



## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO<sup>1</sup>

*REFLECTIONS ON EDUCATION FOR RESISTANCE AND EMANCIPATION IN THE LIGHT OF THEODOR ADORNO'S THOUGHT*

*REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA RESITENCIA Y LA EMANCIPACIÓN A LA LUZ DEL PENSAMIENTO DE THEODOR ADORNO*

 **Ermínio de Sousa Nascimento**

Doutor em Educação Pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza, Ceará, Brasil.  
Professor dos cursos de Filosofia (Graduação e Mestrado Acadêmico) da Universidade

Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Sobral, Ceará, Brasil. 

Sobral, Ceará, Brasil.

[nascimento\\_ermínio@uvanet.br](mailto:nascimento_ermínio@uvanet.br)

**Resumo:** O presente artigo considera a temática da educação no pensamento de Theodor W. Adorno (1903 – 1969), com intuito de explicitar a sua dupla função para formar o sujeito autônomo na sociedade capitalista. Para isso, tem-se, por um lado, a educação que prioriza a função de adaptação dos indivíduos aos mecanismos de controle da sociedade vigente e, por outro lado, o autor enaltece a dimensão de resistência da educação, potencializando a reflexão e a crítica dos indivíduos sobre a realidade socialmente constituída. No primeiro caso, considerado de suma importância, a educação representa o estágio de integrar o indivíduo ao coletivo social, enquanto, no segundo caso, não menos relevante, a resistência se configura como um movimento de enfrentamento daquilo que nulifica a subjetividade crítica dos indivíduos no seio da sociedade. No entanto, na sociedade capitalista, a educação, ao se vincular à racionalidade técnico-científica, tem como resultado a valorização do aspecto de adaptação em detrimento da dimensão de resistência. Com isso, há uma tendência de promoção do aperfeiçoamento técnico-profissional do indivíduo, como se fosse sinônimo de autonomia, no sentido kantiano de *autogoverno*. O esforço para agir sem a tutela de outrem é convertido em operacionalização de saberes para produzir mercadorias, satisfazendo, assim, aos interesses econômicos da referida sociedade.

**Palavras-chave:** consciência verdadeira; emancipação; resistência.

**Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)**

NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. Reflexões sobre a educação para a resistência e emancipação à luz do pensamento de Theodor Adorno. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 71, p. 1-16, 27572, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n71.27572>

<sup>1</sup>Parte deste artigo foi extraída da tese de doutoramento, intitulada “A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista”, de autoria de Ermínio de Sousa Nascimento, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará.



**Abstract:** This article evaluates the theme related to education as seen on the thoughts of Theodor W. Adorno (1903 – 1969), with the aim of explaining the dual function applied to forming the autonomous subject in the capitalist society. To attain this, there is, on the one hand, education that gives precedence to the function of adapting individuals to control mechanisms of the present-day society and, on the other hand, the author highlights the resistance aspect of education, enhancing thinking and the criticism exerted by individuals about the socially constituted reality. In the first case, considered extremely important, education embodies the stage of integrating the individual into the social collective, while in the second case, no less relevant, resistance shapes itself into a movement to challenge what invalidates the critical subjectivity of individuals within the society. However, in the capitalist society, education, when linked to technical-scientific rationality, results in attaching importance to the adaptation aspect thus curtailing the resistance dimension. With this, there is a predisposition to promote the technical-professional improvement of the individual, as if such procedure were synonymous with autonomy, in the Kantian sense of self-government. The effort to act without the supervision of others changes itself into the operationalization of knowledge to produce goods, thus satisfying the economic interests of that society.

**Keywords:** true consciousness; emancipation; resistance.

**Resumen:** Este artículo considera el tema de la educación a la luz de Theodor W. Adorno (1903-1969), con el objetivo de explicar su doble función para formar el sujeto autónomo en la sociedad capitalista. Para lograrlo, se presenta, por un lado, la educación que prioriza la función de adaptación de los individuos al mecanismo de control de la sociedad actual y, por otro, el autor ensalza la dimensión de resistencia de la educación, potenciando la reflexión y la crítica de los individuos referente a la realidad socialmente constituida. En el primer caso, considerado de suma importancia, la educación representa la etapa de integración del individuo al colectivo social, mientras que en el segundo caso, no menos relevante, la resistencia se configura como un movimiento para enfrentar aquello que anula la subjetividad crítica de los individuos dentro de la sociedad. Sin embargo, en la sociedad capitalista, la educación, cuando se vincula a la racionalidad técnico-científica, resulta en valorar el aspecto de adaptación en detrimento de la dimensión de resistencia. Con esto, se tiene a promover la superación técnico-profesional del individuo como si fuera sinónimo de autonomía, en el sentido kantiano de *autogobierno*. El esfuerzo para actuar sin la supervisión de otros se convierte en la operacionalización de conocimientos para producir bienes, satisfaciendo así los intereses económicos de esa sociedad.

**Palabras clave:** conciencia verdadera; emancipación; resistencia.

## 1 Introdução

A educação para a resistência e emancipação tem como pano de fundo, em seu programa, no pensamento de Adorno, a luta contra a barbárie para evitar que *Auschwitz* se repita. No entanto, essa diretriz atribuída à educação vem acompanhada de uma preocupação anterior que diz respeito à falsa identidade entre pensamento e realidade. Tal identidade é forjada pela racionalidade moderna que produz uma identificação unívoca entre o particular e o universal sem deixar resquícios (cf. Nascimento, 2018).

Nesse aspecto, o potencial de resistência dos indivíduos para se ter a formação do sujeito autônomo capaz de se contrapor às determinações do sistema capitalista foi canalizada para a operacionalidade do saber científico, e, mesmo com os avanços tecnológicos e científicos, ainda assim, assegura a manutenção da exploração do homem.

Por essa racionalidade, a educação privilegia a sua dimensão de adaptar os indivíduos ao coletivo, aos interesses do grupo dominante da sociedade. A autonomia dos indivíduos se torna sinônimo de aperfeiçoamento técnico-operacional – capacidade de fazer coisas (cf. Adorno; Horkheimer, 1985) – sufocando a outra dimensão da educação que é a de desenvolver a capacidade de resistência dos indivíduos ao que a eles se impõe.

Nessa perspectiva, a dupla função atribuída à educação será o fio condutor desse artigo, no sentido de investigar até que ponto é possível realizar experiências formativas que valorizem mais a resistência do que a adaptação das pessoas na sociedade capitalista. A resposta para tal questão será construída no decorrer do trabalho, considerando a relação entre educação e racionalidade vinculada aos interesses da classe dominante vigente.

## 2 Educação e racionalidade

A predominância da racionalidade técnico-científica na modernidade contribui para a dimensão da adaptação das pessoas aos segmentos em geral da sociedade ou a princípios universais, fazendo da educação um objeto de análise para Adorno. Para ele, a educação precisa superar a tarefa a ela atribuída, sobretudo, na racionalidade técnico-científica que modela as pessoas para atender os reclames da sociedade capitalista, aumentando a riqueza universal, com potencial de acabar com a fome das pessoas na sociedade, no entanto, o progresso científico e tecnológico, ainda não foi mobilizado para tal finalidade. A denúncia de Adorno acerca disto, recai sobre a sua compreensão inicial de educação de que esta não pode se configurar por “[...] mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa

morta já foi mais do que descartada, mas [pela] [...] *produção de uma consciência verdadeira*” (Adorno, 1995, p. 141). Mas o que seria essa consciência verdadeira anunciada por Adorno?

O esforço para responder tal questão nos remete, inicialmente, a duas passagens de obras de Adorno que nos conduzem nesta pesquisa. A primeira é a frase de abertura da *Dialética negativa* que diz que: “A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização” (Adorno, 2009, p. 11). A segunda encontra-se em *Educação e emancipação*, na qual ele afirma que “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 1995, p. 151).

Apesar de Adorno estar discutindo com Kant, na *Dialética negativa*, aqui podemos destacar, por exemplo, a relevância da filosofia para promover a ruptura entre o paradigma do pensamento filosófico da escolástica e o surgimento da racionalidade reflexiva no início da modernidade. Naquele contexto, a consciência verdadeira se encontrava vinculada à crença de que, pelo uso da razão, o homem deixava de ser tutelado por outros para alcançar a autonomia. Essa defesa marcou o pensamento moderno. Descartes, por exemplo, em seus posicionamentos, advogou a favor da filosofia fundamentada no “eu autoconsciente” como condição para o sujeito chegar à verdade. Sendo o homem dotado de razão, de bom senso, enquanto “[...] o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que [...] é naturalmente igual em todos os homens” (Descartes, 1979, p. 29), faltando-lhes, então, um caminho seguro para bem conduzir essa razão.

A consciência verdadeira, naquele contexto, consistia em aceitar como verdade algo que se apresentasse ao espírito como sendo evidente, indubitável. Não há espaço para opiniões ou conjecturas acerca das coisas. Os sentidos, enquanto forma de os indivíduos perceberem a realidade, trazem sérios problemas para a efetivação daquela consciência devido ao seu caráter de circunstancialidade. Por meio deles, cada coisa pode ser percebida sobre aspectos variados, fato que gera dúvidas em relação ao que ela é. O método que conduz a razão na elaboração do conhecimento que assegura a evidência, a verdade, ao eliminar as dúvidas também elimina as particularidades das coisas.

Assim, a filosofia, enquanto expressão da razão, que pretende alcançar o nível de consciência verdadeira, passa pelo processo contínuo de autorreflexão que só se efetiva quando se vê “[...] obrigada a criticar a si mesma sem piedade” (Adorno, 2009, p. 11). Aqui, se a relevância da filosofia moderna se expressa enquanto denúncia das limitações do pensamento filosófico da escolástica – a filosofia escolástica ficou ultrapassada, uma vez que, se isso não tivesse acontecido, não haveria razão para o rompimento daquele paradigma – de

modo que, pela autorreflexão, cabe à filosofia examinar, avaliar até que ponto esse novo paradigma filosófico promoveu ou não a consciência verdadeira. A avaliação considera a promessa atribuída à razão na modernidade de promover a autonomia do sujeito e a emancipação humana. Agora, não só a crítica cartesiana ao pensamento da filosofia escolástica é considerada, mas também qualquer sistema filosófico fundamentado em princípios universais.

Os conceitos, que são articulados uns com os outros sem espaço para o que não se adequa ao que é logicamente construído, forjam uma identidade lógico-metafísica que elimina as particularidades das coisas. O império dos conceitos, do pensamento sobre a realidade material, é a característica do sujeito intelectual, denominado de filósofo, e parece não estar em consonância com o que Adorno considera ser experiência intelectual. Tal experiência é incompatível com as distorções entre o que é conceitualmente pensado e a realidade objetiva. Essa distorção já era objeto de crítica de Horkheimer, sobretudo, em seu artigo denominado “*Sobre o problema da verdade*” (1935), no qual ele considera que jamais a realidade objetiva se identifica com o pensar humano. O pensamento nunca se tornará o objeto pensado (cf. Horkheimer, 1990). A superação da dicotomia entre o objeto material e o pensamento abstrato, requer uma postura crítica, reflexiva, do sujeito, de modo que a efetivação da consciência verdadeira, reivindicada, talvez seja possível pela passagem da filosofia do âmbito teórico, do império dos conceitos, para a dimensão da práxis transformada da filosofia que supere o estágio de interpretação da realidade para promover a sua transformação.

Nesse aspecto, tem-se, no século XX, fatos históricos que por si mesmos se apresentam como exemplos de que a projeção da razão trajada de saber filosófico ou científico, enquanto teoria ou como “práxis transformadora” da realidade, ainda não efetivou a sua promessa de emancipar as pessoas do jugo de outras pessoas ou entidades. Aqui se nos reportamos à divisão social do trabalho, a denúncia de Marx, de que a riqueza dos capitalistas se constrói pela exploração do trabalhador, pela pobreza dos menos favorecidos economicamente na sociedade capitalista, não promoveu igualdade social e nem mudança de postura filosófica que nos conduzissem a pensar no sentido de ter experiência intelectual. Mesmo que Marx tenha advogado a favor da classe trabalhadora, não foi suficiente para conter o avanço do domínio do capitalista sobre o proletariado. A revolução do proletariado que deveria acontecer a nível local e depois a nível internacional, como previa Marx em *O Manifesto do partido comunista* (1848), não se efetivou.

Vale salientar que a concepção de consciência de classe tratada por Marx, em seus escritos, como experiência política, é substituída por Adorno, em seu pensamento, pela noção

de consciência individual enquanto sujeito da experiência empírica, cognitiva (cf. Buck-Morss, 2011). Para Adorno, assegurar a consciência individual do sujeito singular, empírico, é condição para se contrapor à coletividade e à realidade que o subjuga, retirando as suas particularidades. Nesse aspecto, ele defende, segundo Buck-Morss, que “[...] la cuestión era todavía *interpretar* al mundo, no como sustituto, pero sí como precondition del cambio, y como preventivo frente a una praxis falsa” (Buck-Morss, 2011, p. 213).

No entanto, o ideal da filosofia de realizar a promessa atribuída à razão de promover a emancipação dos homens foi levado a sério. Fazer a defesa da filosofia é lutar para assegurar, na história da humanidade, a realização da promessa atribuída à razão. Sem essa luta, a filosofia se torna irrelevante para a vida em sociedade. Como o proletariado não chegou ao poder, considera-se que, mais uma vez, o instante de realização da filosofia foi perdido (cf. Türccke, 2004). O triunfo do capitalista sobre os trabalhadores e sobre os defensores da filosofia que querem superar a miséria social, o instante perdido de realização da filosofia, justifica-se pelas atrocidades vivenciadas pela humanidade, no século passado, tais como “As duas guerras mundiais, o fascismo, os campos de concentração [...]” (Türccke, 2004, p. 46), entre outros.

Nesse contexto, Adorno enfatiza que *Auschwitz* – expressão “limite” da violência contra a humanidade que caracteriza a efetivação da barbárie no século XX – é o fato que por si só exige a instituição de um novo imperativo categórico, bem como, um método filosófico que, guiado pela reflexão crítica, recupere as particularidades negadas, tanto pelos princípios universais da filosofia idealista do início da modernidade, como pela ciência positiva a serviço da sociedade capitalista. Em outras palavras, a promoção da consciência verdadeira atribuída à educação por Adorno passa pelo movimento de enfrentamento que envolve o que acontece no mundo, os fatos históricos, que se apresentam como um contraponto ao imperativo categórico kantiano, em geral, sobre a realidade particular. Concebe-se que a superação da falsa identidade denunciada por Adorno passa pela integração da dimensão teórica do pensar com a ação dos indivíduos na sociedade, mediadas pela reflexão filosófica, tendo a história como tribunal que julga, no plano da promessa atribuída à razão, o que se realizou e o que não se efetivou.

Os fatos aprovam ou desaprovam o curso delegado à razão de realizá-lo. Mas a análise das provas e do curso da razão na história é de responsabilidade do sujeito singular, socialmente determinado. É por esse julgamento que o sujeito singular passa a pensar enquanto experiência intelectual. No entanto, esse pensar não acontece de forma igualitária em todos os indivíduos como se fosse algo natural ou biológico. Se para Kant, no seu texto,

*Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (1773/1774)*, a maioria ou autonomia do sujeito se consolida por um processo de esclarecimento, no qual os indivíduos se esforçam para fazer uso de seu entendimento para se conduzir por conta própria, sem ser tutelado por outros; em Adorno, por sua vez, esse esforço se vincula à concepção de pensar enquanto processo formativo que possibilite aos indivíduos realizarem experiências formativas que se convertam em instrumentos de resistência no seio da sociedade. Para isso, a educação desempenha uma dupla função, a saber, primeiro, adapta os indivíduos à realidade na qual eles estão inseridos, e segundo, desenvolve o potencial de resistência nos indivíduos para se contrapor aos mecanismos de dominação da sociedade que os subjagam.

Vale salientar que, para promover a consciência verdadeira nos indivíduos, a educação não deixa de adaptá-los à realidade, mas passa a privilegiar a sua dimensão de resistência ao que a eles se impõe. Para isso, a educação se vincula à racionalidade reflexiva, crítica, dessa vez como forma de resistência ao saber filosófico ou científico que se sobreponha à existência no seio da sociedade, bem como às instâncias da sociedade que nulificam a subjetividade dos indivíduos. Desse modo, há uma relação da educação com a realidade que é circunstanciada historicamente pelas condições sociais. A educação acompanha a dinamicidade da realidade que é refletida pelos acontecimentos dos fatos. Nesse aspecto, um dos principais desafios postos ao processo educacional é de assegurar aos indivíduos uma postura crítica capaz de se contrapor à realidade que “[...] se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens [...]” (Adorno, 1995, p. 144).

Nela, o processo de adaptação dos indivíduos é quase tão naturalizado que, para se contrapor a isso, requer, das instituições que têm ingerência sobre a formação da consciência das pessoas, uma postura crítica e política, capaz de promover a resistência em maior escala do que a adaptação (cf. Adorno, 1995). Mas, considerando que a formação se efetiva tanto por via da educação formal, por instituições criadas e supervisionadas pela sociedade para tal finalidade, como escolas e universidades, por exemplo. Tem-se, por outro lado, a educação informal promovida, sobretudo, pela família. Esta última, que acontece desde o início da primeira infância das pessoas, parece ter relevância maior na formação do que a outra. No entanto, é vista como processo de adaptação ao mundo socialmente constituído. Mesmo que milhões de pessoas tenham acesso à educação formal, ainda lhes falta o domínio de elementos básicos da cultura que possibilite a efetivação da consciência verdadeira, crítica. As crianças são acometidas de um “[...] indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagens* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão” (Adorno, 1995, p. 146).

Com tal empobrecimento, a educação para elevar a consciência dos indivíduos que possa promover a adaptação e a sua superação, fortalecendo mais a resistência, a crítica, do que o conformismo, fica no âmbito teórico que se assemelha à promessa atribuída à razão, no início da modernidade – de promover a autonomia do sujeito e a emancipação humana. Nesse cenário, é atribuída à educação a função de preparar os indivíduos criticamente – educação política – para se sobrepôr à alienação imposta pelos mecanismos de dominação da sociedade vigente (cf. Adorno, 1995).

Nesse aspecto, a alienação se confunde com a própria realidade da sociedade capitalista, que forja experiências formativas, sem ter a devida preocupação com a dimensão de resistência da educação. A educação que deveria assegurar a superação da alienação apresenta-se como instrumento da sociedade “[...] para produzir a situação vigente [...]” (Maar, 1995, p. 12).

No entanto, a educação que adapta os indivíduos à realidade social é a mesma que potencialmente os leva a resistir àquilo que os subjuga. Para isso, Adorno pensa a educação integrada com diversas dimensões que compõem a realidade (cf. Adorno, 2010). Ele resgata a racionalidade reflexiva da filosofia idealista do início da modernidade, reformulando o processo investigativo que possibilitou a autonomia do sujeito intelectual e identifica a educação com essa racionalidade que potencializa a capacidade de pensar articulada com as experiências formativas (cf. Pucci, 2010).

Para isso, Adorno põe a educação num processo dialético que se identifica com a própria dinamicidade da realidade concebida historicamente. Ao invés de julgar e condenar um período histórico por seus acontecimentos, ele o transforma em conteúdo crítico para avaliar as promessas atribuídas à razão ou à educação. Ele advoga a favor da razão e da educação, reconhecendo os seus limites e potencialidades. Na sua defesa, da articulação entre educação e racionalidade, tem-se a conscientização que conduz as pessoas tanto para a adaptação como para a emancipação (cf. Adorno, 1995), a segunda não acontece sem a primeira, conforme já exposto acima. Dessa articulação, é fundamental que se faça uma crítica permanente ao processo formativo idealizado pela sociedade burguesa, que instrumentaliza a educação, ciência e tecnologia para a sua conservação à custa da eliminação das particularidades das pessoas e de entidades. Diante disso, faz-se necessário implantar um estado de vigilância contínuo contra a

[...] pressão do [...] dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime (Adorno, 1995, p. 122).

Esse estado de vigilância da educação é uma prerrogativa para evitar a regressão da humanidade ao estado de barbárie, o terror que se experimentou, principalmente, em *Auschwitz*, na primeira metade do século passado. A reflexão inerente ao próprio processo formativo, proporcionado pela educação, deve recuperar os conteúdos éticos ameaçados pelos interesses da sociedade vigente (cf. Adorno, 2010). Tal reflexão se efetiva como crítica permanentemente a tudo que conserva as determinações sociais que se impõem sobre as pessoas. Isso se justifica pelos efeitos negativos de se conceber o processo educacional enquanto “[...] estratégias de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como aperfeiçoamento técnico” (Maar, 1995, p. 11). Os condicionantes sociais que impossibilitam a realização de experiências formativas para se contrapor à situação social vigente é algo que deve ser enfrentado por cada indivíduo para não se conduzir na vida às cegas ou como máquinas que são comandadas por outras.

### 3 A educação mediada pela dialética negativa

A educação deve se pautar por conteúdos éticos, filosóficos, como base de suas reflexões. Nesse aspecto, Adorno resgata, para o seu pensamento, a parte não escrita do *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein que se traduz pelo aforismo 7 daquela obra que postula o silêncio acerca dos conteúdos éticos, estéticos e filosóficos, para evitar embates ideológicos carentes de verificação científica. Na reformulação daquele aforismo, Adorno, na *Dialética negativa*, afirma que é “[...] preciso dizer o que não pode ser dito. A simples contradição dessa exigência é a contradição da própria filosofia” (Adorno, 2009, p. 16) que a torna dialética. A reflexão que acompanha as decisões das pessoas precisa de conteúdos que orientem aquele que escolhe fazer ou deixar de fazer algo.

As pessoas se tornam “marionetes” na sociedade burguesa em defesa dos valores por ela instituídos. O padrão de beleza definido pela burguesia é seguido ou desejado pelas pessoas de todas as camadas sociais, isso se aplica à cor, à raça, à nacionalidade, ao gênero, às etnias etc. O reconhecimento do outro, do diferente, é um tabu ainda presente na sociedade que avança a passos largos no quesito tecnologia.

Adorno concebe a filosofia enquanto dialética – abertura – para reconhecer as contradições como sendo inerentes à realidade. Vale ressaltar que, para ele, a dialética é negativa, no sentido de liberá-la da sua dimensão afirmativa atribuída pela tradição filosófica, sem em nada perder em determinação, em rigor investigativo (cf. Adorno, 2009). Em outras palavras, a dialética negativa enquanto método filosófico se apresenta como subversiva a toda tradição filosófica que

[...] poderia ser chamada de antissistema. Com meios logicamente consistentes, ela se esforça por colocar no lugar do princípio de unidade e do domínio totalitário do conceito supraordenado a ideia daquilo que estaria fora do encanto de tal unidade (Adorno, 2009, p. 8).

Há uma articulação entre a dialética negativa enquanto método filosófico e a experiência formativa dos indivíduos que equivale à educação para a emancipação. A experiência intelectual é a imagem refletida da experiência formativa. Essa compreensão exige da razão uma total “abertura frente ao objeto, frente à coisa” (Maar, 1995, p. 12) para superar o movimento do pensar da tradição filosófica que subjuga o objeto singular pelo conceito universal, eliminando as suas particularidades. Para isso, Adorno faz uso de um trocadilho envolvendo os princípios de identidade e de não-contradição da Lógica Clássica. A identidade que equivale à verdade e à contradição que representa a falsidade na tradição filosófica se inverte na dialética negativa.

Nesse aspecto, superar a falsa identidade entre pensamento e realidade concreta passa pelo reconhecimento de que a verdade da identidade é falsa. Os conceitos com os quais se pensa a realidade se constituem pela impossibilidade da existência do não-idêntico nas coisas. No entanto, o não-idêntico que equivale às particularidades das coisas é a não-verdade da identidade que é inerente à realidade concreta. Assim sendo, a não-verdade da identidade passa a ser a verdade da contradição no mundo dos fatos. Com isso, os objetos – o não-idêntico – enquanto elementos basilares formadores dos conceitos, passam a ser considerados, conduzindo o sujeito no processo formativo, dando voz ao que até então era indizível, evitando “[...] o emudecimento do que aparentemente não pode se expressar” (Maar, 1995, p. 12).

A educação para a resistência e emancipação, nesse contexto, dá-se pela voz que expressa o indizível, que supera o silêncio acerca de questões da existência humana em todas as suas dimensões. Aos objetos singulares, por exemplo, são dados os devidos créditos na constituição dos conceitos universais. No caso das pessoas, vale ressaltar que cada uma em “[...] particular contém dentro de si não só suas idiossincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis pela sua construção” (Zuin, 1999, p.

74). Por essa razão, elas precisam superar o modo de pensar que se rende às facilidades do dado imediato para buscar, nas particularidades dos objetos e nos fatos históricos, os conteúdos formativos dos conceitos e da formação da subjetividade humana. Acerca disso, afirma Adorno:

[...] todos os conceitos, mesmos os filosóficos, apontam para um elemento não-conceitual porque eles são, por sua parte, momentos da realidade que impele a sua formação – primeiramente com o propósito de dominação da natureza. [...] Que o conceito seja conceito, mesmo quando trata do ente, não altera em nada quanto ao fato de estar por sua vez entrelaçado em um todo não-conceitual do qual só se isola por meio de sua reificação que certamente o institui enquanto conceito (Adorno, 2009, p. 18,19).

Pensar os conceitos não é só um exercício racional que forja a identidade da realidade pelo pensamento, como outrora, e nem é uma mera projeção dos elementos basilares da linguagem – os nomes – sobre o mundo, como defendia Wittgenstein, no *Tractatus*, para descrever fatos ou estados de coisas. É derogada a supremacia do pensamento indubitável da filosofia idealista para determinar a realidade. Os sentidos não são mais empecilhos para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Ao contrário disso, Adorno se aproxima do entendimento de Feuerbach, no sentido de reconhecer que “[...] só a intuição das coisas e dos seres na sua realidade objectiva é que liberta e isenta o homem de todos os preconceitos [...]” (Feuerbach, 1988, p. 25). A falsa identificação do pensamento com a realidade é o preconceito contra o qual a filosofia deve lutar. O equilíbrio entre pensamento e realidade, entre razão e sensibilidade, efetiva-se pelo desdobramento da “[...] diferença entre o particular e o universal, que é dilatado pelo universal” (Adorno, 2009, p. 14). A reconciliação entre o particular e o universal consiste na liberação do não-idêntico que é inerente à própria realidade para construir os conceitos.

O reconhecimento dos objetos como ponto de partida para a elaboração de conceito leva o sujeito a denunciar a falsa identidade entre pensamento e realidade. Pensar um par de luvas, por exemplo, pressupõe a existência da luva da mão direita e a luva da mão esquerda. O par de luvas é a dilatação de ambas no conceito. Cada luva em particular é o não-conceitual que é parte constituinte do conceito – par de luvas. A dimensão da existência de particulares é o que assegura a existência do universal. O universal existe enquanto classe ou coleção, conjunto de coisas particulares. Há um abismo, portanto, entre se ter algo particular enquanto existente no mundo, uma colher de sopa, por exemplo, e se pensar na classe de todas as colheres de sopa do mundo. É evidente que essa classe não é em si mesma uma colher de sopa, mas, sim, um conjunto que tem cada colher de sopa – não-conjunto – como seus elementos constituintes (cf. Russell, 1978). Nesse aspecto, para Adorno, pensar é fazer, das

particularidades pertencentes às coisas, experiência intelectual, enquanto exercício racional que articula as diversas percepções sensitivas da realidade externa ao sujeito, formadora de conceitos universais.

O conceito é algo em constante construção, competindo à dialética negativa “[...] lembrar e enfrentar a [sua] insuficiência [...]” (Türcke, 2004, p. 51) para se efetivar pelo intelecto humano. Eles são formados pelos conteúdos não-conceituais. Pensar os conceitos é pensar também no não-conceito. É fazer o caminho de volta para os seus elementos basilares que são os objetos. O que prevalece são as particularidades dos objetos que escapam àquela identidade lógico-metafísica que até então justificava o princípio universal a partir do qual a realidade era concebida. O objeto não é pensado como idêntico a si mesmo sempre, mas como princípio material, circunstanciado historicamente por múltiplas determinações.

As coisas têm de ser discutidas para serem esclarecidas, pois não se subentendem, não são óbvias. O intelecto humano não pode expressá-las de maneira a torná-las unívocas, fixas e identificadas de uma vez para sempre (Türcke, 2004, p. 50).

A dialética negativa em Adorno se apresenta como denúncia da falsa harmonia entre o particular e o universal, entre a subjetividade e a objetividade, fundamentada em pseudoliberalidade que conduz as pessoas para falsas experiências formativas. A apropriação de conceitos que são concebidos como absolutos em si mesmos produz nos indivíduos a incapacidade de experiência intelectual para produzir pensamento crítico, reflexivo. A autorreflexão realizada pelo sujeito, ao se apropriar do conceito, o conduz à experiência formativa que transcende a realidade subjugada pelos conceitos e se estende para a esfera social, com o intuito de realizar o acerto de contas com o que promove o sofrimento humano. Sobre isso, afirma Zuin:

Os conceitos interligados [...] expressam aquilo que o pensamento identificante recusou-se a si mesmo: a necessidade do ajuste de contas com o sofrimento humano. A partir do momento em que a filosofia procede dessa forma, uma vez mais concede-se voz àquilo que foi reprimido, mas que nunca deixou de se fazer presente (Zuin, 1999, p. 75).

A interligação dos conceitos entre si e com o não-conceito evita que o sujeito construa a sua subjetividade por imitação automática do que passou a ser consenso na sociedade. Ao contrário disso, a subjetividade se efetiva por um processo de reconhecimento da objetividade da realidade, sem, no entanto, atribuir ao objeto o que é meramente subjetivo e nem negar o que a ele pertence. O reconhecimento do que pertence aos objetos é uma forma de elevar o homem à condição de sujeito em que a sua autonomia para conhecer é também uma forma de dependência dele em relação ao objeto do conhecimento (cf. Adorno, 2009). O intelecto

humano, na interpretação de Türcke sobre a dialética negativa, não consegue se libertar das imposições das coisas, ele “[...] só pode expressá-las da maneira como elas lhe aparecem. [...] os conceitos não chegam à plena congruência com a realidade que pretendem expressar” (Türcke, 2004, p. 50). Nesse aspecto, tem-se a “emancipação das coisas” em relação aos conceitos e ao intelecto humano, sem, no entanto, eliminar a possibilidade de reflexão crítica do sujeito que conhece.

Na relação, em que há o reconhecimento do que pertence às coisas por parte dos indivíduos é concebido como princípio básico, a partir do qual se tem a dimensão ética da ação humana na produção do saber e na intervenção na sociedade. Aqui, diferentemente de Wittgenstein, Adorno dá voz ao silêncio acerca dos conteúdos éticos que norteiam a existência no seio da sociedade. É pela apreensão do conteúdo ético do saber que se tem experiência intelectual para conduzir o pensar mediado pelo conceito e o não-conceito, enquanto critério básico para superação da falsa identificação do pensamento com a realidade que ainda se faz presente na racionalidade moderna. Com isso, tem-se um movimento dialético no conceito de autonomia do sujeito e na “emancipação das coisas”, que nos leva à compreensão de autonomia como uma forma também de não ter autonomia.

Adorno interliga o sujeito, os conceitos e as coisas no processo educacional. Esse modo de pensar evita a construção de hierarquia entre “[...] sujeito, predicado e objeto, mas cria reciprocidade entre todos os elementos linguísticos, que se interligam a juízos [...]” (Türcke, 2004, p. 52).

Só enquanto os elementos conceituais conseguem explicar-se mutuamente, a coisa em questão [...] se explica. [...] a explicação excede o ato de identificação. Não se trata de explicar alguma coisa colocando numa gaveta conceitual, e, sim, de fazer com que alguma coisa se explique a si mesma. Explicação assume [...] as conotações de abertura, até de revelação da coisa em questão. [...] tal revelação não acontece imediatamente, mas somente mediante conceitos, em que cada um se apóia no outro e todos apontam para a coisa cercada. Assim, em vez de encaixá-la, o objetivo é fazê-la sair da caixa de identidade, retirá-la do processo usual de identificação (Türcke, 2004, p. 52).

Assim, a educação para a resistência e emancipação, em Adorno, dá-se por uma relação contínua entre os indivíduos singulares com a realidade social historicamente determinada. Essa relação se fortalece por experiência intelectual do sujeito singular que se efetiva pela apropriação dos conflitos sociais e da inversão da verdade da identidade pela verdade da não-identidade. Para isso, a educação é conduzida pela dialética negativa num contexto social em que o ensino/aprendizagem envolve o saber científico, político, ético e filosófico na perspectiva de promover a consciência verdadeira dos indivíduos. Nesse aspecto,

o campo de atuação da educação é marcado por relações sociais, guiada pela dialética negativa, enquanto método pedagógico, que assegura aos indivíduos e a realidade o que a eles pertence – as suas particularidades.

#### 4 Conclusão

A título de considerações finais, concebe-se que a educação, em sua dupla função, além de adaptar, promove uma postura de resistência que aos indivíduos se impõe sendo justificada pela identificação da educação com a racionalidade reflexiva, no sentido de superação do que modelava as pessoas, padronizando os seus comportamentos. O saber da ciência era transmitido enquanto algo a ser assimilado sem espaço para a reflexão. Esse modo de conceber a formação conservava a falsa identidade entre pensamento e realidade da tradição filosófica. Ao contrário disso, para Adorno, a educação, enquanto resistência, se efetiva pela articulação entre a cultura acumulada pela humanidade, considerando os conflitos sociais e as contradições existentes na realidade historicamente determinada.

Daí vem a compreensão de educação enquanto possibilidade de promover a consciência verdadeira nos indivíduos. Tal consciência se efetiva pelo uso da dialética negativa que conduz o pensar por experiência intelectual que tem o seu correspondente na educação como experiência formativa. Essa experiência se dá quando o sujeito singular, no instante presente, tem a oportunidade de avaliar se a promessa atribuída à razão, até então, se efetivou ou não. Os conceitos filosóficos, o saber científico ou artístico acumulados na história são confrontados com os fatos que acontecem cotidianamente.

O pensar deixa de ser concebido como reprodução da cultura acumulada para se efetivar no embate entre aquela cultura e a realidade presente. A dialética negativa enquanto método pedagógico, nesse contexto, faz da educação um processo de elaboração do passado para identificar as causas que conduzem a humanidade à barbárie. As duas grandes Guerras da primeira metade do século XX, gerando o acúmulo da riqueza do capitalista à custa da pobreza do trabalhador, são fatos históricos que não podem ser esquecidos e nem meramente transmitidos pela educação como acontecimentos que ficaram no passado. Para evitar que eles se repitam, faz-se necessário identificar e combater as suas causas.

A superação dessa falsa identidade passa pela negação de tal verdade. De modo que a contradição até então assumida como falsa, pela tradição, passa a ser verdade. A contradição e as particularidades das coisas se equivalem. Conceber a verdade da contradição é reconhecer as particularidades como parte integrante da existência da realidade. Tal reconhecimento

pressupõe uma dimensão ético-filosófica que tem repercussão em todas as esferas da vida em sociedade, e, principalmente, na formação do sujeito. Essa dimensão consiste em reconhecer e respeitar o que pertence às coisas, o que Adorno denominou de “emancipação das coisas”. Nesse caso, a autonomia do sujeito se efetiva não como soberana sobre a realidade, mas, sim, respeitando a sua objetividade.

### Referências

ADORNO, T. W. *Dialética negativa*. Trad. Marcos Antônio Casanova. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2009.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Calmon Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

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

BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la dialética negativa – Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Trad. Nora Rabotnikof Maskivker. Buenos Aires, Eterna Cadencia Editora, 2011.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

FEUERBACH, Ludwig. *Princípios da Filosofia do Futuro e outros escritos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

HORKHEIMER, Max. Sobre o Problema da Verdade. In: HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica: uma documentação*. Tomo I. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. p. 139-174. (Coleção Estudos, 77).

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?” In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos* (edição bilíngue). Trad. Raimundo vier. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MAAR, Wolfgang Leo. A guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

NASCIMENTO, E. de S. *A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista*. 2018. 136f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RUSSELL, Bertrand. *Lógica e conhecimento*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

TÜRCKE, Cristoph. Proto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios à dialética negativa. In: ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo, Cortez, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. 2. ed. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo, EDUSP, 1994.

ZUIN, Antônio A. S. Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura. *Pro-Posições*, V. 8, N. 2 [23]. Campinas, Março de 1999.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.