

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS NO EXPEDIENTE DE THEODOR ADORNO

*Antonio Charles Santiago Almeida**

*Valkiria de Novais Santiago***

RESUMO

O artigo aqui proposto constitui-se como leitura metodológica dos textos adornianos para, a partir de um registro temático, bem como de uma leitura interna da obra *Educação e emancipação*, sistematizar uma leitura filosófica da pedagogia política, ou seja, esboçar um caminho para a *emancipação* a partir de conceitos políticos que advêm do expediente teórico do pensador alemão Theodor Adorno. Desse modo, à luz de conceitos como autoridade, identidade, adaptação e cultura, intenta-se compreender o que para Theodor Adorno se configura como emancipação política, mais precisamente, educação contra barbárie na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o objeto central deste trabalho de pesquisa é, justamente, fazer uma leitura filosófica, em termos adornianos, da pedagogia política e seu papel no que concerne à desbarbarização do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Política. Emancipação.

EDUCATION AND POLITICS: CONCEPTUAL IMPLICATIONS IN THE CONTRIBUTIONS OF THEODOR ADORNO

ABSTRACT

The article proposed constitutes a methodological reading of Adornian texts, from a thematical register, as well as an internal reading of the work "Educação e Emancipação", in order to systematize a philosophical reading of political pedagogy, that is, to outline a way to emancipation from political concepts which

* Professor de Filosofia e Sociologia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* União da Vitória. Coordenador do Curso de Filosofia e professor do Programa de Mestrado em Filosofia (PRO-FILO) da UNESPAR. Doutor em Educação e pós-doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Endereço para correspondência: Rua Domingos Fortes, n.º 73 B, Santa Rosa – Monte Líbano, CEP 89.400-000, Porto União (SC). Correio eletrônico: sandiabo@yahoo.com.br

** Professora de Língua Portuguesa e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* União da Vitória. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Endereço para correspondência: Rua Domingos Fortes, n.º 73 B, Santa Rosa – Monte Líbano, CEP 89.400-000, Porto União (SC). Correio eletrônico: valquiria_santiago@hotmail.com

come from the theoretical contributions of the German thinker called Theodor Adorno. In this respect, in light of concepts like authority, identity, adaptation and culture, we intend to understand what, according to Theodor Adorno, is representative of political emancipation; more precisely, education against barbarism in contemporary society. Then, the objective of this research work is to perform a philosophical reading, in Adornian terms, of political pedagogy and its role in debarbarizing the contemporary world.

Keywords: Education. Politics. Emancipation.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA: RELACIONES CONCEPTUALES EN THEODOR ADORNO

RESUMEN

Este artículo es una lectura metodológica. Parte de un registro temático de los textos adornianos y de una lectura de la obra Educación y Emancipación, que sistematiza una lectura filosófica de la pedagogía política. O sea, nos proponemos a esbozar un camino para la emancipación a partir de conceptos políticos del pensador alemán Theodor Adorno. De esta manera, a la luz de conceptos como autoridad, identidad, adaptación y cultura se busca comprender lo que es, para Adorno, emancipación política y de forma más precisa la educación contra la barbarie en la sociedad contemporánea. En este sentido, el objeto central de esta investigación es una lectura de carácter más filosófico en términos adornianos de la pedagogía política y de su papel en lo que toca a la lucha contra la barbarie en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: Educación. Política. Emancipación.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que Theodor Adorno não se configura como autor radicado na educação, mas sua contribuição sociofilosófica é significativa para se pensar educação e, principalmente, educação política como organismo de emancipação. Decerto que Theodor Adorno não pode ser considerado um entusiasta da chamada “emancipação” e, especialmente, *emancipação política*, pois, de acordo com este autor, é preciso repensar o modelo educacional, implementar mudanças e provocar fissuras na cultura do “esclarecimento”. Segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer (1975, p. 16), na obra *Dialética do esclarecimento*, “[...] mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço”. O esclarecimento, proposta iluminista, não condicionava, principalmente no campo educacional, alternativa política contra a barbárie e tampouco representava uma via sólida nos termos de uma racionalidade emancipatória.

É certo que há doses de pessimismo com relação ao programa iluminista de racionalidade, e por isso as críticas são parte constitutiva de uma filosofia política em movimento. De outro modo, a severidade da crítica recoloca o problema que assola a sociedade contemporânea – *com a racionalidade instrumental adveio a barbárie*¹. Esta parecia a tônica do momento histórico em que se encontrava a Escola de Frankfurt.

É sabido que este autor alemão transita nas áreas da Filosofia, da Música, da Sociologia e também da Política. Política no sentido filosófico, isto é, como crítico do sistema capitalista e proponente de um novo estilo de vida política que se traduz na contramão do *esclarecimento*. Theodor Adorno era uma espécie de personalidade forte, um homem incisivo e marcante na história da filosofia contemporânea. Um pensador político da Escola de Frankfurt² que, ao lado de intelectuais como Horkheimer e Benjamin, preconizou a Teoria Crítica. Não se pretende adentrar a seara da Teoria Crítica, ou aprofundar-se na compreensão da Escola de Frankfurt, mas tomar de empréstimo a discussão adorniana de educação para o debate aqui proposto.

2 EDUCAÇÃO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE CONCEITOS FILOSÓFICOS ADORNIANOS

Theodor Adorno contribui para a compreensão conceitual de emancipação política, pois, no seu entendimento, é fundamental que a educação seja um elemento de formação política, formação para o cidadão crítico, cidadão político e cidadão participativo da vida pública, uma vez que existe, segundo este autor, o risco iminente do retorno de *Auschwitz*³ na sociedade atual. Por isso, no texto *Educação contra a barbárie* (ADORNO, 2000, p. 155), este autor adverte o seguinte: “[...] a tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”.

Tal preocupação se faz em razão da cultura política que solapou a sociedade do seu tempo e que pode repetir-se em sociedades futuras, pois o elemento da barbárie não é pensado e atacado em sua raiz; pelo contrário, é desconsiderado como elemento capital e por isso se traduz de forma normal, admissível e tolerável nas mais significativas instituições, sejam políticas, sejam sociais, sejam educacionais. Desse modo, emancipar é, dentre outras coisas, evitar a barbárie. No texto *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 2011, p. 119), observa-se o que segue: “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.

¹ Há um quadro de Klee que se chama *Angelus novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. No entanto, uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 2005). A figura corresponde à dialética entre o progresso e a barbárie.

² Para Barbara Freitag (1990, p. 10), “[...] com o termo ‘Escola de Frankfurt’ procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo ‘clássico’, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária”.

³ Sinônimo de barbárie, segundo Theodor Adorno (2011).

Não existe um projeto político-pedagógico definido em termos de universalização no pensamento adorniano, mas é sabido que o autor requer da educação um caráter político, isto é, uma formação para a política. Exige-se da educação a antecipação contra o barbarismo contemporâneo. Entretanto, mesmo não havendo um projeto político-pedagógico definido nas teses adornianas, ocorre a preocupação com o que se pode denominar de desbarbarização. A desbarbarização nasce da conscientização a partir do espaço educacional. Entretanto, para este pensador, é desesperador o fato de postular conscientização para uma ação que, em si, é danosa, ou seja, perigosa, violenta e desumana, quer dizer, não cabe falar de conscientização para não praticar a barbárie, pois, no seu entendimento, a barbárie é a regressão ao primitivismo e anula qualquer sinal de humanidade. Por isso, no texto *Educação contra a barbárie*, encontra-se o seguinte trecho:

[...] entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2011, p. 155).

Desse modo, a educação só tem sentido se for conduzida para um fim de autorreflexão crítica. A escola precisa, por meio de seus agentes, articular essa formação de criticidade e de rompimento com a cultura do barbarismo cotidiano⁴. A construção dessa alternativa política nasce do próprio cotidiano, e por isso a escola precisa enfrentar o que parece banal, mas que no fundo é a semente do barbarismo - a vida como ela é. Esta conscientização deve provocar um olhar acurado para a vida que se traduz nos escombros de uma sociedade desumanizada; em outros termos, de uma sociedade capitalista que propicia, na ordem do dia, o individualismo no sentido de *ser* o que não se pode *ser*. O ser aqui deve ser pensado como algo externo e que se faz no mundo, o ser que se constrói com a mercadoria⁵ e torna-se a partir dela e com ela. Por isso, faz-se premente a conceitu-

⁴ Para Theodor Adorno esse barbarismo sempre é cometido contra os mais fracos e, em alguma medida, os mais felizes. Segundo Adorno (2011, p. 122), “[...] um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes”. Não só com relação às grandes perseguições, mas é comum, muito comum, nos dias atuais, que, no cotidiano do homem simples, a violência opere de forma diretiva e concentrada, seja pela força de uma polícia impregnada pelo preconceito social, seja pela falta de ação do poder público, seja pela limitação das oportunidades e pela falta de asseguarção de direitos. Por tudo isso, é comum que a barbárie seja mais do que um fantasma que atormentava o filósofo Theodor Adorno; a barbárie é realidade que acomete a vida do homem simples. De acordo com José de Souza Martins (2011, p. 10), “[...] nessa adversidade, a questão é saber como a história irrompe na vida de todo dia. Como, no tempo miúdo da vida cotidiana, travamos o embate, sem certeza nem clareza, pelas conquistas fundamentais do gênero humano; por aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade”.

⁵ Mercadoria no sentido marxiano, ou seja, segundo Karl Marx (2011, p. 57), “[...] a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Esta mercadoria, exterior ao homem, provoca neste mesmo homem o sentimento de ser a partir dela, a mercadoria, isto é, o ser se completa e se faz em nome desse objeto externo.

ação de homem como sujeito de consciência emancipada que deve provocar as fissuras nesta sociedade capitalista e promover uma nova forma de viver no mundo, de *ser no mundo*.

Theodor Adorno não é o único pensador que outorga para a escola a responsabilidade de formar criticamente o sujeito para as adversidades que a própria sociedade reclama, porquanto autores como Hegel (1968) e Kant (2005) já sinalizaram para este fim. Entretanto, em Theodor Adorno (2011), existe uma correspondência entre escola e sociedade e, conseqüentemente, escola e barbárie. Não que a educação seja responsável pela barbárie, não se trata disso; mas não há, no tempo deste autor, uma preocupação acerca do modelo educacional com a prática da barbárie, ou seja, a violência contra as minorias segregadas, a intolerância para com as diferenças religiosas e políticas, bem como a indiferença para com as questões sociais eram problemas que não reclamavam da educação uma atenção especial; pelo contrário, não estavam na pauta do modelo educacional, e por isso as necessidades que cercavam a escola eram outras. Assim, de acordo com o texto *Educação após Auschwitz*, “[...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2011, p. 119). A assertiva busca, dentre outras coisas, debater a agenda educacional no sentido de refazer a pauta para que a escola, a partir de uma nova identidade, seja capaz de propiciar olhares diretivos para o fato que é o mais urgente, a saber, o barbarismo cotidiano. Dessa maneira, de posse de novos olhares educacionais, será possível colocar a discussão de Auschwitz, mais precisamente da barbárie, no centro das questões político-pedagógicas.

A concepção de educação aqui apresentada relaciona-se à formação política. A escola é o espaço de politização e por isso não se pode reduzir a mera transmissora de conhecimento, uma vez que este conhecimento é, em grande medida, uma coisa estática e sem qualquer correspondência com o momento presente. Não se trata de uma espécie de desvalorização do passado e seu acúmulo de informação e conhecimento; pelo contrário, trata-se de olhar o passado e construir e reconstruir o conhecimento a partir do momento presente para que no futuro não se repita o passado, sobretudo o passado de barbárie. Esta construção e reconstrução são, dentre outras coisas, fazer da escola um lugar de conexão com os problemas da sociedade. No texto *Educação para quê?*, percebe-se isto:

[...] a seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 2011, p. 141, grifo do autor).

Esta ação pedagógica, ou seja, formar para uma consciência ativa é o primeiro pressuposto teórico de uma sociedade desbarbarizada. O segundo passo seria formar para adaptação. Esta palavra sinaliza para uma complexidade no sentido de interpretação, pois falar de adaptação não significa aceitação de uma realidade já pronta; pelo contrário, ainda que transpareça, ou seja, que a conceitu-

ação remeta para esse entendimento, não é e não deve ser tomado nesse sentido o conceito de adaptação, mas, ainda segundo o texto *Educação para quê?*, “[...] a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2011, p. 143).

Adaptação tem como objetivo preparar o indivíduo para que ele consiga não só compreender o mundo, mas nele sobreviver como agente político, não no sentido aristotélico; a questão não é essa, mas na perspectiva de que este indivíduo consiga olhar o mundo como ele realmente é, como pode ser e o que se pode fazer, frente às adversidades, para melhorá-lo ou conservá-lo. Essa prática pedagógica pode, desde as primeiras idades, fortalecer a formação da criança para compreensão das durezas da realidade, bem como da possibilidade de enfrentá-la no cotidiano.

Decerto que Theodor Adorno reconhece as limitações do conceito de adaptação e por isso adverte para uma compreensão mais ampla do que se denomina adaptação, pois adaptação é muito mais que aceitar uma realidade e acatá-la como única e intransferível. Adaptar-se é sentir-se forçado a viver num mundo⁶ que, dentre outras coisas, é palco de contradições, de conflitos e de tragédias, mas adaptar-se nele é viver com ele, é suportá-lo no sentido de viver para transformá-lo quando assim for possível. Esta adaptação ao mundo, conceito polissêmico na filosofia adorniana, pode se traduzir como aventura; a escola precisa formar o indivíduo para se orientar no mundo, mas no mundo que é, e não no mundo que pode ser, pois o mundo que pode ser nasce do mundo que é. Se o indivíduo consegue se adaptar ao mundo que é, certamente o mundo que pode ser torna-se viável, pois a conscientização política transformará o que é no que pode ser; em outros termos, não se pode esquecer a história, não se pode negá-la, mas é perfeitamente possível não repeti-la a partir do adaptar-se ao mundo. Como já fora dito, adaptar-se é uma aventura amadurecida de enfrentamento e aceitação da vida como ela é. De posse desse reconhecimento, o homem adaptado pode provocar as fissuras na estrutura política e social para uma sociedade desbarbarizada.

A educação como atividade política deve levar em consideração a conscientização e a ação efetiva nos segmentos sociais e políticos. Esta conscientização, abarcada por uma ação efetiva, deve fazer frente a uma cultura de massa que distancia o homem do real conhecimento, ou seja, produz falsas verdades que destoam da realidade em detrimento de uma semicultura, ou, mais precisamente, de uma despolitização do homem contemporâneo. O problema geral de uma sociedade é a formação dos seus indivíduos, ou melhor, a falta de formação política das pessoas que compõem a sociedade. A falta de formação consistente, amparada por uma consciência crítica, possibilita o regresso civilizacional; em outros termos, faculta o desenvolvimento da barbárie. Tal desenvolvimento é fruto do aprisionamento da consciência. A libertação da consciência é passo para a emancipação, mas esta emancipação se faz à medida que os indivíduos possam compreender a realidade; mais do que isso, compreender a produção social e política dessa realidade. Tal façanha só pode ser articulada por meio do procedimento

⁶ A noção de mundo aqui é tomada no sentido trabalhado pelo filósofo Maquiavel: o mundo como um lugar de perigo, de contradições, de lutas e disputas cotidianas (MAQUIAVEL, 1978).

pedagógico, ou seja, por uma orientação educacional com fins políticos definidos para o bem comum – a formação ampla e cidadã dos indivíduos.

Esta ação educacional certamente não vai atingir todos os indivíduos, isto porque muitas pessoas vivem tuteladas pela semicultura e não querem deixar o seu estado de conforto, ainda que seja um conforto aparente e despossuído de singularidade, consciência e formação política. Por essa razão, semelhante ao texto de Kant,⁷ diz Theodor Adorno que a condição de menoridade é tranquila e não exige sacrifícios e obrigações. No texto *Educação e emancipação*, pode-se constatar que,

[...] mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2011, p. 183).

Assim, nem todos os indivíduos, sejam eles educadores ou não, atinam para o fato de emancipar-se ou de desejar a emancipação. Dessa maneira, poucas são as pessoas que querem e fazem com que essa emancipação ocorra. Igualmente, faz-se premente que os poucos que se interessam por essa matéria façam da educação um elemento de formação e preparação para um mundo de contradição e de resistência e que os indivíduos possam resistir à semicultura e às contradições de um mundo desumano e despolitizado.

Em Theodor Adorno, aparece uma tipologia de homem que se denomina de não emancipado. Essa tipologia requer da educação uma política mais diretiva, uma discussão mais pontuada no sentido de identificar esse tipo genérico de homem e problematizá-lo no contexto político-filosófico, uma vez que este é o responsável direto pela barbárie do cotidiano. Todavia, em que consiste problematizá-lo? Trazê-lo à baila da filosofia política? Problematizar significa torná-lo um tema capital e fazer desse tema um problema no âmbito da pedagogia política. Por isso, pensar a emancipação significa pensar numa consciência, numa autonomia e numa capacidade de interação e de mudança social e política. Porém, estes adjetivos são atributos que o indivíduo deve portar frente à sua circunstância. Nesse sentido, o debate é para além dos adjetivos, ou seja, deve ser em torno desse portador dos adjetivos.

⁷ O texto kantiano mencionado acima compreende a sociedade a partir de duas categorias, a saber, menoridade e maioridade. A primeira representa o sujeito que não dispõe de razão e maturidade para fazer o seu próprio caminho e por isso precisa de um responsável por ele, isto é, um tutor. A segunda, maioridade, representa o sujeito racional e emancipado, capaz de conduzir os seus próprios caminhos. Esta divisão, esclarece o seu autor, não é de natureza, mas de cultura, de esclarecimento. Nas palavras do próprio Kant (2005, p. 61-62, grifo do autor), “[...] esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento! Tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*)”.

Dessa maneira, a discussão deve ser orientada para compreensão do homem, desse indivíduo que é o responsável direto pela própria sociedade e que também é filho dessa mesma sociedade. Assim, este homem, que pode ou não se emancipar, deve povoar o centro das reflexões de ordem política e filosófica para se construir uma alternativa educacional. Do ponto de vista teórico, esta alternativa educacional é uma aposta para um pequeno seguimento da sociedade, pois, na grande maioria, esta discussão é sem sentido e não corresponde às investigações mais urgentes do segmento intelectual.

Certamente essa posição é tomada por um sentimento de pessimismo e de desencantamento com as instituições sociais e políticas. Contudo, mesmo havendo pessimismo e desencantamento, existe, do ponto de vista teórico, uma construção conceitual de emancipação; mais precisamente emancipação política, na medida em que a educação sinaliza para uma construção coletiva de individualização, isto é, formação para a individualidade que é estabelecida entre o “eu” e o “mundo”. Theodor Adorno reconhece a dificuldade, na sociedade contemporânea, de discutir a individualização, pois é comum a confusão com o individualismo ou, ao contrário, a formação para a não individualização em nome da formação colaboracionista. De acordo com o texto *Educação para quê?*, “[...] hoje existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais” (ADORNO, 2011, p. 152).

O filósofo alemão constata que a educação segue de acordo com o modelo capitalista, a escola é refém desse modelo e por isso executa uma política de atendimento ao mercado de trabalho. Não se trata de estabelecer críticas à lógica educacional em razão do modelo capitalista, mas de tecer críticas à falta de uma ação diretiva com relação à formação política, quer dizer, à falta de instrumento do modelo educacional que seja capaz de propiciar a formação crítica e cidadã desse sujeito que pode, em razão das circunstâncias, emancipar-se ou não se emancipar. No entanto, em que consiste essa individuação? A discussão de individuação ou formação para a individualidade é uma temática salutar, pois individuação pressupõe singularidade, capacidade para viver a dimensão complexa e trágica⁸ da vida. Esta formação para individuação precisa de determinados elementos, sobretudo nas primeiras idades. Um passo significativo é a noção de autoridade.

Falar de autoridade não é o mesmo que falar de autoritarismo, tampouco de algo fechado, definido e estático. Trata-se de autoridade como elemento dinâmico, ou seja, provisório; o reconhecimento do outro, do papel do outro, do domínio do outro, porém sendo o outro sempre transitório, passageiro e não determinante. Esta questão pode ser entendida a partir da citação que o próprio Theodor Adorno (2011) faz de Freud para elencar a figura heroica do pai, que, dentre muitas coisas, representa a proteção, a verdade e o ideal de herói. Num processo bastante doloroso, porém, percebe-se que a figura paterna não corresponde à idealidade

⁸ Tragédia no sentido filosófico desenvolvido por Ortega y Gasset, isto é, a vida como dimensão finita – tragédia como faina poética. Nas palavras de Ortega y Gasset (1987, p. 192), “[...] o homem de mente clara é o que se liberta dessas ‘ideias’ fantasmagóricas e olha de frente para a vida, e se conscientiza de que tudo nela é problemático, e sente-se perdido. Como isso é a verdade pura – ou seja, que viver é sentir-se perdido –, aquele que o aceita já começou a se encontrar, já começou a descobrir sua realidade autêntica, já está em terra firme. Instintivamente, como o naufrago, buscará algo a que se agarrar, e esse olhar trágico, peremptório, absolutamente verdadeiro porque se trata de salvação, o fará ordenar o caos de sua vida”.

construída e simbolizada. Dessa maneira, a figura de respeito, de adoração e de cuidado começa a se dissipar, e o menino precisa refazer o seu caminho, construir suas estradas a partir da individuação.

Essa etapa de formação é significativa para a asseguarção da autoridade, isto é, da representação de valores, de verdades e de disciplina na vida dos educandos, ainda que seja nas primeiras idades. Todavia, esta etapa é transitória, pois, a partir de um determinado momento da vida, os educandos devem reconstruir a autoridade, retirando a figura externa de poder e recolocando-a como algo interno, quer dizer, pessoal, e que não depende do outro diretamente, mas indiretamente. Em outros termos, a discussão quer justamente simbolizar a transição de responsabilidade em que o pai deixa de ser o responsável, e o sujeito⁹ assume a sua emancipação quando é obrigado a construir suas próprias estradas.

A questão que deve ser considerada no âmbito da educação é justamente a localização da identidade, ou seja, sem autoridade não se constrói identidade. Entretanto, a identidade é articulada à medida que se desfaz a autoridade. Dessa maneira, a pergunta aventada acima pode ser respondida da seguinte maneira: individuação corresponde à identidade. Porém, a pergunta requer maiores debates, não basta uma resposta apenas, faz-se necessário considerar a resposta no cenário educacional, porquanto a discussão de *identidade* não deve ser tomada no contexto antropológico, mas sim educacional.

Do ponto de vista educacional, a questão da construção da identidade significa uma relação efetiva entre professores e alunos, mas considerando o papel transitório, com relação à autoridade, dos professores. Não significa que o papel do professor é sem importância; a questão não é essa. A consideração deve ser para com a função de autoridade do professor, semelhante à figura do pai, que precisa ser desfeita, desconsiderada em razão da autonomia do aluno em fazer o seu próprio caminho, ou seja, em assegurar sua individuação a partir das suas próprias escolhas. No texto *Educação e emancipação*, “[...] gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês” (ADORNO, 2011, p. 181).

Essa formação do eu deve levar em consideração a ruptura com as autoridades que foram importantes na formação desse indivíduo. Estas foram fundamentais para se constituir a identidade do sujeito, mas, como dito anteriormente, precisam desfazer-se em nome de uma individuação no mundo. Esta individuação, uma vez firmada, não receberá como pronto o mundo; pelo contrário, vai enfrentá-lo nas circunstâncias mais adversas e resistir aos apelos de uma semicultura que penetra fortemente nos corações de homens não emancipados. Esta ação singular e de ruptura com o mundo pronto significa justamente a capacidade de o homem fazer-se no mundo sem interferência externa.

A discussão de autoridade é importante para a asseguarção de um bom debate no entorno da escola, pois o que se espera é precisamente que a sala de aula consiga, por meio de seus agentes, contemplar o ensino e a aprendizagem, mas

⁹ Esta passagem é bastante influenciada pela discussão de maioridade e menoridade kantiana. Ainda que Theodor Adorno teça severas críticas ao filósofo Kant, não deixa de haver uma dose de influência com relação ao conceito de emancipação. Basta dizer que expressões do tipo “menoridade” e “maioridade” vão recheiar as discussões adornianas.

também uma boa formação para a vida em sociedade. Quando se pensa na vida em sociedade, do ponto de vista dos filósofos já citados, faz-se necessário pensar a vida como realização existencial - *vida política*.

Nesse sentido, a compreensão de autoridade é caminho para a individuação, ela funciona como elemento de formação e promoção da individuação, quer dizer, possibilitar ao homem a capacidade de se fazer indivíduo. Assim, a falta de autoridade representa a falta de individuação. Sem autoridade não é possível construir uma verdadeira identidade. É preciso que essa autoridade supramencionada seja passageira, transitória; deve, porém, mediar a formação dos indivíduos nas primeiras idades. O uso correto faz com que se possa, além da interiorização de valores, promover a passagem de tutelado para emancipado. O primeiro, tutelado, representa a confiança em alguém, conduzido por alguém e que confia nesse alguém que é, antes de tudo, responsável e conhecedor dos caminhos. O segundo, emancipado, sujeito que faz o seu próprio caminho a partir das escolhas tomadas a partir dessa individuação - identidade.

Desse modo, a escola precisa desenvolver um projeto político, ultrapassar os limites de um mundo pronto e assegurar uma conexão entre escola e sociedade para que os indivíduos possam compreender a vida e seu desdobramento no cotidiano. Não se trata de uma preparação para a vida competitiva, para as adversidades de uma sociedade capitalista, onde a formação deve contemplar a polivalência, ou seja, uma maior dinâmica na formação para adaptação ao mercado de trabalho. A formação também, ainda com relação à competição, não deve premiar a disputa, como ocorre na formação do esportista, pois esta fundamentação em nada contribui para a desbarbarização. Nesse sentido, no texto *Educação contra a barbárie*, vê-se o seguinte: “[...] isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie” (ADORNO, 2011, p. 162).

A metáfora se constitui como provocação ao modelo pedagógico que insiste na competitividade entre os alunos e os coloca numa posição de disputa constantemente. A formação pode funcionar no mundo esportivo, mas não serve para a formação de uma proposta política no sentido pedagógico. Cotoveladas são sinônimo de barbárie. Uma barbárie que começa na escola, isto é, nas primeiras idades; a escola faz do outro um adversário e os coloca em posição de disputa, de briga em nome de destaque.

A formação pedagógica deve ser articulada no sentido de individuação. Esta individuação deve nascer de um esforço pessoal em concretizar caminhos, adaptar-se ao cotidiano com sentimento de transformação e superação da barbárie. Individuação é, como já fora dito, angústia, esforço e vocação para viver uma dimensão de desbarbárie. Esta reflexão é influenciada pelo filósofo alemão Nietzsche (2009), para o qual o homem de moral nobre não disputa com o outro, não vive em função do outro e não tem sua condição existencial atrelada ao outro, pois ele, o homem nietzschiano, basta-se a si mesmo.

Não se quer dizer com isso que a educação deva contemplar uma formação para a coletividade, nem tampouco para o individualismo. O primeiro caso, formação para coletividade, gera o que se tem justamente na sociedade contemporânea, a saber, a multidão, a semicultura, a barbárie. A formação para o individualismo, formação competitiva, classifica melhores e piores e fratura a sociedade

entre ganhadores e perdedores¹⁰. A partir da leitura nietzschiana, a individuação é uma estrutura identitária de sujeito que é senhor de si e dono de seus próprios caminhos. Este ser individual é, dentre muitas coisas, o emancipado – o homem de moral nobre, ou ainda

[...] esse homem do futuro que será o redentor que nos libertará do ideal do presente como daquele que deveria necessariamente fazer brotar, do grande desgosto, da vontade de nada, do niilismo, essa batida de sino do meio-dia e da grande decisão que libera de novo a vontade, que restitui a terra sua finalidade e, ao homem, sua esperança, esse anticristo e esse antiniilista, esse vencedor de Deus e do nada – é necessário que venha um dia. (NIETZSCHE, 2009, p. 105).

Dessa remota possibilidade nietzschiana, nasce, ainda que de forma tímida, a esperança de uma sociedade desbarbarizada e desmassificada. Esperança que salta a circunstância adorniana, mas que penetra nos corações mais animados de um seguimento político, a saber, *professores*. Sem dúvida, esse segmento político, na sua grande maioria, corrobora o sentimento adorniano com relação à dificuldade de efetivar uma sociedade desbarbarizada; isso porque, quase sempre, a escola não funciona como se espera que deva funcionar. Esse *dever-ser* da escola, espaço de produção de saber, de formação para cidadania, de formação para singularidade, perde-se no formalismo pedagógico, na reprodução de ideologias ultrapassadas e na confecção de realidades desconexas. Esse *dever-ser* escolar é deslocado do mundo que realmente é e reduz-se ao mundo fantasioso que se restringe às quatro paredes – sala de aula. Em outros termos, a ação autorreflexiva perde-se no que se denomina sala de aula e desprende-se do mundo, da vida e da complexidade circunstancial.

Por essa via, homens e mulheres minimizam a ação autorreflexiva e executam a política do realismo pedagógico, ou seja, do que se pode fazer a partir do que se tem. Não se pode negar que se trata de um fato autêntico – a realidade como tem de ser. Esse positivismo reduz a esperança, mortifica as perspectivas e debela as utopias.¹¹ Contudo, mesmo que esse segmento político tenha perdido a esperança, a utopia e, sobretudo, as forças para operar numa outra lógica, existem, ainda que em quantidade ínfima, homens e mulheres que não são visibilizados pela indústria da cultura de massa, professores e professoras que fazem da sala de aula um campo político; nestes, reside a esperança de emancipação, pois emancipar-se é tornar-se virtuoso, político e cidadão.

As implicações pedagógicas configuram-se à medida que pressupostos filosóficos são imbricados com a realidade política da escola, ou melhor, desse es-

¹⁰ Esta questão é bastante significativa no itinerário de Bourdieu. Para este autor, a escola, lugar dos desiguais, o capital cultural, associado arbitrário cultural, classificam conhecedores e não conhecedores. Os conhecedores são os vencedores e os não conhecedores são os perdedores. Os perdedores se sentem culpados, ou seja, julgam-se culpados pelos próprios fracassos, uma vez que não dispõem desse capital cultural, arbitrado culturalmente (MEDEIROS, 2007).

¹¹ O conceito de utopia deve ser tomado no sentido positivo. Há um debate em torno do conceito e quase sempre ele é usado no sentido negativo ou ideológico. Entretanto, a questão aqui deve ser guardada no sentido de esperança, ou seja, afirmação de luta e não necessariamente como algo distante e irrealizável. Dessa maneira, o termo utopia pode e deve ser observado no contexto em que foi usado pelo sociólogo Karl Mannheim. Segundo Michael Löwy (2002, p. 13), “[...] utopias, ao contrário, são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram a outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura”.

paço de formação plural – chão da escola. Implicações que podem provocar angústia com relação à vida social, à vida política e à vida educacional, pois dessa relação nasce o homem no sentido de cidadão. O homem que chega menino e gasta bons anos de vida para se tornar, a partir desse chão escolar, o homem social, o homem político – o cidadão, o sujeito que deve ser emancipado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pois bem, de posse da discussão sobre o conceito de emancipação à luz de Theodor Adorno, pode-se objetar que a escola é o lugar de transformação social e política. Mais do que isso, o chão da escola é o lugar da emancipação humana dos indivíduos contra o barbarismo cotidiano. Por barbárie, sobretudo nos dias atuais, entende-se o discurso de ódio contra as minorias, a segregação de grupos étnicos e a marginalização da pobreza.

Certamente o conceito de emancipação é polissêmico, sobretudo se observado no campo da filosofia e da política; basta citar o debate em torno desse conceito feito por Karl Marx na obra *A questão judaica*, onde problematiza, contra Bruno Bauer, a emancipação. Entretanto, buscou-se deslindar o conceito a partir da obra *Educação e emancipação*, de Theodor Adorno. Nesse sentido, para fundamentação do conceito houve uma imbricação com outros conceitos deste autor, dos quais se destacam adaptação, autoridade e individuação.

É importante salientar que outros autores, como Arendt, Agamben e Gagnebin, refletem sobre o barbarismo dos regimes totalitários, e não só contribuem para a discussão da barbárie como atualizam a discussão elaborada no arcabouço adorniano. Todavia, estes não foram consultados, uma vez que o foco do trabalho foi pensar, a partir de Theodor Adorno, as contribuições deste autor para uma pedagogia política, principalmente no que se refere ao conceito de emancipação no chão da escola. Para tanto, fez-se um recorte no arcabouço deste autor para, com base em uma compreensão filosófica, clarificar o conceito de emancipação e sua importância no cenário pedagógico, sobretudo no que compreende uma pedagogia política.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAG, Barbara. *A teoria crítica*: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. *Walter Benjamin*: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 160-165.
- HEGEL, G. W. F. *Ciência de la lógica*. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciências sociais*. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez editora, 2002.

- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 63-71.
- MAQUIAVEL. *O príncipe*. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.
- MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1965-2004)*, 2007. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Editora Escola, 2009.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A rebelião das massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.