

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ELENICE MENEGUITTI ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A SEMIFORMAÇÃO E A BARBÁRIE**

Alfenas/MG

2024

ELENICE MENEGUITTI ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A SEMIFORMAÇÃO E A BARBÁRIE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos em Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria

Alfenas/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Meneguitti Almeida, Elenice.

Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para a pesquisa em educação no Brasil: entre a semiformação e a barbárie / Elenice Meneguitti Almeida. - Alfenas, MG, 2025.

138 f. -

Orientador(a): Marcos Roberto de Faria.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Teoria Crítica da Sociedade. 2. Adorno. 3. Formação. 4. Semiformação. 5. Barbárie. I. Faria, Marcos Roberto de , orient. II. Título.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTRE A SEMIFORMAÇÃO E A BARBÁRIE

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 09 de maio de 2025.

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Gérson Pereira Filho
Instituição: Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS-MG)

Prof. Dr. Paulo César de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Roberto de Faria, Professor do Magistério Superior**, em 02/06/2025, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1524428** e o código CRC **6ADC3ED7**.

Dedico esse estudo aos docentes que dedicam suas vidas em prol de uma educação para a emancipação.

AGRADECIMENTOS

É preciso reconhecer que para a realização desse sonho foi preciso percorrer um caminho árduo e desafiador. Durante esse percurso algumas pessoas se fizeram presentes, possibilitando a vivência de um processo intenso de aprendizagens e reflexões. Nesse contexto, considero ser imprescindível expressar meu agradecimento a todas aquelas que fizeram a diferença durante essa trajetória.

Sou eternamente grata a Deus por ter-me dado a graça de viver em seu amor e por se fazer presente em todos os momentos de minha existência.

Agradeço à minha mãe Maria Matilde, mulher amorosa, determinada, cheia de fé, que me ensinou os verdadeiros valores da vida e sempre me incentivou a buscar o conhecimento, algo que ninguém pode tirar de mim. A ela que com tanto amor, carinho e sacrifício diário cuidou – e ainda cuida, de mim e de minha irmã, minha eterna gratidão.

Agradeço ao meu pai Gustavo Eurico, homem honesto, justo e amoroso, que nunca mediu esforços para propiciar o sustento e a melhor educação que podia a mim e à minha irmã. Ele que mesmo estando ausente, devido a sua exaustiva escala de trabalho, não deixou de transmitir valores e ensinamentos. Gratidão eterna, pai!

Agradeço à minha irmã e amiga Elizete, por sonhar e lutar comigo todos esses anos. Agradeço por seus conhecimentos, seu tempo, sua escuta, sua generosidade, seu amor. Com certeza, ela faz toda a diferença em minha vida e para a realização dessa conquista!

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram e me incentivaram durante esse percurso, a minha eterna gratidão!

Agradeço aos alunos e alunas, por terem me ensinado, por meio de palavras e atitudes, a refletir continuamente sobre a prática docente, a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Alfenas-MG, que me oportunizou a dedicação aos estudos e à pesquisa por meio da concessão do benefício da Licença de Interesse Particular, o meu reconhecimento e gratidão.

Todo meu carinho e consideração aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade por compartilharem seus conhecimentos. Agradeço por todas as trocas de experiências, as sugestões nos

trabalhos e, principalmente, por serem pessoas valorosas e especiais.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria, por acreditar em meu potencial para a realização deste trabalho. Ele, com sua generosidade e respeito, compreendeu meus anseios, ampliou meus horizontes e reavivou em mim o desejo de continuar lutando por uma educação que promova a emancipação e busque caminhos de resistência contra a barbárie.

A minha gratidão aos professores que compuseram a banca examinadora: Prof. Dr. Gerson Pereira Filho e Prof. Dr. Paulo César de Oliveira. Com certeza, o conhecimento compartilhado contribuiu para o enriquecimento dessa pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa: “Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas” - HISTEDBR/UNIFAL-MG, da Universidade Federal de Alfenas, pela acolhida e pelos momentos de convívio, leituras e reflexões.

Minha gratidão ao Grupo de Pesquisa: “Teoria Crítica e Sociedade” – UFSCar e UNESP – Araraquara. A acolhida nesse grupo possibilitou o contato com renomados pesquisadores e, além disso, as leituras e reflexões favoreceram a construção de novos conhecimentos, corroborando para o crescimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para essa pesquisa.

A todos(as) os(as) servidores(as) e colaboradores(as) da Universidade Federal de Alfenas e da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação por fornecerem os meios para a realização dos estudos, o meu muito obrigada!

À CNPq e ao PIB-PÓS fica o meu agradecimento por terem possibilitado maior dedicação à pesquisa por meio da bolsa de estudos.

Sou grata por cada dia vivido, por cada oportunidade que tive e por cada pessoa que faz parte da minha vida!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Caro professor. Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum ser humano deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros ilustres; crianças envenenadas por médicos altamente especializados; recém-nascidos mortos por enfermeiros diplomados; mulheres e bebês assassinados e queimados por gente formada em ginásio, colégio e universidade. Por isso, caro professor, eu duvido da educação. E eu lhe formulo um pedido: ajude seus estudantes a se tornarem humanos. Seu esforço, professor, nunca deve produzir monstros eruditos e cultos, psicopatas e Eichmans educados. Ler, escrever, aritmética são importantes somente se servirem a tornar nossas crianças mais humanas” (MUSEU DO HOLOCAUSTO, 2015).

RESUMO

Na obra *Educação e Emancipação* (1995), Theodor W. Adorno defendeu que a Filosofia e a Educação depois de Auschwitz precisavam ser repensadas para que as novas gerações não repetissem a barbárie do passado. Salientou que, numa sociedade em que a racionalidade produtivista se faz presente, os valores dos processos formativos e educacionais estão atrelados à economia por meio da indústria cultural e, como consequência, promovem a semiformação (*Halbbildung*), que é o contrário da formação (*Bildung*). Em contraposição, defendeu a urgência da organização do pensar e do agir, pautados na emancipação do indivíduo, pela aceitação do diferente, pela educação dirigida à autorreflexão e, contrária à massificação dos indivíduos, para que a barbárie não vigore na sociedade. Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva conhecer os principais conceitos e aportes da Teoria Crítica da Sociedade utilizados por pesquisadores brasileiros para debater os conceitos adornianos de “barbárie” e “semiformação”, no campo da Educação. Para tal, investigamos artigos, dissertações e teses publicadas no período de 2016 a 2023, com o propósito de identificar as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para a Pesquisa em Educação no Brasil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental de caráter qualitativo e de natureza básica. Os dados coletados demonstraram que a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos “semiformação” e “barbárie”, vem contribuindo significativamente para a Pesquisa em Educação no Brasil, e apontam para a urgência da conversão do projeto educativo da contemporaneidade para a promoção da emancipação, pois, assim, a educação enfrentará as condições objetivas da barbárie.

Palavras-chave: Teoria Crítica da Sociedade; Adorno; Formação; Semiformação; Barbárie.

ABSTRACT

In his work, *Education and Emancipation* (1995), Theodor W. Adorno argued that philosophy and education after Auschwitz needed to be rethought so that new generations would not repeat the barbarity of the past. He emphasized that, in a society where productivist rationality is present, the values of formative and educational processes are linked to the economy through the cultural industry and, as a consequence, promote semi-formation (*Halbbildung*), which is the opposite of formation (*Bildung*). In contrast, he defended the urgency of organizing thinking and acting based on the emancipation of the individual, through acceptance of differences, through education aimed at self-reflection and against the massification of individuals, so that barbarity does not prevail in society. In this context, this research aims to understand the main concepts and contributions of the Critical Theory of Society used by Brazilian researchers to debate the Adornian concepts of “barbarity” and “semi-formation” in the field of Education. To this end, we investigated articles, dissertations, and theses published between 2016 and 2023, with the purpose of identifying the contributions of the Critical Theory of Society to Educational Research in Brazil. This is, therefore, bibliographical research and a documentary analysis of a qualitative and basic nature. The data collected demonstrated that the Critical Theory of Society, especially the concepts of “semi-formation” and “barbarism”, has contributed significantly to Educational Research in Brazil and point to the urgency of converting the contemporary educational project to promote emancipation, as this way education will face the objective conditions of barbarism.

Keywords: Critical Theory of Society; Adorno; Formation; Semi-formation; Barbarism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO: O LEGADO DE UMA “ESCOLA”	19
2.1	ADORNO E A PSICANÁLISE	22
2.2	ADORNO, UM MARXISTA?	30
2.3	SEMIFORMAÇÃO: O RETROCESSO DA FORMAÇÃO?	35
2.4	A EDUCAÇÃO SEGUNDO ADORNO.....	55
2.5	A BARBÁRIE E O FASCISMO	66
3	SEMIFORMAÇÃO E BARBÁRIE EM ADORNO: UM RETRATO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	81
3.1	OS ARTIGOS	82
3.2	AS DISSERTAÇÕES	103
3.3	AS TESES	114
3.4	O QUE REVELAM AS FONTES?	122
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é oriunda de um percurso que teve início com a leitura da obra “*Educação e Emancipação*” (1995), de Theodor Wiesengrund Adorno, durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. O contato com essa obra e, conseqüentemente, com a Teoria Crítica da Sociedade possibilitou o entendimento de que existe uma “íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica” (Maar, 2022, p.15).

Desde então, a leitura de publicações que contemplam a educação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade tornou-se indispensável e, aos poucos, foi sendo construída uma postura crítico-reflexiva sobre minha prática docente¹, especialmente pelas constantes mudanças no cenário educacional brasileiro ocorridas a partir de 2016² que revelaram quão atual é a visão deste pensador frankfurtiano.

Esta construção de uma postura crítico-reflexiva sobre minha prática docente levou-me a refletir sobre os diversos acontecimentos cotidianos numa perspectiva adorniana. Alunos e alunas imersos numa sociedade do espetáculo e da informação apresentam comportamentos individualizantes e competitivos, diminuindo a aceitação das diferenças estruturais, culturais e sociais entre os seres humanos. Deparam-se com muita informação, racionalidade e, infelizmente, carência de sentimentos de empatia, reciprocidade, de bem comum e respeito às diferenças.

Indagações passaram a ser frequentes. A minha prática como professora estava contribuindo para a formação de sujeitos emancipados ou para a semiformação e a barbárie? Será que as ações educativas formais estão contribuindo com uma racionalidade objetiva e um desalojamento da subjetividade? O que favorece a semiformação e a barbárie no ambiente educacional formal? Como a Teoria Crítica pode ajudar a esclarecer essas e outras inquietações?

¹ Iniciei minha carreira docente em 1999 e atuei até o ano de 2013 como professora dos componentes curriculares: Filosofia e História no Ensino Fundamental II e Médio, numa escola particular na cidade de Alfenas-MG. Desde 2009, atuo como professora no Ensino Fundamental I (ciclo inicial de alfabetização), na Rede Municipal de Ensino de Alfenas-MG.

² Em 2016, ano da publicação da Emenda Constitucional 95, à educação brasileira é apresentado um cenário pautado no ultraliberalismo e no ultrarreacionarismo. Sobre o assunto indicamos a leitura da obra organizada por Fernando Cássio, *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

Existem estudos e/ou pesquisas que podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática emancipatória?

Diante dessas indagações foi tecido o desejo de investigar artigos, dissertações e teses que apresentam a Teoria Crítica da Sociedade para discutir o tema da barbárie e da semiformação no campo da educação, produzidas no período de 2016 até 2023, nos programas de Educação no Brasil.

Nesse contexto, deslindamos que a presente pesquisa é bibliográfica e uma análise documental de caráter qualitativo (conceitual e textual), de natureza básica, alicerçada teoricamente na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em Theodor W. Adorno.

Para a seleção dos artigos consideramos as publicações inseridas na base de dados “Scientific Electronic Library Online” – SCIELO e, adotamos como critério de seleção os trabalhos no campo da educação, conforme nosso referencial teórico, que apresentavam os descritores “semiformação” ou “barbárie” no título e/ou nas palavras-chave. Além disso, consideramos apenas os artigos publicados em revistas conceituadas “Qualis A1”, pela “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” – CAPES.

Para a seleção das dissertações e das teses consideramos as publicações inseridas na base de dados “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” – BDTD. Nessa investigação, adotamos como critério os trabalhos do campo da educação, dentro do referencial teórico adotado, que apresentavam os descritores “semiformação” ou “barbárie” no título e/ou nas palavras-chave. Relembramos que o recorte temporal compreendeu os anos de 2016 a 2023, tanto para a seleção dos artigos, como das dissertações e teses.

Tendo em vista este objeto de pesquisa, essa dissertação foi organizada em dois capítulos que dialogam entre si. No primeiro capítulo, “Teoria Crítica da Sociedade e a Educação: o legado de uma “escola”, analisamos a concepção de educação, emancipação, semiformação e barbárie na perspectiva adorniana, tomando como principal referência a obra intitulada “*Educação e Emancipação*”. Na primeira seção do capítulo 1, “Adorno e a Psicanálise”, discutimos como a Escola de Frankfurt e mais especificamente, como o pensamento adorniano converge com a Psicanálise freudiana. Na segunda seção do capítulo 1, “Adorno, um marxista?” nos dedicamos a evidenciar a influência da teoria marxiana na obra de Adorno. Em continuidade, na seção “Semiformação: o retrocesso da formação?”, analisamos os

conceitos adornianos: *Bildung* (formação) e *Halbbildung* (semiformação). Nossa análise foi encaminhada tendo como principal referencial teórico, o ensaio: *Teoria da Semiformação*, de Adorno. Na quarta seção do capítulo 1, “A educação segundo Adorno”, refletimos sobre a concepção adorniana de educação tendo como principal referência o debate, *Educação e Emancipação*, de 1969. Na quinta seção do capítulo1, “A barbárie e o fascismo”, investigamos a relação entre o fenômeno do fascismo e o conceito adorniano de barbárie explicitando as consequências de um modelo educativo pautado na semiformação e para orientar essa análise tomamos como base teórica as obras adornianas: *Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda*, de 1951 e *A educação contra a barbárie*, de 1968.

No segundo capítulo, “Semiformação e Barbárie em Adorno: um retrato da Pesquisa em Educação no Brasil”, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado no SCIELO de artigos e na BDTD de dissertações e teses que contemplam os conceitos “semiformação” e “barbárie”. Os três primeiros itens do capítulo 2 foram dedicados às análises dos artigos, das dissertações e das teses selecionados conforme os critérios mencionados anteriormente, e que também foram minuciosamente descritos no início do referido capítulo. Por fim, no último item do capítulo 2 demonstramos como a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos de “semiformação” e “barbárie”, contribuem para a pesquisa em Educação no Brasil, no período de 2016 a 2023.

2 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO: O LEGADO DE UMA “ESCOLA”

Na introdução da obra “Educação e Emancipação³”, Wolfgang Leo Maar apresenta Theodor W. Adorno como “um pensador comprometido com os problemas do trabalho social e da sociedade de classes” (2022, p.13), revelando assim, um pensador pertencente à renomada Escola de Frankfurt e, portanto, comprometido com “a relação entre teoria e prática” (Maar, 2022, p.15).

Segundo Matos (2005), a Escola de Frankfurt é oriunda do Instituto de Pesquisa Social e foi fundada no início da década de 1920. Os pensadores que participaram do círculo frankfurtiano, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowental, Franz Neumann, Erich Fromm, entre outros, buscaram cada qual a seu modo, traduzir

a desilusão de grande parte dos intelectuais com respeito às transformações do mundo contemporâneo, seu ceticismo quanto aos resultados do engajamento político revolucionário, mas também o desejo de autonomia e de independência do pensamento (Matos, 2005, p.07).

Os pensadores frankfurtianos evidenciaram sua insatisfação com as análises daquele período que “procuravam compreender a vitória do nazismo e a derrota das esperanças revolucionárias” (Matos, 2005, p.08) por meio de uma nova perspectiva, denominada Teoria Crítica da Sociedade.

Horkheimer, em sua obra *Teoria Crítica e Teoria Tradicional*, de 1937, demonstrou a oposição da Teoria Crítica à Teoria Tradicional⁴. Segundo ele, a Teoria Tradicional apresenta como objetivo o exame minucioso da realidade como sendo constituída por fatos isolados, imutáveis em sua estrutura. Para esta, a compreensão de um dado se esgota em sua descrição minuciosa e o sujeito que deseja conhecer apresenta uma relação de exterioridade, de distanciamento histórico, ao objeto analisado. Em sua essência, o elemento ativo do sujeito do conhecimento é desconsiderado, pois, para validar ou não as proposições analisadas são consideradas apenas as informações que se apresentam

³ Utilizamos, para esse estudo, a obra: *Educação e Emancipação – Theodor W. Adorno* – tradução de Wolfgang Leo Maar. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

⁴ Para um maior aprofundamento no tema indicamos a leitura desse texto que está na obra BENJAMIN, W. HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Tradução de José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

explicitamente, sem levar em conta a essência das mesmas ou até sua contraposição. A previsibilidade é vista como importante e fundamental para qualquer disciplina científica, pois a racionalidade técnica está acima da historicidade humana.

Em contraposição, a Teoria Crítica da Sociedade foi materializada por meio da obra: *Dialética negativa* (1966). Para construir essa teoria, Theodor W. Adorno dialogou com renomados filósofos e pensadores do passado e de seu tempo, especialmente com Kant, Hegel, Marx, Weber, Heidegger, Husserl e Freud (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p.55). Apresentou uma perspectiva filosófica em que o individual passa a ser defendido em contraposição à dialética hegeliana, com isso, “insiste no momento da negatividade, por não aceitar a identidade absoluta entre o conceito e seu objeto” (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p. 57).

Para Adorno, a Filosofia precisava abandonar a pretensão de pela força da análise do pensamento ser capaz de abstrair a totalidade da realidade analisada, como defendia Hegel, e, avançar por meio da *Dialética Negativa*, que tem como elemento balizador a não identidade entre conceito e objeto para que não haja falsos matizadores da realidade analisada, e sim, a possibilidade de lutar contra a massificação de ideias e defender as diferenças individuais, a subjetividade.

Pensar, para o pensador frankfurtiano,

é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto. [...]. O esforço que está implícito no conceito do próprio pensamento [...] é uma rebelião contra a pretensão de todo elemento imediato de que é preciso se curvar a ele (Adorno, 2009, p. 25 *apud* Zuin, Pucci e Lastória, 2015, p. 64).

Para o referido filósofo, “o potencial de uma teoria filosófica está em ela se apresentar como ‘autoconsciência de sua época’, como um diagnóstico de seu momento histórico” (Zuin, Pucci e Lastória, 2015, p. 63) e, por isso, a realidade em que se encontra o objeto deve ser considerada e o esforço do pesquisador deve concentrar-se na abstração do que não é idêntico e no questionamento da realidade aparente, pois “confiar na consciência vigente significa não considerar que em sua objetividade a formação social capitalista converte o sujeito em objeto” (Maar, 2012, p. 12).

Nesse sentido, podemos afirmar que a Teoria Crítica da Sociedade não tem como objetivo uma idealização de sociedade, mas sustenta-se na análise crítica do

“presente já realizado e se realizando, no processo de reprodução apreendido como construção material-histórica determinada em sua forma social, num contexto de continuidade” (Maar, 2003, p. 461).

A cultura presente não seria entendida como “ideal emancipadora, mas real conservadora ou “afirmativa” (Maar, 2003, p. 462), ou seja, como instrumento para a manutenção da sociedade capitalista. A Teoria Crítica denuncia a manipulação da sociedade para a sujeição das pessoas à modelos de adaptação para a “reprodução social” (Maar, 2003, p.462); o que se apresenta esconde a opressão em que está alijado o presente social. Ela perscruta a realidade apresentada em sua dinâmica, como algo histórico e, portanto, sujeito a mudanças. Entende a referida teoria que a compreensão dos fatos analisados inclui o entendimento do contexto histórico, social e econômico da realidade descrito e, desta maneira, supõe superação da análise técnica dos fatos. Quanto ao objeto, por ser humano, considera-o ao mesmo tempo uma autorreflexão do sujeito. Como o fato observado e percebido é fruto da história humana, o sujeito está imerso nela, por pertencer a uma classe social e por estabelecer relação com essa classe, com o todo social. O sujeito do conhecimento é “um ser humano total” (Rouanet, 1986, p. 100), ele é portador de uma história pessoal e social, que constrói o seu conhecimento por meio do biossocial e, portanto, o conhecimento é fruto da práxis.

O critério de previsibilidade é considerado impossível pela Teoria Crítica da Sociedade, pois seu objeto é a história humana que está sendo “determinada heteronomamente, por forças alheias ao controle humano, o que faz dela algo de transparente, que retira qualquer base racional a previsões sobre o destino histórico do homem” (Rouanet, 1986, p. 101).

Diante desse contexto, sinalizamos que a discussão que será realizada neste primeiro capítulo terá como objetivo central a análise da concepção de educação, emancipação, semiformação e barbárie na perspectiva adorniana, tomando como principal referência a obra intitulada “*Educação e Emancipação*”.

Para alcançarmos esse objetivo, dividimos o capítulo em cinco subcapítulos. No primeiro, intitulado “Adorno e a Psicanálise” evidenciaremos o diálogo entre a Psicanálise e o pensamento adorniano. Após esse primeiro passo, em “Adorno, um marxista?” nos dedicamos a evidenciar a importância da teoria marxiana na obra de Adorno. No terceiro subcapítulo “Semiformação: o retrocesso da formação?” analisaremos como o conceito alemão de formação (*Bildung*) se converteu em

semiformação (*Halbbildung*), segundo Adorno. Dando continuidade, investigaremos em “A educação segundo Adorno” a concepção adorniana de educação por meio da análise do debate “*Educação e Emancipação*”, ocorrido na rádio de Hessen, em 1969. Para finalizar, em “A barbárie e o fascismo” investigaremos a relação entre o fenômeno do fascismo e o conceito adorniano de barbárie explicitando as consequências de um modelo educativo pautado na semiformação.

2.1 ADORNO E A PSICANÁLISE

Iniciamos esta reflexão afirmando que “o diálogo estabelecido por Adorno com a teoria psicanalítica de Freud” (Zuin, Pucci e Lastória, 2015, p. 85) é fundamental para a compreensão do pensamento adorniano. O primeiro contato de Adorno com a Teoria de Freud ocorreu na Itália, no ano de 1934⁵. A teoria psicanalítica foi capaz de atrair a atenção do pensador frankfurtiano por possuir uma “fisionomia dialética” (Zuin, Pucci e Lastória, 2015, p. 86) que possibilitaria desvelar um grande número de fenômenos contemporâneos, em especial, aqueles ligados aos mecanismos de interiorização de ideologias. Concomitantemente, alguns impasses teóricos na obra freudiana influenciaram o pensamento adorniano, especialmente na elaboração da *Dialética negativa* (Zuin, Pucci e Lastória, 2015, p. 87).

Rouanet, na sua obra *Psicanálise e Teoria Crítica* (1986, p. 99), afirma que Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* “utilizam de categorias psicanalíticas para compreender a cultura” e em *Teoria da Personalidade Autoritária* “usam tais categorias para compreender o indivíduo em sua interação com a cultura”. Sua afirmação é sustentada pelo argumento de que a leitura frankfurtiana da teoria de Freud foi tão profunda e impactante que esta se torna uma espécie de “capítulo da Teoria Crítica”.

A Escola de Frankfurt, a partir do aprofundamento dos estudos de Freud⁶ acabou por ser influenciada pela teoria freudiana e alguns instrumentos de análise desta teoria foram incorporados, o que configurou à Teoria Crítica características

⁵ Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 87) apresentam um trecho de uma correspondência de Adorno para seu amigo Benjamin datada de 5 de dezembro de 1934. Neste trecho está escrito: “Conheço São Remo desde 1927, a primeira vez para uma breve estadia com Gretel, e posteriormente sozinho; foi o período em que estive ocupado com Freud”.

⁶ Ao nos referirmos aos estudos freudianos, estamos fazendo menção à metapsicologia freudiana, ou seja, a base mais abstrata e teórica da Psicanálise de Freud. Segundo De Castro e De Lima (2014, p. 111), “metapsicologia e freudismo sustentam uma equivalência entre si”.

específicas. Rouanet (1986) aponta para alguns pontos de convergência entre as duas teorias. Estes envolvem questões epistemológicas, metodológicas e filosóficas. Ao se referir à questão epistemológica, as duas correntes de pensamento convergem por serem contrárias ao Positivismo.

Assim como a Teoria Crítica, Freud refuta a razão positivista. O freudismo concebe o seu objeto como sendo produto de uma história, assim sendo, a neurose é entendida como um “todo estruturado” (Rouanet, 1986, p. 101) em que “essa estrutura de conjunto” é fruto da interseção do “individual – a estrutura pulsional – e o social – as normas da cultura” (Rouanet, 1986, p. 101). Os fatos são entendidos como epifenômenos e, por isso, são decifráveis por meio de uma hermenêutica porque existe a compreensão de que para se chegar à raiz da estrutura é preciso que haja a “reflexão sobre as modalidades de transformá-la” (Rouanet, 1986, p. 101). A neurose, tendo sua origem na história, pode ser modificada por meio desta e, nesse sentido, “sujeito e objeto do conhecimento se interpenetram na relação terapêutica” (Rouanet, 1986, p. 101). Não é considerado possível uma relação de exterioridade frente ao objeto, pois “a ruptura de toda exterioridade é exatamente o pressuposto do processo de conhecimento, que coincide com o autoconhecimento do sujeito” (Rouanet, 1986, p. 101). Considera-se que “o processo cognitivo é mediatizado pelo vivido da interação clínica, e a objetividade passa pela intersubjetividade” (Rouanet, 1986, p. 101).

Nesse sentido, “o freudismo decreta a caducidade dos dois critérios positivistas da verdade – a conformidade de uma proposição com as leis da lógica formal, e sua aferição à luz do princípio da verificabilidade” (Rouanet, 1986, p. 102). A lógica não é considerada um critério absoluto, ao contrário, é tida como suspeita por ser produto da razão instrumental. O princípio da verificabilidade é relativizado porque os fatos psíquicos podem ser desfeitos por meio do trabalho analítico. Não existe a aceitação do “princípio da realidade” como sendo um “padrão para julgar a normalidade psíquica” (Rouanet, 1986, p. 102). “É a própria realidade que fornece os critérios para contestar o valor da realidade como princípio de aferição da verdade” (Rouanet, 1986, p. 102), assim, podemos afirmar que a verificação de uma proposição psicanalítica é interna à sua práxis. Na epistemologia crítica existe “a secreta cumplicidade do sujeito do conhecimento com as forças da negação, que habitam o objeto do conhecimento como o seu Outro, sua antítese, e sua realização” (Rouanet, 1986, p. 103) e, por isso, a verdade se apresenta como relacionada à

história, que inclui o que foi, “o que é, e o que não é ainda” (Rouanet, 1986, p. 103).

Conforme mencionado anteriormente, a Teoria Crítica da Sociedade refuta o positivismo por perscrutar a realidade apresentada em sua dinâmica, como algo histórico e, portanto, sujeito a mudanças. Entende que a compreensão dos fatos analisados inclui o entendimento “das leis do movimento do real que está sendo descrito” (Rouanet, 1986, p. 100) e, desta maneira, supõe superação.

Quanto ao objeto, por ser humano, considera-o ao mesmo tempo uma autorreflexão do sujeito. Como o fato observado e percebido é fruto da história humana, o sujeito está imerso nela, por pertencer a uma classe social e “enquanto o foco de relações múltiplas com essa classe, com outras classes e com o todo social. O sujeito do conhecimento é “um ser humano total” (Rouanet, 1986, p. 100), ele é portador de uma história pessoal e social, que constrói o seu conhecimento por meio do biossocial e, portanto, o conhecimento é fruto da práxis.

O critério de previsibilidade é considerado impossível pela Teoria Crítica da Sociedade, pois seu objeto é a história humana que está sendo “determinada heteronomamente, por forças alheias ao controle humano, o que faz dela algo de transparente, que retira qualquer base racional a previsões sobre o destino histórico do homem” (Rouanet, 1986, p. 101).

O segundo ponto de convergência entre a Teoria Crítica e a Psicanálise é metodológico, pois ambas procedem segundo uma crítica imanente do seu objeto. A teoria psicanalítica é, segundo Rouanet, um “exemplo privilegiado da crítica imanente” (Rouanet, 1986, p.106). O que Freud trouxe de novo foi o exame do “conteúdo de verdade das formações psíquicas” (Rouanet, 1986, p. 106), ou seja, enquanto as análises anteriores a ele consideravam o sonho, o ato falho, as histerias, entre outras manifestações do inconsciente, como deficitárias de coerência interna, o pai da psicanálise enxergava nestas manifestações um conteúdo interno coerente e cheio de significado e, assim, nelas existe um conteúdo verdadeiro. Aquilo que aparentemente é irracional carrega consigo a verdade que será revelada por meio da hermenêutica psicanalítica. Nesse contexto, “a hermenêutica psicanalítica, como a crítica imanente dos frankfurtianos, tem como condição de possibilidade precisamente o momento de verdade da ilusão” (Rouanet, 1986, p. 106-107). Segundo Freud, a análise do objeto não se realiza por meio da crítica transcendente, mas a crítica se faz de dentro. Porém, é preciso deixar evidente que tanto a Teoria Crítica como a Psicanálise não rompem a “ligação imediata com o seu

objeto” e também não aderem “a ele de tal forma que perca de vista a sua gênese e sua articulação com o todo” (Roanet, 1986, p. 107). Não são reducionistas, nem idealistas. O propósito freudiano consiste em considerar profundamente o particular, de modo que ele “revele aquilo que o transcende” (Roanet, 1986, p. 107) e seja possível “descobrir o universal no particular” (Roanet, 1986, p. 107).

A concepção freudiana do processo de racionalização demonstra sua “vocação imanentista” (Roanet, 1986, p. 108). Por meio da hermenêutica freudiana, o psicanalista desvela a racionaliza o demonstrada pelo paciente, ou seja, por detrás de um discurso racional existem motivos os quais a pessoa atendida não deseja revelar. Rouanet cita como exemplo uma pessoa que apresenta um discurso racional sobre os riscos de a equita o esconder uma fobia de cavalos. “A racionaliza o   assim um discurso híbrido, composto em parte iguais de verdade e de mentira, ou antes, um discurso em que a verdade   posta a serviço da mentira” (Roanet, 1986, p. 108-109).

A Teoria Crítica tem como objetivo adentrar nas entranhas do objeto, examinando a essência da verdade, tendo como eixo principal a intera o com o todo. Por meio da análise do particular chega-se ao todo, ao universal e, ao mesmo tempo que pratica a crítica imanente, tem conhecimento de que a cultura faz parte de um todo, compreendendo que esta sofre as influências do mundo da economia. Nesse sentido, preserva-se do idealismo da crítica burguesa ancorado numa suposta autonomia cultural. Sendo dialética, a crítica imanente não pode deter-se apenas ao objeto, mas precisa sair dele para melhor entendê-lo e considerar o todo social. Portanto, “a crítica, enquanto imanente, tem que desprender o momento de verdade da ideologia, e ao mesmo tempo denunciar sua falsidade” (Roanet, 1986, p. 105) e possui como tarefa “investigar a rela o da ideologia com a verdade, e não sua rela o com os interesses de classe (Roanet, 1986, p. 105).

O terceiro ponto de convergência entre a Psicanálise e a Teoria Crítica   de cunho filosófico. Trata-se da questão da não-identidade. Em toda a sua obra Freud defendeu a “tese da reconcilia o impossível entre os interesses do indivíduo e os da civiliza o” (Roanet, 1986, p. 110), ou seja, toda sua teoria encontra-se ancorada no conflito insuperável entre “desejo e realiza o” (Roanet, 1986, p. 110). A esse respeito, afirma Rouanet:

A própria estrutura dualista do pensamento de Freud documenta, através de

todas as vicissitudes da teoria das pulsões, a existência desse antagonismo irreduzível: pulsões sexuais versus pulsões de autoconservação, na primeira teoria; libido do Ego versus libido dos objetos, na segunda teoria; Eros versus Tanatos, pulsão do amor versus pulsão da morte, na terceira teoria - em cada uma dessas etapas, mudam os polos da antinomia mas não muda o dualismo implacável de um pensamento trágico, para o qual o *tertius non datur* não é um princípio de lógica formal, mas uma exigência da dialética negativa que constitui a lei mais íntima do destino do homem (Rouanet, 1986, p. 110).

Freud, assim como Adorno na *Dialética Negativa*, recusa a síntese por considerá-la demasiado utópica. Essa dialética sem síntese é que impede no plano terapêutico, a existência da cura integral justamente por ter como referência de normalidade uma realidade doente. É a dialética sem síntese que, no plano sociológico, condena o “indivíduo socializado à renúncia e à repressão” (Rouanet, 1986, p. 111).

Podemos afirmar que a Teoria Crítica e o Freudismo compartilham de um modesto otimismo em relação a realidade futura: “o homem não é livre; mas pode tornar-se livre. Não é racional; mas pode tornar-se racional” (Rouanet, 1986, p. 112), por meio da necessidade consciente, a liberdade poderá existir. Porém, “o logos psicanalítico, como a razão crítica, nada pode dizer sobre as condições do advento dessa razão e dessa liberdade” (Rouanet, 1986, p. 113). Ambas não pretendem sintetizar o real porque não possuem “qualquer pretensão de constituir um sistema fechado” (Rouanet, 1986, p. 114). Nesse contexto,

O princípio da não-identidade, comum às duas teorias, só pode ser compreendido sobre o pano de fundo da utopia de uma identidade tendencial. Utopia objetiva de um mundo em que desejo e realização possam se encontrar, e utopia sistemática de uma ciência cujos conceitos sejam integralmente adequados a seus objetos, e cujas partes se integrem num saber unificado. E ao mesmo tempo, utopia só verdadeira na medida em que permanece utópica: pois qualquer tentativa de concretizá-la seria infiel à radicalidade de sua visão (Rouanet, 1986, p. 115).

Contudo, é importante salientar que Adorno e Horkheimer se recusaram “tanto à redução do freudismo ao marxismo” ou vice-versa e também à absorção dessas teorias em uma nova teoria totalizante, pois consideravam que “a relação de Freud e Marx é dialógica, e não sistemática” (Rouanet, 1986, p. 76).

Nesse sentido, a essência da Teoria Crítica da Sociedade está na dialogicidade entre Marx e Freud, em que as duas teorias atuam como “limites negativos uma da outra, relativizando-se e relativizando qualquer pretensão

totalizante, inclusive a totalização absoluta do freudo-marxismo” (Rouanet, 1986, p. 76). O que irá determinar o uso de categorias freudianas ou marxistas pela Escola de Frankfurt será o objeto, que é a crítica da ideologia e a crítica da cultura. Assim, “sem a psicanálise, os frankfurtianos não poderiam fazer sua crítica da cultura; mas esta inclui, obrigatoriamente, a crítica da psicanálise” (Rouanet, 1986, p. 76).

Zuin, Pucci e Oliveira (1999, p. 65) afirmam que “a própria definição de Adorno sobre cultura encontra-se consubstanciada ao raciocínio psicanalítico”. Nas palavras do autor frankfurtiano, cultura “é o perene protesto do particular frente à generalidade, na medida em que esta se mantém irreconciliada com o particular” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 65). Por meio dessas palavras é possível perceber a proximidade com o pensamento freudiano a respeito dos termos “cultura” e “civilização”, ou seja, que considerava que esses termos não podem ser desvinculados “das leis e instituições sociais que respondem pelo atendimento das necessidades individuais e coletivas” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 65).

A utilização das categorias psicanalíticas por Adorno e Horkheimer não excluiu algumas objeções feitas pelos autores ao hábito freudiano de explicar toda a realidade por meio dos “mecanismos psicológicos” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p.66) desconsiderando os fatores históricos presentes na realidade social. Os autores frankfurtianos em questão, defenderam a possibilidade de utilizar o recurso instrumental psicanalítico de maneira a não absolutizar o indivíduo e nem absolutizar o social. Assim, Adorno procurou

desvendar os mecanismos objetivos e subjetivos do processo de mercantilização dos produtos simbólicos. Uma das principais observações é a de que a indústria cultural⁷ não sublima, mas sim reprime. No transcorrer da dialética psicanalítica da análise da cultura, tal como foi exposta nos textos freudianos *O mal-estar da cultura* e *O futuro de uma ilusão*, fica evidente que os impulsos que foram reprimidos para proporcionar a vida em sociedade não deixam simplesmente de existir. As energias libidinal e agressiva continuam presentes e são deslocadas de seus fins primários para a concretização de atividades socialmente aceitas. Nesse processo de sublimação, verifica-se a presença de uma relação de tensão entre o desejo e a sociedade, bem como o poder da força pulsional, já que se observa o esforço do espírito em desviar suas energias dos fins primários, visando a obtenção de prazeres mediatos no usufruto dos produtos culturais encetados (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p.67).

Adorno recorre a duas categorias psicanalíticas, a identificação e a projeção,

⁷ O conceito de indústria cultural foi apresentado por meio da obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, e será abordado com maior profundidade na segunda e terceira seção deste capítulo de nossa dissertação.

para explicar o processo em que as pessoas “se distanciam do controle de suas próprias ações” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 69) e acabam por serem conduzidas por ideais que mercantilizam a cultura e promovem um clima cultural delineado pelo desprezo ou até ódio por aqueles que pensam e agem diferente ao que está sendo preconizado como sendo a verdade. Segundo Adorno, um clima cultural que valoriza uma instrumentalização da racionalidade promove a hostilidade entre os membros de uma mesma sociedade, por difundir que as diferenças de opiniões e ideias são perigosas para a sobrevivência. Por meio de seus estudos psicanalíticos, Adorno trouxe-nos a “explicação do mecanismo psicológico dos regimes totalitários e de sua perigosa permanência nos chamados regimes aparentemente democráticos” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 75).

Destacam Zuin, Pucci e Oliveira (1999, p. 121) que “a interpretação da psicanálise feita por Adorno pode ser aplicada tanto na análise de questões macroestruturais [...] como na investigação das energias psíquicas direcionadas aos professores”. Essas análises sobre os processos educacionais, que demonstram a influência psicanalítica, foram apresentadas por Adorno por meio de debates e ensaios reunidos na obra *Educação e Emancipação*.

Segundo Zanolla (2014, p. 316 - 317), a educação - na perspectiva adorniana influenciada pela psicanálise - é resultado “de um sujeito idealizado pelas condições materiais de dominação; é um sujeito revestido por elementos múltiplos que agregam fatores, sociais, ambientais, genéticos, biológicos e históricos”. Segundo a autora,

De imediato, o sujeito freudiano não é apreensível a priori; mas é um ser complexo que não se deixa captar de maneira dogmática, apenas pela ambígua relação linear entre teoria e prática. Exige, sim, pensar sua ambivalência em uma sociedade da ordem da necessidade antes do desejo, da fantasia e do pensamento permeando a razão e a noção de realidade. Essa possui, em sua dinâmica própria, elementos sociais e psíquicos de inversão de sentidos e valores, o que leva à frase: “O eu não é senhor de sua própria casa” (FREUD, 1973), dado que o comportamento humano não se revela necessariamente pela aparência das ações ou palavras, mas de uma interação complexa entre consciência e inconsciente. Fenômeno que atualiza a condição ambivalente e, não apenas isso, aponta para um processo dialético na dinâmica psíquica, remetendo à dicotomia entre neurose e perversão, capacidade de enfrentar as frustrações, ou a conciliação entre id, ego e superego, entre sujeito e objeto, selando o processo que leva à pseudoconsciência como uma manifestação da drástica indiferenciação humana pela cultura (Zanolla, 2014, p. 317).

Nesse sentido, considerando a matriz psicanalítica - que pensa os processos

educacionais distantes de métodos, técnicas ideais ou como “elemento-chave da desbarbarização” (Zanolla, 2014, p. 318) -, Adorno defende que as reformas educacionais preconizadas por diferentes governos são ineficazes porque mascaram ideais mercadológicos e impossibilitam o desenvolvimento de um sujeito cada vez mais humano, que reflete sobre si mesmo e sobre os outros de maneira crítica, emancipada.

Zanolla explicita que Adorno buscou na psicanálise “referências para a compreensão do contexto cultural e social, no sentido de aprofundar, ainda mais, a especificidade do seu objeto: o sujeito subjetivado ao tempo que sem subjetividade” (Zanolla, 2014, p. 318). Sua preocupação com a contradição de a sociedade ter um amplo desenvolvimento técnico e um impulso agressivo e destrutivo enorme foi profundamente abordado pela obra adorniana sobre a dominação social e, nesse sentido, remete-nos a Freud porque ele defendia que a história da civilização humana é uma revelação do empreendimento da humanidade para dominar seus desejos insatisfeitos, segundo as exigências da realidade e das modificações nela introduzidas pelo progresso técnico (Zanolla, 2015, p. 319). Portanto, o pensamento adorniano foi influenciado pela psicanálise principalmente

na descoberta da administração da renúncia e no reconhecimento à repressão elaborada como fator relevante para a formação da personalidade. A neurose é encarada como central para desvelar o sujeito; esse situado entre a falta e a satisfação, tanto no que se refere ao limite e à autoridade, como da capacidade de afeto enquanto desdobramentos da repressão (Zanolla, 2014, p. 321).

Zanolla defende que Adorno, ao considerar a ideia freudiana do funcionamento do aparelho psíquico regido pelo inconsciente e consciente “em relação à identidade idealizada e mediada socialmente” (Zanolla, 2014, p. 322) favoreceu o entendimento das dimensões objetiva e subjetiva. Para a autora, a psicanálise freudiana foi fundamental para “desmistificar [...] o ideal histórico de sujeito/homem” e por revelar “a prática e o trabalho em todas as suas instâncias, inclusive, no espaço sagrado da educação” (Zanolla, 2014, p. 322).

Diante do exposto, inferimos que a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente o pensamento de Adorno foi amplamente influenciado pela Psicanálise freudiana. No próximo subcapítulo, iremos dedicar nossa análise para as aproximações entre o marxismo e o pensamento deste filósofo frankfurtiano.

2.2 ADORNO, UM MARXISTA?

Para iniciarmos nossa reflexão retomaremos o ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1937), em que Horkheimer evidencia a contraposição da Escola de Frankfurt ao pensamento cartesiano, ou seja, “o pensamento da identidade, da não-contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade, tudo o que é outro em relação a ela, à dimensão do mesmo” (Matos, 2005, p. 20).

A Teoria Crítica da Sociedade ao assumir a perspectiva da crítica, do pensamento que se julga, se questiona, que aceita a existência do princípio da contradição se aproxima da filosofia de Kant, Hegel⁸ e Marx, ou seja, “filósofos centrais para questionar o conceito de teoria e o de dialética, porque as insuficiências da teoria revolucionária se transmitiram à práxis histórica” (Matos, 2005, p. 21).

Ao assumir uma abordagem dinâmica e dialética da realidade concebendo o desenvolvimento das pessoas no processo de relação com o mundo, na história; e ao descobrir e apreender teoricamente a nova objetividade social do capitalismo a Escola de Frankfurt, especialmente Adorno, inspira-se da teoria marxiana uma vez que ela possui, como uma de suas características, uma atitude de crítica dialética, “observadora, cética, de dúvida, em relação a todas as ideologias, ideias e ideais” (Fromm, 1963, p. 19).

Segundo Fromm, Marx

foi capaz de associar o legado espiritual do humanismo iluminista e do idealismo alemão à realidade dos fatos econômicos e sociais, lançando assim as bases de uma nova ciência do homem e da sociedade, que é empírica e ao mesmo tempo plena do espírito da tradição humanista ocidental (Fromm, 1963, p. 17).

A partir da leitura desse excerto, inferimos a existência de um ponto de interseção entre o pensamento marxiano e Adorno porque ele concebia a humanidade no homem⁹ por perceber que esse carrega consigo a totalidade da

⁸ Destacamos que iremos nos deter em Marx, uma vez que nosso objetivo é indicar a presença de elementos de sua teoria na Escola de Frankfurt, especificamente, no pensamento de Adorno. Para um aprofundamento a respeito da influência da filosofia de Kant e Hegel na Teoria Crítica, indicamos a leitura da obra de Olgária Matos: *A Escola de Frankfurt - luzes e sombras do Iluminismo*, 2ª Edição, publicada pela editora Moderna, em 2005.

⁹ Usamos o termo *homem* para designar toda a humanidade e não apenas o sexo masculino.

humanidade, por existir uma natureza humana comum a todos e, além disso, que essa natureza se vincula à realidade econômica e social.

Bueno (2010) ressalta que a aproximação de Adorno com o pensamento marxista foi explicitada por Herbert Marcuse numa entrevista em que é questionado sobre o entendimento de Adorno sobre a relação entre teoria e prática. Nela ele afirma:

Penso que o capitalismo tardio desenvolveu formas de repressão que parecem tornar impossível a prática transformadora tradicional segundo a teoria marxista. [...] Isso quer dizer, evidentemente, que o sujeito histórico, o sujeito social da revolução não estava mais ali, ou deixara de ser ativo ou não era mais ativo. Nesse sentido, Adorno era marxista ortodoxo. Sem uma base de massa nas classes exploradas a revolução é impensável. Ele sempre procurou as mediações que, sem abandonar nem trair a possibilidade de tal transformação, poderiam ao menos preparar a transformação da teoria em prática (Marcuse, 1999, p. 105 *apud* Bueno, 2010, p. 164).

De acordo com Bueno (2010), as mediações entre teoria e prática de Adorno podem ser percebidas em “suas reflexões acerca da vida danificada e, ainda, sua utilização de conceitos da psicanálise para a análise da política” (Bueno, 2010, p. 165). Com relação ao marxismo ortodoxo de Adorno, sua identificação pode ser realizada por meio de suas obras, ensaios (entre outras publicações), quando ele demonstra as “fortes tendências de dissolução da individualidade no interior dos coletivos, bem como em sua análise do enraizamento pulsional da servidão voluntária” (Bueno, 2010, p. 165).

Duarte (1997, p. 110) indica-nos que Adorno conserva a profundidade crítica de Marx especialmente nos textos: “*Reflexões sobre a Teoria de Classes*” (1942) e “*Notas sobre o Conflito Social Hoje*” (1968), ao analisar a sociedade capitalista tardia, sem abster-se do antagonismo de classe, mas interpretando-o sob a ótica da estrutura social contemporânea.

De acordo com Fromm (1963, p. 20), Marx e Freud acreditavam que “[...] o homem vive com as ilusões, porque as ilusões tornam suportável a miséria da vida real”. Inspirado por essas concepções, Adorno defende na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) que a estrutura política e socioeconômica da sociedade apresenta às pessoas uma imagem deformada da realidade, por meio da manipulação das consciências, com o objetivo de levá-las a alienação e, assim suportarem as dificuldades oriundas de um sistema opressor capitalista, sem

questionar. Ele se propõe a mostrar que os pensamentos individuais são gerados de acordo com as ideias desenvolvidas pela sociedade – ideias estas construídas e sustentadas pela estrutura e forma de funcionamento desta – ao qual estão vinculadas essas pessoas. A existência social determinaria a consciência das pessoas, moldando seus pensamentos.

Torre (2019) explica-nos que, por meio do conceito de indústria cultural, apresentado por Adorno na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), a estreita relação entre o pensamento de Marx e a Escola de Frankfurt (primeira geração) fica mais evidenciada, pois o filósofo frankfurtiano “integra a sua apreensão da indústria cultural à crítica da economia política” (Maar, 2002, p. 05 *apud* Torre, 2019, p. 528). Por meio da análise minuciosa do conceito marxiano “fetichismo de mercadoria”, o referido filósofo desenvolve o conceito de indústria cultural.

Adorno reconhecia a transformação do capitalismo e a persistência do diálogo profícuo entre a teoria marxiana e o presente, pois percebia que os seres humanos continuavam a ser dominados por meio do processo econômico. Ele concebia a sociedade a partir da oposição entre capital e trabalho. Sua leitura de Marx estabelece uma diferença entre “a crítica da economia política do economicismo, uma vez que Adorno afirma que a dominação na sociedade capitalista ocorre por meio da dominação econômica e não se reduz a ela” (Torre, 2019, p. 520).

Tanto Marx quanto Adorno compreendem que “o modo de produção produz a sociedade” (Torre, 2019, p. 521), porém reafirmamos que o pesquisador frankfurtiano atualiza a teoria marxiana por meio do conceito de indústria cultural porque, enquanto Marx ao se referir ao “fetichismo da mercadoria” remete-nos “ao desenvolvimento subsequente do fetichismo do dinheiro e do capital, derivado da forma mercadoria, que ganha complexidade e poder de comando sobre as relações sociais, além de tornar-se cada vez mais impenetrável” (Torre, 2019, p. 521), Adorno desenvolve a teoria do “fetichismo da mercadoria” considerando sua difusão alicerçando-se “na forma generalizada da mercadoria” (Torre, 2019, p. 521).

Em suas análises a respeito da indústria cultural ele não concebia ser possível reduzir a questão da reificação a uma questão de consciência, mas a questão era o entendimento da constituição das pessoas a partir do capitalismo. Ele compreendia que a categoria mercadoria era a responsável direta pela reificação subjetiva e objetiva, e não o trabalho.

Enquanto Marx “previu com surpreendente clareza como as necessidades do

homem numa sociedade alienada seriam deformadas até se transformarem em verdadeiras fraquezas” (Fromm, 1963, p. 51), o filósofo frankfurtiano ao “demonstrar que o conceito de indústria cultural é um desdobramento do fetichismo da mercadoria, permite defendê-lo como consistindo numa teoria mais ampla da dominação sob o capitalismo tardio e não apenas numa teoria da produção cultural” (Torre, 2019, p. 522).

O fenômeno da indústria cultural é pensado como “um sistema no qual está integrado, pela técnica submetida ao capital, tudo aquilo um dia atribuído à cultura, que se transmuta em entretenimento indiscriminado” (Torre, 2019, p. 523). A partir do pensamento marxiano e de Lukács, Adorno demonstra que o ordenamento da indústria cultural é

um desdobramento do fetichismo que explica como o processo de reificação impõe sua forma também ao mundo da diversão e do descanso. Uma sociedade estruturada é pressuposto desse processo de reificação, que, ao se desdobrar, produz e reproduz essa estrutura, conforme se apossa e domina o conjunto da sociedade. A indústria cultural apresenta-se como sistema fechado e racionalizado, com suas próprias leis. Isso se evidencia no âmbito de sua produção, altamente especializada: o cinema é dividido em diversas áreas técnicas pelas quais são responsáveis os seus especialistas, em música, no vestuário, nos efeitos especiais; nas revistas, convocam-se os especialistas em moda que ensinam com seus tutoriais como vestir-se para cada ocasião, nutricionistas que ensinam como se deve comer, sexólogos que ensinam como melhorar a performance sexual etc. Frente a todo esse conhecimento, a sociedade se torna leiga e impotente no que se refere ao controle que tem sobre todos esses meios (Torre, 2019, p. 525).

Assim como o sistema fabril é um sistema fechado, a indústria cultural assume uma postura de comando sobre as relações sociais. Vai moldando as pessoas para a submissão e manutenção ao sistema capitalista por meio da impressão da novidade apresentada nos diferentes veículos de difusão desse modelo mercadológico. A atitude de contemplação vai além do ambiente de trabalho, atinge o tempo livre, retirando do sujeito sua subjetividade, sua “potência de sujeito” (Torre, 2019, p. 526) e introjetando, cada vez mais, a heteronomia, a conformação ao existente. Em outras palavras, “o sistema produz reificação e é um desdobramento do fetichismo da mercadoria porque inverte o sujeito e o objeto do processo” (Torre, 2019, p. 526).

A indústria cultural, como um sistema, vai adentrando nos mais diferentes ambientes da vida cotidiana e, dessa maneira, demonstra sua esfera totalitária. Seu

totalitarismo pode ser facilmente comprovado quando observamos pessoas vestindo roupas rasgadas porque é uma “tendência da moda” ou quando constatamos que a maioria delas seguem fielmente as instruções, difundidas nos programas televisivos ou por meio de influenciadores digitais, de como comportar-se, relacionar-se, divertir-se, de como viver na contemporaneidade para ter sucesso financeiro, se destacar. As pessoas introjetam a ideologia desejosos de pertencerem, de se igualarem ao todo e, portanto, Adorno compreendia a indústria cultural como um sistema totalitário.

Inferimos que a teoria marxiana possibilitou a Adorno o embasamento teórico para o entendimento de como as relações sociais capitalistas manipulavam o cotidiano, a vida das pessoas (operários). Porém, o filósofo frankfurtiano se dedica “sobre os efeitos da alienação e do fetichismo sobre a constituição subjetiva” (Torre, 2019, p. 527) e sobre a exposição de como é intensificada a reificação das consciências por meio do desenvolvimento do conceito de *Halbbildung*¹⁰ (semiformação).

Iniciamos esse subcapítulo buscando demonstrar que a teoria marxiana inspirou significativamente a Escola de Frankfurt e, conseqüentemente, o pensamento de Adorno. Para finalizar nossa reflexão apresentamos a reflexão de Maar (2016) a esse respeito:

A relação entre Marx e a teoria crítica não se esgota em uma mera influência ou leitura. Os representantes da primeira geração de “frankfurtianos” procuram refletir os problemas de seu tempo como Marx. Nas obras de Horkheimer, Benjamin, Marcuse e, especialmente, nas contribuições de crítica social e cultural de Theodor Adorno, ocorre uma atualização do pensamento de Marx, tendo em vista a sociedade de massas contemporânea no atual estágio do desenvolvimento capitalista. Ao proceder dessa forma, a teoria crítica enfatiza o pioneirismo de Marx na descoberta e apreensão teórica da nova objetividade social do capitalismo: a forma valor como novo objeto do mundo capitalista – objetividade “falsa”, porém simultaneamente dotada de poder real efetivo. Esse novo objeto do mundo, considerando o seu caráter de inversão e de deslocamento social, impõe a necessidade da dialética como sua apresentação e, ao mesmo tempo, sua crítica (Maar, 2016, p. 29).

Diante do exposto, podemos afirmar que Adorno atualizou o pensamento de Marx considerando as peculiaridades da sociedade e do capitalismo contemporâneo. A crítica da sociedade capitalista feita por esse filósofo

¹⁰ Indicamos que no próximo subcapítulo será realizada uma reflexão a respeito desse conceito adorniano.

frankfurtiano aponta para as associações entre “a estrutura das relações de produção e a estrutura das relações de dominação” (Maar, 2016, p.34). Diante desse contexto, no próximo subcapítulo, refletiremos acerca dos conceitos adornianos: *Halbbildung* e *Bildung*.

2.3 SEMIFORMAÇÃO: O RETROCESSO DA FORMAÇÃO?

Na análise realizada no subcapítulo anterior, evidenciamos os pontos de interseção entre a teoria marxiana e adorniana. A discussão que se encaminhará a partir de agora tem como referência o ensaio adorniano: *Teoria da Semiformação*¹¹, publicado em 1959. A centralidade do referido ensaio está na análise da conversão da formação cultural (*Bildung*) em uma semiformação socializada (*Halbbildung*) e, nesse sentido, conduziremos nossa reflexão, pois, depreendemos que a compreensão desses conceitos é fundamental para o entendimento dos fenômenos de desintegração da subjetividade, da reificação das consciências e da adaptação social oriundos da modernidade.

Na perspectiva materialista-dialética adorniana, os conceitos de formação e de semiformação não podem ser analisados separados do “contexto de produção da sociedade, como formação social autogerada pelos homens e aprendida em sua dialética histórica” (Maar, 2003, p. 471). É necessário que haja a consideração das condições objetivas em que essa produção social acontece e como ela é reproduzida culturalmente. A ideologia não está fora da sociedade, ela é a sociedade e, por isso, a semiformação “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” (Maar, 2003, p. 471).

Para melhor compreendermos o pensamento adorniano a respeito da conversão da *Bildung*¹² em *Halbbildung* é preciso que façamos um breve retorno à sociedade alemã do século XVIII. Essa sociedade “se autointitulou promotora de

¹¹ Utilizamos, para esse estudo, a tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 5-40.

¹² O conceito de *Bildung* tem origem na língua alemã e, segundo Willi Bolle, essa palavra não possui sinônimos em outras línguas. Esse conceito foi traduzido do alemão como formação, por Newton Ramos de Oliveira, pois o sufixo *Bild*, pode significar: contorno, imagem ou forma e o prefixo *-ung* pode ser entendido como processo em que essa forma seria obtida (Tomasselli, 2012, p.25).

uma “revolução cultural” que nortearia os hábitos e os costumes da sociedade europeia em fins do século XVIII até o século XIX” (Duci, 2014, p. 42). A classe social emergente, a burguesia, passou a enaltecer um conhecimento cultural mais elevado, “de potencial revolucionário e transformador” (Duci, 2014, p. 42), com o propósito de distinguir-se da aristocracia, que valorizava um “conhecimento utilitarista e empobrecido” (Duci, 2014, p. 42).

A *Bildung*, na tradição germânica, passou a ser concebida como a “antítese direta ao conhecimento exclusivamente prático, utilitário” (Duci, 2014, p. 43), ou seja, houve “a renúncia da funcionalidade excessiva de todos os conhecimentos” (Duci, 2014, p.43) nessa sociedade. Essa postura alemã de uma formação humana integral, que começou a nascer a partir do século XVIII, foi proveniente do repúdio ao modelo iluminista inglês e francês, utilitário e aristocrático. Como esse país não tinha tradição histórica, encontra inspiração no modelo grego e “ao final do século XIX, a vinculação entre a Grécia e o legítimo direito ao imperialismo cultural alemão havia se estabelecido de fato” (Duci, 2014, p. 44). Assim, a sociedade alemã, inspirada nos ideais gregos de formação humana, se julgou apta a propagar os objetivos da burguesia emergente, que tinham como principal ideal a realização da *Bildung* enquanto renúncia a funcionalidade dos conhecimentos e o retorno dos seres humanos à harmonia com o espírito e a natureza¹³.

Considerando a tradição filosófica alemã de preocupação com a educação, com a cultura, podemos perceber que o conceito de formação se faz presente na reflexão de diversos autores alemães, dentre os quais elegemos: Kant, Hegel, Marx, Lukács e Adorno.

Kant em seu artigo: *Resposta à pergunta – O que é o Esclarecimento?*^{14 15}, de 1783, analisou como o exercício da maioria do pensamento, a autonomia da razão, foi sendo gradativamente substituído pela educação do pensamento para a adaptação, para o conformismo e para a heteronomia. Para o filósofo alemão, a saída da minoridade é responsabilidade do próprio homem que vive em uma

¹³ Para um maior aprofundamento no tema indicamos como leitura: Duci, J. R. *Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada*. 2014. 121 f.; Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

¹⁴ Utilizamos, em nossos estudos, a tradução feita por Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7549455/mod_resource/content/1/KANT%2C%20I.%20O%20que%20e%CC%81%20o%20Esclarecimento.pdf Acesso em: 11 jan. 2024

¹⁵ Esse texto é referenciado por Adorno no debate “*Educação e Emancipação*”, ocorrido em 1969, na cidade de Hessen.

sociedade democrática, pois este deve buscar o domínio pleno da razão, sem a tutela de alguém. Salieta ainda, que por falta de coragem, por preguiça ou até por falta de iniciativa individual, muitas pessoas deixam de pensar por si próprias para delegar essa função a outrem. Segundo este filósofo,

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa (Kant, 1783, p. 1).

A defesa da ousadia do saber, feita pelo filósofo de Königsberg, agrega ao conceito de esclarecimento (*Aufklärung*) o caráter de processo por acreditar que cabe ao indivíduo mudar o curso da sua história e valer-se do uso da razão uma vez que esta é inerente à natureza humana (Bandeira e Oliveira, 2012, p. 226).

Contudo, Kant afirma: “Quando se pergunta, portanto: vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de esclarecimento” (1783, p. 7). Para ele, ainda que houvessem sido diminuídos os obstáculos ao esclarecimento, faltava muito para que as pessoas utilizassem de seu próprio entendimento, de maneira autônoma e, assim deixassem a atitude acomodada da heteronomia. O referido filósofo afirma:

[...] É, portanto, difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desse estado de minoridade que se perpetua. Quem o rejeitasse, no entanto, não efetuaria mais do que um salto incerto por cima do fosso mais estreito que seja, pois ele não tem o hábito de uma tal liberdade de movimento. Assim, são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro (Kant, 1783, p. 2).

Percebemos que o conceito kantiano de esclarecimento (*Aufklärung*) apresenta uma estreita relação com o conceito de formação defendido por Adorno (*Bildung*) porque traz consigo a ideia de que as pessoas desenvolvam sua formação como ponte para a conquista da maioridade, da autonomia e assim se assumam como sujeitos da sua própria razão sem a tutela de outrem. Kant e Adorno sinalizam

a necessidade da formação de uma sociedade esclarecida em que as pessoas publicamente usem a razão e manifestem seus pensamentos livremente, como sujeitos emancipados.

A consideração da importância da formação para o processo de desenvolvimento da emancipação da sociedade é preconizada por Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito* (1807) por meio da dialética “certeza do sujeito e a verdade do objeto” (Bandeira e Oliveira, 2012, p. 227). Defendia o filósofo que o saber é construído pelo sujeito a partir das experiências, ou seja, a pessoa seria um fenômeno para si mesma, a partir do momento em que construisse o saber por meio da sua relação com o objeto. A *Bildung*, é concebida por Hegel como um processo de afastamento e posterior aproximação entre o espírito e o mundo, em que há uma tensão permanente entre a dimensão adaptativa do sujeito e sua dimensão autônoma, ou seja, essa tensão, que constitui a cultura é resultado do “processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza” (Bandeira e Oliveira, 2012, p. 227). Hegel, redireciona ao sujeito, a qualidade de fenômeno e torna evidente as duas dimensões da *Bildung*.

A defesa hegeliana consiste na ideia que a formação possui como elemento balizador a mediação pelo trabalho. Por meio de sua ação no trabalho, as pessoas tomariam consciência de si, pois ao produzir algo elas transfeririam para o objeto sua subjetividade e se autorreconheceriam neste. A mediação pelo trabalho seria a responsável pelo autorreconhecimento do sujeito porque ao formar o objeto estaria formando a si mesmo. Nesse sentido, Hegel afirma:

(...) embora o temor do senhor seja, sem dúvida, o início da sabedoria, a consciência aí é para ela mesma, mas não é o ser-para-si; porém encontra-se a si mesma por meio do trabalho. No momento que corresponde ao desejo na consciência do senhor, parece caber à consciência escrava o lado da relação inessencial para com a coisa, porquanto ali a coisa mantém sua independência. O desejo se reservou o puro negar do objeto e por isso o sentimento-de-si-mesmo, sem mescla. Mas essa satisfação é pelo mesmo motivo, apenas um evanescente, já que lhe falta o lado objetivo ou o subsistir. O trabalho, ao contrário, é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma. A relação negativa para com o objeto torna-se a forma do mesmo e algo permanente, porque justamente o objeto tem independência para o trabalhador. Esse meio-termo negativo ou agir formativo é, ao mesmo tempo, a singularidade, ou o puro ser-para-si da consciência, que agora no trabalho se transfere para fora de si no elemento do permanecer, a consciência trabalhadora, portanto, chega assim à

intuição do ser independente, como [intuição] de si mesma (Hegel, 1997, p. 132-133).

Tendo como referência o contexto mundial em que o trabalho é um instrumento de dominação do capital, Karl Marx contrapõe-se à ideia hegeliana de trabalho como essência formativa humana. Na concepção marxiana, o trabalho possui um duplo caráter: formador e deformador. Ele deforma por meio da alienação e subordinação dos homens à adaptação social e forma quando há uma superação dessa condição social de conformidade à realidade. Para Marx, as pessoas produzem trabalho alienado na sociedade e este conserva-as integradas, conformadas às condições sociais. “A reificação é, portanto, a forma concreta do processo formativo real para todos na formação social capitalista” (Maar, 1992, p.180). Esse modelo formativo coisifica os seres humanos e, por isso, é concebida por Marx como deformadora.

Lukács, preocupado com a relação entre trabalho produtivo e formação cultural, mais especificamente com a crise advinda da racionalidade técnica, regressa à ideia hegeliana do trabalho formador, porém, considera a realidade objetiva como alienação do processo formador por ser regido pelo capital. Para ele, “a formação cultural, a *Bildung* dos homens cultivados em que se julgava resistirem as dimensões humanizadas do mundo, os ideais éticos, estava ameaçada” (Maar, 2022, p. 19) e, por isso, suas análises irão se deter no caráter deformador do trabalho e na defesa de uma “concepção de cultura política formativa, de formação cultural política” (Maar, 1992, p. 183) como único meio para potencializar a emancipação humana, como revolucionária à cultura vigente.

A *Bildung* se tornou objeto de reflexão para os filósofos da Escola de Frankfurt em especial para Adorno que concebeu a cultura como processo cultural dinâmico, em que são desenvolvidas as potencialidades humanas subjetivas, portanto, podemos compreendê-la como formação cultural. Como é um autor dialético, não se restringiu a compreender a cultura de maneira unilateral, mas concebe-a como constituída a partir da tensão entre o caráter de autonomia do sujeito e o caráter de adaptação ou integração à sociedade. Sua historicidade provém dessa dialética, pois

[...] é a tensão permanente entre esses dois momentos que dá a cultura a sua virtualidade negativa e emancipatória. Aceitar o mundo dos condicionamentos, negando-o continuamente; afirmar o espírito,

contrapondo-lhe a natureza. Absolutizar, porém, um qualquer de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhes a potencialidade e mesmo a realidade (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 83).

O caráter de autonomia e de adaptação são intrínsecos ao conceito de formação, pois ao mesmo tempo em que prevê a liberdade do sujeito se concebe sua adaptação ao mundo, à vida real, ou seja, o sujeito deve “ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia” (Pucci, 2021, p.292), em equilíbrio, sem a prevalência de um caráter sobre o outro porque

[...] quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação -, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (Adorno, 2010, p. 11).

Adorno enfatiza que ao priorizar a dimensão formativa adaptativa em detrimento do outro caráter da cultura (ou vice-versa) desfaz-se a tensão entre os dois polos que confere à formação a qualidade negativa e emancipatória e a *Bildung* se converte em *Halbbildung*. Nessa perspectiva, a semiformação, a *Halbbildung*, não pode ser compreendida como uma metade, como um caminho para a formação, mas como um impedimento à formação porque “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (Adorno, 2010, p. 29).

Percebemos que essa perspectiva estabeleceu uma oposição ao entendimento desta enquanto âmbito objetivo, como cultura no sentido de *Kultur*¹⁶. Segundo Pucci (2010, p. 8), ao se referir a formação (*Bildung*) Adorno indica concomitantemente formação cultural e cultura, ou seja, “uma formação de personalidade integral” (Severino, 2006, p. 621) que impulsiona a transformação a partir do próprio sujeito autônomo, emancipado, capaz de refletir, de agir na esfera privada e na esfera coletiva e, portanto, se distancia da incompletude de uma subjetividade moldada por terceiros. Nesse caminho, Adorno não deixa de considerar a tensão entre as classes, mas, não concebe a cultura como Lukács, como o único instrumento capaz de potencializar a emancipação humana, como

¹⁶ Segundo Tommaselli (2012, p.16), Adorno considerava *Kultur* como um conceito que remetia à burguesia alemã, ou seja, desvinculado da prática, como cultura do espírito. Para o filósofo frankfurtiano, quando se potencializa o mundo interno (cultura do espírito) e se despreza o externo existe a simples afirmação da realidade dada.

revolucionária à cultura vigente. Na concepção adorniana, a formação

[...] devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (Adorno, 2010, p. 13).

A formação corresponderia, portanto, “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 2010, p. 9) em que há o equilíbrio da dimensão emancipatória e da dimensão instrumental, adaptativa. A *Bildung* é concebida como condição inerente de uma sociedade autônoma, pois seus integrantes autônomos agiriam lucidamente na esfera privada e pública. No ensaio *A filosofia e os professores*, de 1962, Adorno afirma:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com eles unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (Adorno, 2022, p.69).

Nesse sentido, a formação cultural exige uma disposição do indivíduo em se autoeivar, em construir um espírito crítico, capaz relacionar uma variedade de saberes. Ela exige inclinação para desafiar o pensamento, para a construção do conhecimento, para a reflexão. Portanto, a aprendizagem de bens culturais com finalidade prática, utilitarista, distancia-se da concepção adorniana de formação cultural.

Em sua obra *Teoria da Semiformação* (1959), Adorno afirma que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (Adorno, 2010, p. 9). O ideal de cultura como um processo cultural, como uma experiência formativa humana pautada na autocrítica foi sendo, aos poucos, substituído por um ideal em que a dimensão instrumental passa a ter supremacia e a cultura passa a ser concebida como uma “mera configuração da realidade, como adaptação” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 58). Assim, por meio da “difusão de uma

produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo” (Zuin, Pucci e Oliveira, 1999, p. 58) os indivíduos imersos nessa sociedade racionalizada são conduzidos à heteronomia, à menoridade preconizada por Kant. Adaptados, integrados à sociedade renunciam à autodeterminação de sua consciência, a emancipação.

A análise adorniana alertava para o entendimento de cultura em oposição à práxis, como apenas cultura do espírito e, nesse sentido, apontou que houve uma derrota dos ideais revolucionários ocidentais que concebiam cultura como liberdade gerando como consequência a conversão da cultura em um valor. Perante esse cenário, ele mencionou como exemplo, Max Frisch que constatou que muitas pessoas que priorizavam a aquisição dos chamados bens culturais foram capazes de se associar a “práxis assassina do nacional-socialismo” (Adorno, 2010, p. 10). Essas pessoas demonstraram uma “consciência progressivamente dissociada” (Adorno, 2010, p. 10) porque não se apropriaram dos valores, “da implantação das coisas humanas” (Adorno, 2010, p. 10), apenas adquiriram conhecimentos para serem consideradas pela sociedade como “pessoas cultas” (Adorno, 2010, p. 10). Revelaram que a formação quando é absolutizada como fim em si mesma, é convertida em semiformação, deixando de contemplar seu duplo caráter: adaptação à sociedade e autonomia.

Essa “formação regressiva” (Adorno, 2010, p. 11) é considerada por ele como consequência da priorização de uma categoria formativa em detrimento da outra e, por isso, podemos dizer que ela é uma deformidade, uma agressão porque nos momentos em que houve o entendimento de que a formação fosse apenas adaptação, conformidade à vida em sociedade, ocorreu o impedimento da educação entre os homens e a “instalação de uma hegemonia unilateral” (Adorno, 2010, p. 11) que bloqueia a autonomia dos sujeitos e, assim sendo, se revela como “mera história natural darwinista” (Adorno, 2010, p. 11) em que somente os seres adaptados a esse modelo social, resistem e, nesse contexto, são considerados vencedores.

O caráter adaptativo da formação foi sendo, aos poucos, incorporado pelas pessoas como meio de autoconservação diante da “superioridade objetiva do princípio de dominação” (Adorno, 2010, p. 12). Para serem consideradas inseridas e assemelhadas ao todo social, as pessoas submeteram-se, acomodaram-se às determinações prescritas pelo sistema – “primeiramente pela magia e, por fim, pela

rigorosa objetividade científica” (Adorno, 2010, p. 12).

Adorno explica que o progresso almejado por meio da formação cultural oriunda da jovem burguesia frente ao feudalismo não aconteceu conforme o esperado porque esse estamento social, ao assumir o poder, monopolizou “a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (2010, p. 14), ou seja, a ascensão burguesa foi acompanhada pelo impedimento dos pressupostos para a formação aos trabalhadores, pela privação do desenvolvimento da dimensão emancipatória e pela primazia da dimensão instrumental; apesar das tentativas de reformas pedagógicas na Alemanha. Essas reformas pedagógicas foram analisadas por Adorno como insuficientes porque traziam a concepção de que a formação, de maneira isolada, seria o instrumento capaz de “revogar a exclusão do proletariado” (Adorno, 2010, p. 14), que na realidade é “uma realidade socialmente construída” (Adorno, 2010, p. 14).

Em contrapartida, ele destaca que essa nova realidade não pode ser explicada apenas pela “fenomenologia da consciência burguesa” (Adorno, 2010, p. 16). O proletariado no início do capitalismo avançado, em contraposição a autoconsciência burguesa, “era socialmente extraterritorial, objeto das relações de produção e só sujeito enquanto produtor” (Adorno, 2010, p.16). Os primeiros proletários eram provenientes de regiões em que a formação social ainda não era burguesa e suas condições de vida e de trabalho deploráveis contribuíram para que fossem mais excluídos do acesso aos bens culturais de formação.

A análise adorniana também trouxe à tona a realidade das pessoas que viviam nas zonas rurais naquele período. Destaca que “o mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional, rompeu-se ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa, em especial o rádio e a televisão” (Adorno, 2010, p.15). Nessas regiões, a *indústria cultural*¹⁷ conseguiu se impor e o que era anterior ao conceito de formação burguês, a autonomia, não se constituiu. A consciência que era dominada pela autoridade religiosa apenas transitou de uma heteronomia para uma nova heteronomia. A autoridade bíblica foi superada por uma nova autoridade que apresenta a “pretensão de literalidade e de

¹⁷ O conceito de *Indústria Cultural* foi desenvolvido por Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, de 1947. Segundo os filósofos, por meio da *Indústria Cultural* é reproduzida a lógica do capitalismo moderno, que promove a coisificação das pessoas, levando-as a não pensar sobre si mesmas e sobre o mundo à sua volta. Maar (2022, p.22) destaca que “ela reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas”.

facticidade aquém da imaginação produtiva” (Adorno, 2010, p.15).

Nos casos acima explicitados, percebemos a indicação adorniana que essas pessoas foram, gradativamente, sendo envolvidas no sistema, integradas. Sobre como ocorreu e os meios utilizados para essa integração, afirma Adorno:

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados. Esse processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide* (Adorno, 2010, p.16).

Esse processo, que foi determinado objetivamente por meio da própria estrutura social e de sua performance, impediu o acesso aos bens culturais numa perspectiva de formação cultural, pois “as condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam” (Adorno, 2010, p. 17). É enfatizado por Adorno que “a diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva” (Adorno, 2010, p. 17).

Adorno considera que as “condições sociais para a formação” (Adorno, 2010, p. 21) foram enfraquecidas no processo de “desencantamento do mundo” (Adorno, 2010, p. 21) pela racionalidade burguesa, que proporcionou a exclusão da formação cultural, por meio do enfraquecimento do acesso aos pressupostos para a autonomia. Dentre as condições sociais¹⁸ enfraquecidas para a concretude da *Bildung*, ele ressaltou: *a perda da tradição*, que resultou numa falta de “imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio” (Adorno, 2010, p. 21); o *esmorecimento da autoridade* da figura paterna e do professor, que eram mediadores entre a tradição e as pessoas gerando como consequências a não formação da identidade, a perda da capacidade de resistir aos infortúnios e a fragilidade da autonomia dos estudantes; o *menosprezo a memorização* de conteúdos culturais preconizado pelas reformas escolares, que

¹⁸ Para um maior aprofundamento sobre o tema, indicamos a leitura do ensaio de Bruno Pucci: A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. In.: *Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação*. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 255- 278.

relegou a memorização a um ato tolo e mecânico e favoreceu a indução das pessoas a não relacionar vários aspectos do passado ao presente e impediu “o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação” (Adorno, 2010, p. 22); o esmaecimento do “*homem de espírito*”, ou seja, daqueles que demonstravam desejo pelo conhecimento sem esperar retorno financeiro, despretensioso; a *desconsideração da filosofia* e conseqüentemente a “queda da metafísica” (Adorno, 2010, p. 23) que proporcionava a dúvida, o questionamento e “era imanente à formação” (Adorno, 2010, p. 23); a *degeneração da espontaneidade*, provocada pelo excesso de avaliações, gerando como consequência a perda do desejo pelo construção do saber, pois “a formação esquiva-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à *má posse*” (Adorno, 2010, p. 23); a *substituição das imagens* religiosas e folclóricas por elementos vinculados a indústria cultural que proporcionou a passagem de uma heteronímia a outra e, por fim, o *aniquilamento da diferenciação* entre as pessoas condição inerente à formação cultural.

Percebemos nesse contexto que o ideal de “uma formação de uma personalidade integral” (Severino, 2006, p. 621), que potencializaria uma transformação a partir das próprias pessoas autônomas, capazes de agir no âmbito privado e público, foi sendo ofuscado com o capitalismo monopolista, pois a instrumentalização proveniente dos processos industriais de produção de mercadoria adentrou na esfera cultural deteriorando-a.

Contudo, evidenciamos que para uma melhor compreensão da *Teoria da Semiformação*, é preciso deixar de lado uma visão idealista de cultura e formação e compreender estes conceitos pelo viés das relações político-econômicas dominantes. Inseridos nessa sociedade, os indivíduos seriam autoformados por ela, pois ao mesmo tempo em que são conduzidos a significar e a apropriar os conhecimentos científicos como produtos, acabam por reproduzir estes valores cumprindo sua função social objetiva. Esse movimento não é realizado de forma impositiva, mas por meio da adesão voluntária a uma identidade que equivale àquela preconizada pela sociedade.

Em *Minima moralia* (1951) Adorno irá salientar que as pessoas não estão estáticas, agindo como que alijadas de sua vontade. Há um processo social tão bem estruturado para propiciar a adesão voluntária das pessoas que estas interiorizam os valores sociais capitalistas e se apropriam destes naturalmente. Dentro desta

sociedade, os indivíduos não se sentem subjugados, sem autonomia. Estão tão imersos no modo de produção que reproduzem naturalmente essa sujeição como se fossem livres e isentos de influências externas. Seu fascínio, sua veneração pela mercadoria impede que realizem autonomamente uma reflexão crítica e, por isso, reproduzem um comportamento padronizado e cheio de estereótipos preconizado pela sociedade, por meio da denominada “*indústria cultural*”.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*¹⁹ (1947/1985), Adorno e Horkheimer irão utilizar o termo “*indústria cultural*” em contraposição ao termo “cultura de massas” porque compreendem que ele explicita melhor como a sociedade é construída a partir do capital, consolidando-o cada vez mais. Segundo eles, o termo “cultura de massas” sugere uma “cultura solicitada pelas ‘massas’, como se fossem ‘sujeito’, fora do alcance da totalização” (Maar, 2003, p. 462). Assim como na indústria é realizada uma produção em série de determinados produtos, a sociedade é pensada pela indústria cultural “como cópia, como objetificação coisificada” [...], como semiformação” (Maar, 2003, p. 460).

Horkheimer e Adorno explicitam que a formação cultural, processo que conduziria os seres humanos a emancipação, quando atrelada a uma “determinada forma social assumida pelo trabalho” (Maar, 2022, p. 19) acaba por se converter em um processo de semiformação em que os sujeitos se encontram doentes. Sua subjetividade está ameaçada pelas forças da indústria cultural que manipulam consciências em prol de uma cultura em que a ciência e a tecnologia assumem o lugar de prioridade pela sociedade instrumental. Por meio de mecanismos sutis, a cultura é reduzida a mercadoria e a formação para um processo de adaptação. Como consequência, é gerida uma enorme massa de pessoas uniformes, pouco diferenciadas, alijadas de sua subjetividade.

Na referida obra, os autores destacam os elementos que favorecem a permanência da reprodução das “relações de produção dominantes na formação social” apresentando a semiformação como “uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela” (Maar, 2003, p. 462).

Nessa direção, há o entendimento da necessidade de analisar e entender a sociedade “em seu processo de reprodução material como reificação” (Maar, 2003,

¹⁹ Em nossos estudos utilizamos a tradução de Guido Antônio de Almeida.

p. 453), ou seja, transcender “o momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade” (Maar, 2003, p. 453). Não significa apenas identificar o sujeito coisificado, mas apreendê-lo como sujeito que se adequa ao sistema neoliberal e, com isso, deixa de experimentar as “contradições sociais da produção efetiva da sociedade” (Maar, 2003, p. 453), que são cuidadosamente escondidas por meio da ideologia²⁰ da indústria cultural.

Na concepção materialista-dialética adorniana o indivíduo semiformado serve ao capital, pois ao mesmo tempo em que o produz ele o mantém. A semiformação é concebida pelo filósofo frankfurtiano como sendo uma patologia social que possui como sintoma a transformação das pessoas em objetos por meio do processo de consideração da força de trabalho em mercadoria. Submersos na indústria cultural, as pessoas são conduzidas a abandonar sua vontade consciente de sujeitos e a se sujeitar ao sistema, reificados. Transformam-se em sujeitos adaptados, sem subjetividade. Nesse contexto, “a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital” (Maar, 2003, p. 467) e a indústria cultural o instrumento ideológico para a reificação dos indivíduos.

Segundo Maar, a aceitação, adequação à essa nova realidade se dá objetivamente no capitalismo tardio por meio de duas estratégias principais, a saber:

Em primeiro lugar, há uma transformação básica na chamada “superestrutura”, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. Além disso, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelo mecanismo da “semiformação”: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade, conforme os *Estudos sobre a personalidade autoritária*²¹, desenvolvidos pelos

²⁰ Para um maior aprofundamento sobre a categoria adorniana: ideologia, sugerimos a leitura da obra: *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*, escrito por Pucci, Oliveira e Zuin, publicado em 1999, pela editora Vozes. Nesta obra, mais especificamente a partir da página 83, os autores irão apresentar o duplo caráter presente nessa categoria. Dialeticamente composta por elementos que se manifestam como contrários e que são interligados, ela demonstra sua essência “como ligação inseparável entre verdade e inverdade”. Adorno defende a ideia de que essa categoria não é simplesmente uma consciência falsa. Ela possui, ao mesmo tempo, elementos verdadeiros e falsos.

²¹ Segundo Costa (2021, p. 346), a obra *Estudos sobre a Personalidade Autoritária* foi escrita por Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson e Nevitt Sanford e publicada em 1950. Esse livro é resultado de uma pesquisa dos teóricos críticos e possuiu como questão norteadora a “possibilidade de um fenômeno análogo ao nazifascismo, em um país democrático, como os Estados Unidos dos anos 1940”. No Brasil, essa obra foi traduzida por Francisco Lopez Toledo

frankfurtianos nos Estados Unidos. No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente (Maar, 2022, p. 21-22).

A racionalidade estratégica da produção econômica, ao interferir na vida cultural, transforma esses bens culturais em mercadorias, em bens de consumo. Essa subordinação dos bens culturais aos sentidos econômicos e políticos vigentes, impossibilita o desenvolvimento da *Bildung* e impulsiona a *Halbbildung*. Por meio de diferentes estratégias da indústria cultural é promovido nas pessoas o desejo pela identificação com o todo social.

Adorno afirma que, numa sociedade erigida pela onipotência do princípio de troca, o ser singular perde a referência “em relação a formas e estruturas” (2010, p. 20) porque não possui nada que possa servir de “embasamento para a autonomia real da vida de cada um” (Adorno, 2010, p. 20), nada que contribua para a “experiência formativa dialética (Maar, 2022, p. 21). A autonomia e a liberdade, pressupostos da formação cultural (*Bildung*) foram destituídos e, “em contrapartida, o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou com tal desproporção que tem de reproduzir em si esse vazio de forma” (Adorno, 2010, p. 20). Com a ascensão e desenvolvimento da sociedade industrial, os pressupostos para formação cultural foram descartados, as pessoas foram sendo destituídas de sua subjetividade, de sua liberdade de pensamento e, como consequência,

a percepção do mundo é reduzida às formas existentes, tarefa cumprida com êxito pela indústria cultural, que molda o mundo a ser apresentado segundo as conveniências de seus patrocinadores; o pensamento é reduzido à matemática, a fórmulas, a estereótipos, mas isso, obviamente, não é percebido (Crochík, 2010, p.34).

Adorno e Horkheimer irão destacar que esse eu constituído fragilmente e sem subjetividade, irá procurar compreender esse novo modelo de sociedade para adaptar-se rapidamente, pois entende que esse é o único caminho para a sua sobrevivência. Adorno demonstra que com essa universalização do mercado, “a contradição entre a “formação cultural” e a “sociedade de consumo” não apresenta como resultado a “não-cultura”, o “não-saber” e sim a “semicultura” (Pucci, 2021, p. 297), pois com a difusão de novos valores culturais pela indústria cultural, não há a

possibilidade de progressão do não saber para o saber. Porém, é ressaltado por este filósofo, que existe uma diferença fundamental entre a não cultura e a semiformação. Aquela, “como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – [...] podia leva-los à consciência crítica” (Adorno, 2010, p. 21), ou seja, na não cultura existe uma possibilidade de busca pelo saber, pois ainda persistem, nessas pessoas, elementos potencializadores de uma consciência crítica. Maar, a esse respeito, afirma:

A universalidade, a síntese social pelo valor de mercado, elimina a dialética formativa, ao pressupor um sujeito identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, imposto. O problema é que se trata de uma formação que não constitui parte de um processo formativo dialético. A meia-experiência não é caminho para a experiência; a meia-verdade não é parte da verdade, mas falsidade. Não há nas coisas do espírito um caminho aproximativo da verdade. O que é entendido pela metade não é um passo em direção à formação, mas seu inimigo mortal. Uma semicultura não é passo para a cultura, mas um elemento fortuito, fora de um processo de continuidade. É falsa, porque não repousa numa experiência efetiva (Maar, 1992, p. 191).

Numa sociedade em que há a onipotência do princípio do mercado, a “dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata” (Adorno, 2010, p. 25) e os momentos de diferenciação entre as pessoas são substituídos pelo princípio da equivalência. Nesse contexto, a integração impossibilita às pessoas as manifestações de sua autonomia, desfavorece o momento educativo entre elas, a troca de ideias, “a compreensão crítica da vida real” (Pucci, 2021, p. 293). A esse respeito, Adorno reitera que

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas por meio da semiformação (Adorno, 2010, p.24).

O excerto acima nos remete à afirmação adorniana de que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria” (Adorno, 2010, p. 25), pois, nessa sociedade conduzida pelos ideais da indústria cultural, a *Bildung* vai sendo compreendida apenas em sua dimensão instrumental, adaptativa à sociedade

enquanto a dimensão emancipatória da racionalidade é ofuscada, impedida de se desenvolver. Como é desencadeada pela indústria cultural, a semiformação reflete “um processo de adoecimento da própria civilização” (Brito, 2012, p. 115). Sobre esse tema, afirma Zuin:

[...] no contexto histórico da hegemonia da indústria cultural, ocorre a conversão do esclarecimento (*Aufklärung*) como engodo das massas. Dito em outros termos: o acesso massificado aos “produtos culturais” não significaria necessariamente que os indivíduos se tornariam livres e radicados em suas próprias consciências. Ao contrário, o consumo desenfreado de tais produtos tenderia a fomentar a disseminação dos pensamentos padronizados, das práticas preconceituosas delirantes e de uma consciência fragmentada praticamente incapaz de relacionar historicamente o passado com o presente, para que se pudesse pensar um futuro diferente (Zuin, 2017, p. 424).

É deslindado por Adorno que “com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior [...], incentivam-se camadas imensas a pretender a uma formação que não têm” (2010, p. 27). Nesse cenário, as pessoas são estimuladas, incentivadas a obterem cultura como se estivessem comprando produtos, coisas porque

Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura. As biografias romanceadas, que informam sobre os fatos culturais mesclados a identificações baratas e vazias, ou o resumo de ciências inteiras, como a arqueologia ou a bacteriologia, adulteradas com impressionante desfaçatez, convencem o leitor de que está *au courant*. Confiante na ignorância, o mercado cultural dela nutre-se e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação (Adorno, 2010, p. 27-28).

O fato de algumas pessoas serem consideradas cultas, por terem acumulado um elevado número de informações sobre os mais variados assuntos, não significa que tenham formação cultural, nem que tenham se tornado mais humanas. Na realidade, elas apenas adquiriram conhecimentos, carecem de uma consciência crítica e demonstram uma formação incipiente. Há o predomínio do pensamento vazio, cheio de estereótipos, distante do pensamento crítico, enquanto a experiência com o objeto é aparente, não existe.

O antigo ideal da *Bildung*, “a atividade espiritual, a sensibilidade, a contemplação, o cultivo e a elevação” (Brito, 2012, p. 116) foi substituído pelo ideal

de mercantilização da formação. A formação, dentro dessa lógica instrumentalizada, passou a ser concebida como uma espécie de competência que levasse as pessoas para o mundo do trabalho rapidamente. Nesse contexto, Adorno elucida que ele não se considera reacionário por apresentar oposição a popularização de textos filosóficos em edições de bolso ou ainda resistir a inserção de letras às obras sinfônicas típicas para que estas sejam conhecidas pelo público em geral (Adorno, 2010, p. 28-30). Sua discussão centra-se na insensatez da manipulação dos conteúdos formativos em prol de uma mercantilização destes, proporcionando, assim, que a semiformação seja socializada. Nesse sentido, afirma que

Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação. Assim, para um novato que se utiliza da ética de Spinoza sem conhecê-la em conexão com a doutrina cartesiana de substância e com as dificuldades da mediação entre a *res extensa* e a *res cogitans*, as definições com que começa essa obra assumem certa opacidade dogmática e um caráter de arbitrariedade confusa, que se desfazem somente quando se entende a concepção e a dinâmica do racionalismo juntamente com o papel que as definições desempenham nele. O iniciante ingênuo não saberá o que intentam tais definições, nem quais títulos legais lhes são inerentes, e as abandonará como um discurso confuso – e com tal juízo, índice de orgulho subalterno, talvez passe a se defender contra toda a classe de filosofia -, ou, sob a autoridade de um nome famoso, as usará *telles quelles*. [...] As consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva (Adorno, 2010, p. 29-30).

Percebemos por meio desse excerto que Adorno não assume uma atitude contrária à difusão dos conteúdos formativos, mas manifesta sua indignação quanto a essa propagação por meio da indústria cultural porque dentro desse esquema não há a consideração dos pressupostos necessários para a *Bildung*, a assimilação dos conteúdos formativos acontece de maneira equivocada, superficial, tendo como objetivo central a lucratividade e favorecendo a reificação das consciências.

A esse respeito, Crochík (2010, p. 33-34) afirma que “a indústria cultural visa, de acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985), a conformação do indivíduo com o existente e com isso a reprodução da sociedade atual, a formação desse indivíduo deve ser limitada na percepção, na cognição e na sensibilidade”. Salienta o referido autor que, “os indivíduos, sem atributos individuais se confundem com as massas” (Crochík, 2010, p. 35) e buscam mecanismos de adaptação para sobreviverem dentro desse sistema, não importando os meios para alcançar seus objetivos porque

alijados de sua subjetividade agem com indiferença com relação a outros seres humanos, passando a rejeitar aqueles que se apresentam como diferentes do padrão idealizado pela sociedade capitalista.

A pessoa semiformada se julga portadora de uma sabedoria, de valores culturais que, na realidade, não foram elaborados por meio de sua consciência crítica, mas moldados por meio dos variados instrumentos da indústria cultural. Pensam ser conhecedoras dos bens culturais por estarem cheias de informações medianas, formatadas. Imaginam estar conscientes de seus pensamentos, mas na realidade, reproduzem, falam e pensam o que a indústria cultural preconiza. Integradas, identificadas ao novo contexto social creem pertencer a um clube de pessoas com qualidades notáveis e, assim, instala-se o que Adorno denominou como narcisismo coletivo.

O narcisismo coletivo é sustentado pela semiformação que faz “com que as pessoas compensem a consciência de sua impotência social [...] e, ao mesmo tempo, atenuem a sensação de culpa por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer” (Adorno, 2010, p. 32). Para obterem o reconhecimento social, para serem identificadas como dotadas de uma possível formação e conseguir o mínimo de contentamento do narcisismo coletivo essas pessoas supõem que “a frequência a um certo colégio ou instituto, ou ainda, a simples aparência de se proceder de uma boa família” (Adorno, 2010, p. 32) é suficiente. Elas não se atentam que a atitude “em que se reúnem a semicultura e o narcisismo coletivo é a de dispor, intervir, adotar ares de informados, estar a par de tudo” (Adorno, 2010, p. 32), aparentar uma formação. Não apresentam os pressupostos necessários para perceber que essa atitude de união da semiformação e do narcisismo coletivo acaba por neutralizar qualquer possibilidade de realização de uma autocrítica quanto ao pensamento preconceituoso e estereotipado.

Nesse contexto, os pressupostos para a experiência formativa são substituídos pela hegemonia da semiformação e, conseqüentemente,

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado formativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais

passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel; sempre prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (Adorno, 2010, p.33).

Por meio dessa afirmação, Adorno evidencia a debilidade da semiformação com relação à capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre acontecimentos de diferentes épocas (passado, presente e futuro). O imediatismo distancia a memória que, nas palavras de Adorno, é “a única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (Adorno, 2010, p. 33). As pessoas semiformadas não se sentem desafiadas a pensar criticamente sobre o que estão aprendendo, sobre o que estão sendo informadas. Conquistadas pela lógica industrializada, orgulham-se de não terem tempo a perder, de precisarem saber de tudo um pouco, mesmo que superficialmente. A esse respeito, Adorno e Horkheimer (1947/1985) afirmam

A experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. Sob pena de uma rápida ruína, os membros de cada camada social devem engolir suas doses de orientações [...]. No mundo da produção em série, a estereotipia – que é o seu esquema, substitui o trabalho categorial. O juízo não se apoia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção [...]. Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado [...]. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação [...]. Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo que representa a diferença tem que tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 187,188).

Os autores frankfurtianos evidenciam como ocorre a semiformação na sociedade em que o capitalismo tardio predomina. A extirpação do juízo categorial gera como prejuízo a ausência de consciência crítica, de discriminação, de relação temporal. Nesse sentido, irão denominar *mentalidade do ticket*, o processo em que a experiência formativa é substituída pelo clichê. Os frutuosos conflitos de opinião que possibilitam às pessoas a troca de experiências ou a reversão de concepções arraigadas são evitados, substituídos pela integração a grupos que possuem as mesmas afinidades, identidades, pois “as etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 188). Sobre a *mentalidade do ticket*, afirma Zuin:

[...] a defesa das etiquetas teria a pretensão de promover ao menos duas sensações imanentemente prazerosas: a de conforto, uma vez que o mundo não seria tão complicado quanto aparentava ser, pois bastaria saber distinguir os que são amigos dos que são inimigos; e a de estar integrado e se aproximar de “iguais” que pensariam de forma semelhante, mesmo que isso fosse feito às custas do ódio em relação àquele que não seria partidário das mesmas ideias e nem portaria os mesmos signos de identificação (Zuin, 2011, p.615).

Podemos perceber que a *mentalidade do ticket* revela os mecanismos sociais da semiformação, pois as pessoas passam a ser classificadas de acordo com rótulos, com etiquetas conforme seus pensamentos, atitudes ou simplesmente seu pertencimento a um grupo diferente. Como consequência dessa lógica de padronização, temos a revitalização do “pensamento fascista de que aqueles que não pertencem à coletividade, autoritária e libidinalmente ligada, devem ser exterminados [...]” (Zuin, 2011, p. 616).

Observamos, então, a crescente substituição da consciência crítica pela conformidade pela situação de menoridade, conforme Kant preconizou. Por detrás da satisfação do narcisismo coletivo, as pessoas – por não compreenderem a realidade circundante –, optam por serem conduzidas, tuteladas pelo pertencimento a um grupo, o grupo dos escolhidos, dos que possuem a “verdade”. Sobre isso, afirma Adorno:

O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável e incompreendido. Pensa-se maniqueísticamente, de acordo com o esquema dos predestinados ou à salvação ou à condenação. O semiformado coloca-se todas as vezes entre os salvos e, entre esses, inclui quem está no poder, a que este reino serve de mediador. E, portanto, condena tudo que poderia colocar sob julgamento sua opção. E, ao julgar o inimigo – frequentemente escolhido ao acaso por alguém ou até inventados dos pés à cabeça -, encharca-se até o extremo da rudeza imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que a reclama. A semiformação é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito. E o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade, e sim a alienação; a psicose em si é a alienação objetiva de que o sujeito se apropriou até o mais íntimo (Adorno, 2010, p. 35).

A lógica binária presente na *mentalidade do ticket* evidencia a face perversa da semiformação, que ao fragmentar a identidade do indivíduo e integrá-lo cada vez mais aos valores preconizados pela indústria cultural favorece sua aproximação da barbárie ao querer fazer prevalecer seu ponto de vista como o único, o verdadeiro. Os semiformados, são inimigos das diferenças porque não suportam, não se

aproximam de nada ou alguém que venha a contradizer suas convicções. A competição entre as pessoas, a reificação das consciências pelo princípio racionalista excludente do capitalismo impera na sociedade por meio da indústria cultural.

As discussões desenvolvidas até o momento levam-nos a perceber que o progresso oriundo do avanço da ciência não significou que as pessoas teriam acesso aos pressupostos para o fortalecimento da *Bildung* e, portanto, seriam mais humanas, se distanciaríamos da barbárie. Ao contrário, “prevalece a hegemonia da razão instrumental sobre a razão emancipatória, a serviço da propagação da dominação e das injustiças sociais” (Zuin, 1999, p. 53).

No entanto, Adorno adverte que essa realidade não precisa continuar assim e declara que se “impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação” pois “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (Adorno, 2010, p. 39). Essas considerações adornianas a respeito da necessidade de uma “autorreflexão crítica sobre a semiformação” (Adorno, 2010, p. 39) para a sobrevivência ou resgate, da *Bildung*, são imprescindíveis para a compreensão do sentido da educação para este autor frankfurtiano.

No próximo subcapítulo, iremos discutir o sentido de educação para Adorno. Nossa discussão estará centrada na análise dos conceitos de educação e emancipação tendo como principal referência o debate ocorrido, entre Adorno e Hellmut Becker, na rádio de Hessen e transmitido em 13 de agosto de 1969. A partir das questões apontadas por Adorno nesse debate veremos que a exigência da emancipação continua a ser um grande desafio diante da organização social da contemporaneidade.

2.4 A EDUCAÇÃO SEGUNDO ADORNO

Abordamos no subcapítulo anterior, que as “condições sociais para a formação” (Adorno, 2010, p.21) foram enfraquecidas no processo de “desencantamento do mundo” (Adorno, 2010, p. 21) pela racionalidade burguesa, que proporcionou a exclusão da formação cultural por meio do enfraquecimento do acesso aos pressupostos para a autonomia. Analisamos que o conceito de formação cultural preconizado por Adorno (*Bildung*) foi convertido em *Halbbildung* “uma

semiformação socializada, na onipotência do espírito alienado” (Adorno, 2010, p. 9) e vimos que os mecanismos utilizados pela indústria cultural são diversificados, corroborando para a desintegração da subjetividade, a reificação das consciências e a adaptação social.

No âmbito desse subcapítulo, realizaremos uma reflexão sobre a concepção adorniana de educação tendo como principal referência o debate, *Educação e Emancipação*²², de 1969. A centralidade do referido debate está na defesa adorniana sobre a importância de uma “educação para a contestação e para a resistência” (Adorno, 2022, p.200), para a emancipação. Nesse contexto, compreendemos que ele é de extrema importância para a análise da concepção formativa que vigora na atualidade e para vislumbrar uma possibilidade de resgate da *Bildung*.

Para um entendimento maior do conceito de educação na perspectiva adorniana, recorreremos aos estudos realizados por Severino (2006) sobre os sentidos da formação humana. Segundo esse autor, Adorno irá inaugurar uma nova concepção de educação em que não seria priorizado apenas a formação ética (individual) ou a formação política (coletiva), mas uma formação cultural (2006, p. 631). O desafio apresentado por esse autor frankfurtiano seria o de pensar a pessoa enquanto sujeito que não possui uma forma para se encaixar, ou seja, um sujeito pensante, autorreflexivo e que é culturalmente formado. O papel da educação seria de uma “educação para além de qualquer processo de qualificação técnica” (Severino, 2006, p. 621) porque, para o pensador frankfurtiano “o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, uma formação de personalidade integral” (Severino, 2006, p.621).

Severino coaduna com Adorno ao considerar a educação como responsável pelo processo de formação humana. O ser humano é concebido como um ser inacabado, em construção e a humanização é compreendida como um processo em que o sujeito da ação é o próprio ser humano sendo, portanto, um ato reflexivo, autônomo. Essa concepção de formação humana aproxima-se do sentido de transformação, pois existe o entendimento de que esses sujeitos estariam num constante devir, construindo sua humanidade. Nessa concepção formativa, a educação

²² Para esse estudo, utilizamos a tradução de Wolfgang Leo Maar, publicada em 2022, pela editora Paz e Terra.

não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada **mediação universal e insubstituível dessa formação**, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (Severino, 2006, p. 621).

Identificamos, a partir desse excerto, que esse ideal formativo considera a educação como um meio para a construção da humanidade desse ente inacabado, seja na instância individual, seja na instância social. A “interação docente” é entendida como fundamental por promover a conciliação entre o universal e o particular, considerando a “condição da educabilidade do homem” (Severino, 2006, p. 621). Nesse sentido, inferimos que ao se referir à educação, Adorno não considera apenas a frequência a instituições de ensino formais, ele considera que “[...] os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem” (Zuin, 1999, p. 118) pois, compreende que os seres humanos vão sendo formados em diferentes instâncias da sociedade, que constroem novos conhecimentos durante toda a sua existência e que, portanto, não podemos desconsiderar o impacto da mercantilização da cultura no processo educativo.

Contudo, Severino (2006) aponta que essa concepção de educação centrada no potencial emancipador foi sendo enfraquecida diante das mudanças histórico-sociais que vem ocorrendo desde a modernidade até os dias atuais²³. Aos poucos, a educação foi sendo compreendida como um instrumento, um meio de promover apenas a adaptação dos seres humanos ao universo técnico e produtivo do trabalho distanciando-se da concepção formativa que compreendia o ser humano como um ente em constante formação, em processo de humanização e responsável direto pela práxis reflexiva e emancipadora.

As pesquisas e estudos realizados por Adorno apontaram que a concepção formativa que vem sendo delineada pela indústria cultural possui como alicerce a desintegração da subjetividade para, cada vez mais, integrar as pessoas à sociedade. Essa dimensão formativa pautada no aspecto adaptativo à realidade

²³ Para um maior aprofundamento no assunto, indicamos a leitura do artigo *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*, escrito pelo Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, da Universidade de São Paulo e publicado pela revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

social desconfigurou e enfraqueceu as condições sociais para o estabelecimento da *Bildung*. Um número expressivo de pessoas faz a escolha pela menoridade, preferem renunciar à autodeterminação e envolvem-se numa teia de elementos culturais aprovados, rendendo-se à heteronomia, que conduz à barbárie.

Nos momentos em que dialoga a respeito da educação²⁴, Adorno deixa evidente as dificuldades e possibilidades da educação num contexto social em que predomina a semiformação. Denuncia que nesse cenário os seres humanos são impelidos a abandonar a autocrítica, o pensamento auto-reflexivo para conformarem-se às condições vigentes e, concomitantemente, destaca a emancipação como uma exigência para o funcionamento de um sistema democrático.

Adorno expõe sua concepção de educação, em 1966, no debate *Educação – para quê?*

[...] 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. Isso 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 como uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 2022, p.154).

Como podemos observar, a educação não é concebida por ele como um processo de formatação de pessoas, nem tampouco como um processo de transferência de conteúdos. Sua concepção formativa distancia-se de uma adesão cega à condição social vigente, o objetivo “da práxis educacional é a emancipação” (Zuin, 1999, p.118). Adorno defende que somente os sujeitos emancipados, ou seja, que realizam a autocrítica e usam a racionalidade - sem eliminar os que pensam diferente -, tem condições de participar efetivamente de um sistema democrático. A respeito da relação entre emancipação e democracia, afirma Adorno:

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de

²⁴ Estamos nos referindo aos debates e palestras que compõem a obra *Educação e Emancipação*, de Theodor W. Adorno, publicada em 2022, pela editora Paz e Terra.

cada um em se servir de seu próprio entendimento. (Adorno, 2022, p. 185)

Compreendemos, a partir dessa proposição, que as pessoas emancipadas possuem um papel fundamental no funcionamento adequado da democracia porque realizam escolhas a partir de seu discernimento, não se deixam influenciar pelos mecanismos da indústria cultural, fazem uso de seu próprio entendimento, da autocrítica. Para que o processo democrático ocorra eficazmente, segundo Adorno, é preciso que a sociedade seja composta por pessoas emancipadas, capazes de escolher por si próprias, dispostas a discernir diante da interferência de outras instâncias.

Contudo, Zuin (1999, p. 118) rememora que desde o período analisado por Adorno até os dias atuais podemos perceber a difusão da semiformação que ocorre, também, por meio de procedimentos metodológicos-educacionais e traz como consequência a obstrução do desenvolvimento das duas faces da dimensão emancipatória da formação: a continuidade e a temporalidade. A continuidade diz respeito a permanência dos conteúdos culturais durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nela reside a preocupação em relacionar os acontecimentos do presente e do passado, das fórmulas e conceitos com os interesses da humanidade. Não há espaço para o acaso, para uma memorização mecânica, descontextualizada. A memorização não é desprezada, mas acontece concomitantemente aos processos reflexivos.

A segunda face, a temporalidade, refere-se à “necessidade de que sejam considerados os vínculos temporais entre os objetos de estudo” (Zuin, 1999, p. 118). Porém, diante das diferentes estratégias comerciais, as pessoas são levadas a viverem um presente eterno, desconsiderando as condições históricas. “A promessa de felicidade está vinculada a um eterno presente que adquire suas forças justamente da mentira de que somos seres emancipados” (Zuin, 1999, p. 118). O novo produto ou a nova informação carregam consigo a promessa de maior eficácia que o anterior e, dessa maneira, desconsidera-se a relação entre o passado, presente e futuro.

Diante da instrumentalização da razão, as pessoas foram sendo condicionadas a deixarem-se conduzir, a se conformarem a condição de minoridade, conforme Kant salientou. Pensam ser mais vantagem permitir que outros decidam por onde devem seguir, como devem agir, do que ter que assumir os

riscos de decidir por si próprios. Adorno nos alerta sobre dois aspectos que precisamos considerar ao pensar sobre a emancipação. Primeiro, a necessidade de refletir acerca do impacto da ideologia sobre as pessoas, “ela supera toda a educação” (Adorno, 2022, p. 155) e, por isso, é necessário considerar a letargia da consciência perante o que se apresenta a ela, o existente. O segundo aspecto, diz respeito ao problema da adaptação. Os seres humanos encontram-se imersos na sociedade e, por esse motivo, a emancipação precisa ser entendida dentro do ordenamento social.

Dentro da perspectiva dialética adotada pelo referido filósofo, a emancipação “significa o mesmo que “conscientização, racionalidade” (Adorno, 2022, p. 156), porém “a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 2022, p. 156). Portanto, para Adorno a educação seria

[...] impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade (Adorno, 2022, p. 156).

Percebemos, por meio do excerto acima, que na concepção adorniana o processo educacional possui um papel importante de orientar para adaptação no mundo, porém simultaneamente deve propiciar condições para que as pessoas possam manter suas qualidades pessoais e sejam capazes de refletir sobre si mesmas. Ela não deve conduzir à perda da individualidade num conformismo onipresente, mas “fortalecer a resistência” (Adorno, 2022, p. 156), a autocrítica sem, contudo, conduzir a um individualismo. Nesse sentido, observamos que Adorno defende a “importância do pensamento que reflete sobre si mesmo” (Zuin, 1999, p. 120, 122) porque este possui a “função de resistência ao estado de coisas atual” (Zuin, 1999, p. 120, 122).

Contudo, no diálogo com Becker, Adorno deixa evidente que ao se referir a uma educação para a autonomia ele não está desconsiderando a importância da autoridade para a constituição de pessoas emancipadas. O conceito de autonomia não é visto como oposto ao conceito autoridade. Ele afirma que

autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica [...], que não pode ser simplesmente descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social que se apresenta. [...] O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto, emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. [...] Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação (Adorno, 2022, p.193-194).

Percebemos que Adorno acredita no papel da autoridade para a constituição de seres humanos emancipados. Não se refere, portanto, ao autoritarismo que gera a submissão das pessoas, mas a autoridade capaz de promover a construção de pessoas emancipadas.

Adorno para explicar sobre a importância da autoridade na descoberta da identidade, ampara-se nos seus estudos acerca da teoria freudiana de identificação e substituição da figura paterna. Ele afirma:

“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” (Adorno, 2022, p. 194).

O pensamento adorniano, alicerçado no objetivo de conciliar o simbólico e o concreto, compreende o processo formativo como sendo composto de uma ambiguidade: simultaneamente promover a adaptação à sociedade e despertar a autoconsciência, a resistência, a emancipação. A esse respeito, Zuin afirma:

[...] para o frankfurtiano, a educação para a emancipação possui tanto uma dimensão de adaptação quanto uma dimensão de distanciamento da realidade. Também na definição do conceito de educação faz-se presente o seu raciocínio dialético concernente à análise da cultura. Quando Adorno diz que a educação seria impotente e ideológica, caso ignorasse o objetivo da adaptação, está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presente na construção do conceito de formação. No mesmo movimento, está também ciente do perigo de absolutização da subjetividade que nega a história humana responsável por sua produção. Como podemos notar, esse é o ponto central do seu argumento contra a forma como o mandarinato alemão promove o estranhamento da subjetividade e sua conseqüente objetivação nos produtos simbólicos (Zuin, 1999, p. 123).

Quando Adorno admite a importância da dimensão adaptativa da formação demonstra, ao mesmo tempo, um posicionamento crítico em relação a uma

concepção educativa que objetiva somente uma integração à sociedade em detrimento de sua dimensão emancipadora, ou seja, apresenta-nos uma crítica severa a essa sociedade que apresenta um modelo educativo que não propicia a autorreflexão, mas a semiformação, que conduz à barbárie.

Entretanto, ao ser questionado por Becker, em 1969, acerca do problema da emancipação Adorno afirma que

[...] o senhor tem toda a razão quanto a que o problema da emancipação não é unicamente alemão, mas internacional. E, poderíamos acrescentar, um problema que ultrapassa em muito os limites dos sistemas políticos. Nos Estados Unidos, efetivamente, duas exigências diferentes se chocam diretamente: de um lado, o vigoroso individualismo, que não admite preceitos, e de outro lado a ideia da adaptação assumida do darwinismo por intermédio de Spencer, o ajustamento [...] (Adorno, 2022, p. 192)

Esse excerto conduz-nos a percepção de que desde aquele período analisado pelo estudioso da Escola de Frankfurt até a contemporaneidade existe o predomínio de um modelo formativo pautado na desconsideração das condições para a emancipação. Segundo Zuin (1999, p. 120-121) nas diferentes instâncias educacionais existe a supervalorização do princípio adaptativo à sociedade, a valorização do acúmulo de conhecimentos, o desprezo pela historicidade presente nas relações sociais, a supervalorização tecnológica, a ideia de que um fenômeno histórico é independente de outro, a investigação de casos isolados entre si, a memorização sem relação entre os acontecimentos ou fenômenos, a aceitação de somente dois tipos de pessoas/caráter: as vencedoras e as perdedoras. Além disso, existe a supervalorização da genialidade ou do “fetiche do talento”²⁵ (Adorno, 2022, p. 188).

O raciocínio adorniano que fora desenvolvido no seio do “materialismo histórico não ortodoxo” (Zuin, 1999, p. 120) encaminha-nos para a compreensão de que os indivíduos são resultado das condições históricas, culturais e sociais, para o questionamento tanto de uma noção de progresso mítico quanto para o retorno ao estado primitivo de tecnologia, para a percepção do perigo “universalização da lógica do equivalente em todas as relações sociais” (Zuin, 1999, p. 120), observadas na “equiparação das leis da matemática, da justiça e da afetividade” (Zuin, 1999, p. 120) e, desta forma, ele se encontra em contraposição ao raciocínio positivista que

²⁵ Adorno não considera que uma pessoa seja talentosa devido a uma disposição natural. Segundo ele, o talento é fruto “das condições sociais” (Adorno, 2022, p. 188).

se satisfaz com explicações rasas referente a problemas advindos da teoria e da prática, do indivíduo e sociedade, se ampara no entendimento que os acontecimentos sociais são lineares e que após um período deixam de ser importantes, se detém apenas no aspecto adaptativo da formação e supervaloriza o talento, como se este fosse inato ao indivíduo e não dependesse das condições sociais.

Tendo como referência o pensamento kantiano, Adorno considera a emancipação “não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser” (Adorno, 2022, p. 198). Nesses termos, ele reflete sobre a premissa kantiana de que vivemos “em uma época de esclarecimento” (Adorno, 2022, p. 198) levando em conta a grande pressão exercida pela sociedade na vida das pessoas “seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural” (Adorno, 2022, p. 198). Sua reflexão aponta para uma organização social heterônoma, que apresenta obstáculos para que as pessoas possam agir autonomamente. Ela condiciona as pessoas por meio de inúmeros recursos (indústria cultural) fazendo com que não reflitam sobre seus pensamentos e suas ações. Essa organização social, apontada por Adorno, obstrui a efetivação da emancipação.

Diante dessa realidade em que os processos formativos são conduzidos pela ideologia da semicultura, poderíamos vislumbrar a formulação de uma reforma pedagógica por Adorno, como forma de promover o resgate da *Bildung*. Porém, Adorno em *Teoria da Semiformação* (1959) afirmou que “reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais” (2010, p. 8). Em seu entendimento, as reformas escolares por acontecerem de maneira fragmentada contribuem para o abrandamento das exigências que devem ser feitas aos que serão educados; nelas são desconsideradas as condições objetivas que regem a sociedade. Essa afirmação adorniana demonstra um aparente tom pessimista, porém ela é ratificada na contemporaneidade pela tendência de alguns governos e profissionais da educação em subordinar uma teoria a uma prática pedagógica imediatista que, na ampla maioria dos casos, resulta em objetivos escusos e distorções teóricas.

Nesse sentido, Severino nos lembra que

Na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício da autorreflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira (Severino, 2006, p. 632).

Essa proposição nos encaminha para algumas situações citadas por Adorno²⁶, como possíveis estratégias para essa “transformação da razão instrumental em razão emancipatória” (Severino, 2006, p. 632). A primeira situação idealizada seria que algumas pessoas comprometidas com o ideal emancipador poderiam conduzir os estudantes a “visitas conjuntas a filmes comerciais” (Adorno, 2022, p. 200) para demonstrar aos alunos os mecanismos falsos presentes nestes. Uma outra situação seria promover uma reflexão acerca das músicas reproduzidas pelas rádios ou sobre as músicas consideradas “*hit* da parada de sucessos” (Adorno, 2022, p. 200). Discorre ainda sobre a importância de dialogar sobre os mecanismos utilizados pela indústria cultural para manipular as consciências das pessoas. Ele afirma que “a consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (Adorno, 2022, p. 201). No entanto, logo adiante, demonstra ter ciência de que ações dessa magnitude, em prol da emancipação das consciências, provocaria a reação imediata daqueles interessados na manutenção do *status quo*.

Compreendemos que Adorno pensa uma prática pedagógica que se proponha a ser emancipada e emancipadora e, portanto, ela não pode se desviar de promover um clima cultural que promova a autocrítica, a autorreflexão. Longe de propor uma reforma pedagógica em prol da emancipação, Zuin (1999) compactuando com a concepção adorniana de educação, menciona algumas atitudes que podem promover esse clima cultural nas instituições escolares, na contemporaneidade. Ele afirma:

A meu ver, tal práxis pedagógica precisa voltar-se também para a discussão coletiva de temas que muitas vezes determinam qual será a direção do processo educacional cognitivo e afetivo, tais como a competição desenfreada entre os alunos pelas melhores notas e desempenhos esportivos que tolhe o surgimento de um espírito de grupo; a discriminação

²⁶ Outros exemplos citados por Adorno encontram-se no debate “*Educação e Emancipação*”, de 1969.

mútua entre os alunos e os mestres; a construção dos rótulos entre os próprios alunos que tanto valorizam a capacidade teórica e a iniciativa prática como desvalorizam a bajulação dos mestres e ausência de civilidade dos alunos considerados os pequenos 'gênios', os quais ficam logo nas primeiras fileiras e os "rebeldes" que sentam nas últimas cadeiras da sala de aula, respectivamente (Zuin, 1999, p. 138,139).

Entendemos que a promoção de diálogos a respeito de temas como os citados acima e de outros temas vinculados à manipulação das consciências pela indústria cultural, estimularia o desenvolvimento de uma consciência segura, que não teme expor seus argumentos e questionamentos. Percebemos a defesa do diálogo profícuo como um instrumento para que as pessoas passem pela experiência da divergência de opiniões e, aos poucos, aprendam a respeitar os que pensam diferente porque também foram respeitadas quando expuseram suas ideias e ideais. Nesse contexto, a emancipação seria oportunizada pelo "uso público de sua própria razão" (Zuin, 1999, p. 139), pois ao ousar defender suas ideias e, ao mesmo tempo, ao ouvir e respeitar os argumentos divergentes, haveria o desenvolvimento da autocrítica, da autorreflexão.

Percebemos, portanto, que pensar a experiência educativa a partir de Adorno é transcender a concepção de uma educação convertida em força produtiva social, é questionar o "processo educacional pautado meramente numa estratégia de 'esclarecimento' da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (Maar, 2020, p. 11).

Trata-se de resistir a uma concepção técnica, de funcionalidade da educação e promover estratégias para uma educação emancipatória e, nesse sentido, Adorno é enfático ao afirmar que "[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência" (Adorno, 2022, p. 200), pois compreende que somente com o engajamento de pessoas comprometidas com esses ideais é possível uma perspectiva emancipatória para a educação.

Dando continuidade às nossas reflexões iremos analisar, no próximo subcapítulo, a relação entre o fenômeno do fascismo e o conceito adorniano de barbárie explicitando as consequências de um modelo educativo pautado na semiformação.

2.5 A BARBÁRIE E O FASCISMO

No item anterior, refletimos sobre a concepção adorniana de educação e percebemos que para o filósofo frankfurtiano a educação possui duas dimensões: adaptação e emancipação. Para ele, o processo educacional possui um papel importante de orientar para adaptação no mundo, porém simultaneamente deve propiciar condições para que as pessoas possam manter suas qualidades pessoais e sejam capazes de refletir sobre si mesmas. Ela não deve conduzir à perda da individualidade num conformismo onipresente, mas “fortalecer a resistência” (Adorno, 2022, p. 156), a autocrítica sem, contudo, conduzir a um individualismo.

Nesse sentido, observamos que Adorno defende a “importância do pensamento que reflete sobre si mesmo” (Zuin, 1999, p. 120, 122) porque este possui a “função de resistência ao estado de coisas atual” (Zuin, 1999, p. 120, 122). Compreendemos que Adorno pensa uma prática pedagógica que se proponha a ser emancipada e emancipadora e, portanto, ela não pode se desviar de promover um clima cultural que promova a autocrítica, a autorreflexão.

A discussão que se encaminhará ao longo desse subcapítulo tem como objetivo analisar a relação entre o fenômeno do fascismo e o conceito adorniano de barbárie explicitando as consequências de um modelo educativo pautado na semiformação. Para orientar a nossa análise tomaremos como base as obras adornianas: *Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda*, de 1951 e *A educação contra a barbárie*, de 1968.

Adorno, no debate *A educação contra a barbárie*, destacou que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2022, p. 169). Essas palavras, proferidas em 1968, carregam consigo um problema que, infelizmente, também vivenciamos na contemporaneidade: a urgência de desbarbarizar a sociedade. A urgência em retirar a prevalência da “hegemonia da razão instrumental sobre a razão emancipatória” (Pucci, 1999, p. 53).

O referido filósofo, nesse debate, além de defender a necessidade da razão emancipatória em detrimento da irracionalidade técnica, discutiu a contradição de coexistir na sociedade, o progresso advindo da *Aufklärung*²⁷ e a barbárie²⁸.

²⁷ Segundo Pucci (1999, p.46), o termo presente no título da obra de Adorno e Horkheimer – *Dialektik der Aufklärung* - foi traduzido por Guido Antonio de Almeida, como Esclarecimento por considerar

Para Adorno e Horkheimer (1985), os acontecimentos bárbaros que aconteceram no século XX, tais como o holocausto e a bomba atômica, não podem ser classificados simplesmente como fatos desviantes, ao acaso, em que a simples mudança de uma rota seria suficiente para que novas atrocidades não sejam planejadas racionalmente. Esses acontecimentos aterrorizantes demonstraram como o Esclarecimento traz consigo tendências regressivas a um estado de barbárie que ainda não foi superado pelo desenvolvimento da razão. O progresso tecnológico, que permitiu à humanidade o domínio das forças da natureza é questionado como aquele que também possibilitou o conhecimento alicerçado no domínio totalitário. A promessa do progresso, como aquele que traria um aperfeiçoamento contínuo do conhecimento e da sociedade, difundido pela sociedade burguesa, traz consigo as tendências regressivas do racionalismo técnico, a barbárie. E, nesse sentido, podemos afirmar que a Teoria Crítica contribuiu de maneira significativa para o pensamento filosófico pois desenvolveu uma “análise minuciosa das tendências regressivas da razão esclarecida” (Bueno, 2010, p. 300).

Segundo Bueno (2010, p.300), a obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) apesar de trazer um forte “apelo à esfera patológica” (Bueno, 2010, p. 300) apresentou também a “essência obscura da dialética da razão” (Bueno, 2010, p. 300) que em sua incapacidade de estabelecer uma relação cuidadosa de aproximação que seja capaz de aceitar e conciliar as contradições do ato cognoscente, frente ao objeto a ser conhecido, reprime suas limitações epistemológicas e simula o pleno conhecimento ou domínio da realidade. Os filósofos frankfurtianos demonstraram, nesta obra, que a paranoia é essa atitude do ser pensante que recusa veementemente um pensamento diferente do seu e, por isso, apresenta repulsa de por meio do diálogo conhecer diferentes opiniões ou mediações frente ao objeto.

mais adequado do que Iluminismo, pois assim não ficaria restrito somente a um período histórico. Refere-se, portanto, ao processo de racionalização em que os seres humanos buscam se libertar da mitologia, porém acabam por serem “submetidos a condições sociais que exigem a regressão das suas próprias capacidades” (Pucci, 1999, p. 135). *Aufklärung*, para Adorno, “é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem atualizar o sentido do *sapere aude* – ousar saber – kantiano” (Pucci, 1999, p. 135).

²⁸ O conceito de barbárie, na acepção adorniana, pode ser compreendido como um impulso destrutivo irracional, ou seja, como uma “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física”; [...] “uma consciência deformada, imediatamente agressiva” (Adorno, 2022, p. 174).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), assim como o paranoico apresenta um pensamento rígido, inflexível, o conhecimento aceitável e difundido pelo positivismo é aquele que afirma o princípio da identidade, que apresenta rigidez de procedimentos, imobilidade de pensamento frente às necessidades da sociedade. Esse conhecimento instrumental positivista, amplamente difundido e aceito em nossa sociedade ocidental, desperta estereótipos culturais, tais como: “força, vitória e sucesso” (Bueno, 2010, p. 301) e encontra semelhança no comportamento paranoico emocional.

Assim, a proximidade entre processos paranoides no plano emocional e intelectual se “expressa sob a forma da produção de certo tipo de conhecimento científico, majoritariamente subordinado não somente aos imperativos de reprodução do capital, como ainda às pulsões destrutivas no plano ontogenético” (Bueno, 2010, p. 301). Essa proximidade paranoica possibilita a inflexibilidade do entendimento da distância existente entre o que é um conceito e a coisa em si o que traz um prejuízo para a humanidade e a natureza, pois impede que exista a construção do conhecimento capaz de humanizar e promover a capacidade da autorreflexão.

Adorno, amparado no conceito de ressentimento em Nietzsche, revela que o conhecimento degenerado pela paranoia intelectual apresenta vínculo com a semiformação. Essa produção de conhecimentos dentro dos moldes positivistas aliado a adesão voluntária do indivíduo semiformado a valores destrutivos demonstra a interligação do tipo de cultura e de personalidade que autogeram o fascismo²⁹.

²⁹ Segundo Trevisan (2020), esse termo é muito complexo porque não apresenta uma fundamentação filosófica e sim uma vinculação com uma prática política. Destaca o autor que no dicionário de Filosofia e das Ciências Humanas, esse termo é apresentado como originário “do latim *fascis*, facho de varas de onde emergia o ferro do machado que os lictores traziam diante dos primeiros magistrados de Roma e que Mussolini escolheu como emblema” (Morfaux & Legrand, 2005, pp. 230-231 *apud* Trevisan, 2020). Utilizado no passado, como símbolo da união e da soberania do Estado romano durante sua glória imperialista, o *fascio littorio* será utilizado como símbolo da ditadura fascista de Mussolini justamente por trazer consigo um mito de nação forte, soberana, imperial. É importante mencionar que esse mito de uma nação forte, soberana, imperialista, difundido pela ditadura fascista de Mussolini, na Itália e de Hitler, na Alemanha foi responsável pela morte de milhões de pessoas inocentes. A ideologia fascista utiliza a retórica eloquente como principal recurso para a difusão de suas ideias. Por meio de uma linguagem persuasiva, com reduzido vocabulário - para facilitar a adesão às suas ideias - e com a utilização de metáforas animais para hostilizar o “inimigo comum”, o fascista consegue mobilizar um grande público, especialmente aqueles que se sentem fragilizados e excluídos do processo político-econômico. A política totalitarista promove, por meio desta retórica, um fechamento para o diálogo por colocar o mundo dividido em dois polos, em dois lados excludentes, ou seja, a bipolarização de ideias, de posicionamentos. Colocam de um lado aqueles que promovem o caos social, político, os

Em seu texto “*A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda*” (1951) Adorno apresenta que após uma pesquisa realizada por cientistas sociais, dentre eles Leo Lowenthal e Norbert Guterman, sobre os fascistas norte-americanos, sua forma de divulgação do movimento e a retórica utilizada, chegou-se a duas conclusões. A primeira diz respeito ao conteúdo de divulgação do movimento. Foi constatado que não existe uma pauta política efetiva que fundamente o movimento, pois “baseiam-se claramente em especulações psicológicas, mais do que na intenção de ganhar seguidores através do procedimento racional de objetivos racionais” (Adorno, 1951, p. 1). A segunda conclusão diz respeito à retórica do movimento. Percebeu-se que os organizadores do movimento buscam mobilizar um grande número de pessoas, para derrotar o inimigo comum, por meio de uma retórica padronizada e de vocabulário reduzido. A similaridade entre os discursos é grande e foi possível perceber uma “unidade estrutural” (Adorno, 1951, p. 1) e ela “parece se referir tanto à concepção política implícita quanto à essência psicológica dessa propaganda” (Adorno, 1951, p. 1).

Adorno destaca que para compreender os expedientes individuais daqueles que organizam o movimento e dos que se deixam guiar pelos ideais fascistas é preciso recorrer a uma interpretação psicanalítica de referência. Referencia então, a obra de Freud, *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) porque segundo ele, o autor conseguiu vislumbrar “a ascensão e a natureza dos movimentos de massas fascistas com suas categorias puramente psicológicas” (Adorno, 1951, p.1).

Freud, após a Primeira Guerra Mundial, dedicou seus estudos para o “narcisismo e os problemas do ego” e mesmo não tendo considerado as mudanças sociais, contribuiu para o reconhecimento de que “o problema da psicologia de massa está intimamente relacionado com um novo tipo de padecimento psicológico, característico de uma era que, por motivos socioeconômicos, testemunha o declínio do indivíduo e seu subsequente enfraquecimento” (Adorno, 1951, p. 2).

denominados “inimigos” da nação, do progresso, da família patriarcal e, de outro lado, aqueles que são portadores da solução para este caos. Os “inimigos” precisam ser combatidos, não importando os meios, e para tal o líder fascista conclama a todos para a adesão ao movimento por meio de sua hermenêutica fascista. Essa dicotomia favorece um ambiente hostil, violento, discriminatório avesso ao questionamento, à troca de ideias para o bem comum. Mobilizadas em prol da defesa desse ideal, as pessoas sentindo-se protegidas e representadas passam a adotar comportamentos morais tidos como certos pelo movimento - mesmo que não sejam valores éticos, humanitários - passando a colaborar efetivamente para a manutenção deste regime. Influenciadas coletivamente adquirem um comportamento de massas e, por isso, agem conforme a ideologia preconiza. Há a primazia do coletivo no comportamento do indivíduo.

Nesta obra freudiana, o método utilizado pelo pesquisador foi análise profunda das descrições feitas pelo psicólogo pré-analítico Le Bon, sobre a consciência de massa e uma crítica a alguns conceitos dogmáticos dessa corrente de pensamento. Freud considerou a “propriedade das bem conhecidas caracterizações das massas como seres amplamente desindividualizados, irracionais, facilmente influenciáveis, propensos a ação violenta e de natureza regressiva em sua totalidade feitas por Le Bon” (Adorno, 1951, p. 2), contudo “rejeitou a hipótese fácil de que há um instinto social ou de rebanho” (Adorno, 1951, p. 2) porque, para Freud, isso denota mais um problema do que uma solução. Suas análises centraram-se na busca por explicações a respeito da regressão do homem moderno a comportamentos que contradizem a capacidade humana de raciocinar diante do desenvolvimento tecnológico deste período. Ele procura encontrar “quais são as forças psicológicas que resultam na transformação do indivíduo em massa” (Adorno, 1951, p. 2).

Os estudos freudianos evidenciaram que o fascista, para conquistar o apoio das pessoas para objetivos irracionais, busca estabelecer um vínculo. Esse vínculo, segundo Freud, é de “natureza libidinal” (Adorno, 1951, p. 2). Busca-se por meio da adesão ao conjunto das massas uma fonte, um meio de prazer, de gratificação real ou imaginária. Nesse sentido, podemos dizer que a pessoa, ao se agregar ao grupo, sente-se confortável para expressar seus instintos inconscientes que individualmente seriam reprimidos. Porém, Adorno destaca que o fato dessas pessoas aderirem às massas não significa que sejam pessoas primitivas, mas que demonstram atitudes primitivas por deixarem de utilizar a razão.

Adorno salienta que é preciso pensar na categoria psicológica da destrutividade mencionada por Freud, em *O Mal-estar na civilização* (1929), para que haja o entendimento de que “enquanto rebelião contra a civilização, o fascismo não é simples recorrência do arcaico, mas sua reprodução dentro e através da civilização” (Adorno, 1951, p. 2). Explicita que tomando como referência o fato de ser incorreto a consideração do fascismo como sendo um rompimento da ordem social por meio, apenas, das energias do id, Freud, busca solucionar a problemática de “como os mecanismos psicológicos transformam a energia sexual primária nos sentimentos que mantêm essas massas juntas” (Adorno, 1951, p. 3). Ele analisou esses fenômenos por meio do conceito de sugestão, que em seu entendimento, funciona como um mecanismo para esconder, camuflar as “relações amorosas”

(Adorno, 1951, p. 3). Nessa direção, a análise adorniana nos diz que as lideranças fascistas tem como meta conservar a “energia libidinal em um nível inconsciente” (Adorno, 1951, p. 3) para que não sejam explícitas suas estratégias para a conquista dos seus objetivos políticos. Quanto menos influência objetiva, como a religiosa e mais um único objetivo, mais o amor espontâneo é reprimido e transformado em obediência ao regime fascista que, em sua essência, é autoritário.

Dando continuidade a suas análises sobre o pensamento freudiano, o filósofo frankfurtiano afirma que a natureza e o conteúdo da propaganda fascista podem ser definidos como autoritários. Em sua essência é “psicológica por causa dos objetivos autoritários irracionais, que não podem ser alcançados por meio de convicções racionais” (Adorno, 1951, p. 3), mas, somente por meio de estratégias convincentes o bastante para despertar “uma parcela da herança arcaica do sujeito” (Adorno, 1951, p. 3). A centralidade na figura do líder é fundamental, pois ele reanima a concepção de um pai primitivo onipotente e violento presente no inconsciente.

Por meio do mecanismo da identificação, os seguidores do fascismo estabelecem um laço emocional com o líder que “assume a aparência de uma ampliação da própria personalidade do sujeito, assume a forma de uma projeção coletiva de si mesmo, mais do que a imagem do pai” (Adorno, 1951, p. 4). O narcisismo é considerado nesse mecanismo de identificação por Freud porque, segundo ele, nas escolhas amorosas, o objeto amado serve como substituto para algum ideal do ego que não possa ser alcançado pelo sujeito. O chefe fascista tenta conseguir que os seguidores idealizem a si mesmos no líder, ou seja, “fazendo do líder seu ideal, é como se ele amasse a si mesmo, mas livre das manchas da frustração e de descontentamento que estragam o retrato de seu eu empírico” (Adorno, 1951, p. 4).

Nessa direção, ao mesmo tempo que aparenta ser um super-homem, na acepção de Nietzsche, o líder fascista para alcançar a credibilidade da massa, precisa apresentar a aparência de uma pessoa comum, como seus seguidores. A esse respeito, afirma Adorno:

O super-homem precisa lembrar o seguidor e aparecer como sua “ampliação”, por causa daquelas parcelas da libido narcisista do seguidor que, continuando ligadas ao seu ego, não são projetadas na imagem do líder. Em conformidade com isso, acontece que um dos expedientes básicos da propaganda personalizada fascista é o conceito de “pequeno grande homem”, da pessoa que sugere ao mesmo tempo onipotência e a ideia de

que ele é apenas mais um na multidão, um americano simples e de sangue vermelho, imaculado pela riqueza material ou espiritual. Assim, porém, a ambivalência psicológica ajuda a fazer o milagre social. A imagem do líder gratifica o duplo desejo do seguidor em se submeter à autoridade e ser ele mesmo essa autoridade. De resto isso se encaixa bem em um mundo no qual ainda existe controle irracional, apesar dele não ter mais convicção interior, perdida graças ao esclarecimento universal. As pessoas que obedecem aos ditadores sentem que eles são supérfluos, resolvendo essa contradição assumindo que são elas mesmas os cruéis opressores. Todos os expedientes-padrão dos agitadores fascistas são desenhados em sintonia com a exposição freudiana do que mais tarde se tornou a estrutura básica de sua demagogia, a técnica da personalização e a ideia do pequeno grande homem (Adorno, 1951, p. 4-5)

Uma característica dos adeptos do fascismo, apontada por Freud, é a repulsa às pessoas que estão fora do movimento. Essa aversão aos que não compactuam com os ideais do movimento é trabalhada por Freud por meio do conceito de narcisismo. Segundo ele, quando as pessoas apresentam repulsas por pessoas que percebem estranhas, mas que por alguma razão precisam manter contato, é observável a manifestação do amor próprio. Esse amor funciona para a preservação da própria pessoa que manifestou a repulsa, como se excluindo aquele que é divergente se preservasse a identidade. Desse modo, segundo as análises adornianas, “a vantagem ou ganho narcísico fornecido pela propaganda fascista é óbvia, ao sugerir de maneira contínua e às vezes de modo tortuoso que, apenas por pertencer ao grupo, o seguidor é mais puro, melhor e superior do que aqueles que estão de fora” (Adorno, 1951, p. 5). Isso explica o motivo de apresentarem grande hostilidade e ações violentas contra aqueles que manifestam crítica, por ser sentida como uma perda, o que desperta raiva.

Não obstante, ao mesmo tempo em que apresentam uma forte repulsa aos que estão fora do movimento a intolerância interna é controlada dentro do grupo. Adorno salienta a estratégia da unidade fascista em que são destacadas suas diferenças em relação aos de fora e minimizadas as existentes dentro do grupo, com exceção da hierarquia. Por meio de jargões, tais como: “estamos todos no mesmo barco” (Adorno, 1951, p. 06), “ninguém deve ser melhor” (Adorno, 1951, p. 06), é construído a ideia de fraternidade grupal, bem como o aniquilamento das possibilidades de destaque de algum membro. O mecanismo de formação de indivíduos que reagem à inveja primária é interpretado psicologicamente por Freud como uma estratégia de unidade grupal fraterna.

A percepção de Adorno da existência de uma correspondência entre os

elementos da propaganda fascista com os apontamentos realizados por Freud em sua obra *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), o conduziu ao questionamento de como os fascistas, sendo “toscos e semi-educados como o são, obtêm conhecimento desses mecanismos” (Adorno, 1951, p. 6). Descartando a hipótese do conhecimento teórico desses mecanismos apontados pela teoria freudiana, Adorno considerou primeiramente a “identidade básica entre líder e seguidor” (Adorno, 1951, p. 06), pois como o líder se assemelha psicologicamente aos que são suscetíveis a sua propaganda ele consegue manipulá-los facilmente. O segundo aspecto considerado por Adorno foi a oralidade. Os líderes fascistas, apesar de apresentarem uma linguagem desprovida de racionalidade, conseguem “fazer uso racional de sua irracionalidade, de modo similar a dos atores ou de certos tipos de jornalistas, que sabem como vender suas inervações e sensibilidade” (Adorno, 1951, p. 7). Além desses aspectos mencionados anteriormente, Adorno considerou que a “agitação fascista acabou se tornando quase uma profissão, um meio de subsistência” (Adorno, 1951, p. 7), ou seja, não se pode descartar que alguns aderiram ao movimento, mesmo que inconscientemente, como forma de sobrevivência. Aqueles que sobrevivem são os que, padronizados, ajustam-se à maneira de pensar estereotipada.

Entretanto, Adorno apresenta em seu estudo o questionamento: “por que a psicologia aplicada de grupo discutida aqui é mais peculiar ao fascismo do que à maioria de outros movimentos que buscam apoios de massa?” (Adorno, 1951, p. 8) O filósofo frankfurtiano explica que somente uma teoria da sociedade pode responder ao questionamento. E, por isso afirma, inicialmente, que o fascismo possui metas objetivas irracionais e que estas eram contraditórias aos interesses materiais daqueles que almejava alistar. Porém, como tinham consciência de que não conseguiriam conquistar as massas por meio de discursos racionais, utilizavam de uma propaganda que era orientada para “mobilizar os processos regressivos irracionais e inconscientes” (Adorno, 1951, p. 8). A propaganda fascista considerava os homens como “verdadeiros filhos da cultura de massa padronizada, amplamente privados de autonomia e espontaneidade” (Adorno, 1951, p. 8) e, por meio de técnicas produzidas racionalmente conseguiram manipular as massas de tal forma que, ajustadas ao *status quo*, obtinham o mínimo de gratificação psicológica, a identificação com o existente.

Um outro ponto analisado pelo referido filósofo, diz respeito as fascismo em si

não poder ser considerado como um problema psicológico porque mesmo o líder fascista usando de certas tendências naqueles a quem se dirige, ele faz amparado em interesses políticos e econômicos. Portanto, “as predisposições psicológicas não são a causa real do fascismo; acontece antes de o fascismo definir uma área psicológica que pode ser explorada com sucesso pelas forças que o promovem por razões de interesse próprio totalmente não-psicológicas” (Adorno, 1951, p. 8).

Nesse sentido, considera que “a psicologia das massas tem sido apropriada por seus líderes e transformada em seus meios de domínio” (Adorno, 1951, p. 8), ou seja, ela não é a origem do fascismo, mas “acabou se tornando um entre outros elementos de um sistema altamente impositivo, cuja totalidade se faz necessária para fazer frente ao único potencial de resistência das massas: a racionalidade” (Adorno, 1951, p. 8). Contudo, conforme a construção do conceito psicanalítico, que é negativo para Freud, a consciência dos líderes a respeito da psicologia das massas faria com que ela deixasse de existir porque para ele o campo da psicologia é definido a partir da supremacia do inconsciente. Se essa supremacia fosse rompida, a sua psicologia seria abolida.

O fascismo, segundo Adorno, promove a destruição do potencial da liberdade porque mantém a dependência e, além disso, expropria o inconsciente por meio do controle social. Numa sociedade coisificada, as pessoas tem sido reduzidas a coletividade e, por isso, a individualidade não tem força determinante nos processos sociais.

A Teoria Crítica nos apresenta também que no plano educativo da modernidade predomina uma pedagogia que impede o desenvolvimento de processos autorreflexivos. Essa pedagogia tem origem com a ascensão dos ideais da sociedade burguesa, em que a educação foi convertida a um instrumento de adaptação e conformismo contrapondo-se ao antigo ideal dialético de “apropriação subjetiva da cultura capaz de preservar a tensão entre adaptação e crítica à realidade” (Bueno, 2010, p. 302).

Diante desse novo ideal de educação, a *Bildung*, conceito germânico para designar formação cultural foi gradativamente sendo substituída pela *Halbbildung* (semiformação) em que o sujeito é preparado (moldado, formado) para apenas se adaptar e se conformar com a realidade imposta. Nesse novo modelo formativo excluiu-se a aquisição de conhecimentos culturais que serviam a crítica das condições estruturais, a problematização concomitantemente a adaptação social, ou

seja, reduziu-se a cultura a um simples instrumento de adaptação a sociedade capitalista. Ser culto passou a ser sinônimo de ter domínio de conhecimentos técnicos.

Mesmo com a preservação do patrimônio cultural, o acesso a esses bens ficou restrito à superficialidade justamente por estar sendo administrado por uma sociedade que possui um modelo educativo que impossibilita o potencial crítico e formador da cultura e pautado na semiformação em que o principal objetivo é integrar os sujeitos no mundo, restringindo a “dimensão crítica e negativa da cultura” (Bueno, 2010, p. 303).

Com integração cultural que aproximou as classes sociais por meio da formação cultural massificada ocorreu a neutralização do “potencial crítico e negativo da cultura” (Bueno, 2010, p. 303). Se antes havia o distanciamento cultural das classes sociais e a autonomia dos produtores de cultura (intelectuais, escritores, músicos, entre outros) na contemporaneidade, com a massificação dos bens culturais assistimos à perda de autonomia dos intelectuais e artistas para atender às demandas de mercado. A esse respeito, Adorno e Horkheimer afirmaram:

só a obrigação de se inserir incessantemente sob a mais drástica das ameaças na vida dos negócios como um especialista estético impôs um freio definitivo ao artista. Outrora, eles firmavam suas cartas como Kant e Hume – como um “humilde servidor”, ao mesmo tempo em que solapavam os fundamentos do trono e do altar. Hoje chamam os chefes de governo pelo primeiro nome e estão submetidos em cada um de seus impulsos artísticos ao juízo de seus patrões iletrados (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 125).

Por meio de um discurso de democratização da cultura, a pedagogia semiformadora aliada à indústria cultural promove um empobrecimento cultural por restringir o acesso às obras da cultura apenas a uma contemplação passiva, coisificada, sem os elementos formativos para um acesso crítico e reflexivo.

No debate “*A educação contra a barbárie*”, Adorno explica que por carecer de autorreflexão intelectual e emocional, o indivíduo semiformado, se revela incapaz de elaborar o mal-estar da não realização da emancipação por meio da cultura. Ressentido pela divisão entre o trabalho intelectual e físico, com medo frente as diferenças, esse indivíduo demonstra o potencial destrutivo desse ressentimento por meio dos estereótipos e outros instrumentos que simulam uma ilusão frente àquilo que não compreendem.

No referido debate, Adorno evidencia que o modelo educativo da pedagogia semiformadora alicerçado na lógica instrumental reifica a realidade, impedindo que sejam realizadas experiências autônomas e a construção da individualidade autêntica. Por meio de esquemas cheio de rótulos e estereótipos, a realidade é falseada para compensar o medo diante do incompreendido e ao invés de indivíduos com a construção de uma subjetividade ancorada no respeito às diferenças presenciamos uma resistência e uma repulsa cada vez maior àqueles que pensam diferente do preconizado pelo sistema.

A esse modelo educativo da pedagogia semiformadora, o filósofo frankfurtiano denominou “educação por cotoveladas” (Adorno, 2022, p. 177), pois ele traz consigo os elementos que conduzem à barbárie e ao fascismo. Destaca ainda, que com o capitalismo tardio, o fenômeno da socialização foi se expandindo cada vez mais e o sujeito foi sendo, aos poucos, substituído pela coletividade. Alerta o filósofo que distantes de uma subjetividade autônoma e moldados como indivíduos fragilizados, heterônomos, adaptados e conformados à realidade esses indivíduos semiformados são facilmente mobilizados por lideranças que, com uma imagem distorcida da realidade e recheada de estereótipos, os conduzem a rechaçar grupos ou pessoas consideradas inferiores e talvez dignas de serem eliminadas.

Dito isso, retomemos a reflexão adorniana diante das atrocidades cometidas pelos seres humanos durante o século XX. As calamidades do século passado expressaram a falência do princípio do Esclarecimento, pois a luz que a razão prometera trazer à humanidade, a emancipação, foi submetida ao fracasso diante dos episódios lamentáveis. Nesse sentido, o filósofo alemão reafirmou em 1965, na palestra “*Educação após Auschwitz*” a urgência de que os princípios que balizaram o holocausto não se repetissem no futuro. Para ele, o imperativo de que a desbarbarização deva ser o objetivo da educação nos remete ao trabalho filosófico que tem como exigência a autorreflexão porquê da mesma maneira que a Filosofia não pode abandonar sua essência, a autorreflexão crítica, a educação deve ter como central o confronto da razão instrumental e da semiformação.

Na concepção adorniana, a educação para ser efetiva contra a barbárie, deve ser crítica da semiformação, deve promover a autorreflexão. Nesse caminho, o trabalho do filósofo assim como o trabalho do educador possui como objetivo a emancipação, a partir da heteronomia. Por meio da crítica negativa, promover o confronto do progresso da sociedade burguesa e da barbárie (que advém deste)

com as condições da humanidade de promover um mundo mais equalitário é um caminho para usar a razão a favor dos seres humanos. “Para Adorno, a compreensão intelectual e a elaboração emocional dos sentimentos anticivilizatórios originados sob condições semiformadas é condição para que Auschwitz não se repita” (Bueno, 2010, p. 311).

Adorno, para compreender os danos psicológicos oriundos da coisificação social dedicou-se a investigar a personalidade autoritária³⁰, em território norte americano, durante o exílio, por meio do trabalho coletivo denominado “*Autoritharian Pernality*” (1965). De acordo com Bueno (2010), a partir dos resultados dessa pesquisa

foi elaborado o que se chama de “Escala F”, um indicador empírico destinado a apontar a vulnerabilidade da população norte-americana dos anos 1940 ao autoritarismo e ao fascismo. O potencial fascista oculto, de cidadãos que viviam em uma sociedade liberal-democrática, foi estabelecido de acordo com o grau de propensão a certos traços de personalidade: sadomasoquismo, convencionalismo, agressividade, submissão autoritária, anti-introspecção, superstição, estereotípi, obsessão com o poder [...]. Assim, quanto mais essas características eram reveladas nas entrevistas e testes projetivos, maior seria o potencial fascista, e, inversamente, a ausência desses traços era considerada um indicador de menor vulnerabilidade ao fascismo. No contexto da pesquisa, a vulnerabilidade dos indivíduos a oposições *in-group* e *out-group* apareceu como condição psicológica essencial para a instalação do fascismo, podendo originar manifestações de violência contra minorias em geral [...]. É importante mencionar que as tendências de perpetuação da personalidade autoritária indicam a manutenção de certo clima cultural favorável à instalação do fascismo (Bueno, 2010, p. 171-172).

Segundo Adorno, um dos tipos autoritários, o “caráter manipulador” (Adorno, 2022, p. 140-143) possui como característica um apego exacerbado à realização de atividades práticas irrefletidas quanto a finalidades éticas de tais ações. Esse tipo de caráter possui, ao mesmo tempo, o ressentimento que afeta o indivíduo semiformado e o conhecimento técnico baseado no princípio da identidade, que apresenta rigidez de procedimentos e imobilidade de pensamento. Para melhor explicar, ele usa como exemplo a atitude daquele que planejou a ferrovia que conduziu os prisioneiros até os campos de concentração ou daqueles que criaram as câmaras de gás sem se preocupar com o que aconteceria com as pessoas que ali estariam. Podemos pensar na contemporaneidade, no engenheiro que planeja

³⁰ Para um maior aprofundamento no assunto indicamos a leitura do texto “Adorno, um Marxista Ortodoxo”, escrito por Sinésio Ferraz Bueno. In: PUCCL, B. ZUIN, A.A.S. LASTÓRIA, L.A.C.N. (orgs). Campinas: Autores Associados, 2010, p. 161-182).

com eficácia uma arma de destruição em massa de pessoas (ou drones que acertam o alvo à distância) sem se preocupar com as consequências advindas de sua utilização.

Para o filósofo alemão, o “caráter manipulador” (Adorno, 2022, p. 140-143) como “consciência coisificada” (Adorno, 2022, p. 141) é muito valorizado no mundo capitalista por apresentar uma produtividade excelente, eficácia técnica, domínio instrumental, mas concomitantemente ele possui uma ausência da dimensão crítica da razão. Esse tipo de consciência pode ser definido como resultado da integração entre o tipo de conhecimento degenerado pela paranoia de domínio absoluto da natureza, por meio da razão instrumental, e um modelo educativo semiformado danificado pelo ressentimento.

Pelo rompimento entre o “nexo entre objeto e reflexão” (Adorno, 2022, p. 68), a ciência adquire valor de troca e por meio deste cientificismo converte “seus adeptos em uma nova forma de heteronomia” (Adorno, 2022, p. 75) em que a “consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva” (Adorno, 2022, p. 75) expurgando assim “o pensamento e a liberdade” (Adorno, 2022, p. 76), próprios de quem realiza autorreflexão crítica.

Em sua obra *Minima Moralia* (1951), Adorno chamou a atenção para o sistema educativo que na maioria das vezes não promove a realização de experiências humanas significativas. Ensina-se teorias, fórmulas, técnicas, mas não se ensina a escutar, a ouvir, a enxergar e a falar sobre problemas humanos, sobre as contradições que se fazem presentes na base da sociedade.

Enquanto as escolas adestram as pessoas no uso da fala, assim como na prestação dos primeiros socorros às vítimas de trânsito e na construção de planadores, os alunos emudecem cada vez mais. Eles são capazes de fazer conferências, suas frases qualificam-nos para o microfone diante do qual se vêem como representantes da média das pessoas, mas a capacidade de falarem uns com os outros se atrofia. Pois esta pressupõe ao mesmo tempo experiências dignas de serem comunicadas, liberdade de expressão, independência e, ao mesmo tempo, relacionamento. (Adorno, 1992, p. 120 *apud* Bueno, 2010, p. 312).

Essa afirmação de Adorno pode ser comprovada na contemporaneidade por meio das notícias referentes a alunos tidos como excelentes por seu rendimento nas escolas que cometem crimes, como o bullying e cyberbullying contra seus colegas de classe, professores. A falta do diálogo respeitoso entre os pares, a ausência de reflexão frente a ideias diferentes ou contraditórias, o ouvido “surdo” aos apelos de

quem necessita de ajuda dos outros (por ter uma limitação física ou intelectual e até mesmo por passar por dificuldades) são exemplos tristes das consequências desse modelo educativo. Portanto, como são manipulados para serem indivíduos semiformados, são tratados como coisas, se sentem como coisas e acabam conseqüentemente tratando os seus semelhantes como coisas.

No âmbito da educação, notamos também que a classificação do conhecimento científico feita com base em sua utilidade prática na sociedade neoliberal, reforça a relação entre objeto e sua utilidade e distancia os sujeitos da reflexão sobre as finalidades éticas e emancipadoras do conhecimento, o que elimina a autorreflexão crítica e os aproxima cada vez mais da lógica mercadológica, legitimando, assim, o sistema.

Adorno em *“A educação contra a barbárie”*, destacou que a competição “é um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 2022, p. 176). Ela é um dos elementos da lógica do mercado que, infelizmente, tem estado presente nas escolas por meio de campeonatos em que conteúdos científicos são avaliados. Os pedagogos ao promover estes campeonatos, julgam estar promovendo a aprendizagem de conhecimentos científicos, mas acabam por contribuir para a promoção da competitividade, da meritocracia, do desejo do sucesso individual a qualquer custo em detrimento ao espírito de ajuda ao próximo, entre outros. Não se trata de distanciar a escola de elementos presentes na sociedade, mas de não propiciar a constituição de sujeitos com a consciência deformada porque buscam alcançar seus objetivos sem preocupar com os demais ou que são capazes de ofender e agredir sem piedade um time que perdeu um campeonato. A centralidade do processo deve ser a não promoção da barbárie.

Segundo Adorno, quando a competição é colocada no lugar da reflexão sobre o que se aprendeu, sobre as limitações próprias do ser humano e sobre os mecanismos de superação frente às dificuldades observamos uma tendência à supervalorização de talentos inatos nas pessoas e, conseqüentemente, a busca por tipos ideais pela sociedade. Categorizam-se objetos, coisas e, agora, pessoas. Nessa idealização, observamos a tendência a uniformização dos sujeitos para que sem subjetividade adequem-se ao sistema vigente.

Contudo, em *A filosofia e os professores*, palestra proferida na Casa do Estudante de Frankfurt e transmitida pela Rádio de Hessen em 1961, Adorno denuncia que muitos daqueles que pretendem ser formadores apresentam ausência

da formação cultural (*Bildung*), ou seja, apenas frequentam cursos, adquirindo superficialmente a chamada “cultura geral”, mas não possuem “aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela (*Bildung*) só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse” (Adorno, 2022, p. 69). A formação cultural “nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com eles unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável” (Adorno, 2022, p. 69). Como partícipe da sociedade, aquele que se propõe à profissão de ensinar, ao mesmo tempo em que sofre a influência da indústria cultural contribui para a formação de indivíduos semiformados.

Adorno defendeu que a Filosofia e a Educação depois de Auschwitz precisavam ser repensadas para que as novas gerações não repetissem a barbárie do passado. Para tal, enfatizou que se faz necessário a organização do pensar e do agir pautadas na emancipação do indivíduo, pela aceitação do diferente, pela educação dirigida à autorreflexão e contrária à massificação dos indivíduos. No entanto, explicitou que numa sociedade em que a “racionalidade produtivista” se faz presente o “sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê de marés econômicas” (Maar, 2022, p. 16).

Nesse interim, torna-se urgente pensar a educação a partir da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente a partir de Theodor W. Adorno, ou seja, transcender a concepção de uma educação convertida em força produtiva social, questionar o “processo educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (Maar, 2022, p. 16). É “essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (Maar, 2022, p. 12).

Num “processo de devir humano” (Severino, 2006, p. 621) em que a busca pelo “estágio de maior humanidade” (Severino, 2006, p. 621) pelo sujeito é mediada pela “interação docente” (Severino, 2006, p. 621) o papel visível da educação é “um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (Severino, 2006, p. 621).

Na concepção adorniana, a educação possui um papel importante no sentido de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Porém defende que o objetivo central da educação deve ser agir na esfera reflexiva, conscientizadora das

contradições existentes na sociedade, atuando criticamente contra a semiformação e, portanto, contra a reificação das consciências, a adequação voluntária à ordem vigente, a barbárie. Uma educação que seja “para a contestação e para a resistência” (Adorno, 2022, p. 200), para a emancipação.

Portanto, o pensamento adorniano para o contexto educativo é imprescindível para a contestação das condições que promovem a heteronomia sob a bela roupagem de sucesso na sociedade. A promoção de uma reflexão sobre a hegemonia da *Halbbildung* sobre a *Bildung* é uma maneira de promover a emancipação da individualidade - massificada pelos ideais da indústria cultural - e o rompimento do ideal da pedagogia da semiformação.

3 SEMIFORMAÇÃO E BARBÁRIE EM ADORNO: UM RETRATO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao longo dessa pesquisa refletimos sobre a concepção de educação, emancipação, formação, semiformação e barbárie, tendo como principal referência teórica a obra “*Educação e Emancipação*”, de Theodor W. Adorno.

Nesse percurso buscamos evidenciar a influência da psicanálise no pensamento de Adorno e, em seguida, analisamos como o conceito alemão de formação se converteu em semiformação. A partir da análise desses conceitos, demonstramos a concepção adorniana de educação, a relação entre o fenômeno do fascismo e o conceito adorniano de barbárie explicitando as consequências de um modelo educativo pautado na semiformação e na racionalidade técnica.

A partir desse momento, buscaremos evidenciar como a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos de semiformação e barbárie, contribuem para a pesquisa em Educação no Brasil.

Para contemplarmos esse objetivo, inicialmente realizamos uma investigação na base de dados “*Scientific Electronic Library Online*” – SCIELO – para a seleção dos artigos. Nessa seleção, adotamos o seguinte procedimento: no quadro “busca por”, procuramos pelos descritores: “semiformação” e “barbárie”, selecionando a opção “todos os índices”. Optamos pelas publicações em revistas conceituadas “Qualis A1”, pela “*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*” - CAPES.

Investigamos, em seguida, a base de dados “*Biblioteca Digital Brasileira de*

Teses e Dissertações” – BTDT³¹ – para selecionar as fontes: dissertações e teses. Para essa seleção, foram adotados alguns seguintes procedimentos. Escolhemos o item: “Busca avançada” e no quadro “Busca por”, procuramos pelos descritores: “semiformação” e “barbárie”; selecionando as opções: “Todos os campos”, “Título” e “Assunto”. Salientamos que foram escolhidos os trabalhos do campo da educação, dentro do referencial teórico adotado, que apresentavam os referidos descritores no título e/ou nas palavras-chave. Limitamos ao idioma: Língua Portuguesa.

O recorte temporal compreendeu os anos de 2016 a 2023, tanto nos artigos, como nas dissertações e nas teses. A definição desse período, a partir desse ano base, justifica-se pela implementação no cenário político brasileiro, de uma política ultraconservadora que interferiu em vários setores dessa sociedade³².

O capítulo foi organizado em quatro momentos que se complementam. Inicialmente, analisaremos os artigos, no segundo momento, as dissertações e no terceiro momento, as teses. Já no quarto momento, apresentaremos as análises sobre as principais contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para o cenário de pesquisa em Educação no nosso país.

3.1 OS ARTIGOS

Nesse subcapítulo, iremos nos dedicar à análise de seis (06) artigos que foram selecionados conforme os critérios elencados anteriormente nesse trabalho. Destacamos que optamos por organizar as publicações conforme o ano de publicação (de forma ascendente) e que essas apresentaram temas vinculados a questões da contemporaneidade propiciando ao leitor(a) uma experiência reflexiva e profunda.

Em 2017, a pesquisadora Vânia Gomes Zuin e o pesquisador Antônio Álvaro

³¹ Essa base de dados, fundada em 2002, “foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002”. Consideramos ser uma base de dados confiável, por estar ligada a órgãos brasileiros renomados e por ter se consolidado como um sistema que dissemina e dá visibilidade a dissertações e teses de todas as instituições de ensino superior do Brasil. Para maiores informações sugerimos o acesso ao site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: junho/2024.

³² Segundo Cara (2019, p. 27-28), a aliança entre o ultraliberalismo e o ultrarreacionismo conquistou hegemonicamente a política brasileira em 2016. Embora essa aliança não seja pacífica, o autor salienta que ela não deixa de: “enfraquecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se avançou em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição Federal de 1988”.

Soares Zuin, ambos da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil, publicaram o artigo intitulado: “*Lembrar para elaborar: reflexões sobre a alfabetização crítica*”, pela revista *Pro.posições*, no volume 28.

Os autores investigaram “o modo como a revitalização de conceitos, tais como indústria cultural e semiformação, torna-se fundamental para que seja possível a elaboração de pressupostos da alfabetização crítica da mídia digital” (Zuin e Zuin, 2017, p. 213).

Destacam os autores que com o advento das redes sociais, é notável a existência de “novas formas de esquecimento” (Zuin e Zuin, 2017, p. 213) na contemporaneidade. Defendem que a falta de relações históricas entre as informações disponibilizadas por esses meios eletrônicos, favorece a ruptura no pensamento. Então, consideram que o conceito de indústria cultural é uma importante contribuição de Adorno e Horkheimer para “a análise crítica da produção, reprodução e circulação dos chamados produtos simbólicos na sociedade do século XX” (Zuin e Zuin, 2017, p. 214). Esclarecem que muitos pesquisadores nacionais e internacionais, de várias áreas do conhecimento, utilizam esse conceito e que na área da Educação, ele possui relevância para o entendimento de “como a indústria cultural determinou o recrudescimento do processo de danificação do espírito, filosoficamente falando, que foi denominado por Adorno como “semiformação” (Halbbildung)” (Zuin e Zuin, 2017, p. 214).

Explicitam que o conceito de “semiformação” (Halbbildung) foi apresentado por Adorno na sua obra “*Teoria da Semiformação*” (1959), em que o filósofo realizou uma análise crítica de todos os malefícios presentes no processo formativo influenciado pela indústria cultural naquele período. Explicitam, também, que Adorno estabeleceu uma relação entre “o enfraquecimento da capacidade mnemônica com o fortalecimento do processo semiformal, a ponto de afirmar que a semiformação representaria, de forma decisiva, a fraqueza do pensamento em relação ao tempo e à memória” (Zuin e Zuin, 2017, p. 215). A experiência formativa delineada pela presença da permanência dos conteúdos culturais aprendidos seria substituída por uma falsa ideia de formação, em que a fluidez, a desconexão histórica e cultural, o pensamento estereotipado e sem reflexão crítica, teria primazia.

Destacam que a mentalidade binária seria a característica predominante dos sujeitos participantes desse tipo de sociedade semiformal, e que estes sujeitos apresentariam dificuldade em refletir sobre as “condições sócio-históricas que

determinariam suas configurações” (Zuin e Zuin, 2017, p. 215). Explicam os autores que as considerações realizadas por Adorno sobre a “relação entre a indústria cultural e semiformação” (Zuin e Zuin, 2017, p. 215) dizem respeito àquele período analisado pelo filósofo, porém seu pensamento pode ser observado na contemporaneidade devido a sua influência e importância nas várias áreas do conhecimento.

Como forma de alcançar o objetivo inicial de sua pesquisa, os autores supracitados, demonstram a relação entre o conceito de “indústria cultural” e o conceito de “semiformação” no período histórico em que estes foram concebidos. Para tal, relembram uma passagem do texto adorniano “*Teoria da Semiformação*” (1959) em que o autor mostra os danos causados pela “mercantilização dos produtos simbólicos da indústria cultural de meados do século XX” (Zuin e Zuin, 2017, p. 216). Trata-se de um livro de autoria Sigmund Speath, *Great symphonies*, de 1936, em que às obras sinfônicas receberam letras sem relação alguma com suas melodias, com o único objetivo de facilitar o processo de memorização destas obras. Segundo a ideia central do livro de Speath, bastaria ouvir um pequeno fragmento da música para saber identificar qual a obra sinfônica estava sendo executada. Desconsiderando o valor intrínseco do conjunto da obra sinfônica, o espectador seria aplaudido ou admirado por ter uma aparência de pessoa culta, por conhecer apenas um fragmento da obra, ou seja, por ser semiformado.

O fenômeno da regência das obras de arte clássica pela indústria cultural também foi observado, por Adorno, na cultura popular. Ambas passaram a receber a influência da lógica de produção mercantilizada causando prejuízos significativos para elas, pois, “o que realmente interessava era proporcionar condições favoráveis ao reconhecimento e à memorização do semiformado, pois isso lhe possibilitava ser também reconhecido e lembrado [...]” (Zuin e Zuin, 2017, p. 217). Nesse caminho, os autores recordam que a ruptura entre “o potencial emancipatório-humanista” (Zuin e Zuin, 2017, p. 217) dessas obras e este tipo de comportamento estereotipado, sem reflexão crítica, atingiu seu apogeu durante o nazismo, pois aqueles que planejaram a execução das pessoas eram os mesmos que estudavam obras clássicas. A carência do reconhecimento do significado da vida do outro remetia a falta de conhecimento profundo sobre as origens e o que representavam as obras clássicas, ou seja, “uma conquista da humanidade que portava consigo a promessa de uma sociedade não tão brutal (Zuin e Zuin, 2017, p. 217).

A exigência adorniana de que todo ato educativo deveria priorizar a não repetição de Auschwitz é mencionada como fundamental para mudar esse cenário em que há a manifestação de um tipo de pensamento estereotipado e preconceituoso, preocupado mais em adaptar-se cegamente aos coletivos, regido pela “lógica do fetiche da mercadoria” (Zuin e Zuin, 2017, p. 218). Nessa direção, os autores demonstram a diferença significativa entre aquele que apenas memoriza o que foi um fato bárbaro e aquele que compreende as razões de sua origem e desdobramento, ou seja, a alienação da capacidade da humanidade de estabelecer relações críticas, de lembrar e relacionar fatos entre si, constituiria uma das características de uma pessoa semiformada.

Ressaltam que Adorno estabelece uma relação entre a “permanência da capacidade mnemônica com as imagens de autoridade quanto o fato de que a própria destruição da memória se consubstanciaria com a falência de tais imagens [...]” (Zuin e Zuin, 2017, p. 218). Numa sociedade em que existiria o predomínio das relações capitalistas de produção, haveria o esfacelamento de imagens de autoridade e, como consequência, o sujeito estaria sem um referencial para a construção de suas ideias. Isso acontecera não somente no que se refere às imagens de autoridade religiosa, como também na autoridade do professor. Afirmam que “fatores objetivos e subjetivos foram determinantes para o contínuo processo de desvalorização da profissão de ensinar” (Zuin e Zuin, 2017, p. 218-219), na contemporaneidade.

Os autores defendem a necessidade de reflexão acerca da indústria cultural e da semiformação e que esta pressupõe a “investigação sobre a deterioração da capacidade simbólica em meio à torrente de imagens e sons em praticamente todas as relações sociais, seja na esfera do trabalho ou na do chamado tempo livre” (Zuin e Zuin, 2017, p. 220).

Sob esse ponto de análise, refletir sobre a atualidade da indústria cultural e da semiformação pressupõe, segundo os autores, compreender esses conceitos dentro do contexto do capitalismo transnacional. Nesse contexto, existem “forças produtivas que permitam fazer com que praticamente não existam mais fronteiras entre as esferas do trabalho e o tempo livre” (Zuin e Zuin, 2017, p. 220) para que aconteça o desenvolvimento “das relações de produção de mercadorias, inclusive as de ordem simbólica” (Zuin e Zuin, 2017, p. 220). E, para que exista essa fusão entre o tempo do trabalho e o tempo livre, “a universalização da presença dos computadores, de

ferramentas tecnológicas das mais variadas formas” (Zuin e Zuin, 2017, p. 220) se torna fundamental.

Explicam que diante dessa realidade é muito difícil que em algum momento as pessoas não sejam “bombardeadas por tais estímulos audiovisuais” (Zuin e Zuin, 2017, p. 220). As tecnologias digitais estão, segundo os autores, “potencializando cada vez mais as ligações entre o sono e a vigília, de modo que praticamente não é mais possível se desligar por inteiro” (Zuin e Zuin, 2017, p. 221). Nesse sentido, as pessoas passam a viver sob o ritmo das máquinas e esse modo de viver não se trata de uma escolha livre, mas fruto de um “sistema de produção, ancorado no desenvolvimento tecnocientífico e voltado ao desenho de materiais e processos, que determina a gradativa eliminação das divisas entre trabalho e tempo livre” (Zuin e Zuin, 2017, p. 221). Então, viver desse modo passa a ser visto como uma qualidade, algo benéfico e necessário ao tempo em que vivemos, sem considerar os problemas físicos e mentais que acontecem em decorrência desse modo de viver.

Afirmam que, nesse novo cenário, uma nova ontologia passa a vigorar: “ser significa ser midiática e eletronicamente percebido” (Zuin e Zuin, 2017, p. 222), ou seja, nessa sociedade em que a indústria cultural é “digitalmente potencializada” (Zuin e Zuin, 2017, p. 222) as pessoas só se reconhecem enquanto seres humanos se estiverem se comunicando e se expondo – narcisisticamente – por meio de dispositivos eletrônicos, a todo tempo. Uma concorrência generalizada se fortalece entre as pessoas que buscam, a qualquer preço, se destacar para que não caiam no esquecimento. Ao mesmo tempo, empresas buscam se destacar por estímulos impactantes que facilitam o consumo imediato de informações e ou produtos.

Explicam os autores desse artigo, que na “era da chamada indústria cultural global” (Lasch e Lury, 2007 *apud* Zuin e Zuin, 2017, p. 223), é arquitetado um clima denominado de “canibalismo da esfera simbólica” (Zuin e Zuin, 2017, p. 223). Nesse contexto, acontece a “produção e a reprodução hiper-real de imagens e sons” (Zuin e Zuin, 2017, p. 223) que provoca “nos seus consumidores uma resposta emotiva, que faz com que dificilmente haja espaço e tempo para que eles reflitam a respeito dos estímulos audiovisuais consumidos” (Zuin e Zuin, 2017, p. 223). Nessa sociedade em que o “canibalismo da esfera simbólica” (Zuin e Zuin, 2017, p. 223) vigora é como se esses estímulos fabricados pensassem pelas pessoas e não o contrário.

Nesse contexto, ressaltam que “a associação entre o significado das imagens

hiper-reais e seus respectivos impactos produz consequências importantes para que se possa refletir sobre a atualidade da semiformação, ou seja, dos danos cruciais no processo do desenvolvimento formativo” (Zuin e Zuin, 2017, p. 223). O pensamento crítico e a concentração sobre algum assunto vão se tornando cada vez mais difíceis de alcançar diante de inúmeros estímulos audiovisuais e o organismo humano se torna viciado pelo consumo desses estímulos.

Os autores supracitados afirmam que a semiformação, longe de ser extirpada dessa sociedade de que nada lembra por ter acesso às informações em qualquer site ou mídia eletrônica, passa a ser cada vez mais fortalecida. Isso acontece em decorrência do desenvolvimento de novas formas de esquecimento, em que “as informações acessadas online não são relacionadas entre si, produzindo-se, dessa forma, um tipo de fragmentação do pensamento que desconsidera os vínculos sócio-históricos que as entrelaçam” (Zuin e Zuin, 2017, p. 224), favorecendo o esquecimento.

Nesse contexto social, defendem a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica. Segundo eles,

Este tipo de abordagem crítica da mídia digital se converte numa necessidade tão presente nos dias atuais que pode ser identificada como um tipo de imperativo, daí o título do artigo de Kellner & Share (2007) “A alfabetização crítica da mídia não é uma opção”. Seguindo essa linha de raciocínio, o processo de alfabetização crítica implicaria na imprescindibilidade de elaborar pressupostos que fomentassem tanto a leitura quanto a discussão crítica das imagens e seus conteúdos que são digitalmente difundidos, principalmente mediante o uso contínuo e incessante das redes sociais. Para isso, os mesmos autores apresentam os seguintes pressupostos conceituais: 1) A identificação da mídia e da comunicação como processos sociais, ao mesmo tempo em que se opõe à aceitação de textos como transmissores de informação neutros e isolados. 2) A promoção de um tipo de análise de textos que investigue suas linguagens, gêneros, códigos e convenções. 3) A exploração do papel desempenhado pelas audiências na negociação de significados. 4) A problematização do processo de representação com o intuito de revelar e empreender questões relacionadas à ideologia, ao poder e ao prazer. 5) A investigação da produção e das instituições que motivam e estruturam as indústrias da mídia como empresas que visam ao lucro corporativo (Kellner & Share, 2007, p. 65 *apud* Zuin e Zuin, 2017, p. 228).

Diante de um cenário em que há a prevalência dos meios de comunicação de massa, os autores explicam que as ideias passam a ser “encarnadas na tecnologia” (Zuin e Zuin, 2017, p. 228) e as informações podem ser acessadas em qualquer lugar e tempo. Nesse cenário, a autoridade docente, como mediador do

conhecimento, fica ofuscada pela velocidade e número de informações disponibilizadas por meio desses sites de busca e mídias sociais. Porém, defendem que é justamente nesse contexto que a presença docente se torna imprescindível para promover reflexões sobre as notícias e seja feita a reelaboração das informações relacionadas entre si. Promover a construção do pensamento acerca do que está sendo vinculado converge para a resistência contra a semiformação.

Defendem que é necessário que todos os envolvidos no processo educativo realizem uma autocrítica quanto ao atual uso das tecnologias digitais. É importante, segundo eles, “que seja criticamente elaborado o sentimento narcísico de onipotência dos alunos que pensam que não mais dependem do professor, e também dos professores que, obstinadamente, se recusam a repensar suas práticas pedagógicas nos tempos digitais atuais” (Zuin e Zuin, 2017, p. 232). Nesse sentido, acreditam que seja possível que todos os envolvidos no processo educacional efetivamente se “alfabetizem na era da onipresença da cultura digital” (Zuin e Zuin, 2017, p. 232).

O segundo artigo selecionado foi escrito pela pesquisadora Denise Raissa Lobato Chaves e pelo pesquisador Mauricio Rodrigues de Souza; ambos da Universidade Federal do Pará, PA, Brasil. O artigo intitulado: *Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie*, foi publicado em 2018, pela *Revista Brasileira de Educação*, no volume 23.

Os autores apresentam que no contexto escolar é possível observar vários tipos de violência, porém o tipo que mais se destaca nesse ambiente é o *bullying*. Essa forma de violência é caracterizada por ser constituída por violência física e psicológica e praticada especificamente contra um sujeito considerado inferior ao agressor. Relacionado à não aceitação, a negação do diferente ou do outro, esse tipo de violência traz consequências negativas de curto e longo prazo para todos os envolvidos. Diante da complexidade desse fenômeno, os autores objetivaram, nessa pesquisa, “analisar as limitações conceituais do *bullying*” (Chaves e Souza, 2018, p. 1), tendo como referência teórica a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente Theodor Adorno e Max Horkheimer e suas ideias “sobre educação, emancipação e preconceito” (Chaves e Souza, 2018, p. 1).

Salientam que a escola é um ambiente que possui como função principal a construção de conhecimentos para o mercado de trabalho, para a civilidade e crescimento pessoal. Porém, afirmam que esse ambiente tem sido marcado com o

crescimento da violência física e psicológica e isso tem despertado a preocupação de pesquisadores e estudiosos porque demonstra ser “um problema social grave e complexo” (Chaves e Souza, 2018, p. 1).

Explicam que no ambiente escolar, o fenômeno *bullying* adquiriu destaque no fim do século passado, pois antes era entendido como uma prática comum, natural ou inerente ao desenvolvimento das crianças e adolescentes. Preocupados em “compreender e analisar criticamente o *bullying* por meio de uma perspectiva reflexiva que avance para além da sua mera descrição conceitual” (Chaves e Souza, 2018, p. 03), os autores realizam uma análise bibliográfica e comparativa acerca desse fenômeno e denunciam “um possível processo de naturalização do *bullying* no âmbito escolar e a alienação ao conceito, apresentando ainda a estreita relação desse fenômeno com o preconceito como reatualizações da barbárie na atualidade” (Chaves e Souza, 2018, p. 03).

O fenômeno *bullying* é apresentado pelos autores como “um conjunto de ações violentas e praticadas contra um indivíduo” (Chaves e Souza, 2018, p. 03). Essas ações seriam praticadas diversas vezes por um indivíduo ou por um grupo, podendo ocorrer em diversos contextos, sendo a escolar a mais comum e estudada. Ele é “compreendido como uma subcategoria do comportamento agressivo, o qual é definido como um comportamento intencional cujo objetivo é infligir danos ou causar desconforto a alguém” (Chaves e Souza, 2018, p. 03), porém, distingue-se de outros comportamentos agressivos por apresentar um desequilíbrio nas relações de poder entre os envolvidos e a vítima não consegue se defender das agressões sofridas.

Os autores citam as pesquisas realizadas por Olweus (1993) que indica três fatores característicos do *bullying*: “1. comportamentos agressivos com o intuito de provocar danos intencionalmente; 2. tais comportamentos ocorreriam repetidas vezes; 3. trata-se de uma relação interpessoal que apresenta desequilíbrio de poder” (Chaves e Souza, 2018, p. 04). Além dessas características, explicam que esse fenômeno

apresenta uma dinâmica específica denominada *bullying circle*, a qual é composta de papéis caracterizados com base nas ações e atitudes manifestadas pelos sujeitos envolvidos. Entre eles, destacam-se: o agressor/*bully* e a vítima/*deal*. De acordo com essa dinâmica, a vítima/*deal* pode ser passiva ou provocadora. A passiva é caracterizada como solitária, tímida e quieta. Quando agredida, sente-se incapaz de pedir ajuda ou de se defender e, geralmente, não responde às agressões de maneira violenta. Na situação de agressão, a vítima tende a apresentar baixa autoestima e

detém uma visão negativa da situação. A vítima provocadora apresenta ansiedade e comportamentos agressivos, eliciando reações agressivas por parte dos colegas. Além disso, dentro da dinâmica do bullying, apenas a vítima é exposta a todos como alvo das agressões iniciadas pelo agressor/*bully* (Chaves e Souza, 2018, p. 04).

Salientam, contudo, que além da vítima e dos agressores, existem os sujeitos que testemunham o *bullying* e tentam ajudar a vítima, mas, também existem aqueles que testemunham e nada fazem por medo do agressor. No entanto, todos os participantes são afetados pelo *bullying*, seja a curto ou a longo prazo, porque ele apresenta violência física e psicológica.

Os autores entendem que, a enorme preocupação em delimitar o que seja o fenômeno “*bullying* pode, contudo, evidenciar um afastamento da realidade e de questões sociais, históricas, econômicas e culturais pela via da abstração” (Chaves e Souza, 2018, p. 05) e, por isso, problematizam o corpo conceitual deste fenômeno a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Para tal intento, apresentam-na como distinta da Teoria tradicional “quanto à postura do pesquisador diante da sociedade, pois leva em conta a influência do viés histórico e social na produção científica e apresenta como objetivo a emancipação desse modelo atual de sociedade de modo que possa prevenir a barbárie” (Chaves e Souza, 2018, p. 06).

Nesse sentido, apresentam que Adorno “considera a educação como a produção de uma consciência verdadeira e que possui como principal objetivo a prevenção da barbárie” (Chaves e Souza, 2018, p. 07). A barbárie é entendida como resultado do “processo civilizatório e constituída por mecanismos subjetivos relativos a impulsos autodestrutivos” (Chaves e Souza, 2018, p. 07). Lembrem que o filósofo frankfurtiano no texto *Educação após Auschwitz* (1967):

elabora propostas para uma educação dirigida para a autorreflexão crítica e para a emancipação, formando-se na primeira infância e posteriormente se voltando para o esclarecimento geral da população. Para Adorno (1995), a educação muda conforme o processo histórico da humanidade, também considerado um elemento dialético composto pelo duplo caráter da adaptação e da autonomia. Segundo ele, um processo educacional predominantemente adaptativo tem como efeito a mera transmissão do conhecimento e colabora para uma postura de aceitação e ajustamento a qualquer saber adquirido. É diante de tal ameaça que Adorno (1995) defende uma desbarbarização da educação adaptativa e elege a autorreflexão como elemento fundamental no processo educativo, visando alcançar uma educação autônoma para a transformação (Chaves e Souza, 2018, p. 07).

Retomam, em seguida, a obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) para

destacar os ensaios: *O conceito de esclarecimento e Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*. No primeiro, compreendem que o objetivo de Adorno e Horkheimer foi o entendimento da racionalidade no ocidente e, a partir dessa ideia, “discutem a dominação da natureza realizada pelo homem e a suposta justificativa para essa dominação: o medo diante do desconhecido” (Chaves e Souza, 2018, p. 7). A humanidade para resistir ao medo, segundo os autores frankfurtianos, criou os mitos e o esclarecimento teria a função de “substituir a imaginação pelo saber” (Chaves e Souza, 2018, p. 07). Nesse caminho, defendem que o esclarecimento seria dialético por ter uma dimensão emancipatória e uma dimensão de alienação do homem. A esse respeito, Chaves e Souza destacam que

Adorno e Horkheimer (1985a) defendem que o esclarecimento seria dialético por apresentar tanto uma dimensão emancipatória voltada para a organização da civilização quanto uma vertente instrumental desse processo, vertente esta que apresentaria como consequência a alienação do homem em relação aos elementos criados por ele, assim como uma postura irreflexiva diante deles. Para Adorno e Horkheimer (1985a), esse processo de racionalização do mundo pela via do esclarecimento também apresentaria como consequência o empobrecimento das relações dos homens com a natureza. Ou seja, tais relações teriam sido reduzidas à dominação e à manipulação, evidenciando aqui a perda do potencial emancipatório da razão, da reflexão e da autonomia. A partir disso, os autores complementam a sua argumentação ao considerarem que: “as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (Adorno e Horkheimer, 1985a, p. 38 *apud* Chaves e Souza, 2018, p.08). Nessa perspectiva, práticas intolerantes como aquela representada pelo antissemitismo se apresentariam como consequências da dimensão totalitária do esclarecimento (Chaves e Souza, 2018, p. 08).

Chaves e Souza (2018), lembram que no segundo ensaio, *Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer apresentaram uma análise do preconceito por meio de sete teses. Explicam que nas quatro primeiras teses os autores frankfurtianos se dedicam a explicar as “motivações socioeconômicas e religiosas do antissemitismo” (Chaves e Souza, 2018, p. 08) e nas três últimas explicam os “fatores subjetivos, tais como o comportamento mimético, a falsa projeção e o pensamento do ticket” (Chaves e Souza, 2018, p. 08).

Nesse caminho, os autores deste artigo dedicam seus esforços para deslindar os fatores subjetivos explicitados por Adorno e Horkheimer porque compreendem que esses revelam como “mecanismos objetivamente irracionais podem converter-se em racionais, passando a ser vividos como subjetivamente racionais” (Chaves e Souza, 2018, p. 12).

Para finalizar, os autores supracitados estabelecem uma relação entre o fenômeno *bullying* e o preconceito porque a “prática do *bullying* se cerca de condições subjetivas semelhantes às aquelas debatidas por Adorno e Horkheimer (1985) como viabilizadoras do antissemitismo no contexto da Segunda Grande Guerra” (Chaves e Souza, 2018, p. 13). Explicitam ainda, que outra característica do *bullying* que se aproxima da análise frankfurtiana do preconceito nazifascista, se refere ao papel da vítima. Para eles, a “prevalência da estereotipia do *pensamento de ticket* [...], reduz os sujeitos a particularidades mal vistas, funcionando como elemento legitimador de ações persecutórias” (Chaves e Souza, 2018, p. 13) e, nesse sentido, refletem sobre a presença arraigada da intolerância em nossa sociedade que é refletida na escola por meio do fenômeno do *bullying*.

Concluem que “qualquer restrição aos aspectos descritos no corpo conceitual do *bullying* revela-se irreflexiva por não efetivar a relação direta entre sujeito e objeto” (Chaves e Souza, 2018, p. 13) e por não considerar fatores não evidentes no conceito que se relacionam ao mesmo. Salientam que perdura em nossa sociedade a naturalização da violência no ambiente escolar que remete a “reificação do humano ao apresentar uma visão indiferente sobre ele” (Chaves e Souza, 2018, p. 13). Essa naturalização do fenômeno *bullying* pode ser relacionada a uma educação do tipo adaptativo que foi amplamente criticada por Adorno, justamente por desconsiderar a reflexão e propiciar as condições para a efervescência da barbárie.

O terceiro artigo selecionado foi escrito pelo pesquisador: André Chechinel, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/SC – Brasil. O artigo intitulado: *Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC*, foi publicado em 2019, pela revista *Educação & Realidade*, no volume 44.

Chechinel apresenta uma reflexão sobre a instrumentalização da Literatura ocorrida por meio da Base Nacional Comum Curricular³³ (BNCC), documento que é organizado em competências e habilidades. Revela que no referido documento a Literatura é entendida de forma utilitária e, a seguir, conversa sobre o real significado de formação humana ou integral na perspectiva literária. O objetivo central do artigo é demonstrar como o documento BNCC “precariza a potência de fato normativo do

³³ Segundo o Ministério da Educação, a BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 24 jun. 2024.

literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata” (Chechinel, 2019, p. 01).

Destaca que todas as discussões para se trabalhar com a disciplina Literatura, que são pautadas em “regras, orientações, diretrizes e parâmetros” (Chechinel, 2019, p.01) despertam um inevitável desgosto. Isso acontece devido ao entendimento do que vem a ser Literatura, com “seus gêneros e formas” (Chechinel, 2019, p.01), da compreensão “de que o literário institui um pensamento do exterior em relação ao discurso” (Chechinel, 2019, p. 01) ou da ideia de que aquele texto remete a outros textos, “numa travessia intertextual ininterrupta” (Chechinel, 2019, p. 01). O autor explicita sua compreensão do conceito de Literatura, como

um conceito que surge organicamente a partir do contato do leitor com uma materialidade específica que, para além do sentido historicamente atribuído a ela, pode diferenciar-se de si mesma produzir novos sentidos relevantes para o tempo presente. Essa concepção de literatura lança desafios importantes para o leitor, uma vez que resta a ele a tarefa de provar, por meio do exercício analítico e de um olhar atento às singularidades, que o funcionamento e a complexidade do artefato em mãos o vinculam a uma compreensão do que é literatura (Chechinel, 2019, p. 03).

Percebemos que esta concepção de Literatura prima pelo pensamento autorreflexivo, analítico que só pode ser contemplado a partir de uma formação que extrapola os limites impostos pelas reformas pedagógicas que priorizam a funcionalidade dos conhecimentos a serem apresentados aos estudantes.

Na contramão desse entendimento plural do que vem a ser a Literatura, encontram-se os documentos oficiais do governo que possuem um discurso pragmático, utilitário. Nessa direção, afirma:

Ora, sabe-se que, conforme explica Adorno (2005), reformas pedagógicas ou curriculares conduzidas isoladamente, sem uma reflexão aprofundada sobre a realidade extrapedagógica e as condições sociais que as motivam, não apenas pouco contribuem para alterar significativamente o horizonte cultural e formativo que se apresenta aos sujeitos, como também podem funcionar para enfraquecer as instituições ou reforçar a dimensão da crise que se pretendia a princípio combater (Chechinel, 2019, p. 03).

Portanto, o autor debruça seu olhar para o ensino e o papel da Literatura de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e, constata que o referido documento não apresenta “um olhar precisamente teórico, conceitual ou formativo para o literário” (Chechinel, 2019, p. 03).

Aponta para a presença, neste documento, de um discurso de formação

humana integral que longe de promover o respeito à Literatura, à sua singularidade, está atrelado a uma concepção utilitarista que potencializa a formação de indivíduos semiformados, pois este está estruturado em uma concepção conceitual e curricular de competências. O conceito de competência, segundo o documento, seria: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8 *apud* Chechinél, 2019, p. 04).

Nesse sentido, o autor explicita que “se a importância da literatura reside antes numa espécie de *saída de si*, num contato com uma linguagem *estrangeira* que desfamiliariza os sentidos e a experiência prévia de mundo” (Chechinél, 2019, p. 05), a proposta da BNCC, ao contrário, valoriza aquele conhecimento que possui aplicabilidade prática e imediata no mercado de trabalho, pois tudo deve servir a um determinado fim. Diante desse cenário, Chechinél recorda que, ao longo do século XX, um discurso humanista vigorou em torno de “metas, habilidades, eficácia, responsabilidade, colaboração, autocontrole, resiliência, resolução de problemas” (Chechinél, 2019, p. 08) e que resultou na promoção da razão instrumental responsável por atrocidades contra grupos minoritários.

Chechinél nos lembra que a Literatura caminha na direção contrária à produção de seres humanos formatados e programados para serem bons e zelosos funcionários, sem autocrítica ou autorreflexão. Portanto, para ele,

a literatura apenas se mantém *literária* se sua experiência permanecer exterior ao utilitarismo que domina o nosso mundo e, não por acaso, também a BNCC. A literatura não tem uma função específica: ela não nos torna melhores, não interfere direta ou pragmaticamente no mundo, não tem um conteúdo específico e não é nem mesmo um conceito definitivo ou definido aprioristicamente. Nesse sentido, a sua atuação será sempre *negativa*, ou seja, sua tarefa pode ser a de desarmar o pensamento, para ela ilegítimo, de que as coisas têm de ser úteis, têm de servir para algo, têm de produzir um efeito específico para além do que decorre da leitura. A literatura introduz, com isso, uma outra ideia de formação, segundo a qual formar-se significa desvincular-se parcialmente das exigências que o mundo coloca de modo naturalizado, na contramão, portanto, do que faz a BNCC com suas competências e habilidades. Para a literatura, a formação terá sempre que ver com um resíduo deformativo, ou melhor, a formação também ocorre ali onde o encadeamento entre meios e fins se parte, e é somente por isso que ela é capaz de instituir um outro regime de tempo (Chechinél, 2019, p. 10).

Afirma Chechinél (2019, p. 12) que se a Literatura continuar a ser controlada

por esses interesses racionalistas, utilitários, em prol do mercado de trabalho da sociedade contemporânea devemos, então, denominá-la “de *semiformação literária*”, ou seja, uma forma de experimentação mediana que coloca a Literatura numa dimensão em que as reflexões próprias de sua natureza intransitiva deixam de existir em função de um documento normatizador que prima por utilidade, funcionalidade, competências e habilidades.

O quarto artigo selecionado foi escrito pelo pesquisador Luís Fernando Altenfelder de Arruda Campos e pelo pesquisador Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, ambos da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp, Araraquara, SP, Brasil. O artigo intitulado: *Semiformação e inteligência artificial no ensino*, foi publicado em 2020, pela revista *Pro-Posições*, no volume 31.

A análise realizada por Campos e Lastória apresenta uma reflexão sobre a proposta formativa da atualidade pautada na primazia dos instrumentos tecnológicos, softwares de inteligência artificial e plataformas digitais. Denunciam o uso de algoritmos para a avaliação de professores, a gamificação como estratégia para despertar o interesse pelos estudos, a elaboração de propostas pedagógicas que sejam eficientes na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Apontam que essa nova reconfiguração do ensino, em que há a ênfase da racionalidade instrumental, promove a construção de sujeitos semiformados.

Denunciam os autores que se verifica no século XXI, a “crescente automatização de operações que simulam processos cognitivos” (Campos e Lastória, 2020, p. 02) por meio do “histórico de rastros digitais deixados voluntária e involuntariamente junto ao monitoramento constante das interações online, softwares baseados em inteligência artificial que conseguem delimitar frequências e regularidades nas condutas e hábitos dos indivíduos” (Campos e Lastória, 2020, p. 02) e, assim, elaboram ferramentas de monitoramento comportamental. Nesse modelo, seria possível elaborar versões futuras das pessoas, pois são capazes de “manipular as relações dos sujeitos com o tempo programado digitalmente” (Campos e Lastória, 2020, p. 03). Por meio do processamento matemático dos dados (armazenados no passado, no presente ou no futuro) são identificados padrões e predisposições dos sujeitos.

De acordo com essa proposta analisada, as máquinas seriam muito mais eficientes na análise de dados, menos propensas a erros que os humanos, otimizando os lucros das empresas. Além disso, parte-se da concepção de que elas

seriam mais eficientes no ensino do que os docentes, por serem capazes de delimitar com maior exatidão as “defasagens e os modos de aprender de cada estudante” (Campos e Lastória, 2020, p. 04). Como consequência dessa concepção, temos a transferência da autoridade do docente para as tecnologias. Sobre esse deslocamento da autoridade docente, afirmam os autores que

Tal deslocamento ocorre mediante a progressiva substituição de planos de aulas e de estudos elaborados por docentes para planos de aulas e de estudos personalizados via algoritmos e técnicas de inteligência artificial. Noutras palavras: personalizados por ferramentas estatísticas que automatizam parte da escolha, organização e prescrição dos conteúdos a serem ensinados de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno. As próprias necessidades de aprendizagem seriam diagnosticadas mediante algoritmos de análise de dados coletados nas interações entre o aluno e as plataformas em que funcionam os programas computacionais educativos. O foco passa então à aprendizagem produzida pela interação entre o aluno e o material didático digitalizado. Ao professor resta um papel secundário, auxiliando a preencher eventuais lacunas e planilhas residuais no processo automatizado de aprendizagem (Campos e Lastória, 2020, p. 04).

Os autores destacam que nesse contexto em que a automatização computacional do ensino ganha primazia ocorre não apenas a substituição da figura de professores pelas tecnologias, “mas também a adoção de processos digitais que condicionam as habilidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (Campos e Lastória, 2020, p. 04). Citam como exemplo as plataformas digitais que são organizadas para que haja a fragmentação da leitura, pois apresentam a facilidade de transitar de um conteúdo ao outro por meio de um toque. Do ponto de vista da elaboração crítica, essa fragmentação propicia uma leitura desatenta, desconexa e empobrecida, pois

a prioridade dada ao meio de transmissão online de informações no ensino digitalizado acabou impondo a estrutura de hipertexto, absorvida por materiais, atividades e exercícios em rede que associam múltiplos caminhos e possibilidades combinatórias dos conteúdos. A facilidade para se passar rapidamente de um conteúdo a outro, além das questões relativas ao formato – textos curtos, fotos, vídeos, músicas e games “educativos” – contribui para a desvalorização do hábito de leitura sequencial e linear de um texto, do início ao fim (Campos e Lastória, 2020, p. 05).

Além dos elementos que propiciam a “desvalorização do hábito de leitura sequencial e linear de um texto, do início ao fim” (Campos e Lastória, 2020, p. 05), os autores destacam a técnica da *gamificação* que vem sendo incorporada com o

propósito de promover a ludicidade dos jogos eletrônicos ao meio educacional, mas que, na realidade, acabam por reforçar a dificuldade de concentração nos processos em que não ocorre essa superestimulação. Por isso, afirmam que mesmo que esses recursos possam melhorar o desempenho dos estudantes em exames oficiais do governo provocam, ao mesmo tempo, uma forte resistência a processos educativos em que a concentração sem o uso de telas ocorre, como por exemplo: a leitura de textos escritos, a escuta concentrada de pensamentos conceituais abstratos, entre outros.

Os autores demonstram que o uso da *gamificação* no cenário educacional revela “uma das faces da produção e difusão da cultura em tempos de capitalismo digital” (Campos e Lastória, 2020, p. 07), pois ao transpor conteúdos formativos da tradição cultural a esse universo tecnológico, subtrai-se a sua essência formativa e transforma os alunos “em consumidores de uma mercadoria-lição” (Gruschka, 2008, p. 177 *apud* Campos e Lastória, 2020, p. 07). Nesse sentido, afirmam que a racionalidade instrumental que impulsiona a semiformação instala-se no cenário educacional.

O aumento da exposição a essa realidade digital tende a absorver a energia cognitiva e emocional dos indivíduos no esforço de adaptação às demandas econômicas do capitalismo *high tech*. Nesse contexto, uma nova configuração da indústria cultural, produzida por programas computacionais conectados em rede e voltados à automatização de complexos processamentos de dados, emerge como tendência hegemônica na educação. Tal realidade condiciona as pessoas a se assemelharem, em termos de habilidades e competências, às mercadorias digitais que utilizam, automatizando gradualmente até mesmo suas produções intelectivas segundo parâmetros de consumo da indústria cultural (Campos e Lastória, 2020, p. 08).

Destacam que várias instituições procuram o auxílio de algoritmos que processem um número grande de informações, padrões imperceptíveis, para prescrever ações adequadas para cada situação vivenciada no ambiente escolar. Citam como exemplo, o caso do programa IMPACT, implementado em Washington, D.C., em 2009. Esse programa tinha como objetivo melhorar o desempenho das escolas desta cidade que apresentavam baixos rendimentos (notas), analisando os “avanços e declínios na aprendizagem dos alunos em línguas e matemática. A pontuação era baseada em uma modelagem de valor agregado que procurava medir a contribuição do professor para melhorar ou piorar as notas dos alunos para os quais ensinava” (Campos e Lastória, 2020, p. 08). A ideia era, por meio da

autoridade dos números, realizar uma avaliação que se distanciasse dos vínculos afetivos e, com isso, os administradores escolares tivessem uma maior liberdade para tomar decisões.

Porém, os autores alertam que esse mecanismo avaliativo desconsidera que existe uma variação de desempenho dos alunos de um período para o outro, devido a fatores emocionais, familiares, financeiros, entre outros. Desconsidera, também, que profissionais bem avaliados por seus pares podem ser demitidos tomando como base apenas a pontuação dos alunos nesse sistema avaliativo. Destacam que penalizar profissionais com base em cálculos, em estatísticas, revela a perversidade de um sistema que não valoriza o empenho dos profissionais durante o processo de construção da aprendizagem e, além disso, “por não estarem livres da influência de valores humanos presentes na realidade, os algoritmos podem ser permeados por estereótipos, preconceitos e injustiças” (Campos e Lastória, 2020, p. 10).

Os autores salientam que na educação, as “demandas por eficiência, rapidez, produtividade e competitividade” (Campos e Lastória, 2020, p. 11) acarretam uma epidemia de medicalização de alunos que são diagnosticados com doenças psíquicas, tais como: depressão, ansiedade, déficit de atenção e hiperatividade. Destacam que, professores, familiares e alunos, “impotentes diante das condições históricas e sociais que produzem seus sofrimentos e inconscientes das motivações subjetivas que ajudam a produzir tais sintomas” (Campos e Lastória, 2020, p. 11) acabam por terem suas reações biológicas controladas por medicamentos. Anestesiaram-se sofrimentos para suportar as exigências profissionais e para distrair-se com o consumo.

Nesse sentido, afirmam que a tecnologia vai sendo incorporada cada vez mais no ambiente escolar como instrumento capaz de “controlar as reações fisiológicas imediatas sem mexer com as causas históricas, sociais e subjetivas da doença” (Campos e Lastória, 2020, p. 11). Assim, o ambiente escolar deixa de promover a autorreflexão crítica, conforme preconizado por Theodor W. Adorno, para fomentar apenas a adaptação às demandas da realidade. Enfatizam que,

diante de uma educação que destaca a função de adaptar os alunos a um mundo dominado por tecnologias computacionais, é importante resgatar a reflexão crítica que desvela as contradições e resiste à participação irrefletida na barbárie e injustiça que persevera na sociedade apesar de todos os avanços tecnológicos (Campos e Lastória, 2020, p.11).

Apresentam que algumas propostas são colocadas para a educação nesses tempos de inteligência artificial. Dentre elas, destacam a apresentada por Tercek (2015) e por Aoun (2017). Ambas, defendem que a tecnologia deve adentrar no espaço escolar para que haja adaptação às exigências do mercado de trabalho e desta forma, o ensino tenha maior êxito. Campos e Lastória adverte-nos para o caráter perverso dessas propostas porque não apresentam a dimensão dialética de crítica das contradições presentes no sistema capitalista.

Em caminho oposto, o teórico crítico TÜRCKE considera a importância de atividades “ritualísticas que fortaleçam nos estudantes capacidades cognitivas de retenção, memorização, imaginação, representação e abstração” (Campos e Lastória, 2020, p. 16). Nesse contexto educacional, o uso irrefletido das tecnologias digitais cederia espaço para a preservação do ensino tradicional em que o pensamento crítico tem primazia e para a promoção de “experiências que ampliem a sensibilidade e a capacidade de abstração conceitual” (Campos e Lastória, 2020, p. 16).

Os autores enfatizam que, na contemporaneidade, promover ou realizar reflexões teóricas e críticas significam um movimento difícil de resistência ao modelo capitalista *high-tech*, pois para a construção de um pensamento autocrítico é imprescindível confrontá-lo aos “processos de dessensibilização e de indiferença em relação ao sofrimento” (Campos e Lastória, 2020, p. 17) e “desvelar as facetas desagradáveis e incômodas criptografadas nos algoritmos que instrumentalizam digitalmente a cultura” (Campos e Lastória, 2020, p. 17).

Concluem enfatizando que para que ocorra a formação de um pensamento autorreflexivo é preciso que a educação rompa com o que está formatado, programado, para dar “visibilidade ao que não aparece nas interfaces computacionais: as contradições econômicas, políticas e sociais escondidas nas caixas-pretas dos aparelhos” (Campos e Lastória, 2020, p. 17), pois, dessa maneira, a crítica resgatará as “possibilidades emancipatórias presentes nas tecnologias digitais” (Campos e Lastória, 2020, p. 17).

O quinto artigo selecionado foi escrito pelo pesquisador Robson Loureiro e pelo pesquisador Emerson Campos Gonçalves, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. O artigo intitulado: *(Semi)Formação no contexto das Fake News e da pós-verdade na sociedade excitada - de Adorno a TÜRCKE*, foi publicado em 2021, pela revista *Educação em Revista*, no volume 37.

Loureiro e Gonçalves problematizam a respeito do acontecimento contemporâneo de produção e consumo de notícias falsas, tomando como referência a crítica à indústria cultural e à sociedade excitada na “era da pós-verdade” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 01). Apresentam como hipótese “que a lógica do mercado avança sobre o labor jornalístico, invade o âmbito privado da vida e institucionaliza, como ethos aceitável, a [re]produção de uma existência fake que faz par e nutre-se na semiformação – *Halbbildung*” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 01). Os autores defendem a reatualização do conceito de formação – *Bildung*, no ambiente escolar, por acreditarem que esta contribui para a ampliação da compreensão sobre os mecanismos que criam os choques imagéticos viciantes, que deterioram a capacidade crítica e autocrítica das pessoas.

Apresentam que a “produção, reprodução e o consumo de *fake news*, em especial por meio das redes sociais online da internet, podem ser concebidos com uma busca de adequação à realidade exterior” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 02). Explicam que mesmo com a existência de diversas possibilidades de checagem das informações, muitas pessoas continuam aderindo a notícias duvidosas, cheias de incongruências. Seja na política ou no campo da vida cotidiana, a verdade parece estar se tornando raridade e a pós-verdade ganha um espaço enorme, desde 2016. Compreendem por pós-verdade tudo aquilo que evoca as emoções e as convicções pessoais tornando-se, assim, mais influente na formação da opinião pública do que os fatos objetivos. Para exemplificar esse cenário, citam a saída da Inglaterra da União Europeia, o sucesso da corrida para a presidência de Trump – EUA e de Jair Bolsonaro – Brasil.

Ancorados na hermenêutica orientada pela filosofia social da Teoria Crítica da Sociedade, os autores problematizam a íntima “relação das *fake news/pós-verdade* com a superestrutura marcadamente dominada pela indústria cultural que não para de danificar o momento formativo dos indivíduos” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 03). Buscam compreender os motivos que levam as pessoas a aderir a esse fenômeno – *fake news*, partindo da hipótese que a origem desse fenômeno estaria nos processos de semiformação que são alimentados pelos mecanismos da indústria cultural. Partem do pressuposto de que “a consolidação de uma sociedade excitada, viciada em estímulos/choques audiovisuais” (Türcke, 2010; 2016 *apud* Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 04) é fundamental para que as notícias falsas – *fake news* – sejam aceitas na sociedade.

Dividem o artigo em três partes e as considerações finais. Na primeira parte, explicam minuciosamente os conceitos de formação – *Bildung* e semiformação – *Halbbildung*. Problematizam, na segunda parte, “a influência dos *media* na formação que acontece no âmbito da esfera pública” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 04), tendo como referência a Teoria Crítica da Sociedade. Na terceira parte, os autores expõem alguns aspectos da Filosofia da Sensação, de Tūrcke (2010) para a compreensão dos desafios impostos pelas *fake news* na sociedade contemporânea. Concluem demonstrando “em que medida a transferência da pressão de mercado para a vida privada contribui para a institucionalização de uma [re]produção *fake* da própria existência como *ethos* aceitável e aparentemente necessário” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 04).

O sexto artigo selecionado foi escrito pelo pesquisador Micael Carvalho dos Santos, do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), São Luís, MA, Brasil. O artigo intitulado: *Educação Musical Escolar em Tempos de Militarização e Barbárie*, foi publicado em 2022, pela revista *Educação & Realidade*, no volume 47.

Santos realiza uma análise do aumento crescente do projeto de militarização das escolas públicas brasileiras, demonstrando as consequências desse projeto para a educação musical escolar. Por meio da apresentação de dados do Ministério da Educação, articulado com outras políticas educacionais, analisa o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e, nesse contexto, dialoga sobre a educação musical nessa proposta de organização escolar, dando ênfase a sua organização curricular e as suas possibilidades de ensino nas escolas públicas.

Compreende e defende que a “educação musical escolar aberta e em consonância com o desenvolvimento humano pode contribuir para a compreensão da formação social e histórica da diversidade cultural existente no Brasil” (Santos, 2022, p. 01). Explicita que as políticas educacionais são territórios de disputas de diferentes interesses coletivos e, nesse cenário, percebe um crescente aumento de um projeto de militarização no Brasil que, em virtude da progressão da barbárie na educação adentra para os espaços escolares, provocando um acirrado debate no campo das políticas públicas educacionais.

Para uma melhor compreensão desse projeto de militarização dos espaços públicos que é adotada pelos Estados para não investir nas causas reais da violência, o autor apresenta algumas concepções de Estado discutindo sobre o

Estado de Exceção e a Política de Morte e Estado Suicidário.

Demonstra, em seguida, as diferenças entre as escolas militares e as escolas cívico-militares e, por meio da exposição de dados do Ministério da Educação analisa as consequências oriundas da publicação de portarias e decretos assinados no ano de 2019, revelando que “a militarização das escolas faz parte das atuais políticas educacionais brasileiras e tem sido objeto de disputa, segundo Ricci (2019), de empresas e bancadas parlamentares vinculadas aos interesses religiosos e empresariais” (Santos, 2022, p. 02).

Dando continuidade à sua análise sobre a militarização das escolas públicas brasileiras, o pesquisador apresenta uma discussão sobre a música, no componente Arte, nesse cenário escolar sob a responsabilidade de militares. Defende a perspectiva educativa de promoção do desenvolvimento humano e compreende que para a desbarbarização dos processos educativos é preciso a percepção de que estes estão intrinsicamente ligados às questões sociais, políticas e econômicas e, portanto, a barbárie na escola reflete a barbárie da sociedade e as contradições do Estado e do sistema econômico.

Nesse sentido, explicita que:

Enfrentar a barbárie do mundo tem sido defender a democracia como regime possível nas relações sociais. A disciplina e moral concebida pelo militarismo nos espaços públicos se constitui como um falso enquadramento baseado na repressão. O autoritarismo, escondido no discurso de ordem e patriotismo, é oposto à liberdade de ensinar e aprender. A violência pode ser reproduzida nos espaços escolares, assim como em outras instituições do Estado. No entanto, a militarização não resolve o problema da violência no espaço escolar porque não é nesse espaço que ela é criada e se estabelece como forma de relação social (Santos, 2022, p. 16).

Para concluir, defende que a educação musical nessa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano que provém da democracia, contribui muito para “a compreensão da formação social, histórica e política da diversidade cultural existente no Brasil e no mundo” (Santos, 2022, p. 16) e auxilia no “combate às desigualdades, às diversas formas de violência e na expansão de outros direitos sociais além da educação” (Santos, 2022, p. 16).

Durante esse subcapítulo apreciamos publicações que discutiram temáticas da contemporaneidade que nos remetem à Teoria Crítica da Sociedade. Dando continuidade à nossa pesquisa, iremos conhecer dissertações, no próximo subcapítulo, que nos ajudam a refletir sobre a educação numa perspectiva crítica.

3.2 AS DISSERTAÇÕES

A partir desse momento iremos nos dedicar à análise de quinze dissertações que foram selecionadas conforme os critérios mencionados anteriormente. Para a análise interpretativa desses trabalhos consideramos as informações disponibilizadas pelos autores no resumo, portanto, não realizamos a leitura integral das dissertações que constituem o *corpus* dessa pesquisa.

Iniciaremos nossa análise com a dissertação: “*Educação ou Barbárie: a concepção de violência em T. W. ADORNO*”. A obra foi escrita pela pesquisadora Nayara Guimarães Nogueira, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Rosa da Silva Zanolla. Sua apresentação ocorreu em 2016, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

Partindo da constatação de que a violência está presente no cotidiano da contemporaneidade, seja física e/ou psíquica, a autora questiona os motivos que conduzem as pessoas à essa prática e, por meio de uma pesquisa bibliográfica, cuja principais referências são autores da Escola de Frankfurt – Adorno, Horkheimer e Marcuse –, o trabalho discute o conceito de violência, estabelecendo uma relação com os conceitos de educação e barbárie.

A autora percebe a educação como uma alternativa que possibilite às pessoas a administração de suas pulsões agressivas para atividades socialmente aceitas, como sublimação. A educação é, portanto, compreendida como um caminho de resistência à violência e à barbárie, pois apresentaria na sua essência os meios necessários para fomentar a formação de pessoas “autônomas, emancipadas, capazes de refletir sobre a condição humana” (Nogueira, 2016).

Entretanto, também no ano de 2016, o pesquisador Rômulo Fabriciano Gonzaga Pinto, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado e da coorientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Rosa da Silva Zanolla apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil, a dissertação intitulada: “*As contribuições da educação crítica para a emancipação do sujeito toxicômano*”.

A pesquisa originou-se da experiência do pesquisador na área terapêutico-pedagógica nos Centros de Atenção Psicossocial do município de Goiânia-GO e da

percepção de escassez de pesquisas teóricas nesse campo.

Baseando-se na compreensão crítica de educação não-formal na área de saúde pública e nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Crítica da Sociedade, o pesquisador objetivou a compreensão da evolução histórica das concepções corpo, saúde, felicidade e de outras mediações sociais no processo de formação da pessoa toxicômana.

Para contemplar seu objetivo de pesquisa, foram analisados os documentos normatizadores dos processos pedagógicos da Educação Física nos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS-AD – do referido município, como meio de propor caminhos para a elaboração de um projeto de educação crítica para a emancipação das pessoas toxicômanas atendidas nesse serviço de saúde pública.

A partir de suas análises, Pinto (2016) identificou a presença de vários limites e contradições. Porém, percebeu que existe a possibilidade de intervenção terapêutico-pedagógica que contribua para a emancipação crítica dessas pessoas toxicômanas.

No ano de 2017, a pesquisadora Elisangela Brum Cardoso Xavier, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Azevedo Rodrigues apresentou à Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil, a dissertação intitulada: *“Infância e cinema: implicações para a formação das crianças na sociedade contemporânea”*.

Xavier (2017) trouxe como contexto social de sua pesquisa o significativo aumento da exposição das crianças, em idade cada vez mais tenra, às imagens audiovisuais. A pesquisadora relata que os professores ainda carecem de percepção sobre a necessidade de reflexão acerca das imagens e das consequências dessa excessiva exposição, na maneira de ser e de existir dessas crianças e também dos adultos.

Diante desse contexto, a pesquisadora explicitou que seu trabalho consistiu em analisar criticamente como as imagens cinematográficas abordam a infância e de que modo elas relacionam-se com a perspectiva de educação que se contraponha à barbárie, postulada por Theodor W. Adorno.

A autora baseou teoricamente seu trabalho em três autores: Theodor W. Adorno, especificamente os conceitos de Indústria Cultural, Formação Cultural, Semiformação, Barbárie e Educação para Emancipação; Walter Benjamin com sua compreensão sobre Infância e a relação com a cultura; e Neil Postman com sua tese sobre o desaparecimento da Infância.

A metodologia escolhida foi o estudo bibliográfico, a análise dos filmes: “*Na idade da inocência*” (François Truffaut – 1976) e “*Minions*” (Pierre Coffine e Kyle Balda – 2015) e concomitante a essa análise, a participação de um Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado: “*O cinema como uma experiência inovadora da formação cultural docente II*”, ligado com a pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras-MG.

A partir das análises realizadas, a pesquisadora destacou que sua pesquisa possibilita um redirecionamento do olhar sobre a infância apresentada pelos filmes e novas formas de perceber a criança. Além disso, esse redirecionamento do olhar e do pensamento são compreendidos como imprescindíveis para que os (as/es) docentes assumam uma postura crítica diante das produções artísticas e culturais, bem como outras produções, apresentadas pelo mundo adulto às crianças.

O pesquisador Marcelo Haack de Marcos, sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia, apresentou a dissertação: “*O ensino de Música nas Escolas Públicas Paulistas: entre a Formação e a Semiformação*” ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Campus de Araraquara, SP, Brasil, no ano de 2018.

Ancorando-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos escritos de Adorno, Horkheimer e Benjamim, o pesquisador realizou, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a análise do tipo de formação proposto pelas Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – do Estado de São Paulo, especialmente as partes dedicadas ao ensino de Música. Investigou também, no referido documento, a existência de instruções que contemplem a concepção de Arte (Música) e de Ensino na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Além disso, buscou verificar “o quanto o conceito de esquizofonia de Schafer³⁴ está presente em situações escolares e extraescolares, influenciando as aulas de música” (Marcos, 2018), pois nestas afirma existir os efeitos nefastos da indústria cultural.

Para alcançar seus objetivos, realizou a leitura completa do referido

³⁴ Para um maior aprofundamento sobre esquizofonia, indicamos a leitura do artigo: *Do pulsar ao corpo-esquizofônico: SCHIZOMACHINE, um exercício de escutas possíveis*, escrito pela pesquisadora: Maria Lucília Borges, da Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/15106/1/ARTIGO_PulsarCorpoEsquizof%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

documento do estado de São Paulo, especialmente das partes que contemplaram o ensino de Música contrapondo-as com os conceitos frankfurtianos: emancipação, esclarecimento, autonomia, regressão da escuta e semiformação.

O pesquisador identificou que o referido documento orientador não apresenta um posicionamento político definido e aparentemente não afirma nem nega os conceitos preconizados pela Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido, o documento acaba por permitir que as propostas pedagógicas elaboradas sejam um instrumento de manutenção da indústria cultural.

Nesse mesmo ano, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil, a dissertação: “*Educação Profissional: tessituras da Formação e da Experiência Docente*”, escrita pela pesquisadora Eugênia de Sousa, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Betlinski.

Sousa (2018) apresenta como contexto social e econômico de sua pesquisa, a implementação em nosso país da educação profissional pautada na formação de um trabalhador adequado ao mercado e ao mundo do trabalho. Destaca que a formação docente para esta educação profissional demanda uma reflexão e autorreflexão crítica, considerando as características do sistema educacional vigente naquele período analisado.

Nesse contexto, tendo como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente: Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e autores contemporâneos: Bruno Pucci, Jeanne Marie Gabnebin, Marcos Nobre, Olgária Matos, Susan Buck-Morss, a pesquisadora investigou a contribuição da estética para a formação e práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição profissional do estado de Minas Gerais.

Para alcançar seus objetivos, ela optou por realizar um estudo de caso, amparada pela Técnica de Análise de Conteúdo e utilizando como instrumentos: obras literárias, entrevistas e documentos institucionais.

Foi ressaltado pela pesquisadora que seu estudo apresenta reflexões importantes sobre os conceitos frankfurtianos: semiformação, formação cultural, razão instrumental. Conceitos que, segundo ela, são fundamentais para uma reflexão acerca da formação docente na perspectiva da estética.

Enfatizou que uma das maiores contribuições de sua pesquisa foi a oportunidade de oferecer, a partir de uma nova perspectiva sobre a docência, uma

formação aos professores que atuam na educação profissional (ensino de nível técnico e superior), com ênfase na formação cultural. Saliou que a investigação confirmou a importância da compreensão de que existe uma lacuna entre o ser e o fazer docente que prima pelo enfrentamento da coisificação de uma formação profissional.

Ainda no ano de 2018, a dissertação: *“Reflexões contemporâneas sobre a formação a partir do tensionamento histórico entre civilidade e barbárie”*, escrita pelo pesquisador Ricardo Vallejos França, sob a orientação do Prof. Dr. Vanderlei Carbonara foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil.

França (2018) a partir da constatação de que na história da humanidade a barbárie tem sido uma presença constante sob as mais variadas formas, se propôs nessa pesquisa a “compreender a dimensão formativa presente nos modos contemporâneos de expressão do tensionamento histórico entre civilização e barbárie”.

Para contemplar seu propósito de pesquisa, o autor alicerçou-se teoricamente em Rousseau, Adorno, Horkheimer, Gadamer e Mattéi. Por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando concomitantemente os métodos analítico e hermenêutico, o referido pesquisador analisou as principais escolas e movimentos da antiguidade e da contemporaneidade, com o intento de compreender historicamente e filosoficamente a formação, as tensões civilizatórias, bem como a reflexão sobre o “papel da educação contemporânea acerca da formação face à barbárie” (França, 2018).

Segundo o autor, seu estudo trouxe análises significativas sobre o conceito de formação frente à barbárie que contribuirão para outras reflexões.

Entretanto, no ano de 2019, a pesquisadora Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira apresentou a dissertação: *“Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi)formação docente para a educação infantil e anos iniciais”* ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.

A pesquisa objetivou a análise e a reflexão sobre as imagens produzidas pela indústria cultural e da deterioração da formação cultural no contexto social e escolar, pois compreende “a necessidade do ensino de Arte voltado para a reflexão crítica tanto na formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental quanto na prática docente emancipatória do ensino” (Pestana, 2019).

O referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em diálogo com Fernando Hernández, Ane Mae Barbosa e representantes da arte-educação brasileira.

Para alcançar seus objetivos, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa com a participação de graduandos de Pedagogia e professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município de Londrina e localidades próximas. Os dados foram coletados por meio “da narrativa de autorreflexão crítica sobre as experiências artísticas, estéticas e de formação em Artes dos professores e ainda contou com um questionário com perguntas abertas” (Pestana, 2019).

O estudo realizado considerou “o contexto da indústria cultural e da semiformação, suas influências e implicações no processo educacional e formativo das identidades” (Pestana, 2019). Nele, foi explicitado “o papel da experiência no desenho de propósitos de vida e sua contribuição para a autonomia de pensamento com foco na humanização das relações contra a barbárie” (Pestana, 2019). Além disso, foi verificado “os tipos de experiências consideradas formativas em Arte pelos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental dialogando com o processo de formação e semiformação” (Pestana, 2019).

A análise realizada revelou que a formação docente é influenciada pela indústria cultural. Há uma ênfase do fazer sobre o exercício do pensamento autorreflexivo e conseqüentemente, uma fragilidade da formação cultural. Porém, a análise também identificou que esses aspectos identificados possuem um percurso histórico que pode ser alterado a partir da contribuição da Teoria Estética de Adorno para o ensino de Arte, pois a referida teoria propicia “a ressignificação da formação docente, a emancipação e a sensibilização das pessoas pelo caminho da experiência formativa” (Pestana, 2019).

Nesse mesmo ano, a pesquisadora Ayza Rafaela Damasceno Ramalho, sob a orientação do Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes apresentou a dissertação: “*A formação cultural em Adorno: o potencial crítico-educativo do cinema*” ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.

Ramalho (2019) apresentou como contexto de sua pesquisa uma sociedade composta por pessoas que, diante das diversas formas de adversidades, buscam no cinema uma fuga da realidade contemporânea.

Nesse cenário em que a arte é mercantilizada pela indústria cultural, a pesquisadora investigou sobre a possibilidade de o cinema carregar consigo “um potencial crítico-educativo na formação do indivíduo” (Ramalho, 2019) e, como forma de resistência a semiformação, apresentou os alicerces para pensar uma pedagogia crítica que promova a autonomia das pessoas.

Para contemplar os objetivos de sua pesquisa, a autora escolheu como metodologia a revisão bibliográfica dos estudos de Theodor W. Adorno, especificamente as categorias: cultura, indústria cultural, semiformação, estética, emancipação e cinema.

Por meio da análise interpretativa do referencial teórico e dos discursos estéticos, da filosofia e sociologia da arte e da educação, a pesquisadora apresentou como pressupostos que a concepção de Adorno sobre a educação conduz a uma pedagogia crítica e esta propicia que as pessoas sejam críticas e autônomas para analisar o cinema. Nesse caminho, demonstrou que o cinema carrega consigo um potencial crítico e educativo.

Ainda em 2019, foi apresentada à Universidade Federal de Lavras, MG, Brasil, a dissertação: *“Invertendo a cena: O Cinema Com Vida na formação cultural docente”*. A obra foi escrita e apresentada pelo pesquisador José Sebastião Andrade de Melo, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Norberto Farias.

Ancorada teoricamente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas obras *“Teoria da Semiformação”*, *“Educação e Emancipação”* de Theodor W. Adorno e *“Dialética do Esclarecimento”*, de Theodor W. Adorno e Marx Horkheimer, a pesquisa objetivou “refletir sobre as contribuições, as possibilidades e os limites do uso do cinema na promoção da formação cultural docente” (Melo, 2019).

Por meio dos métodos de pesquisa bibliográfica do tipo revisão narrativa, da pesquisa documental e do relato autobiográfico, Melo (2019) realizou uma investigação acerca da constituição histórica da origem da relação entre cinema e educação no Brasil. Buscou-se averiguar se a formação cultural é contemplada nos currículos das licenciaturas e as possibilidades de desenvolvimento dessa formação por meio do cinema.

O pesquisador explicitou que seu estudo evidenciou a ausência, nos currículos de licenciaturas das universidades públicas mineiras, de disciplinas que apresentam relação com as temáticas da formação estética e cultural docente. Além

dessa constatação, o estudo reconheceu o papel fundamental das experiências estéticas e da linguagem cinematográfica para a formação docente.

“*Educação para a maioria: uma pedagogia contra a barbárie*” foi a dissertação escrita e apresentada por Gabriel Lujan Pereira, sob a orientação do Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno. Sua apresentação ocorreu no ano de 2019, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, SP, Brasil.

Pereira (2019) trouxe como objetivo de sua pesquisa, a análise dos conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) tendo como referencial teórico: Theodor W. Adorno, especificamente a coletânea “*Educação e Emancipação*”.

A pesquisa bibliográfica revelou que esses conceitos são centrais nos escritos educacionais adornianos e importantes para a reflexão acerca da educação contemporânea que, segundo o referencial teórico adotado, é conduzida por interesses mercadológicos que visam a adequação e conformação das pessoas a ordem vigente. Destacou ainda que os referidos conceitos contribuem para a percepção de que o modelo educacional vigente representa uma danificação formativa, pois ao supervalorizar a razão instrumental acaba por desprezar a experiência das pessoas. Nesse contexto, as pessoas tem sua subjetividade fragmentada, desarticulada e o caráter emancipatório da formação é substituído por uma semiformação que fatalmente conduz à barbárie.

Já no ano de 2020, a pesquisadora Amanda Forner, sob a orientação do Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno apresentou a dissertação: “*Entre as sombras da razão e as feridas emocionais: implicações sobre a semiformação como esfera do ressentimento no campo educativo*” ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, SP, Brasil.

Forner (2020) explicou que Theodor W. Adorno em *Teoria da Semiformação* (1969) apresentou o conceito de formação (considerando o período denominado Iluminismo até a contemporaneidade) e sua conversão em semiformação, a partir das análises realizadas sobre o empobrecimento da razão e da ausência das condições para o desenvolvimento da autorreflexão crítica.

Salientou a pesquisadora que o filósofo frankfurtiano, em suas reflexões posteriores, adverte-nos para um fenômeno contemporâneo: o ressentimento. Esse

fenômeno possui como pressuposto um mecanismo binário (bom e mau), ou seja, ódio aos que se mostram diferentes ao comportamento considerado adequado ao sujeito ou à sociedade e proximidade aos que compactuam com os ideais almejados. Vinculado ao declínio da individualidade, o ressentimento potencializaria a incapacidade de autorreflexão, nas esferas intelectual e emocional.

Destacou que Adorno enfatizou a importância de elaborar o passado no campo educativo por compreender que por meio desse movimento seriam dissolvidos os elementos propulsores da frieza subjetiva e se estimularia a autorreflexão crítica.

Diante desse contexto teórico, a pesquisadora apresentou uma investigação sobre os mecanismos subjetivos do fenômeno do ressentimento, bem como as possibilidades de sua prevenção por intermédio da sua relação na esfera educacional.

Contudo, nesse mesmo ano, a pesquisadora Josele Fogaça, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luciane Neuvald, apresentou a dissertação: “*A política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a semiformação*” ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, Brasil.

Alicerçada teoricamente na Teoria Crítica da Sociedade, especificamente por Adorno, Horkheimer e Marcuse, a pesquisa investigou a semiformação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para contemplar esse objetivo, a pesquisadora optou pela metodologia qualitativa, com análises bibliográfica e documental.

A BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Guia de Implementação da BNCC desse nível de ensino, foram os documentos analisados. O objeto de estudo foi compreendido por meio das concepções: razão instrumental, semiformação, formação e cultura, da referida perspectiva teórica.

A pesquisa apresentou uma reflexão sobre a concepção de semiformação, formação, cultura e currículo. Demonstrou os antecedentes históricos, os aspectos conceituais, as resistências e os debates acadêmicos que transpassaram tanto a elaboração como a aprovação dos referidos documentos analisados.

A análise revelou que os documentos apresentam uma concepção de formação que não coaduna com a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Sua

falsa concepção de formação é expressada “por meio da normatização, do nominalismo, da unificação, da hierarquização e do enfraquecimento da autonomia e do protagonismo docente” (Fogaça, 2020). Além disso, constatou-se que são instrumentos promotores da indústria cultural, uma vez que favorecem uma competição entre as editoras e empresas que elaboram os diversos materiais didáticos.

“*Educação das relações étnico-raciais e infância: semiformação e atuação dos professores*” foi a dissertação escrita por Rogger Diego Miranda, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt. A dissertação foi apresentada no ano de 2021, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, MS, Brasil.

Alicerçando teoricamente em Theodor Adorno, especificamente no conceito de semiformação (*Halbbildung*) e considerando a promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003 e a inclusão na “Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, o pesquisador investigou o impacto do estudo da referida temática no cotidiano escolar, a partir da análise das implicações dessa inclusão no contexto da Educação Infantil, no tocante à formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais. Além disso, a partir de Jürgen Habermas compreendeu a importância de um livre diálogo para que uma norma ética seja válida.

Identificamos que nesse mesmo ano, a pesquisadora Natália Ramos dos Santos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende, apresentou a dissertação “*Educação e barbárie em estudos fundamentados em T. W. Adorno*” ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

Visando a compreensão das concepções de educação presentes na produção acadêmica que discute a temática da barbárie e educação, na perspectiva teórica adorniana, a pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico.

A partir desse enfoque teórico, a pesquisadora traçou uma análise das dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratavam da temática barbárie e educação e, em seguida, apreendeu as concepções de civilização e barbárie presentes na produção selecionada.

A pesquisadora revelou que, de maneira geral, as publicações indicam a

educação como o principal caminho para o enfrentamento à barbárie e consideram que para esse embate é imprescindível a persistência no ideal de uma educação emancipatória, crítica e reflexiva.

As publicações analisadas por Santos (2021), evidenciaram a existência de barreiras estruturais do capitalismo tardio e preconizaram que a crítica e a reflexão são meios essenciais para que haja a superação da semiformação. A pesquisadora salienta que as considerações apresentadas pelas referidas publicações requerem que haja o questionamento quanto aos limites da formação e do pensamento nesse contexto de opressão pela estrutura social, conforme a perspectiva teórica de T. W. Adorno.

No ano de 2022, o pesquisador Marco Aurélio Silva Luchetta, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lizete Maria Orquiza de Carvalho apresentou a dissertação intitulada: *“Planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática de caráter sociocientífico numa perspectiva da educação matemática crítica: consumo, endividamento e qualidade de vida”* ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Bauru, SP, Brasil.

O pesquisador apresentou que o tema “consumo, endividamento e qualidade de vida” é abordado em aulas de matemática do nono ano do ensino fundamental. Explicou que o referido tema é considerado sob duas perspectivas teóricas diferentes: a Educação Matemática Crítica, idealizada por Ole Skovsmose e a abordagem de questões sociocientíficas, segundo Leonardo Fábio Perez-Martinez e Washington Luiz Pacheco de Carvalho. Nesse contexto, justificou a sua pesquisa pela necessidade de uma articulação maior entre a matemática financeira e aspectos recorrentes na vida das pessoas na contemporaneidade.

Alicerçando-se teoricamente em Theodor Adorno, mais especificamente nos conceitos: formação e semiformação e numa perspectiva da Educação Matemática Crítica, a pesquisa objetivou a compreensão das etapas de planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática de caráter sociocientífico. A busca pela compreensão dessas etapas ocorreu durante o período do ensino remoto³⁵, pelo

³⁵ Segundo Silva e Santos (2023), a pandemia de Covid-19 causou um impacto enorme no sistema educacional de todo o planeta. As aulas presenciais foram suspensas como estratégia para combater a disseminação do vírus. No Brasil, por meio do Parecer nº 11/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendou que as redes de educação, públicas e particulares, flexibilizassem a adoção da oferta de ensino não presencial. Desse modo, foi implantado o Ensino

professor que pesquisa sua prática e almejava promover um cenário de formação aos envolvidos no processo educacional.

Por meio das transcrições das gravações de aulas remotas que compuseram a sequência didática, do diário de campo do professor pesquisador e do diário de aprendizagem dos alunos, foi realizada a coleta de dados. A análise dos dados coletados teve como aporte teórico a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin.

A pesquisa deslindou que a sequência didática se caracterizou: pelo esforço do professor pela construção de um cenário dialógico; pelo papel central de um dos alunos dessa turma e, pela identificação de elementos de ligação entre a matemática financeira e as questões sociocientíficas. E dentre as temáticas oriundas deste cenário dialógico, foram elencadas: a presença generalizada dos celulares na vida dos alunos; a eficiência da indústria, suas relações com o comércio e de quais formas os consumidores são atraídos; a incoerência entre a prática e as justificativas da empresa *Apple* e a desonestidade dos comerciais.

Pudemos observar que as dissertações apresentadas nesse subcapítulo trouxeram temáticas variadas que suscitaram reflexões profundas sobre o contexto educativo contemporâneo.

No próximo subcapítulo, conheceremos onze teses que abordam a educação e suas (im)possibilidades de emancipação e enfrentamento da barbárie.

3.3 AS TESES

A partir desse momento, conheceremos as teses que foram selecionadas conforme os critérios mencionados no início desse capítulo. Para a análise interpretativa desses trabalhos consideramos as informações disponibilizadas pelos autores no resumo, portanto, não realizamos a leitura integral das teses que constituem o *corpus* dessa pesquisa.

Iniciaremos nossas análises com a tese intitulada: *“Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório”*. A obra foi escrita pela pesquisadora Lílian Brandão Bandeira, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sílvia

Remoto Emergencial (ERE) como estratégia para tentar diminuir os prejuízos no campo educacional oriundos da suspensão das aulas presenciais.

Rosa da Silva Zanolla e coorientação da Prof^a. Dr^a. Sandra Valéria Limonta Rosa. No ano de 2017 foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

A pesquisadora apresentou como contexto de sua pesquisa o fato de que as concepções formativas que balizam teoricamente o estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas de Educação Física terem se constituído em um campo de debate e disputas políticas e ideológicas. Diante desse contexto e alicerçando-se teoricamente e epistemologicamente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, especificamente em Theodor W. Adorno, a pesquisa objetivou a compreensão de como é elaborado e articulado “os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório” (Bandeira, 2017) nas teses e dissertações, defendidas entre 2002 e 2015.

A análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin, conduziu a leitura analítica integral das publicações selecionadas. Para a análise dos dados e como aporte teórico foram considerados os conceitos: “razão instrumental, formação cultural, semiformação cultural, indústria cultural, experiência e relação entre teoria e prática” (Bandeira, 2017).

A pesquisa possibilita reflexões sobre a lógica da semiformação que perpassa a formação docente na universidade, pois revelou a existência de um discurso hegemônico acerca do professor reflexivo, crítico, que rompe com a racionalidade técnica e com a pedagogia tradicional; um discurso que se “revela um engodo travestido de emancipação e autonomia” (Bandeira, 2017). Além disso, a pesquisadora observou uma carência de estudos sobre o tema dos estágios supervisionados na formação de professores de educação física e a inexistência destes estudos nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Nesse mesmo ano, foi apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, a tese “*Ética para Aprender a Ser: Semiformação e Experiência Formativa no Currículo do Ensino Médio*”. A obra foi escrita e apresentada por Tiago Souza Machado Casado, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

A pesquisa buscou evidenciar os alicerces e as perspectivas para o ensino de ética no Ensino Médio e revelar sua importância “no contexto do capitalismo contemporâneo como alternativa crítica à condição hegemônica de semiformação (*Halbbildung*) no currículo escolar” (Casado, 2017).

Alicerçada na perspectiva da Teoria Crítica, especialmente em Theodor W. Adorno, a pesquisa de campo teve como objeto “o projeto piloto do SESI Nacional em parceria com a Unesco intitulado “Ética na escola: para a vida e o trabalho”, desenvolvido na Escola “Djalma Pessoa”, em Salvador – BA, entre os anos de 2013 e 2015” (Casado, 2017). O estudo consistiu na realização de análises dos referenciais curriculares, materiais didáticos e dos discursos e percepções das pessoas envolvidas por meio de entrevistas focalizadas realizadas no ambiente escolar.

O pesquisador ressaltou que seu estudo evidencia a existência de perspectivas formativas a partir do ensino de ética no currículo escolar, pois este se apresenta como uma estratégia de enfrentamento e resistência frente às condições contemporâneas de semiformação e, nesse sentido, o ensino de ética é compreendido como caminho, uma possibilidade para a edificação da autonomia.

Também no ano de 2017, a pesquisadora Cinthia Leticia de Carvalho Roversi Genovese, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho, apresentou a tese *“Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia sob a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas: uma análise a partir dos conceitos de formação e semiformação de Adorno”* à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Bauru, SP, Brasil.

Genovese (2017) justificou sua pesquisa explicando que existem, há mais de uma década, uma variedade de pesquisas na área do ensino de ciências, porém no que tange a formação de pedagogos identificou uma carência de trabalhos.

Diante desse contexto e alicerçada teoricamente nos conceitos de formação e semiformação de Adorno, a pesquisadora objetivou “discutir aspectos referentes à formação crítica para o ensino de ciências no curso de Pedagogia, a partir da análise de trabalhos de conclusão de curso, elaborados sob a perspectiva da educação por meio das questões sociocientíficas” (Genovese, 2017).

A pesquisa qualitativa identificada como estudo de caso, aconteceu com a participação de onze graduandas matriculadas nas disciplinas: Trabalho de Conclusão de Curso I e II (TCC I e II), do curso de Pedagogia de uma universidade pública. A análise das notas de campo das aulas, das sequências didáticas construídas pelas estudantes e das gravações em áudio de todas as aulas das referidas disciplinas, foi realizada na perspectiva de Laurence Bardin.

O estudo revelou que durante a construção do TCC alguns aspectos semiformativos se fizeram presentes, porém constatou que o caminho para a formação é um movimento árduo, mas possível de ser alcançado mediante o processo contínuo de estudo, de reflexão e compreensão de sua importância pelos (as/es) envolvidos (as/es).

Contudo, ainda em 2017, a tese “*Quando os alunos já são professores: ressentimento, teoria e prática na experiência do PARFOR*³⁶”, escrita pelo pesquisador Marcelo Alexandre dos Santos, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

A análise filosófica teve como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente, Theodor W. Adorno, os filósofos da modernidade, Nietzsche e Marx e estudiosos brasileiros contemporâneos, tais como: Zuin e Saviani.

A pesquisa dedicou-se à compreensão da relação professor-aluno, especificamente, quando os alunos já atuam como professores, considerando dois elementos fundamentais: o ressentimento entre alunos (as) e professores e os tabus acerca do magistério. Portanto, o objeto de estudo foi um curso de Pedagogia em que os (as/es) discentes já atuam como docentes, ou seja, estão habituados com a prática e a dinâmica da sala de aula.

A análise dos dados ocorreu por meio do método dialético negativo, próprio da Teoria Crítica. Ela revelou que a condição de discente que já possui a prática docente altera a relação professor-aluno porque nela existe uma dissociação entre a teoria e a prática que ancora a aversão a essa profissão. Também foi evidenciado que essa condição de discente que já atua como professor não atua como fator que impulsiona a experiência formativa, mas ao contrário, contribui para que preconceitos acerca da profissão docente e o ressentimento na relação professor-aluno continuem existindo.

Salienta o pesquisador que seu estudo suscita a promoção de ações que realmente contribuam para a superação dessas determinações subjetivas e

³⁶ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é oferecido pela CAPES e objetiva disponibilizar cursos de licenciaturas para docentes na área que já atuam. Para maiores informações sobre esse programa indicamos o site do Ministério da Educação, disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 26 jun. 2024.

objetivas que “reproduzem constantemente o ressentimento, os tabus e a semiformação que pairam sobre o magistério” (Santos, 2017, p. 17).

Em 2018, o pesquisador Luis Fernando Altenfelder de Arruda Campos, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, apresentou a tese: *“Inteligência artificial e instrumentalização digital no ensino: a semiformação na era da automatização computacional”*, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Araraquara, SP, Brasil.

Diante do contexto contemporâneo, em que os dispositivos computacionais estão substituindo gradativamente o ser humano na execução de atividades cognitivas e, alicerçado teoricamente na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, Campos (2018) suscitou uma reflexão acerca das consequências desse fenômeno no cenário educacional e das modificações decorrentes da incorporação de programas digitais, dentre eles a inteligência artificial, nesse ambiente de ensino e aprendizagem.

A pesquisa retomou discussões sobre as relações entre determinação, liberdade e pensamento, trouxe importantes concepções teóricas para o desenvolvimento da lógica em direção as concepções de máquinas computacionais e evidencia a origem e o desenvolvimento das ciências cognitivas e da inteligência artificial. Além disso, verificou o impacto na formação do pensamento pelo uso de tecnologias educacionais que objetivam instrumentalização das atividades intelectuais por meio do trabalho docente.

Ainda no ano de 2018, à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, Brasil, foi apresentada a tese: *“Pensamento crítico e emancipação: um estudo sobre a semiformação nos cursos técnicos”* escrita pelo pesquisador Alexandre Ricardo Marins, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

Considerando o predomínio no campo educacional do fenômeno denominado por Theodor W. Adorno de *“semiformação”*, o pesquisador investigou a *“Teoria da Semiformação”* e estabeleceu uma comparação com “as ideias de formação e trabalho identificadas num grupo de estudantes de cursos técnicos do Centro Paula Souza, da cidade de Taubaté, em São Paulo” (Marins, 2018, p. 06).

O pesquisador apresentou como hipótese que a semiformação é manifestada nas ideias dos discentes por meio da relação entre formação e trabalho. A coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas por meio da *“Escala Formação e Trabalho,*

elaborada e validada pela professora Dra. Branca Maria de Meneses, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul” (Marins, 2018, p. 06).

Os dados coletados revelaram que existe a preponderância do mundo administrado sob a consciência do estudante/trabalhador, pois conduz sua consciência para a identificação e adaptação aos mecanismos impostos. A pesquisa confirmou a hipótese de que a formação proporcionada a esses estudantes de cursos técnicos se revela como semiformação, pois apenas reproduz os valores do sistema capitalista.

No ano de 2019, a tese *“Entre salas, celas e vozes: relatos sobre a formação escolar em prisões femininas”* foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil. A obra foi escrita pela pesquisadora Ellen Taline de Ramos, sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Martineli Massola.

O estudo apresentou como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e objetivou a compreensão do processo de escolarização nas prisões femininas do estado de São Paulo e a identificação das percepções dos sujeitos envolvidos (alunas, professores e professoras) nesse processo educacional.

Para a coleta de dados foram realizadas visitas às unidades prisionais femininas do referido estado, entrevistas semiestruturadas com as alunas e docentes e observações em sala de aula para a compreensão da organização e do desenvolvimento das aulas.

A pesquisa trouxe reflexões sobre as estatísticas ligadas ao sistema prisional, a história e a organização das prisões, as especificidades de gênero e suas interseções com o sistema prisional, a escola no sistema prisional (origem e desenvolvimento). Evidenciou que os encontros entre os (as) docentes e as discentes são momentos de potência humanizadora e, ao mesmo tempo, considerando o ambiente e as regras da instituição esses encontros carregam consigo um viés ideológico e alienante que favorece a semiformação e contribui para a não ocorrência da formação cultural.

Porém, no ano de 2020, o pesquisador Rômulo Fabriciano Gonzaga Pinto, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rita Márcia Magalhães Furtado, apresentou a tese: *“Educação do olhar e semiformação: (im)possibilidades educativas nos Centros de Atenção Psicossocial”* ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

A tese possui como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e apresenta como contexto de pesquisa os Centros de Atenção Psicossocial – Álcool e outras drogas (CAPS-AD) – que funcionam na cidade de Goiânia, GO.

Partindo do entendimento de que a educação do olhar pode contribuir para a semiformação e que os mecanismos ideológicos de dominação confluem para a padronização das consciências, o pesquisador procurou compreender como os profissionais que atuam com a saúde mental e as pessoas toxicômanas apreendem as imagens difundidas pela indústria cultural, quais as possíveis relações com o processo de educação do olhar, e se existem vínculos entre este e as políticas de regulamentação e controle social do uso de substâncias psicoativas. Para alcançar seus objetivos, realizou a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a observação participante com os professores de Educação Física que trabalham no CAPS-AD, no município de Goiânia, GO.

A referida tese revela as contradições e os limites desse local destinado ao atendimento das pessoas toxicômanas e, ao mesmo tempo, suscita alternativas para que as intervenções terapêutico-pedagógicas sejam caminhos de “superação do existente em novas sínteses históricas futuras possíveis” (Pinto, 2020, p. 11).

Nesse mesmo ano, a tese: *“Aprendizagem humana: um estudo sobre a apropriação subjetiva da cultura”* foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo, SP, Brasil. A referida obra foi escrita e apresentada pelo pesquisador Luciano Nobre Resende, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero.

A pesquisa apresenta um contexto contemporâneo de mudanças tecnológicas em que existe a possibilidade de a tecnologia ser mistificada e da aprendizagem humana ser convertida em adaptação e reafirmar a alienação que, conforme Theodor W. Adorno, sustenta a menoridade social.

Diante desse contexto, Resende (2020) se propõe, por meio de uma pesquisa bibliográfica, “a analisar a relação entre a aprendizagem e a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” para identificar o potencial de suscitar “a emancipação humana diante das influências socioculturais do capitalismo tardio”.

Suas análises confluíram para a compreensão da união indissolúvel entre aprendizagem e cultura que, segundo a pesquisa, é capaz de contribuir para a autonomia e emancipação humana.

Contudo, no ano de 2021, o pesquisador Michel Aires de Souza Dias, sob a

orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Fernandes Silveira, apresentou a tese: *“Educação, formação cultural e emancipação em Theodor W. Adorno”* à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Explicita o pesquisador que Theodor W. Adorno defendeu que a formação educacional na contemporaneidade está a serviço do sistema capitalista, pois “reproduz os valores, o imaginário e as condições sociais dominantes do sistema cultural” e, além disso, esse modelo educacional propicia a adaptação das pessoas às variadas maneiras de domínio social existentes, fazendo com que exerçam e perpetuem papéis sociais e valores desse sistema econômico, social e político. Diante desse cenário, o pesquisador investiga “as reflexões de Adorno sobre a educação em suas possibilidades de emancipação” (Dias, 2021).

O pressuposto que direcionou essa pesquisa é que na filosofia social de Adorno, para que exista a emancipação é preciso que ocorra uma educação política, que recupere o desejo, a aptidão das pessoas à experiência, por meio da dialética. Essa aptidão à experiência é concebida “como conscientização por meio de uma reflexão direta sobre o objeto, sem a mediação de modelos ou estereótipos já cristalizados no pensamento pela semiformação ou pelos vários mecanismos de dominação social” (Dias, 2021), ou seja, por meio dela, as pessoas seriam capazes de compreenderem a realidade plenamente, sem a interferência de mecanismos externos.

A partir dessa perspectiva, a tese pensa a educação como “parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais” (Dias, 2021). Pensa-a “dialeticamente em sua interdependência e conexão mútua com os fenômenos sociais” (Dias, 2021).

Pensando em uma perspectiva capaz de contribuir para uma educação contra a barbárie, a pesquisadora Fabiane Bortoluzzi Angelo Munhoz, sob a orientação do Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, escreve a tese intitulada: *“Perspectivas para educação contra a barbárie: um olhar crítico-filosófico à intervenção assistida por animais em ambiente escolar”*. A referida tese foi apresentada no ano de 2022, ao Curso/Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, Brasil.

A pesquisa discute a Intervenção Assistida por Animais (IAA) no cenário educacional como uma possibilidade capaz de cooperar para uma educação contra a barbárie. Objetiva alicerçar a Intervenção Assistida por Animais (IAA) como um

marco teórico de caráter filosófico e humano, bem como o diálogo embasado nos documentos balizadores para indicar ações de aperfeiçoamento.

O estudo identifica a necessidade de um entendimento amplo sobre a atenção ao bem-estar de todos os agentes envolvidos em um programa de IAA em ambiente educacional e discute o referido programa como um caminho possível para a educação contra a barbárie. Além disso, busca compreender didaticamente o papel do cão na IAA e cunham o termo “recurso incremental”.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como arcabouço teórico a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente a obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer. No que se refere a Intervenção Assistida por Animais (IAA), o embasamento teórico se deu por meio de uma entrevista com especialista e da leitura de literatura científica (documentos) da área.

Por meio da análise bibliográfica e da entrevista semiestruturada com especialista foi realizada a coleta de dados. Estes revelaram ser possível a perspectiva das Intervenções Assistidas por Animais (IAAs) como caminho para a educação contra a barbárie. Com o objetivo de contribuir para uma tomada de consciência acerca da introdução de cães em ambientes escolares foi proposto um protocolo elaborado a partir da experiência da pesquisadora e da entrevistada.

O percurso realizado até o momento possibilitou uma reflexão ampla a respeito do cenário educacional brasileiro e sobre a diversidade de temas suscitados pela Teoria Crítica da Sociedade, especialmente a partir dos conceitos de semiformação e barbárie.

Nosso próximo passo será evidenciar o que as fontes revelam sobre a pesquisa em Educação em nosso país.

3.4 O QUE REVELAM AS FONTES?

Após apresentarmos os artigos, as dissertações e as teses que constituíram o *corpus* dessa pesquisa iremos, nesse subcapítulo, demonstrar que a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos de semiformação e barbárie suscitaram a reflexão dos pesquisadores acerca de temáticas diversificadas.

Verificamos que as publicações trouxeram uma reflexão crítica acerca do crescimento do fenômeno da semiformação e da barbárie na sociedade contemporânea. Constatamos que os pesquisadores refletiram acerca dos motivos

que propiciam esse aumento e defenderam a necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo tenham acesso ao conceito de formação preconizado por Adorno por acreditarem que esse acesso contribuirá para a ampliação da compreensão dos mecanismos que causam a semiformação e a barbárie e, por meio dessa compreensão acreditam que haverá uma reconfiguração do cenário educacional.

Depreendemos que o conceito de semiformação encontra-se presente na maior parte das pesquisas em Educação analisadas no *corpus* de nosso trabalho. Esse conceito é compreendido, pelos pesquisadores, como um fenômeno contemporâneo presente no cenário educacional e que se faz necessário um movimento de resistência contra os fatores que propiciam sua manutenção. Nesse sentido, demonstraremos como ele suscitou o desenvolvimento dessas pesquisas.

Identificamos que o conceito de semiformação contribuiu para que os pesquisadores Zuin e Zuin (2017), os pesquisadores Campos e Lastória (2020) e o pesquisador Campos (2018) refletissem sobre o universo tecnológico digital e demonstrassem como o referido conceito é atual e imprescindível para a reflexão acerca da educação no Brasil. Campos (2018) em sua tese e Campos e Lastória (2020) em seu artigo, nos advertem acerca das consequências sobre o processo de ensino aprendizagem da adesão à programas digitais que simulam mecanicamente aspectos da inteligência artificial. Já Zuin e Zuin (2017) refletiram sobre a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre o desenvolvimento de uma alfabetização digital crítica e postulam sobre a urgência de que todos os envolvidos no processo educativo realizem uma autocrítica quanto ao uso das tecnologias digitais. Compreendem que é justamente nesse cenário que a presença docente autorreflexiva se torna imprescindível para promover o diálogo, a construção do pensamento acerca do que está sendo vinculado e convergir para a resistência contra ao fenômeno da semiformação.

Constatamos que o referido conceito foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa de Loureiro e Gonçalves (2021), pois ao investigarem a (semi)formação no contexto das *fake news* e da pós-verdade na sociedade excitada explicaram minuciosamente os conceitos de Formação – *Bildung* – e semiformação – *Halbbildung*. Eles problematizam, em seu artigo, sobre “a influência dos *media* na formação que acontece no âmbito da esfera pública” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 04). Expõem alguns aspectos da Filosofia da Sensação, de Tūrcke (2010) para a

compreensão dos desafios impostos pelas fake news na sociedade contemporânea e demonstram “em que medida a transferência da pressão de mercado para a vida privada contribui para a institucionalização de uma [re]produção fake da própria existência como ethos aceitável e aparentemente necessário” (Loureiro e Gonçalves, 2021, p. 04). Os autores defendem a reatualização do conceito de formação no ambiente escolar, pois acreditam que ela contribui na ampliação da compreensão sobre os mecanismos que causam os choques imagéticos viciantes, que deterioram a capacidade crítica e a autocrítica das pessoas.

O referido conceito também possibilitou que Chechinell (2019), em seu artigo e Fogaça (2020), em sua dissertação, realizassem análises e trouxessem importantes reflexões acerca do documento “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC. Enquanto Chechinell (2019) analisou a concepção de ensino de Literatura para o Ensino Médio nesse documento, Fogaça (2020) investigou a semiformação no documento e no guia de implementação da BNCC, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Chechinell (2019) explicitou que no referido documento a Literatura é concebida de maneira instrumentalizada em competências e habilidades, utilitária, com o objetivo de formar pessoas para o mundo do trabalho, para resolver apenas demandas da vida cotidiana, ou seja, na contramão do pensamento autorreflexivo, analítico que só pode ser contemplado a partir de uma formação que extrapola os limites impostos pelas reformas pedagógicas que priorizam a funcionalidade dos conhecimentos a serem apresentados aos estudantes. Nesse sentido, ele afirma que se a Literatura continuar a ser controlada por esses interesses racionalistas, utilitários, em prol do mercado de trabalho da sociedade contemporânea deveria ser então denominada de “*semiformação literária*”, ou seja, uma forma de experimentação mediana que coloca a Literatura numa dimensão em que as reflexões próprias de sua natureza intransitiva deixam de existir em função de um documento normatizador que prima por utilidade, funcionalidade, competências e habilidades.

Fogaça (2020) constatou por meio de seus estudos que os documentos analisados (BNCC e o seu guia de implementação) apresentam uma concepção de formação que não coaduna com a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Sua falsa concepção de formação, ou seja, a semiformação é expressada “por meio da normatização, do nominalismo, da unificação, da hierarquização e do

enfraquecimento da autonomia e do protagonismo docente” (Fogaça, 2020). Além disso, constatou-se que são instrumentos promotores da indústria cultural, uma vez que favorecem uma competição entre as editoras e empresas que elaboram os diversos materiais didáticos.

Identificamos que Sousa (2018) em sua dissertação e Marins (2018) em sua tese embasaram-se teoricamente na Teoria Crítica da Sociedade, especificamente no conceito de semiformação. Por meio desse conceito, os pesquisadores trouxeram reflexões sobre a educação profissional em nosso país. Enquanto Sousa (2018) dedicou-se à análise da formação profissional docente predominante para esta modalidade educacional, Marins (2018) dedicou-se a análise do pensamento discente por meio da relação entre formação e trabalho. Ambos verificaram a preponderância de uma formação que reproduz os valores do sistema capitalista, ou seja, uma formação que conduz a consciência para a identificação e adaptação aos mecanismos impostos, uma semiformação.

Refletindo acerca da semiformação, alguns pesquisadores realizaram suas pesquisas de mestrado no campo da Teoria Estética de Adorno. São eles: Marcos (2018), Pestana (2019), Ramalho (2019) e Melo (2019). Inferimos que os pesquisadores, cada qual em uma vertente estética, convergem para o reconhecimento das experiências estéticas como fundamentais para a promoção de uma formação cultural autêntica, ou seja, uma *Bildung*. Compreendem essas experiências como promotoras da autonomia das pessoas, pois carregam consigo “um potencial crítico-educativo na formação do indivíduo” (Ramalho, 2019).

Constatamos também que o conceito supracitado foi imprescindível para os estudos acerca do fenômeno contemporâneo do ressentimento realizados por Forner (2020) – dissertação – e Santos (2017) – tese. Identificamos que ambos destacam que o fenômeno do ressentimento, por ser derivado do fenômeno da semiformação, potencializa a incapacidade de autorreflexão nas esferas intelectual e emocional e, por isso, acreditam na importância da elaboração do passado no campo educativo como estratégia para a dissolução dos fatores que proporcionam a frieza subjetiva e de estímulo para a autorreflexão crítica.

Verificamos que o pesquisador Pinto (2016 e 2020), alicerçado na Teoria Crítica da Sociedade, trouxe importante reflexão acerca das contribuições da educação crítica para a emancipação da pessoa toxicômana (dissertação – 2016) e de como a educação do olhar numa perspectiva neoliberal contribui para a

semiformação (tese – 2020). O pesquisador constatou em suas pesquisas as contradições e os limites do local destinado ao atendimento de pessoas toxicômanas (na cidade de Goiânia) e suscitou alternativas em prol da emancipação dessas pessoas por meio da educação na perspectiva crítica de Adorno.

Compreendemos que o conceito de semiformação propiciou à pesquisadora Ramos (2019) o desenvolvimento de seu estudo sobre o entendimento do processo de escolarização nas prisões femininas do estado de São Paulo e a identificação das percepções dos sujeitos envolvidos (alunas, professores e professoras) nesse processo educacional. Sua tese evidenciou que os encontros entre os (as) docentes e as discentes são momentos de potência humanizadora e, ao mesmo tempo, considerando o ambiente e as regras da instituição esses encontros carregam consigo um viés ideológico e alienante que favorece a semiformação e contribui para a não ocorrência da formação cultural.

O conceito supracitado contribuiu para que Miranda (2021) desenvolvesse sua pesquisa de mestrado sobre o impacto da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no cotidiano escolar, a partir da análise das implicações dessa inclusão no contexto da Educação Infantil, no tocante à formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais.

Depreendemos que ao alicerçar-se teoricamente em Theodor W. Adorno, especificamente nos conceitos de formação e semiformação e ao aderir a uma análise sob a perspectiva da Educação Matemática crítica, o pesquisador Luchetta (2022) teve respaldo para uma compreensão profunda, em sua dissertação, sobre as etapas de planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática de caráter sociocientífico que propiciasse um cenário de formação aos envolvidos no processo educacional.

No entanto, Bandeira (2017), em sua tese, ao buscar a compreensão das concepções hegemônicas de formação de professores de Educação Física e de estágio supervisionado curricular obrigatório nas teses e dissertações, defendidas entre 2002 e 2015, identificou por meio da análise dos dados que a lógica da semiformação perpassa a formação docente na universidade, pois existe um discurso hegemônico acerca do professor reflexivo, crítico, que rompe com a racionalidade técnica e com a pedagogia tradicional mas que esse se revela apenas um discurso, um “engodo travestido de emancipação e autonomia” (Bandeira, 2017).

Identificamos que a tese apresentada por Casado (2017) trouxe o contexto do

capitalismo contemporâneo, em que há a condição hegemônica da semiformação (*Halbbildung*) no currículo escolar. Ele evidenciou os alicerces e as perspectivas para o ensino de ética no Ensino Médio, pois percebe-o como uma estratégia de enfrentamento e resistência frente às condições contemporâneas de semiformação.

Constatamos que a pesquisadora Genovese (2017), a partir dos conceitos de formação e semiformação de Adorno realizou uma discussão sobre os aspectos referentes à formação crítica para o ensino de Ciências no curso de Pedagogia, a partir da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Sua tese revelou a existência de alguns aspectos semiformativos durante a construção do TCC, porém constatou que o caminho para a formação é um movimento árduo, mas possível de ser alcançado mediante o processo contínuo de estudo, de reflexão e compreensão de sua importância pelos(as) envolvidos(as).

Inferimos que os conceitos de formação e semiformação de Adorno foram imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado de Resende (2020), pois ao “analisar a relação entre a aprendizagem a formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” (Resende, 2020) para identificar o potencial de suscitar “a emancipação humana diante das influências socioculturais do capitalismo tardio” (Resende, 2020), compreendeu a união indissolúvel entre a aprendizagem humana e a cultura que, segundo seus estudos, é capaz de contribuir para a autonomia e a emancipação humana. Essa compreensão foi possível por meio dos estudos acerca dos conceitos de formação e semiformação preconizados por Theodor W. Adorno.

Percebemos que Dias (2021) também alicerçou sua pesquisa em Theodor W. Adorno, especialmente na concepção de educação, formação cultural e emancipação. Inferimos que o conceito de semiformação foi fundamental para a contextualização de sua tese porque Dias (2021) apresenta que a formação educacional na contemporaneidade está a serviço do sistema capitalista, pois ela reproduz os valores e mantém as condições sociais dominantes desse sistema. Nesse sentido, sua tese apresenta que para a efetivação da emancipação no cenário educacional é preciso que ocorra uma educação política, que recupere o desejo, a aptidão das pessoas à experiência, por meio da dialética.

Identificamos que Pereira (2019), ao analisar em sua dissertação os conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*), de Theodor W. Adorno, possibilitou uma reflexão sobre a educação contemporânea que, segundo o

referencial teórico adotado, é conduzida por interesses mercadológicos que visam a adequação e conformação das pessoas a ordem vigente. Sua pesquisa destacou que os referidos conceitos contribuem para a percepção de que o modelo educacional vigente representa uma danificação formativa, pois ao supervalorizar a razão instrumental acaba por desprezar a experiência das pessoas. Nesse contexto, as pessoas tem sua subjetividade fragmentada, desarticulada e o caráter emancipatório da formação é substituído por uma semiformação que fatalmente conduz à barbárie.

No que se refere ao conceito de barbárie, percebemos que ele propiciou aos pesquisadores Chaves e Souza (2018) o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as limitações conceituais do fenômeno *bullying*. Os autores entendem que, a enorme preocupação em delimitar o que seja o fenômeno “*bullying* pode, contudo, evidenciar um afastamento da realidade e de questões sociais, históricas, econômicas e culturais pela via da abstração” (Chaves e Souza, 2018, p. 05) e, por isso, problematizam o corpo conceitual deste fenômeno a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Para tal intento, apresentam-na como distinta da Teoria Tradicional “quanto à postura do pesquisador diante da sociedade, pois leva em conta a influência do viés histórico e social na produção científica e apresenta como objetivo a emancipação desse modelo atual de sociedade de modo que possa prevenir a barbárie” (Chaves e Souza, 2018, p. 06).

Nesse sentido, apresentam que Adorno “considera a educação como a produção de uma consciência verdadeira e que possui como principal objetivo a prevenção da barbárie” (Chaves e Souza, 2018, p. 07). A barbárie é entendida como resultado do “processo civilizatório e constituída por mecanismos subjetivos relativos a impulsos autodestrutivos” (Chaves e Souza, 2018, p. 07). Denunciam a naturalização da violência no ambiente escolar que remete a “reificação do humano ao apresentar uma visão indiferente sobre ele” (Chaves e Souza, 2018, p. 13). Essa naturalização do fenômeno *bullying* pode ser relacionada a uma educação do tipo adaptativo que foi amplamente criticada por Adorno, justamente por desconsiderar a reflexão e propiciar as condições para a efervescência da barbárie.

Depreendemos que o conceito de barbárie também foi importante para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado de Santos (2022). Esse pesquisador realizou uma análise do aumento crescente do projeto de militarização das escolas públicas brasileiras, demonstrando as consequências desse projeto para a educação

musical escolar. Defendeu a perspectiva educativa de promoção do desenvolvimento humano e compreendeu que para a desbarbarização dos processos educativos é preciso a percepção de que estes estão intrinsecamente ligados às questões sociais, políticas e econômicas e, portanto, a barbárie na escola reflete a barbárie da sociedade e as contradições do Estado e do sistema econômico.

Ao analisar a dissertação de Nogueira (2016) percebemos que ela discutiu o conceito de violência estabelecendo uma relação com os conceitos de educação e barbárie preconizados por Theodor W. Adorno. A autora defende a educação como uma alternativa que possibilite às pessoas a administração de suas pulsões agressivas para atividades socialmente aceitas, como sublimação. A educação é, portanto, compreendida como um caminho de resistência à violência e à barbárie, pois apresentaria na sua essência os meios necessários para fomentar a formação de pessoas “autônomas, emancipadas, capazes de refletir sobre a condição humana” (Nogueira, 2016).

Identificamos que a perspectiva de educação que se contraponha à barbárie, postulada por Theodor W. Adorno foi fundamental para que Xavier (2017) analisasse criticamente, em sua dissertação, como as imagens cinematográficas abordam a infância na contemporaneidade. Suas análises possibilitam um redirecionamento do olhar sobre a infância apresentada pelos filmes e novas formas de perceber a criança. Além disso, esse redirecionamento do olhar e do pensamento são compreendidos como imprescindíveis para que os(as) docentes assumam uma postura crítica diante das produções artísticas e culturais, bem como outras produções, apresentadas pelo mundo adulto às crianças.

Constatamos que foi importante para a dissertação de França (2018) a percepção de que na história da humanidade a barbárie tem sido uma presença constante sob as mais variadas formas. Sua pesquisa analisou as principais escolas e movimentos da antiguidade e da contemporaneidade para compreender historicamente e filosoficamente a formação, as tensões civilizatórias e refletir sobre o “papel da educação contemporânea acerca da formação face à barbárie” (França, 2018).

A temática da barbárie e educação foi basilar para que Santos (2021) desenvolvesse sua pesquisa de mestrado. A pesquisadora realizou uma análise das dissertações e teses na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” que tratavam da temática barbárie e educação e, em seguida, apreendeu as concepções

de civilização e barbárie presentes na produção selecionada.

Sua pesquisa evidenciou que as publicações indicam a educação como o principal caminho para o enfrentamento à barbárie e consideram que para esse embate é imprescindível a persistência no ideal de uma educação emancipatória, crítica e reflexiva.

Depreendemos que foi crucial a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente a obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, para que a pesquisadora Munhoz (2022) discutisse a Intervenção Assistida por Animais (IAA) no cenário educacional como uma possibilidade capaz de cooperar para uma educação contra a barbárie. Essa obra frankfurtiana suscitou a sensibilização de uma alternativa para a promoção de educação para a emancipação e contra a barbárie.

Diante do exposto, inferimos que a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os conceitos de semiformação e barbárie contribuem de maneira significativa para a pesquisa em Educação no Brasil porque propiciaram o desenvolvimento de pesquisas que referenciam a Arte, a música, o cinema, as tecnologias digitais (alfabetização crítica digital, inteligência artificial, *fake news*), a psicologia escolar (*Bullying* e preconceito), a Literatura (semiformação literária), a análise do documento oficial – BNCC, a concepção de violência em Adorno, as contribuições da educação crítica para a emancipação do sujeito toxicômano, a educação profissional e sua formação docente, a reflexões sobre a formação docente a partir do tensionamento entre civilidade e barbárie, a educação para a emancipação, o fenômeno do ressentimento no campo educativo, a educação das relações étnico-raciais e infância, a educação e a barbárie na perspectiva teórica adorniana, a Educação Matemática crítica, as concepções hegemônicas de formação de professores de Educação Física, ao ensino de Ética para o Ensino Médio, a discussão sobre a formação crítica para o ensino de Ciências no curso de Pedagogia, a formação escolar em prisões femininas do estado de São Paulo, as (im)possibilidades educativas nos Centros de Atenção Psicossocial da cidade de Goiânia-GO, a apropriação subjetiva da cultura e a Intervenção Assistida por Animais (IAA) como possibilidade para a educação contra a barbárie.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] 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, 2022, p. 129).

Adorno, mesmo não sendo um teórico da educação, cooperou de maneira significativa para esse campo, pois suas diversas obras e especialmente suas palestras reunidas na obra *Educação e Emancipação* (2022) propiciam reflexões profundas sobre a realidade complexa em que a educação está inserida, enfatizando principalmente, a urgência da defesa da capacidade de realizar experiências intelectuais, de pensar porque para ele, educar para a experiência, despertando a curiosidade e a imaginação é propiciar as condições para emancipação e, conseqüentemente, para uma educação contrária à semiformação e à barbárie.

Diante do imperativo categórico adorniano para a educação fomos conduzidos a algumas reflexões: a prática educacional contemporânea tem contribuído para a formação de pessoas emancipadas ou para uma racionalidade objetiva e um desalojamento da subjetividade? O que tem propiciado a semiformação e a barbárie no ambiente educacional na contemporaneidade? Temos ajudado os(as) estudantes a se tornarem mais humanos ou estamos apenas preparando para se tornarem pessoas adaptadas ao meio, ao mercado de trabalho e que não se importam com o sofrimento de outras pessoas?

Percebemos que, infelizmente, em nosso país o processo educacional formal vem privilegiando o acúmulo de informações e o cumprimento de conteúdos programáticos (especialmente após a implantação da BNCC) pelos envolvidos no processo, em detrimento de uma formação humanizada. Nesse contexto, torna-se urgente refletir sobre a aplicabilidade dos conceitos científicos na vida, ou seja, os envolvidos nesse processo precisam pensar sobre o que tem sido feito ou o que se fará com o conhecimento transmitido e aprendido nos ambientes escolares. Ele tem sido um meio, um instrumento para o benefício da humanidade ou está servindo para interesses individuais autoritários, que sobrepõem sua vontade ao bem comum, como para manipular outras pessoas, persuadi-las por meio de ideologias, para invadir sistemas operacionais, para falsificar documentos, para construir drones que

explodem bombas em comunidades que pensam diferente de algum ideal específico? Poderíamos preencher várias páginas com atitudes bárbaras cometidas por pessoas que frequentaram cursos, escolas, universidades. A educação formal contemporânea, ancorada no modelo tecnicista, perdeu seu caráter emancipatório – se é que já o teve em algum momento – pois, vem reproduzindo os pilares do capitalismo e a ele servindo ao preparar e moldar pessoas para o mercado de trabalho por meio do culto ao mérito, à competição e à heteronomia.

Os estudos realizados propiciaram a identificação de que o fenômeno da semiformação e da barbárie tem sido difundido por meio de pequenos gestos e atitudes cotidianas nesse ambiente educacional contemporâneo. Verificamos que ao impossibilitar às crianças e aos adolescentes que lidem com o medo, com a frustração, com as diferenças, há a promoção do embrutecimento de atitudes e o desfalecimento da sensibilidade. Notamos que as autoridades educacionais (diretores, supervisores, professores e outros agentes do ambiente educacional), ao proferirem palavras rudes ou punitivas, para a resolução de conflitos entre os estudantes ou quando utilizam de retaliações – retirada de recreio, suspensões da frequência escolar, ameaça ou perda de notas, a indiferença, entre outros – eles perdem a oportunidade de estabelecer um diálogo restaurativo, que oportuniza a reflexão e a mudança de atitudes por parte dos envolvidos, e só contribuem para o enrijecimento de atitudes violentas.

O imperativo kantiano da ousadia do saber tem sido ignorado na prática cotidiana das instituições tidas como educativas. A curiosidade, a coragem, o desejo de pensar por si próprio, de se valer de seu próprio entendimento vai desfalecendo por meio dos diversos mecanismos de controle existentes nesses ambientes. Entendemos que a ênfase na uniformização de atitudes ou perfis considerados adequados ao sistema, que promovem o individualismo autoritário e a heteronomia por meio da valorização do acúmulo de informações, da meritocracia, da competição, do binarismo (vencedores *versus* perdedores) e a implantação da plataformização do sistema educacional, pelas autoridades – que retira a autonomia e o protagonismo dos profissionais da educação e dos educandos em nome de uma falsa facilitação do trabalho – são exemplos de mecanismos de controle porque promovem a semiformação e impedem a autonomia, a emancipação.

Contudo, ao destacarmos esses mecanismos de controle, não estamos nos contrapondo à presença da autoridade no contexto educacional. O encontro com a

autoridade, para Adorno, é imprescindível para a descoberta da identidade. Compreendemos que a autoridade do(a) professor(a) e demais agentes educacionais é revelada por meio de suas atitudes, seus exemplos, muito mais do que em seus discursos. Uma autoridade sensível às diferenças individuais é capaz de propiciar o afloramento da sensibilidade, da empatia, do respeito mútuo.

Diante de um cenário de solidificação da heteronomia em detrimento da emancipação, defendemos uma formação que renuncia a uma funcionalidade excessiva dos conhecimentos acumulados pela humanidade, que se contraponha a educação meramente racionalizada e conteudista. Uma educação para a experiência com o não-idêntico e que, se reconhecendo enquanto sujeito – que está no mesmo contexto de dominação – prima pelo respeito à vida em suas mais diversas manifestações.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida alcança seu objetivo ao demonstrar as contribuições da referida teoria para a pesquisa em educação no Brasil por meio da análise minuciosa de artigos, dissertações e teses produzidas no período de 2016 a 2023. A análise realizada nos permitiu conhecer os principais conceitos e aportes da referida teoria utilizados por pesquisadores brasileiros, para debater os conceitos adornianos “barbárie” e “semiformação”, no campo da educação. A vasta produção teórica revela um movimento de resistência dos pesquisadores brasileiros e a diversidade de temas suscitados demonstra a profundidade e atualidade dos ideais preconizados pelos teóricos do Instituto de Pesquisa Social, especialmente Theodor W. Adorno.

Constatamos que os pesquisadores refletiram acerca dos motivos que propiciam o aumento significativo da racionalidade objetiva e o desalojamento da subjetividade na contemporaneidade. As pesquisas analisadas demonstram a necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo tenham acesso ao conceito de formação preconizado por Adorno por acreditarem que esse acesso contribuirá para a ampliação da compreensão dos mecanismos que causam a semiformação e a barbárie.

Portanto, compreendemos a urgência da conversão do projeto educativo da contemporaneidade para a promoção da emancipação, pois por esse viés a educação enfrentará as condições objetivas da barbárie.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

ADORNO, T. W. **A teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda**.

Tradução de Francisco Rüdiger, 1951. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Theodor_Adorno_-_A_Teoria_freudiana_e_o_modelo_fascista_de_propaganda__1951__.htm?13495%E2%80%A6. Acesso em: 14 abr. 2023.

ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. Trad. Luiz Eduardo Bica. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In.: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L.N. (orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W. **Introdução à “A Personalidade Autoritária”**. Tradução de

Francisco Rüdiger. Nova York: Routledge, 1989. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1950/mes/personalidade.htm>. Acesso em: 01 out. 2024.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Disponível em:

https://www.unirio.br/prae/cch/filosofia/Members/pedro.rocha/filosofia-pop/Theodor%20Adorno_%20Max%20Horkheimer%20-%20Dialetica%20do%20Esclarecimento%20-0-%20Jorge%20Zahar.pdf/view. Acesso em: 14 mar. 2024.

ADORNO, T.W. **Liderança Democrática e Manipulação das Massas**. Tradução de Francisco Rüdiger, 1951. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1951/mes/massas.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

ADORNO, T.W. **Propaganda Fascista e Anti-semitismo**. Tradução de Francisco Rüdiger, 1946. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/adorno/1946/mes/propaganda.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

BANDEIRA, B. S. OLIVEIRA. A. da R. Formação cultural e semiformação:

contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/11636>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BENJAMIN, W. HORKHEIMER, M. ADORNO, T.W. HABERMAS, J. **Textos**

escolhidos. Tradução de José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4869872/mod_resource/content/1/2%29%20HORKHEIMER%2C%20M.%20%281980%29%20Teoria%20Tradicional%20e%20Te

oria%20Cr%C3%ADtica.%20In%20W.%20Benjamin%2C%20Walter%3B%20M.%20Horkheimer%3B%20T.%20Adorno%2C%20J.%20Habermas%20Textos%20escolhidos.%20%28Col.%20Os%20Pensadores%2C%20Vol.%20XLVIII%29.%20S%C3%A3o%20Paulo%20Abril%20Cult.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

BRITO, M.R.de. A formação em tempos de precariedade – a face da semiformação em algumas imagens descritas por Nietzsche e Adorno. In.: PUCCI, B. COSTA, B.C.G. DURÃO, D.A. (orgs). **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.107-120.

BORGES, M. L. Do Pulsar ao corpo-esquizofônico: Schizomachine, um exercício de escutas possíveis. **PASSAGENS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2021.

Disponível em:

https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/15106/1/ARTIGO_PulsarCorpoEsquizof%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BUENO. S. F. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In.: **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Poesis, 2010, p. 237-238.

BUENO. S. F. Educação, paranoia e semiformação. **Educação em Revista**, v. 26, n. 2, p. 299–315, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200014>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BUENO. S. F. Adorno, um Marxista Ortodoxo. In: PUCCI, B. ZUIN, A.S. LASTÓRIA, L.A.C.N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 163-182.

CÁSSIO, F(org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

DE CASTRO, E. M. A.; DE LIMA, A. F. O freudismo e a escola de Frankfurt: ensaio sobre a relação entre metapsicologia e teoria crítica. **Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 108–123, 2014. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1480>. Acesso em: 23 abr. 2024.

COSTA, V. H. F. DA. Tradução - Observações sobre a Personalidade autoritária, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford. **Trans/Form/Ação**, v. 44, n. 2, p. 345-384, abr. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/trans/a/Bk9wmPK365wdDdNDVBqTSFm/#>. Acesso em: 07 mar. 2024.

CROCHÍK, L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia USP**. São Paulo, janeiro/março, 2010, 21(1), 31-46. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/KFsSPgR9Q93RsGT94M6cFVL/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DUARTE. R. Esquematismo e semiformação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83,

p. 441-457, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2003.v24n83/>
Acesso em: 12 jan. 2024.

DUARTE. R. Adorno marxista. *In: Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Disponível em:
https://www.academia.edu/1651455/Adornos_Nove_ensaios_sobre_o_fil%C3%B3sofo_frankfurtiano. Acesso em: 10 out. 2024.

DUCI. J. R. **Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada**. 2014. 121 f.; Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_098ce440e700701f51919ce5f9ce703c. Acesso em: 31 out. 2023.

FROMM, E. **Meu encontro com MARX e FREUD**. Tradução de Waltersir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOMES. L. R. Teoria Crítica da Sociedade e o sentido político da educação. **Linhas Críticas**. Distrito Federal, v. 16, n. 31, p. 239-258, jul./dez. 2010.

HEGEL. G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Trad. Paulo Menezes com a colaboração de Karl-Heinz Effen. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7549455/mod_resource/content/1/KANT%20%20I.%20O%20que%20e%CC%81%20o%20Esclarecimento.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/i/2003.v24n83/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MAAR, W. L. Da subjetividade deformada à semiformação como sujeito. **Psicologia & Sociedade**; 13 (2): 92-141; jul./dez.2001. Disponível em:
https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume_13_numero_2_2001.doc. Acesso em: 20 jan. 2024.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In: ADORNO. T.W. Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 27, p. 171-200, 1992. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/W6tRz8NdmhmVtmXXydQCKzD/>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MAAR, W. L. O Novo Objeto do Mundo – Marx, Adorno e a forma valor. **Dois Pontos**, [S.l.], v. 13, n. 1, maio 2016. ISSN 2179-7412. doi:

<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v13i1.44420>. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/doisPontos/article/view/44420>. Acesso em: out. 2024.

MATOS, O.C.F. Theodor Adorno – o filósofo do presente. **Psicologia & Sociedade**; 13 (2): 142-146; jul./dez.2001. Disponível em:
https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume_13_numero_2_2001.doc. Acesso em: 08 jan. 2024.

MUSEU DO HOLOCAUSTO. **Carta hipotética escrita por um sobrevivente endereçada a Janusz Korczak**. Disponível em: museudoholocausto.org.br. Acesso em: 10 set. 2023.

PUCCI, B. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. *In.*: **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.292-307. Disponível em:
<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto-tag/ensaio-filosofico-educacional/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PUCCI, B. A ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. *In.*: **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 255-278. Disponível em:
<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto-tag/ensaio-filosofico-educacional/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L.N. (orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. de; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PUCCI, B.; COSTA, B.C.G e DURÃO F.A. (orgs.) **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROUANET, S. P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

SEVERINO, A. J. A contribuição da teoria crítica para a formação do indivíduo como sujeito. **Psicologia & Sociedade**; 13 (2): 160-165; jul./dez. 2001 Disponível em:
https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/RevistasAntigas/P_e_S_volume_13_numero_2_2001.doc Acesso em: 08 jan. 2024.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SILVA, C. L. D.; SANTOS, D. M. B. D. Desenvolvimento Profissional docente e Educação Básica na Pandemia de Covid-19. **Educação em Revista**, v. 39, p. e38326, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/5TZfdtTSrwn9H83tjhyBqnw/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TOMMASELLI, G. C. G. **Formação e Semiformação nos escritos educacionais de Theodor Adorno**. 2012. 83f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus de Marília). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a22cb8ff318118112b8d8f0fbd8f21ce. Acesso em: 24 jan.2024.

TORRE, B. D. Adorno, leitor de Marx. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 2, p. 519–541, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/RcvsCTz9ZpjRGv67jNSvDsJ/?lang=pt#>. Acesso em: 03 out. 2024.

TREVISAN, A.L. Educação e Violência: a Educação contra o Fascismo. **Educação**. vol. 43, n. 2, e35788, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84866249005/html/> Acesso em: 09 jun. 2022.

ZUIN, A. A. S. Indústria Cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. In.: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 23, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2018-09. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13366>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; LASTÓRIA, L.N. **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZUIN, A. A. S; ZUIN. V. G. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. In.: **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 420-436, set./dez. 2017. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 16 fev. 2024.