a sociedade capitalista organizada hierarquicamente, a personalidade autoritária seria a mais adequada à reprodução e manutenção das suas dinâmicas de violência. A base, contudo, dessa personalidade autoritária está no sadomasoquismo, pois associa o prazer à superioridade. O sadomasoquista “satisfaz seus ímpetos destrutivos, quer seu alvo seja externo ou interno, utilizando o que a civilização permite para expressar e exercer friamente a violência” (Crochík, 2012, p. 221). A personalidade autoritária, cujo prazer está em sobrepor os outros, pode ser do tipo ressentido, autoritário ou manipulador. Há ainda uma correlação política e econômica no agir autoritário, na medida em que, geralmente, as vítimas do autoritarismo são

pertencentes a grupos étnicos, sociais ou econômicos em condição de vulnerabilidade.

Se a personalidade autoritária pode ser associada à hierarquia e ao prazer de submeter ou de se submeter, no que se refere ao bullying, ela pode distinguir o líder dos que praticam a intimidação de seus seguidores; pode também caracterizar alguns dos observadores e mesmo algumas das vítimas, quando essas são também agressoras; quanto a essas últimas – às vítimas –, não cabe esquecer que podem ter sido criadas para o convívio pacífico com os outros e por isso têm dificuldades de reagir à violência (Crochík, 2012, p. 222).

As noções de autoridade e autoritarismo podem ser confundidas, porém o autoritarismo sempre será nocivo às relações humanas. Já a autoridade pode ser entendida como o papel exercido por alguém no processo de formação de outros, sem o uso da violência ou da opressão. Nesse sentido, tanto a ausência de autoridade na formação das crianças e adolescentes na escola e na família, quanto o excesso no exercício da autoridade podem ser prejudiciais. Ambas situações inviabilizam a formação adequada da consciência moral, que, pela psicanálise, é conhecida por superego. É essa consciência moral, elaborada na formação do eu, que se encontra na base da prática do *bullying*, indicando que o agressor não teve bem desenvolvida em sua formação a noção de autoridade. Assim, as fragilidades dessa formação indicam elemento fundamental para as ações irracionais e violentas. Sem a presença da autoridade em sua formação o sujeito pode se perder de si em si mesmo.

A autoridade é importante para a formação do indivíduo, pois oferece referências, princípios, valores; serve como modelo que deve ser incorporado para depois ser superado. Se não há esse modelo, a individualidade não se constitui, pois a pessoa mal consegue saber o que quer, o que deseja; se não supera o modelo introjetado, só o reproduz rigidamente (Crochík, 2012, p. 223).

Cabe à educação e aos educadores, refletir e propor modelos de autoridade que demarquem de maneira clara a tênue linha que os diferem de formas autoritárias. Sem essas referências construídas desde a infância os sujeitos têm sua subjetividade vulnerabilizada e exposta à sedução do uso da força, da violência, da barbárie como formas de impor a sua vontade e querer sobre a dos demais. Ao refletir sobre educação enquanto caminho para emancipação dos sujeitos, Adorno (2021) atribui à

autoridade um lugar de especial atenção, especialmente em seus escritos compilados na obra *Educação e Emancipação*, como apresentaremos a seguir.

### 3. O CONCEITO DE AUTORIDADE EM ADORNO

#### 3.1. O conceito de autoridade na obra *Educação e emancipação*

Conforme demonstramos no capítulo anterior, os conceitos trabalhados por Adorno em suas reflexões são mobilizados a partir de uma lógica dialética, que leva em consideração as contradições dos conceitos, das ideias, das realidades analisados.

Temas como a indústria cultural, a crítica à sociedade capitalista, o processo de reificação dos sujeitos são tratados dentro da dialética negativa de Adorno (2009) como que complementares em suas contradições, pois a realidade é produzida a partir dessas interrelações. Ignorar o entrelaçamento dos conceitos na dimensão da vida social seria o mesmo que admitir a possibilidade de uma realidade ou conceito dado desde sempre no mundo, independente das interferências da razão, da linguagem, da cultura ou de qualquer ação humana. Se assim o for, estaríamos fadados a sobreviver desprovidos da esperança básica que nos alimenta a crença na transformação do mundo. No contexto sócio-histórico que Adorno e seus contemporâneos de Frankfurt viveram, após presenciarem o alcance devastador da guerra, resgatar a esperança sem negar o horror, reconstruir sem ignorar os escombros se faz uma tarefa mais do que necessária.

A educação e, por conseguinte, a escola são compreendidas por Adorno nessa teia de entrelaces conceituais. A educação, enquanto processo de formação dos sujeitos, sofre influência direta da cultura industrializada e é posta a serviço de suas demandas reificantes. Contudo, é também pela educação que se pode contrapor os ditames da cultura, da frieza, da violência e da barbárie, se essa educação for crítica e emancipadora dos sujeitos. Se referindo ao seu contexto histórico, Adorno afirma que:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no

que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. (Adorno, 2021, p. 129)

As alterações sociais no âmbito da política, da economia e da cultura exigem a formação de uma nova sociedade. No caso das sociedades capitalistas dos séculos XIX e XX que presenciaram mudanças significativas no modo de produção, as estruturas sociais que determinavam os comportamentos aceitáveis e adequados dos indivíduos, também se alteraram, produzindo e viabilizando novas formas de existência, de sobrevivência e de relações. Com o desenvolvimento da versão monopolista do capitalismo contemporâneo, as empresas familiares foram desaparecendo e com elas a autoridade que circundava os homens que ocupavam esses lugares e autoridade. Assim, também o pai tem sua autoridade questionada na organização familiar, podendo ser até dispensada ou negligenciada. A família, enquanto principal ambiente de formação do aparato psíquico do sujeito, foi constringida a se refazer em sua estrutura hierárquica.

Porém, mesmo com a ausência ou defasagem na figura de autoridade do pai, será necessário a existência da autoridade para o processo de formação do sujeito, como uma figura de influência a ser seguida. Além disso, outra consideração importante a fazer sobre a autoridade é que ela está circunstanciada pelo contexto social em que se dá em determinada relação. Por isso, é possível falar em tipos ou formas de autoridade, como uma autoridade técnica, religiosa ou carismática. Adorno, portanto, classifica a autoridade como um fenômeno essencialmente psicossocial.

Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como uma autoridade técnica — ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro —, que não pode simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. (Adorno, 2021, p. 193)

Aceitar a autoridade, no âmbito das nossas relações sociais, é, portanto, fundamental para nossa formação psicossocial. Na mesma medida, aceitar acriticamente os desmandos de uma autoridade exercida de forma autoritária inibe o desenvolvimento do espírito crítico emancipado, dando lugar à barbárie. Contudo,

Adorno (2021) chama atenção sobre o quanto o enfrentamento do autoritarismo não nos habilita, necessariamente, à condição de sujeitos emancipados. Alguém pode ter um pensamento conservador e moralista e, ainda assim, se indignar contra a violência, como, da mesma forma, alguém liberal pode nutrir aspirações totalitárias.

Uma vez introjetada a autoridade, enquanto parte da dinâmica de formação da nossa estrutura psicossocial, se faz necessário superá-la. O sujeito autônomo precisa ser capaz de romper com a tutela a qual esteve subordinado desde sua primeira infância para poder alçar de maneira independente e responsável seus próprios voos. Adorno esclarece a importância dessa ruptura:

É o processo — que Freud denominou como o desenvolvimento normal — pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de minoridade. (Adorno, 2021, p. 177)

Uma boa relação com a autoridade no processo de formação pode colaborar para inibir personalidades violentas e a barbárie. Seja no ambiente familiar ou na escola, o sujeito, de maneira especial a criança, deve ter contato com figuras de autoridade que lhe esclarecem os limites para o convívio social, que lhe repasse noções éticas, que lhe instrua sobre os efeitos nefastos da violência. Não deixa de haver uma certa ambiguidade nessa dinâmica de autoridades, pois de um lado a autoridade esclarecida pretende inserir o sujeito no convívio social (que é regido pelos ditames da indústria cultural), enquanto que, por outro lado, o instrui a identificar e resistir às formas de controle e violência impostas por autoridades autoritárias. Essa autoridade esclarecida é a que visa subjetividades emancipadas e críticas, capazes de fazer frente a barbárie.

Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização. Mas eu seria o último a

minimizar essas questões, pois os pais com que temos de lidar são, por sua vez, também produtos desta cultura e são tão bárbaros como o é esta cultura. O direito de punição continua sabidamente a ser, em terras alemãs, um recurso sagrado, de que as pessoas dificilmente abrem mão, tal como a pena de morte e outros dispositivos igualmente bárbaros. [...] Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais "dão uma palmada" na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização. (Adorno, 2021, p. 167)

Como conciliar o exercício da autoridade esclarecida e emancipadora sem perder de vistas os riscos do autoritarismo? Acreditamos que o método dialético de Adorno (2009), abordando a realidade a partir de suas contradições, seria o melhor caminho a seguir. Não apenas como metodologia de investigação de conceitos, mas como proposta mediadora das nossas relações interpessoais. Reconhecer os riscos, mas também o potencial da autoridade tanto para a família, quanto para a escola, pode ser uma maneira eficaz de evitar que Auschwitz se repita.

### **3.2 Autoridade e Autoritarismo**

Como vimos, Adorno apresenta sua compreensão de autoridade, em uma entrevista radiofônica intitulada *Educação e Emancipação*, chamando atenção para o seu caráter essencialmente psicossocial, pois a condição de autoridade atribuída a alguém dependerá das circunstâncias histórico-materiais em que os sujeitos estejam inseridos (Adorno, 2021). Assim, permite-se ressaltar a importância da autoridade no processo de formação dos sujeitos, da própria subjetividade, que não desconsidere as contingências históricas que atravessam sua existência no mundo. Adorno lembra que, concordando com Freud, é importante para o desenvolvimento da criança que haja a presença de figuras de autoridade (Adorno, 2021). Enquanto cresce e se desenvolve em outros e diferentes contextos sociais, a criança vai atualizando suas referências de autoridade, o que se compreende como um desenvolvimento normal. A própria noção de emancipação dos sujeitos parece atrelada, de certa forma, à essa condição psicossocial que se estabelece com a autoridade. Adorno chega a dizer que “o modo pelo qual — falando psicologicamente — nos convertemos em um ser

humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (Adorno, 2021, p. 193).

Uma vez que a autoridade é uma condição psicossocial que depende das circunstâncias históricas nas quais as relações de poder se dão, o risco da autoridade positiva, que pretende ser superada no desenvolvimento dos sujeitos, ser convertida em autoridade autoritária é sempre presente. Este fenômeno da autoridade autoritária, como que uma distorção da autoridade, participa dos fundamentos dos autoritarismos políticos que assolam as sociedades em diferentes épocas e contextos econômicos, inclusive e de forma especial, do nazismo alemão na Segunda Guerra, com a ascensão de Adolf Hitler, por exemplo. É praticamente impossível explicar de forma minimamente racional como as barbáries que se sucederam sob o domínio do Terceiro Reich alemão, entre os anos 1933 e 1945, foram possíveis. E, justamente, por ter historicamente acontecido, Theodor Adorno lembra que Auschwitz ainda pode se repetir:

Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (Adorno, 2021, p. 129).

O autoritarismo, assim como a assustadora face da barbárie, por suas intenções de controle e enredamentos, tende a não se apresentar inicialmente expondo suas reais intenções. O autoritarismo pode ser perigosamente sedutor ao declarar suas propostas de salvação, de progresso, de autonomia, que mobilizam afetos, valores e crenças, como a defesa da família e da pátria, por exemplo. Da mesma forma acontece em momentos de crise econômica, quando se promete estabilidade financeira e acesso a bens de consumo semelhantes aos consumidos pela burguesia, não importando saber a que preço tal estabilidade foi alcançada e quais as classes que, efetivamente desfrutaram dela. Nesse cenário de sedução do autoritarismo, toda barbárie parece tolerável, aceitável dentro de uma razoabilidade perversa, própria da lógica das sociedades governadas por regimes totalitários. Em seu artigo *O que significa elaborar o passado*, Adorno apresenta como esse processo de aceitação do nazismo foi recebido possibilidade de melhoria de vida individual e coletiva. No fragmento a seguir, ele parece lamentar o quanto nem mesmo uma boa

argumentação consegue mostrar os perigos do autoritarismo a quem escolheu a frieza da alienação.

Após as experiências da guerra antes da era hitlerista, a impressão dominante era a de que "havia providências", e não apenas em termos ideológicos como no caso de viagens de férias e vasos de flores nos galpões industriais. Em comparação ao *laissez-faire*, o mundo hitlerista efetivamente protegia seus adeptos frente as catástrofes naturais da sociedade que se abatiam sobre as pessoas. De um modo autoritário estabeleceu-se a prioridade do controle das crises, um experimento bárbaro de direção estatal da sociedade industrial. A tão lembrada integração, o adensamento organizatório da rede social que tudo abrangia, propiciava inclusive proteção em face do medo geral de ficar de fora e submergir. Para um número incontável de pessoas, a frieza do seu estado de alienação parecia eliminada pelo calor do estar em comunidade, por mais manipulada e imposta que fosse esta situação; a comunidade popular dos não-iguais e dos não-livres, como mentira que era, também era simultaneamente a realização de um sonho burguês antigo, embora desde sempre perverso. É claro que o sistema que oferecia tais gratificações continha em si o potencial da própria destruição. O florescimento econômico do Terceiro Reich repousava em grande parte sobre o armamentismo militarista para a guerra que traria a catástrofe. Porém aquela memória debilitada a que me referia recusa-se em grande medida a aceitar uma tal argumentação (Adorno, 2021, p. 40, 41).

Apesar do florescimento econômico, apontado por Adorno, o estabelecimento do Terceiro Reich, enquanto regime de governo totalitário, representou mais do que uma dominação econômica, mas também trouxe à tona a barbárie, num movimento dialético de contradição, quando desenvolvimento econômico e civilizatório se estabelecem sobre bases desumanas. Max Horkheimer e Theodor Adorno (1985), em seus apontamentos acerca da dialética do Esclarecimento, alertam sobre o quanto as ações destrutivas que acompanham o progresso material comprometem a liberdade social e estabelecem uma sociedade tolerante às mais diversas formas de barbárie. O professor José Leon Crochík exemplifica essa contradição afirmando que “a dominação, dessa forma, ocorre também pelo avanço da tecnologia: a produção de armas capazes de destruir o planeta não visa à liberdade [...]: a técnica é tão democrática como a sociedade na qual se desenvolve” (Crochík, 2023, p. 1694).

As reflexões sobre o tema do autoritarismo são desenvolvidas em obras de Adorno, como *Dialética do Esclarecimento* (1985), em parceria com Horkheimer e em

alguns dos artigos e conferências da coletânea *Educação e Emancipação* (2021). Mas é na obra *A personalidade autoritária* que o autoritarismo é abordado como problema central de investigação. O texto em questão é produzido a partir de um estudo de campo que pretendia investigar o fascismo latente nos sujeitos, mesmo em sociedades democráticas<sup>2</sup>. A pesquisa foi feita de 1944 a 1947, juntamente com psicólogos clínicos e sociais da Universidade da Califórnia em Berkeley, durante o período em que Adorno viveu nos Estados Unidos, mas teve sua primeira publicação em 1950.

A pesquisa apontou que o perfil autoritário é marcado pelo preconceito, que, no caso do fascismo, tinha como principal objeto o ideal antisemita. Os sujeitos que demonstravam predisposição antisemita também se configuravam como etnocêntricos, portanto, predispostos a discriminar diversos grupos étnicos. Eles tendem a idealizar o líder e o grupo com o qual se identificam e, ao mesmo tempo, projetar sobre seus objetos do preconceito (os grupos com os quais produzem uma contra identificação) qualidades negativas. O exemplo da Alemanha nazista do período hitleriano demonstra, drasticamente, como a aplicação dessas qualidades negativas a grupos sociais objetificados pelo preconceito pode, rapidamente, se configurar em ações em larga escala de ódio, agressão, perseguição e extermínio, como o que Auschwitz deixou registrado na história. Ao tratar do assunto, a professora Iray Carone esclarece:

Certamente, Freud já tinha apontado para os mecanismos inconscientes da idealização, identificação e projeção em *Psicologia de massas e análise do eu*, mas os estudos contidos em *A*

---

<sup>2</sup> A professor Iray Carone, ao detalhar a pesquisa, informa que, para a elaboração do estudo científico da dinâmica psicológica do preconceito em *A personalidade autoritária*, inspirado na psicologia social e na psicologia clínica de orientação psicanalítica, para o acesso à estrutura da personalidade autoritária, foram criadas algumas técnicas de coleta de dados: “(1) questionários na forma de escalas de medição do anti-semitismo (AS), do etnocentrismo (E), do conservadorismo político e econômico (CPE) e do fascismo (F); (2) entrevistas de modelo clínico, aplicadas apenas aos sujeitos com altas e baixas pontuações nas escalas AS, E, CPE e F; (3) Testes de apercepção temática, ou testes projetivos, para a corroboração e complementação dos dados obtidos pelas outras técnicas” (Carone, 2012, p. 15). A pesquisa teve um total de dois mil e noventa e nove (2099) participantes, entre adultos de 20 a 35 anos, nativos dos Estados Unidos, brancos, não pertencentes a minorias étnicas, não participantes de partidos políticos, com escolaridade suficiente para responderem aos questionários escritos, de classe socioeconômica média e participantes de grupos ou associações sem conotação política. E Carone ainda acrescenta que também “entraram na amostra, de modo diferenciado, 110 homens da prisão estadual de San Quentin e 121 pacientes de uma clínica psiquiátrica da Universidade da Califórnia” (Carone, 2012, p. 15).

personalidade autoritária aprofundaram mais o conhecimento da dinâmica própria do preconceito : o objeto (os judeus, os negros, os homossexuais, etc.) de representações preconceituosas é interpermutável, porque ele cumpre uma função psicológica na economia psíquica do sujeito preconceituoso, de modo que as características do objeto do preconceito importam menos do que as características do sujeito preconceituoso. Ao conjunto dessas características do sujeito preconceituoso, foi atribuída a denominação de personalidade autoritária ou síndrome autoritária (Carone, 2012, p. 15).

Um dado importante a se ressaltar a partir da pesquisa sobre a personalidade autoritária é que as características autoritárias dos entrevistados não se apresentavam como inatas aos sujeitos, mas sim adquiridas a partir de processos de socialização, por isso podem ser consideradas como psicossociais. Mas, apesar de não serem inatas, as marcas da personalidade autoritária estão presentes nos processos de formação e manutenção das representações e do comportamento dos sujeitos, influenciando o modo como vivenciam as suas relações sociais com grupos diferentes do seus, conforme explica a professora Iray Carone:

Uma vez formada, a síndrome autoritária funciona como uma estrutura de personalidade, mais ou menos permanente, que atua no modo do sujeito selecionar os estímulos ideológicos que o clima cultural de sua época propicia, assim como nas suas opções e comportamentos políticos. Além disso, essa mesma estrutura pode apresentar variações tipológicas, de acordo com a prevalência de uma ou mais características na dinâmica psicológica do sujeito preconceituoso: há vários tipos de sujeitos autoritários (Carone, 2012, P. 15).

Como vimos, o processo de formação da personalidade autoritária não se dá de forma natural, pré-determinada, mas é desenvolvida a partir de diversas e complexas relações sociais com suas mais diversas contradições. É possível que sociedades democratizadas produzam sujeitos e movimentos fascistas, assim como o contrário também pode acontecer em regimes totalitários, quando há insurgência de grupos revolucionários. Nesse contexto de estruturação (mas não de determinação) da personalidade por variantes externas aos sujeitos em seus contextos sócio-políticos, Adorno (2021) compreende a educação e os processos pelos quais ela é mobilizada como elemento decisivo para a estruturação da subjetividade.

Para Leo Mar (2021, p. 15), as reflexões educacionais propostas por Adorno, possuem um foco político-social, dando à educação, enquanto processo formador dos sujeitos, um caráter político. Adorno considera que “onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe” (Adorno, 2021, p. 45). A própria manutenção da sociedade democrática passa a depender do quanto política é a educação pela qual a formação sociocultural dos sujeitos é desenvolvida. Assim, a manutenção da democracia depende do quanto se promove uma educação emancipadora, capaz de oportunizar o livre exercício da consciência crítica dos sujeitos. Adorno considera que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (Adorno, 2021, p. 142). E, por essa educação emancipadora e crítica, sociedades democráticas tendem a se fortalecer em seu princípio basilar: que cada pessoa deve ser considerada como igual perante as demais. Em contextos sociais democráticos ideais, portanto, quaisquer ideias, discursos ou ações, individuais ou coletivas que visem subjugar pessoas seriam, de pronto, identificados e combatidos. Sobre essa relação entre a emancipação dos sujeitos e a democracia, Adorno argumenta que:

Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (Adorno, 2021, p. 142).

Nesse sentido, a educação atua diretamente na construção e manutenção das relações de autoridade numa sociedade, seja para valorização das relações necessárias ao bom desenvolvimento da personalidade, seja para a denúncia e enfrentamento das manifestações de autoritarismo. Para Adorno (2021), a educação política, crítica e emancipadora tem a função de garantir que Auschwitz não se repita, que o autoritarismo não se estabeleça enquanto substituto autorizado à autoridade legítima e formadora de subjetividades humanizadas. Contudo, como Adorno (2021) faz questão de sempre nos lembrar, Auschwitz é uma condição que sempre ronda a todos nós, assim como a intolerância, o preconceito, as diversas formas de violência e a barbárie. Lembrando que, para Adorno, como tratamos anteriormente, “o retorno

ou não retorno do fascismo constitui em seu aspecto mais decisivo uma questão social e não uma questão psicológica” (Adorno, 2021, p. 123).

Nos contextos recentes de ascensão da extrema direita, discursos anticiência, condução da economia por princípios neoliberais, aumento da desigualdade social, potencialização da grande indústria cultural com seus aparelhos ideológicos, com destaque para o papel das redes sociais, a militarização e a privatização de escolas públicas, por exemplo, tem-se feito urgente repensar o papel da educação como formação política, cidadã, capaz de perceber, denunciar e enfrentar todas as formas de autoritarismo que se anunciam.

#### 4. O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM ADORNO

As reflexões de Adorno sobre educação, num movimento dialético que lhe é peculiar, estão conectadas ao conceito de formação (*Bildung*) e pseudoformação<sup>3</sup> (*Halbbildung*), que encontramos de forma mais elaborada em sua obra *Teoria da Semiformação*, de 1959, mas também, de forma pontual, em outros escritos como *Dialética do Esclarecimento* (1947), *Minima Moralia* (1951) e *Indústria Cultural* (1944). Este conceito de pseudoformação é basilar para a crítica adorniana à educação e à cultura de massas, característica das sociedades capitalistas, como sinaliza o professor Wolfgang Leo Maar:

A semiformação vai muito além de uma ‘perturbação pedagógica’ no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (Leo Maar, 2003, p. 471).

Para Adorno, há uma distinção entre os termos formação e pseudoformação, como veremos detidamente mais a diante. A formação engloba todo o processo de desenvolvimento intelectual, mas também cultural do sujeito, permitindo que haja uma compreensão crítica dos engendramentos sociais. Já a pseudoformação (*Halbbildung*) é compreendida como uma versão incompleta e superficial do que seria a formação, servindo para promoção e manutenção da cultura de massa, orientada ao mercado, ao capital. Por isso ela não é simplesmente “pela metade”, mas sim falsa. Na sociedade capitalista, segundo Adorno (2005b), a formação é deturpada em pseudoformação, na medida em que tanto os sistemas educacionais, quanto os meios de comunicação de massa orientam a sociedade para um tipo de conhecimento superficial e instrumental, que atenda às demandas do mercado. Adorno compreende que a pseudoformação é, em última análise, um modo de formação mutilado, adaptado ao funcionamento e não à libertação do indivíduo.

Assim, nesta sessão, analisamos o conceito de formação presente nas obras de Adorno, como *A indústria cultural* (1986), *Educação e emancipação* (2021), *Teoria*

---

<sup>3</sup> Apesar da tradução brasileira do texto de Adorno usada aqui traduzir o termo *Halbbildung* por semiformação, nesta dissertação tem-se preferência pelo termo pseudoformação, acompanhando ampla discussão realizada sobre isso no âmbito da teoria crítica no Brasil. Autores como Maria Terezinha Bellanda Galuch e José Leon Crochick, por exemplo, seguem essa tendência de tradução.

da *Semicultura* (2005b), por exemplo, e como seu fenômeno averso, a pseudoformação, se constitui como um mecanismo social de manutenção, controle e alienação dos sujeitos. Nos contextos de sociedades capitalistas, em que há hegemonia de uma falsa formação, voltada apenas à transmissão de saberes instrumentais, a educação de caráter emancipador e crítico se faz necessária não apenas como resistência e denúncia, mas como lugar de esperança na possibilidade da construção de novos rumos para a sociedade.

#### 4.1 Falsa formação em Adorno

O tema da *Bildung* se apresenta como um dos mais discutidos entre grandes pensadores da modernidade, desde Lutero, passando pelos românticos alemães como Goethe e os irmãos Schlegel e filósofos como Kant, Hegel, Schopenhauer e Nietzsche (Weber, 2011), e chegando a Theodor Adorno no século XX, como abordaremos nesta sessão. Ao traçar linhas gerais que fundamentam a história do conceito de *Bildung*, o professor José Fernandes Weber, escreve que “não seria exagerado afirmar que *Bildung* é um dos termos/conceitos mais importantes da língua alemã” (Weber, 2011, p. 49).

Muitos dos grandes pensadores e escritores do período manifestaram fascínio pelo tema. Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “O que é alemão?”, grande questão para os alemães desde Lutero, forma-se e ganha intensidade sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, como toda história, também esta é marcada pela descontinuidade: embora todas estas correntes tratem da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica. É o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da ideia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade (Weber, 2011, p. 49).

O conceito, portanto, aponta para o complexo processo que faz com que o sujeito passe a ser quem ou aquilo que ele é nas relações que estabelece com os outros sujeitos da sociedade em que vive. E como este processo se dá na e pela interação social, o conceito de *Bildung* acaba por alcançar o sentido de formação ou

de cultivo, ressaltando a atuação direta da sociedade na constituição dos próprios sujeitos enquanto seres sociais. Nesse sentido, a temática da formação sociocultural, enquanto entendimento do conceito de *Bildung*, passa a ocupar espaço de grande importância para a cultura alemã, porém, não no sentido de constituição de métodos ou técnicas formativas, mas como algo mais próximo do conceito de Paidéia para os antigos gregos, que se referia a um ideal de educação.

Esta compreensão abrangente da formação inscrita no conceito de *Bildung* possui proximidade flagrante com o conceito grego de Paideia. É o próprio Jaeger que o afirma: "A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico" (Weber, 2011, p. 54).

Ao abordar o tema da formação, Adorno (2005b) parece seguir a mesma compreensão abrangente de *Bildung*. Como de praxe nas reflexões elaboradas e provocadas por Adorno, no que diz respeito à noção de formação é possível notarmos uma abordagem dialética do conceito, que nos permite perceber suas ambiguidades e contradições, mas, de igual maneira, sua potência enquanto instrumento de emancipação sociocultural. Por um lado, a formação é um processo complexo, contínuo e estruturante das sociedades, de caráter quase que orgânico. Ao se organizarem em sociedades, os sujeitos confluem suas subjetividades para algumas direções mais comuns e similares, constituindo, assim, os traços comuns que irão caracterizar cada sociedade. Esse processo complexo de formação dos sujeitos em agrupamentos sociais deve, através das instituições sociais como família, escola e igreja, por exemplo, viabilizar a constituição da identidade social, a partir de valores não apenas culturais regionalizados, mas que identifiquem em si a própria condição humana.

A educação não é idealista [...] mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva (Leo Maar, 2003, p. 459).

Nesse processo de formação cultural dos sujeitos, fica, portanto, a cargo da educação estabelecer a crítica a *Halbbildung*, à pseudoformação, por meio da demonstração das incoerências presentes na própria formação. Pelo jogo dialético da formação cultural emancipadora, a educação precisa, através da crítica, permitir que

os sujeitos percebam, entre as contradições da sociedade e da formação para o assujeitamento que lhe é imposta, as condições e possibilidades concretas, ocultadas pela ordem social autoritária, que lhe permitam sua própria emancipação.

Por outro lado, por sua condição complexa, a formação sociocultural também é pensada por Adorno (2005b) em seus aspectos contraditórios e ambíguos. Nos contextos das sociedades capitalistas, uma formação que promova a emancipação dos sujeitos, a autonomia dos saberes, a liberdade crítica e a consciência da exploração tendem a ser silenciadas e perseguidas, dando lugar ao que Adorno denominou de pseudoformação, destinada à manutenção do *status quo* característico das sociedades capitalistas. A pseudoformação, enquanto processo deturpado da formação sociocultural, articula-se de forma imbricada à razão instrumental, à indústria cultural e à educação, especialmente a escolar.

A pseudoformação, enquanto deturpação da formação social para emancipação, segundo Adorno (2005b), faz-se de forma articulada à racionalidade instrumental, com sua lógica de valorização da eficiência em detrimento da reflexão crítica. Ao distorcer a educação emancipadora, dando espaço à pseudoformação, a racionalidade instrumental atua como ferramenta de controle social, preparando os sujeitos, nos moldes do capitalismo, a desempenharem passivamente os papéis que lhes são atribuídos nas indústrias, sem questionar as estruturas de poder que produzem sua exploração e alienação. Assim, a educação é descaracterizada de seu caráter emancipatório e ganha roupagem e direcionamento mercadológico, tendo seu valor definido pelo critério de utilidade e não pelo seu potencial crítico ou ético.

Além da razão instrumentalizada, outro componente da crítica de Adorno (2005b) à pseudoformação é o que ele nomeia como cultura de massa, elemento alienante da sociedade juntamente com a indústria cultural, conceito elaborado em 1940 por Adorno juntamente com Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*. O termo indústria cultural visava substituir a expressão cultura de massa, pois poderia haver ambiguidades ao considerar a possibilidade um certo sentido de uma cultura surgir espontaneamente das camadas populares da sociedade. Grande parte das críticas dos autores da Escola de Frankfurt à indústria cultural são no intuito de demonstrar como na sociedade moderna a cultura tornou-se mercadoria. E junto com a cultura, as subjetividades também são mercantilizadas. A indústria cultural promove a padronização e homogeneidade das formas de vida dos sujeitos, que passam a ser orientados ao conformismo, enquanto têm sua capacidade de reflexão crítica

desarticulada. Em seu texto *A indústria cultural*, do livro *Sociologia*, organizado por Gabriel Cohn, Adorno nos alerta sobre esse processo de alienação da consciência:

Dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural, não poderiam ser mais fielmente caracterizadas do que por aquela pessoa estudada numa pesquisa norte-americana, que pensava que as angústias dos tempos presentes teriam fim se as pessoas se limitassem a seguir as personalidades preeminentes. A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. (Adorno, 1986, p. 99).

Ao tolher a consciência dos sujeitos, tutelando seu pensar e seu agir, a indústria cultural acaba por fomentar o estabelecimento de uma pseudoformação cultural das subjetividades. É em *Dialética do esclarecimento* (Horkheimer; Adorno, 1985) que encontramos as primeiras referências ao conceito de pseudoformação, ou pseudocultura em seu sentido formativo, quando se examina quais são as condições pelas quais os sujeitos reproduzem a vida, estando sob as relações de produção dominantes da cultura na formação social que caracterizamos como sociedade de massa. Na sessão *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, a indústria cultural é apresentada como agente da pseudoformação dos sujeitos, pois é por ela que se estabelece uma racionalidade técnica e industrial que transpõe a produção em série das fábricas para a vida cotidiana. No texto em questão, a racionalidade técnica e a industrialização da cultura e da própria vida, acabaram por ser pacificamente aceitas pelos sujeitos porque o padrão para a produção seria a satisfação das necessidades do consumidor.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O facto de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planeamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De facto, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroactiva, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a

sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 155)

Pela indústria cultural, a formação sociocultural é reduzida em experiência de consumo, em que tanto o conhecimento e a cultura, quanto o sujeito e suas relações são tratados como mercadorias produzidas em larga escala, prontas para consumo e sem questionamento algum. Pela indústria cultural, portanto, o que temos é uma pseudoformação produtora de identidades artificializadas, de subjetividades alienadas e danificadas pela aceitação da superficialidade de ideologias padronizadas. A própria noção de indivíduo, de individualidade, se perde na histeria consumista das sociedades capitalistas fazendo com que o eu e sua subjetividade também se percam na artificialidade das mercadorias que prometem suplantar os desejos e necessidades de todos.

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. [...] As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 73)

De certa forma, recai sobre os sujeitos afetados pelos processos de pseudoformação, a quase palpável sensação de uma onipresença e onipotência da indústria cultural. Mercadorias se tornaram a cultura, num processo de fetichização, assim como a cultura, num processo de regressão, por sua vez, se mercantiliza. Mas junto à cultura a vida e, também, os próprios sujeitos em suas relações e em seu modo mesmo de existência de coisificam em mercadoria. O eu parece esfacelado enquanto

vai sendo alienado de suas capacidades críticas e vê desmantelada sua habilidade de enfrentamento. E Adorno e Horkheimer não nos deixam esquecer o quanto tal condição doentia é conduzida como um projeto de tutela das subjetividades:

Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limitasse à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incomodo e inútil. O aspecto evolutivo do pensamento, e tudo o que é genético e intensivo nele, é esquecido e nivelado ao imediatamente presente, ao extensivo. A organização actual da vida não deixa espaço ao ego para tirar consequências espirituais. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objectivo. Na fase totalitária da dominação, a semicultura chama de volta os charlatães provincianos da política e, com eles, como uma *ultima ratio*, o sistema delirante, e o impõe à maioria dos administrados já amolecidos, de qualquer maneira, pela grande indústria e pela indústria cultural. (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 93)

Diante desse cenário limitador da consciência crítica e da emancipação dos sujeitos afetados pelo esfacelamento que a pseudoformação, com ajuda da indústria cultural, causa no eu, o que parece restar é um cenário catastrófico, sem possibilidades ou esperanças. E, de fato, temos a impressão de que a indústria cultural possui esse poder de fazer desaparecer a criticidade dos sujeitos. Contudo, tal condição de assujeitamento à pseudoformação não significa que estejamos condenados à alienação. Para Adorno, é possível alterar tal realidade somente através de condições reais, materiais de resistência, que só podem ser engendradas na história por meio de sujeitos emancipados. A condição emancipatória, no entanto, não implica apenas a reflexão crítica, mas também requer engajamento político. Em seu texto *O que significa elaborar o passado*, Adorno nos lembra que a história não muda sozinha:

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente à pedagogia democrática (Adorno, 2021, p. 48).

Concordando com Adorno, que nós não somos meros espectadores passivos da nossa realidade, passamos a compreender a história como passível de mudanças e alterações e não como um fato fixamente estabelecido. Assim, ainda que as condições históricas materiais não favoreçam o desenvolvimento da consciência crítica, esta, com efeito, não está destinada ao desaparecimento.

É preciso, contudo, superar o acriticismo, o emudecimento e o conformismo que nos permeiam e investir no desenvolvimento da autorreflexão e da consciência crítica em sua possibilidade real de promover resistência. É o que se espera que aconteça através da educação, por exemplo.

É de se esperar, portanto, que o processo cultural de suplantação da formação pela pseudoformação alcançaria os sistemas educacionais, a escola e a própria educação enquanto processo formativo dos sujeitos. Enquanto instrumento da pseudoformação, a educação deixa de cultivar e promover a autonomia dos sujeitos e a crítica aos sistemas e estruturas de poder. Adorno aponta que a educação transformada em treinamento profissional especializado priva o sujeito da capacidade de questionar, transformando-o em uma engrenagem funcional do sistema.

Em uma entrevista concedida a Helmut Becker, em 1967, sobre o título de *Educação - para quê?*, Adorno apresenta sua compreensão de educação como aquilo que deveria promover a produção de uma consciência verdadeira, ou seja, de uma consciência que pensa de forma autônoma sobre si e sobre a sociedade que a cerca. A relação da educação com a produção de consciência crítica é, portanto, uma exigência política, pois, sem sujeitos críticos não é possível haver uma sociedade efetivamente democrática. Nas palavras de Adorno:

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. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (Adorno, 2021, p. 154).

Como visto, Adorno compreende que o que caracteriza o processo de educar para a produção de uma consciência verdadeira é o pensar em relação à realidade e às estruturas que a engendram. O processo de formação para a emancipação impele os sujeitos emancipados ao engajamento político com vistas à manutenção da democracia. Nesse sentido, a consciência verdadeira, a educação, a formação cultural emancipadora e, como veremos adiante, a experiência, confluem conjuntamente para o desenvolvimento de subjetividades críticas e politizadas.

Nessa mesma direção, Adorno também compreende a educação como dialética, pois lida com o pensar crítico e com as contradições da realidade social. Assim, a educação emancipadora, no combate à pseudoformação, é sempre resistência às autoridades arbitrárias e autoritárias, mas também é adaptação ao que já está estabelecido. No processo de socialização é necessário haver certo grau de adaptação para que aconteça a internalização das regras sociais que irão orientar os sujeitos no mundo das relações. Ainda em *Educação – para quê?* Adorno esclarece:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (Adorno, 2021, p. 156).

Nessa encruzilhada em que a educação habita, tencionada entre a missão de adaptar ao existente e o desafio de capacitar para a emancipação, há sempre o perigo da pseudoformação se estabelecer, uma vez que está sempre respaldada pela razão instrumentalizada e pela indústria cultural. Apesar de se tratar de uma formação incompleta, deficitária de crítica, que limita as capacidades do sujeito de pensar, refletir e agir por si próprio, de modo independente, a pseudoformação é apresentada pela sociedade capitalista industrial como adequada e eficiente em cumprir sua tarefa de adequar os sujeitos ao convívio social harmônico. Uma harmonia social sustentada pelos cenários ideológicos e alienantes da indústria cultural. Sem a educação emancipadora e crítica, os sujeitos são desestimulados à resistência e à crença na construção de outras e mais igualitárias formas de sociedade. E Adorno propõe que essa prática de resistência que se espera da educação precisa vir dos sujeitos, seja em sua existência individual, quando afirma que “o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (Adorno, 2021, p. 167), seja pela coletividade, conforme expõe abaixo:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 2021, p. 200).

No fosso instaurado pela substituição da educação emancipadora por uma pseudoformação acrítica e alienadora se desenvolve e se estabelecem os autoritarismos, agindo em todas as esferas da vida social, chegando, inclusive, a cancelar barbáries. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (2021) argumenta que é justamente este o objetivo da educação, o seu lugar na conjuntura social: evitar que as barbáries cometidas em campos de concentração se repitam.

Adorno considera que a formação autêntica, aquela que visa a emancipação dos sujeitos, deve ter como finalidade colaborar para que sejam denunciadas e desnudadas as estruturas de poder e dominação que oprimem, subjagam e matam. É pela autonomia e crítica que se transcende a lógica capitalista e alienante da racionalidade instrumental. Para Adorno, a formação verdadeira é aquela que cultiva a capacidade de resistência e de crítica, em oposição à aceitação passiva da realidade. Sobre essas relações de enfrentamento da realidade em suas contradições e da possibilidade de intervir sobre elas, falaremos nas sessões que se seguem.

## 4.2 Experiência e formação

O conceito de experiência ocupa lugar estratégico no pensamento filosófico de Adorno e, por conseguinte, em sua compreensão da função da educação no mundo capitalista. Em seu ensaio *Teoria da semicultura*, a experiência com o mundo é apresentada como “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo” (Adorno, 2005b, p. 15). É por meio do conceito de experiência que é oferecido ao sujeito o contraponto ao seu próprio pensamento, fazendo com que o pensamento se torne possível.

O termo traduzido para português como experiência aparece em obras de Adorno, como *Dialética do Esclarecimento* (1947), *Minima Moralia: Reflexões a Partir da Vida Danificada* (1951), *Teoria Estética* (1970), *Dialética Negativa* (1966), *Crítica Cultural e Sociedade* (1951), *Palestras sobre Sociologia* (1968) e em diversos ensaios e palestras reunidos na coletânea *Educação e Emancipação* (1971). A *Erfahrung*, termo traduzido por experiência para nosso idioma, é sempre referendando na obra de Adorno como um elemento central do processo de formação sociocultural, pois é pela experiência que o sujeito pode desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica do mundo das relações sociais. Já a formação sociocultural de caráter emancipatório, por sua vez, é considerada como um processo que envolve o desenvolvimento da autonomia do sujeito e de sua capacidade crítica, em oposição aos apelos do autoritarismo, do conformismo social e da barbárie. Adorno compreende que a experiência e a formação sociocultural estão interrelacionadas, não apenas como conceitos, mas como elementos fundamentais na construção de novas formas materiais de existência que se apresentem como resistência ao capitalismo. Em seu texto *Educação – para quê?*, Adorno sustenta que pensar, operar com a consciência, é pensar a realidade.

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de

pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. 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 (Adorno, 2021, p.164)

A educação é este lugar do aprender a pensar a realidade a partir de suas contradições, para que seja possível identificar não apenas as incoerências nas estruturas socioeconômicas, a alienação cultural ou as incoerências lógicas dos discursos. Mas a educação não apenas se propõe a desnudar o mundo, apontando outras possibilidades de existência frente ao modelo capitalista posto como realidade única e intransponível, pois, pela educação emancipadora também os sujeitos podem perceber e apropriar-se de outras subjetividades.

Nesse sentido, pela problematização proposta por Adorno, a nossa capacidade de racionalizar, de pensar, nossa consciência e, inclusive, o inconsciente, não se esgotariam nas atividades meramente lógicas ou intelectuais, pois é por esse aparato crítico da razão que adquirimos a capacidade de fazer, de viver experiências. E são por essas experiências vividas pelos sujeitos que as sociedades, a história, a cultura, o mundo, o real e os próprios sujeitos se transformam e se emancipam. Nesse sentido é que a educação para a experiência e a educação para a emancipação confluem e se fazem como que idênticas.

A formação sociocultural é, portanto, na compreensão de Adorno (2009), um processo dialético, que promove o desenvolvimento dos sujeitos através da reflexão crítica e da interação com a cultura. Não é próprio da formação ser instrumento de adaptação dos sujeitos às normas sociais. Pelo contrário, deve promover a capacitação necessária para que os sujeitos transcendam essas normas e construam uma visão ética e crítica do mundo. Para Adorno, a apropriação de uma formação autêntica vai além da aquisição de conhecimentos, mas precisa incluir a capacidade de reflexão crítica frente às contradições da realidade social.

Ao tratar do conceito de experiência em sua *Dialética Negativa*, Adorno continua a nos lembrar da estreita e imbricada relação entre a experiência no mundo e a transformação do mundo através das relações que estabelecemos com os objetos, as pessoas e a própria história. E aqui vale lembrar a definição de experiência dada por Hegel:

Esse movimento dialético que a consciência exercita em si mesma, tanto em seu saber, como em seu objeto, enquanto dele surge o novo objeto verdadeiro para a consciência, é justamente o que se chama experiência. (Hegel, 2008, p.80)

A experiência que produz conhecimento sobre o mundo, a partir do objeto com o qual a consciência teve contato, é apresentada por Hegel como um movimento dialético em direção à verdade, através de um saber sobre o objeto que deve ser afirmado, negado e sintetizado em um novo saber. Nesse sentido, a experiência não se dá de forma imediata, seja sensível ou pela razão, com o mundo. O movimento dessa experiência que produz efetivo conhecimento do mundo é dialético, pois vem do contato com o objeto, que, por sua vez, transforma a consciência e, por consequência, modifica a percepção do objeto. A formação da consciência, portanto, para Hegel, se dá no contato do sujeito com o mundo.

Adorno parece conservar o sentido hegeliano de experiência, enquanto esse contato da consciência com o mundo, capaz de produzir conhecimento sobre ele, contudo, em sua *Dialética Negativa* (2009), salienta que o elemento da contradição, o que faz com que as mediações da consciência sejam fruto da experiência contraditória em sociedade. A noção de experiência para Adorno vai além de uma apreensão subjetiva do mundo e seus objetos, pois aquilo que percebemos do mundo já se apresenta modificado por nossas relações sociais. Portanto, a experiência, no sentido adorniano, se faz pela superação do que é dado imediato, pela percepção das contradições presentes no mundo.

A compreensão de experiência elaborada por Adorno nega o caráter totalizante do pensamento como forma de acesso à verdade, o que é próprio da filosofia hegeliana. O particular, o objeto, não é entendido como falso ou incompleto em contraposição a uma totalidade verdadeira do espírito. É o que percebemos quando analisamos as tensões entre o indivíduo e a sociedade em que está inserido. A sociedade, o todo, não representa o indivíduo, pois não é, necessariamente, a verdade sobre ele. Para Adorno, a sociedade é “tanto um conjunto de sujeitos quanto sua negação. Na sociedade, esses sujeitos são irreconhecíveis e permanecem impotentes; daí ela ser tão desesperadamente objetiva e conceitual” (Adorno, 2009, p.17). As relações sociais que estabelecemos em sociedade estão sempre marcadas e determinadas por elementos de dominação e de reprodução de poder que

ultrapassam os interesses dos sujeitos individuais. A totalidade social é determinada por interesses particulares sistêmicos que suplantam os interesses individuais. Adorno compreende que é nessa direção que se move o mundo administrado (Adorno, 2009, p. 18).

Por essa análise de Adorno é possível perceber, então, que o sistema social, a sociedade administrada é o objeto com o qual a consciência dos sujeitos sociais interage. E, apesar de não aparentar, os sistemas sociais não estão organizados para fins humanizadores, pois está comprometido com a razão instrumental que a tudo reifica e com os interesses do capitalismo que a tudo torna mercadoria. Aos sujeitos submetidos à pseudoformação alienante das sociedades administradas é legado apenas a experiência danificada de negação da negação do sistema, pela negação da crítica. Adorno lembra que a experiência do mundo é a visão para a realidade (Adorno, 2009, p. 33).

E uma experiência com a realidade é sempre uma abertura para o que se apresenta à nossa volta, sem excluir do processo o próprio ato de pensar frente aquilo com que nos deparamos: os objetos, as relações, o sistema social. Por isso, por ser intencional, esse encontro com o mundo faz com que a experiência nunca seja ingênua, pois é pela experiência que ao sujeito é possibilitado mobilizar os seus conhecimentos na tentativa de significar e ressignificar o mundo em torno de si e em seu momento histórico. A experiência, portanto, precisa incluir a percepção do movimento histórico do objeto no mundo, mas também ir além dele, percebendo os processos reificantes que o atravessam.

Pela experiência, portanto, condições opostas e contraditórias da vida podem colidir, gerando contradições e tensões que não se dissolvem, como o que acontece na educação, por exemplo, quando há uma tensão entre seu caráter adaptativo e seu esforço transgressor e crítico. Para Adorno, a experiência do mundo é a reflexão sobre o próprio mundo, indo além de sua aparência imediata, mas confrontando-o com suas contradições em suas determinações sociais e históricas. Em sua introdução à coletânea *Educação e Emancipação*, o professor Wolfgang Leo Maar elucida essa relação produtora de experiências emancipadoras entre objeto e sujeito:

Dedicação e abertura total frente ao objeto, frente a coisa — assim poderíamos resumir a atitude de Adorno. Como num diálogo com Wittgenstein, procura evitar o emudecimento do que aparentemente não pode se expressar, teimando em dizer o indizível. Não se detém

face ao objeto que parece natural, aponta limitações objetivas, confrontando-nos com dificuldades ocultas e complicando soluções fáceis. Conduz o objeto à revelação da causalidade submersa no que parecia meramente accidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais, jogando os objetos contra os seus conceitos. Evita dissolver o problema, procurando dissolver a rigidez do objeto, revelando o conflito como contradição, possibilitando convertê-lo em base de uma experiência formativa. O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (Leo Maar, 2021, p. 12 e 13).

Assim, percebemos o quanto Adorno compreende a experiência como central para se chegar a uma formação efetivamente emancipadora. A experiência, para além de mera absorção de informações ou impressões superficiais, pode ser uma forma de engajamento amplo, profundo e reflexivo com a realidade que circunda os sujeitos. A experiência, portanto, requer um contato direto com o mundo e uma reflexão crítica sobre as relações sociais, pois, apenas assim é que os sujeitos alcançam uma compreensão complexa e não conformista da realidade.

Para Adorno (2021), a formação emancipadora prescinde da capacidade dos sujeitos de terem experiências autênticas, que desafiem o conformismo e promovam uma compreensão crítica do mundo. Adorno compreende a sociedade capitalista moderna como limitadora das possibilidades de experiências emancipadoras, ofertando, em seu lugar, uma pseudo experiência, que atende apenas aos interesses da cultura de massa e da racionalidade instrumental. Essa pseudo experiência, superficial e descolada da realidade social que circunda os sujeitos, impede o desenvolvimento de uma consciência crítica, ao passo que encoraja o consumo passivo, a aceitação das autoridades autoritárias, a alienação do entretenimento da cultura de massa e até a naturalização da barbárie.

Dentre os diversos exemplos históricos em que houve incorrência da perda da aptidão à experiência autêntica, a barbárie praticada em Auschwitz pode ser tida como uma das mais contundentes. Em sociedades em que predomina a pseudoformação os sujeitos de consciência reificada são incapacitados de vivenciar experiências autênticas, por isso, não conseguem elaborar reflexões críticas e autônomas sobre a sua realidade. Por essa perspectiva, Auschwitz passa a ser compreendido como parte

de um processo social objetivo, com condições materiais históricas que, ao apontar para um progresso, promoveram uma regressão. Quando a sociedade adota como padrão para a formação cultural justamente o processo de coisificação, ela acaba por inviabilizar a possibilidade de experiências formativas autênticas, humanizadas e emancipadoras. Em seu lugar, só restam as experiências alienantes, desumanizadoras, reprodutoras de estruturas de autoritarismos e legitimadoras da barbárie, que caracterizam o perfil formativo na sociedade capitalista, como afirma Leo Maar:

Auschwitz faz parte de um processo social objetivo de uma regressão associada ao progresso, um processo de coisificação que impede a experiência formativa, substituindo-a por uma reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente. Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista (Leo Maar, 2021, 23).

Em *Educação após Auschwitz*, Adorno argumenta que a educação deve promover a capacidade de resistir ao autoritarismo e ao conformismo, capacitando os indivíduos a desenvolver uma visão crítica e ética do mundo (Adorno, 2021). Ele afirma que "a formação deve incluir a capacidade de ter experiências autênticas, pois só assim o indivíduo pode desenvolver uma consciência crítica e resistir às imposições culturais e sociais" (Adorno, 2021, p. 12). Segundo Adorno, é necessário rever criticamente o sistema educacional moderno, especialmente por sua tendência em limitar a formação ao mero treinamento técnico e à adaptação social, quando deveria promover a autonomia e a experiência crítica dos sujeitos. E a cultura de massa colabora com um importante papel no processo de alienação dos sujeitos, ao oferecer uma versão superficial e padronizada da experiência, que impede o engajamento amplo e crítico com o mundo.

A formação e a experiência são elementos fundamentais para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Essa formação deve ser orientada para a promoção de uma autonomia crítica, que permita aos sujeitos reconhecer e resistir às formas de dominação e manipulação da sociedade capitalista. A experiência, nesse contexto, é um componente essencial da formação, pois proporciona aos sujeitos a capacidade de questionar a sociedade, seus valores e suas contradições. Segundo Adorno (2021), uma educação orientada pela formação

crítica e pela experiência autêntica é capaz de prover a superação da alienação e evitar a barbárie, como veremos na próxima sessão.

### 4.3 Formação e educação

As reflexões de Theodor Adorno sobre a temática da educação partem, em muito, do contexto sócio-histórico em que ele vive. O século XX do pós-Segunda Guerra, apesar de toda reconstrução empenhada, ainda convive com a sombra de um passado recente que se pretende superar, de forma especial, pela educação. Essas reflexões pontuam em diversas obras de Adorno, assim como em artigos e entrevistas radiofônicas dadas por ele entre os anos 1959 e 1969, que foram compilados numa coletânea chamada *Educação e Emancipação*. E entre esses escritos sobre educação que Adorno propõe o que se espera da educação.

Na conferência *Educação após Auschwitz*, afirma-se que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 2021, p. 129). E em *Educação contra a barbárie*, Adorno declara que “a tese que gostaria de discutir é a de desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2021, p. 169). A queda do regime nazista alemão, apesar de vencido, deixou, portanto, a urgência em se questionar de forma comprometida sobre como a barbárie de Auschwitz foi possível e garantir, assim, que tal cenário não se repita. Ali se testemunhou, mais uma vez, como a singularidades e subjetividades foram negadas em prol de projetos universais de poder e dominação.

A exigência que Auschwitz não se repita e a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da

não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 2021, p. 129).

Não há, para Adorno, outra urgência maior do que evitar que Auschwitz se repita, que a barbárie se estabeleça historicamente. Mas tão urgente quanto e, inclusive apavorante, é reconhecer que as condições materiais que propiciaram tal contexto totalmente reificado e desumanizador ainda se faz presente. A pressão social imposta pelos sistemas e fortalecida pela indústria cultural continua enredando e alienando os sujeitos consumidores. Nas sociedades capitalistas é a lógica coisificadora da indústria cultural que determina o que os sujeitos consomem, mas também o que desejam, o modo como devem pensar, se relacionar e interagir com o mundo e sua própria história. Para evitar que essa realidade não se efetive novamente é necessário revisitar criticamente o passado, lidando com as contradições que dali possam surgir, cujo papel se atribui à educação crítica de caráter emancipatório. Como alertou Leo Maar, “após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (Adorno, 2021, p. 11).

A importância da educação frente à ameaça da barbárie se dá em boa medida pela necessidade da crítica permanente, especialmente, quando nos vemos em contextos sociais, influenciados pela indústria cultural, de vislumbre do potencial da educação para a apropriação de conhecimentos técnicos e para a adequação dos sujeitos ao ordenamento social. Cabe lembrar que a sociedade da ilustração, do esclarecimento racional meramente técnico também pode ser a sociedade de sujeitos alienados e assujeitados aos desmandos de autoridades autoritárias. Para o professor Wolfgang Leo Maar, é preciso considerar o potencial de mudança presente na sociedade e na educação, apesar de toda reificação sofrida pela indústria cultural. Nas palavras de Leo Maar:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu

encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la (Leo Maar, 2021, p. 12).

A educação efetiva, portanto, é aquela que consegue promover a emancipação dos sujeitos na sociedade capitalista, capacitando-os para identificar as contradições da realidade, resistir aos encantamentos da indústria cultural e se engajar nos enfrentamentos históricos necessários para a real transformação social. Eis uma tarefa difícil para a educação! Especialmente porque nas sociedades engendradas pelo capitalismo a educação é tida apenas como mera transmissão de conteúdos e modelagem eficaz dos sujeitos aos ordenamentos sociais vigentes. Uma educação de sucesso, portanto, na lógica reificante da indústria cultural. Mas Adorno, assumindo o risco, apresenta uma percepção de educação eminentemente política, que se dispõe a uma formação genuína e que serve à democracia. Nas palavras de Adorno, a sua concepção de educação:

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, e 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 emancipada (Adorno, 2021, p. 154).

Uma educação que modela não está aberta à reflexão crítica, por isso não consegue alcançar seu próprio caráter emancipador dos sujeitos, uma vez que sem desenvolvimento da consciência crítica não é possível alcançar a emancipação que se espera. A modelagem dos sujeitos às normas sociais atende à demanda das autoridades autoritárias que vão se estabelecendo nos espaços de poder deixados vagos pela acrílicos ou usurpados pela força. Na compreensão de Adorno, a educação possui inevitavelmente um caráter político. Os espaços educacionais, sejam eles formais ou informais, como as escolas e os grupos de interesse, por exemplo,

podem permanecer centradas em suas próprias verdades e percepções de mundo ou podem promover a reflexão crítica, alterando sua relação com o mundo.

A abordagem que Adorno faz da questão educacional e formativa a coloca em estreita vinculação com a reflexão teórica social, política e filosófica, provando uma profícua relação entre teoria e prática, como é típico das abordagens da chamada Escola de Frankfurt. Para Adorno (2021), a teoria social é uma abordagem formativa, promovida através da educação de caráter emancipador. Nesse sentido, a reflexão educacional crítica de que vimos falando assume um foco político-social, tornando-se o que deve ser, uma educação política. Mas mesmo uma formação cultural considerada refinada pode abrigar o risco da barbárie, quando se julga esclarecida sem o ser. Este engodo da falsa formação crítica, que não comportava o confronto com as contradições da vida, levou a culta Alemanha do século XX a sucumbir da forma mais trágica e desumanizadora. A exposição feita por Leo Maar, em sua introdução à coletânea *Educação e Emancipação*, nos esclarece:

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome e avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central, insiste o nosso autor: o confronto com as formas sociais que se sobrepoem as soluções "racionais". O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente a emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pode um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, a barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (Leo Maar, 2021, p. 15).

Contudo, nas sociedades instrumentalizadas pela indústria cultural, como vimos nas sessões anteriores, a *Bildung*, compreendida como a formação autêntica, tem perdido espaço no processo de formação social dos sujeitos para a *Halbbildung*, a pseudoformação, que se caracteriza, justamente, pela promoção de uma formação propositalmente incompleta e superficial. Na tríade conceitual composta por formação

autêntica, educação emancipadora e experiência genuína, temos a possibilidade de desenvolver uma sociedade com sujeitos capazes de perceber, interagir e confrontar as contradições da sua própria existência e das relações sociais sistêmicas que o circundam. Em sociedades capitalistas, industrializadas e superficializadas como as que vivemos, tomadas pela sedução da indústria cultural, faz-se urgente a implementação de consciências críticas, capazes de promover esperança na possibilidade de construirmos outras realidades sem a ameaça espreita das diversas formas de barbárie.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa e da produção do presente texto que a sucedeu, pudemos acompanhar algumas das principais reflexões provocadas por Theodor Adorno em torno da relação entre a noção de autoridade e formação. Conceitos que foram analisados juntamente a outros igualmente caros ao pensamento adorniano, como os conceitos de cultura, barbárie, sociedade, autoritarismo, pseudoformação, experiência, indústria cultural e razão instrumental, por exemplo.

O objetivo almejado com a pesquisa era investigar a relação entre autoridade e formação sociocultural conforme apontada por Adorno em suas reflexões sobre os processos de formação dos sujeitos. Partimos da hipótese de que o pensador frankfurtiano, com a agudez de seu pensamento crítico e a sensibilidade de seu olhar às contradições da vida social, poderia contribuir para nossa percepção de outras possibilidades para o exercício da educação emancipadora e da formação de subjetividades críticas, capazes de identificar e enfrentar quaisquer investidas autoritárias.

Contando com a pesquisa bibliográfica como principal recurso de trabalho, investigamos em algumas das principais obras de Adorno (*Educação e Emancipação*, *Dialética do Esclarecimento*, *Dialética negativa*, entre outras), assim como de comentadores de seu pensamento, a circunscrição dos conceitos mencionados anteriormente e como eles podem apresentar correlação, especialmente no que diz respeito ao papel da educação emancipadora no processo de formação sociocultural crítica e política dos sujeitos.

Visando a maior clareza no compartilhamento do processo e dos resultados da pesquisa, estruturamos o texto final em uma introdução, três sessões e uma conclusão. Na introdução, apresentamos o delineamento do problema, objetivos, metodologia utilizada e abordagem de Theodor Adorno dos principais conceitos e reflexões referentes aos objetivos da pesquisa. Na primeira sessão abordamos a relação entre cultura, sociedade e barbárie em Adorno, a partir de conceitos chave como o de indústria cultural, procurando demonstrar como a barbárie numa sociedade capitalista se presentifica em formas de violência no ambiente escolar, como acontece com o *bullying*, por exemplo. A partir dessas reflexões, na segunda sessão nos detivemos à análise do conceito de autoridade e suas relações com a noção de autoritarismo, conforme nos apresenta Adorno. E na terceira sessão analisamos o

conceito de formação presente no pensamento adorniano, considerando sua relação com a educação, a experiência e com o que Adorno chama de pseudoformação.

A abordagem adorniana da autoridade é uma análise das diversas mudanças que ocorreram e ainda ocorrem no processo histórico de formação dos sujeitos e das sociedades. A autoridade positiva nesse processo é aquela que é superada ao longo das diversas interações sociais vivenciadas pelo sujeito durante seu desenvolvimento, da infância até a fase adulta. A escola, como parte desses mecanismos sociais de reconhecimento, manutenção e legitimidade das autoridades, ocupa lugar estratégico nesse processo.

Mas a educação, seja pelas instituições como a escola, seja pela cultura, apresenta um status ambíguo. É pela educação que o cidadão é inserido e conformado à estrutura social vigente, aos papéis sociais julgados como adequados, aos conjuntos de ideias, crenças, valores e prazeres possíveis de serem acessados e vivenciados e, inclusive, às autoridades, mesmo que arbitrárias, que podem ou não serem questionadas nas relações de poder. É uma educação para a conformidade, ou, como vimos em diversos momentos das sessões anteriores, uma educação que colabora para uma pseudoformação sociocultural.

Mas também é pela educação que a formação emancipadora, crítica e politizadora acontece. Rompendo com a minoridade kantiana, os sujeitos emancipados, capazes de pensar por si, sem a tutela acrítica de terceiros, podem se dirigir ao mundo das relações sociais e impeli-lo à outras formas de existência. A relação desses sujeitos críticos com a autoridade não é de mera submissão cega, mas de reconhecimento de seu valor no desenvolvimento da sociedade. Espera-se, portanto, que uma sociedade educada para a emancipação rechace toda e qualquer iniciativa de autoritarismo, assim como de preconceito, violência e barbárie. Adorno insistiu em afirmar que essa é a função da educação: evitar que Auschwitz e seus horrores se repita.

E como a vida se dá em suas contradições, todo o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural que alcançamos enquanto sociedade moderna e democrática não garante que estamos isentos da nocividade dos autoritarismos. Um exemplo disso é a Alemanha dos anos 1900, palco da ascensão do governo ditatorial de Hitler. Adorno lembra que, apesar de todo desenvolvimento cultural e econômico de que desfrutava a Alemanha contemporânea a ele, as pessoas pareciam não se chocar com todo o retrocesso promulgado pelo totalitarismo do regime nazista.

E como Auschwitz e todo o jogo com os autoritarismos não jazem no passado remoto da Alemanha nazista, mas, infelizmente, insurgem cada vez mais fortes no nosso tempo, repensar formas de enfrentamento faz-se urgente. Especialmente no século marcado pela rapidez das formas virtuais de transmissão da informação, que, por vezes, distorcem propositalmente os acontecimentos, construindo narrativas que incitam o ódio às diferenças, a negação dos saberes científicos e críticos e tentam legitimar o exercício arbitrário das autoridades autoritárias.

Para longe de fechamentos conclusivos, seguimos com as provocações deixadas pelas reflexões de Adorno, tentando interagir materialmente cada vez mais de perto com as contradições da vida social, especialmente daqueles que atingem diretamente os processos educacionais e formativos. A escola é um bom exemplo dessa arena onde as contradições se evidenciam e se confrontam. Apesar de todo esforço dos profissionais da educação envolvidos, além das políticas públicas e legislação, a educação escolar parece cada vez mais refém dos interesses econômicos, políticos e ideológicos de grupos que ocupam o poder. E nesse ambiente, tendem a prevalecer as mais diversas formas de violência.

Como professor da Educação Básica na rede pública de ensino do Estado do Mato Grosso, atuando tanto em salas de aula com turmas do Ensino Médio, quanto na gestão escolar, na coordenação pedagógica, tenho observado o quanto o processo formativo emancipatório e crítico é deixado de lado e preterido por processos empresariais que visam o cumprimento de metas e índices. Há uma proliferação do número de escolas militarizadas, o fechamento arbitrário de unidades escolares, a diminuição da oferta do ensino noturno e da Educação de Jovens e Adultos, a terceirização de serviços e da formação dos professores, o empobrecimento do material didático fornecido aos estudantes e outras tantas demandas que poderiam ser citadas.

Nesse ambiente sufocado e infértil ao pensamento crítico, a educação deixa de ser emancipadora e já não consegue promover a formação humana sociocultural capaz de identificar, denunciar e enfrentar as formas de autoritarismo. E nessa dinâmica social de predominância de autoridades autoritárias as mais diversas manifestações de violência se estabelecem: preconceito, silenciamentos, segregação e *bullying*, por exemplo. É imperativo que a educação reconheça sua função civilizatória o quanto antes: impedir que Auschwitz se repita.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os Pensadores**: Textos escolhidos. Trad. de Luiz João Baraúna e Wolfgang Leo Maar. Nova Cultural, São Paulo, 1975.

ADORNO, Theodor W. **Introdução: vida e obra**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**: sociologia. Tradução de Aldo Onesti. Grandes Cientistas Sociais, 54. São Paulo: Ática, 1986. Disponível em: <[https://www.ppgfil.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/Textos/ADORNO%20\(1986\)%20Ind%C3%BAtria%20Cultural.pdf](https://www.ppgfil.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Processo%20Seletivo/Textos/ADORNO%20(1986)%20Ind%C3%BAtria%20Cultural.pdf)> Acessado em 10 jan. 2025.

ADORNO, Theodor W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, Theodor W. Sobre a lógica das ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**: sociologia. Tradução de Aldo Onesti. Grandes Cientistas Sociais, 54. São Paulo: Ática, 1994.

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Sobre técnica e humanismo**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

ADORNO, Theodor W. A atualidade da Filosofia. **Revista Primeira Versão**, ano IV, nº195, volume XIV, setembro/outubro - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2005a. <[https://primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/195\\_.pdf](https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/195_.pdf)> Acessado em: 20 jul. 2024.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Revista Primeira Versão**, ano IV, nº 191, Volume XIII Maio/Agosto. Porto Velho, 2005b. Disponível em: <[https://primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf)> Acessado em 10 jan. 2025.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª edição revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ANTUNES, D. C; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**. vol. 20. pp. 33-42. 2008. <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRlPBXK/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em: 25 jul. 2024.

BANDEIRA, Belkis Souza. OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Revista Educação**, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. Porto Alegre, 2012. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11636/8028>> Acessado em 16 fev. 2025.

BARBOSA, Evandro. COSTA, Thaís Christina Alves. **Metodologia e prática de pesquisa em Filosofia**. Pelotas: NEPFIL online, 2015. Disponível em: <[http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6300/1/Metodologia\\_e\\_pratica\\_de\\_pesquisa\\_em\\_filosofia.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6300/1/Metodologia_e_pratica_de_pesquisa_em_filosofia.pdf)> Acessado em: 24 mai. 2023.

CARONE, Iray. A Personalidade Autoritária: Estudos Frankfurtianos sobre o Fascismo. **Revista Sociologia em Rede**, vol. 2, num. 2, 2012. p. 14 - 21. Disponível em <<https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1045/993>> Acessado em 30 ago. 2024.

CROCHÍK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Psicologia Política**. vol. 12. nº 24. pp. 211-229. maio – ago. 2012 <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>> Acessado em: 25 jul. 2024.

CROCHICK, José Leon. Personalidade autoritária e personalidade antidemocrática: adesão a regimes autoritários e a movimentos totalitários. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1689-1718, set./dez. 2023. Disponível em: <<http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-70306>> Acessado em 30 ago. 2024.

FADUL, Anamaria. **Indústria Cultural e Comunicação de Massa**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com_a.php?t=002)> Acesso em: 22 out. 2009.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985

JANUÁRIO, Adriano. **Educação e resistência em Theodor W. Adorno**. São Paulo: Loyola, 2020.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LEO MAAR, Wolfgang. À Guisa de Introdução: Theodor Adorno e a experiência formativa. In.: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª edição revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LEO MAAR, Wolfgang. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>> Acessado em 10 jan. 2025.

LEO MAAR, Wolfgang. A teoria da semiformação como teoria crítica da sociedade: aspectos. In: ZUIN, Antonio A. S. et al (org.). **Teoria Crítica, Formação Cultural e Educação**: Homenagem a Bruno Pucci. 1ª ed. Piracicaba - SP: Editora Unimep, 2018, v. p. 329-339. Disponível em: <<https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/08/teoria-critica-formacao-cultural-e-educacao-homenagem-a-bruno-pucci.pdf>> Acessado em 10 jan. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. v. I. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MARX, k. **O Capital**. Trad. de Régis Barbosa e Flávio Kothe. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MATOS, Olgária Chain Feres. Theodor Adorno, o filósofo do presente. **Psicologia & Sociedade**, v.13, nº.2, jul/dez. 2001, p.142-146.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

POMBO, Rafael Reis. A conformação da realidade em Adorno: fratura contra ordem. **Revista PERI**, v. 03, n. 02, p. 26-36. 2011. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/854>> Acessado em: 28 ago. 2024.

PUCCI, Bruno. **Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais**. Cadernos IHU Ideias, ano 10, nº 172. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012.

SILVA, Matheus Rodriguês; CARLONI, Paola Regina. **Violência Escolar**: discriminação, bullying e responsabilidade. Disponível em: <<http://www.unifan.edu.br/unifan/aparecida/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/VIOL%C3%AANCIA-ESCOLAR-discrimina%C3%A7%C3%A3o-bullying-e-responsabilidade.pdf>> Acessado em 30 ago. 2024.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/arold/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308-1.pdf>> Acessado em: 24 mai. 2023.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; PEREIRA, Denise Perdigão; MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**: Relatório final de pesquisa. 2004-2006. PUC de Minas Gerais. Disponível em:

<[https://portal.pucminas.br/imagadb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_A\\_RQUI20120828100151.pdf](https://portal.pucminas.br/imagadb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_A_RQUI20120828100151.pdf)> Acessado em 30 ago. 2024.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina, Paraná: Ed. Universidade de Londrina, 2011.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/767/683/2539?inline=1>> Acessado em 30 ago. 2024.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.