



Griot: Revista de Filosofia

ISSN: 2178-1036

[griotrevista@gmail.com](mailto:griotrevista@gmail.com)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Brasil

Nunes Colla, Karina de Matos; Nunes Filho, Lauro de Matos  
Educação, adaptação e emancipação: entre Dewey e Adorno  
Griot: Revista de Filosofia, vol. 8, núm. 2, 2013, pp. 93-107  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v7i1.567>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576664910008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABR  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## **EDUCAÇÃO, ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: ENTRE DEWEY E ADORNO**

Karina de Matos Nunes Colla<sup>1</sup>

Lauro de Matos Nunes Filho<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

### **RESUMO:**

Este artigo busca aliar as leituras de Adorno e Dewey acerca do papel da educação frente o fenômeno da alienação social, focando principalmente a experiência dentro do processo de emancipação. Ao final, busca-se identificar os ideais de coletividade e compromisso como premissas falsas dos processos educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emancipação; Democracia; Alienação; Educação; Liberdade.

## **EDUCATION, ADAPTATION AND EMANCIPATION: BETWEEN DEWEY AND ADORNO**

### **ABSTRACT:**

This paper seeks to combine the readings of Adorno and Dewey on the role of education against the phenomenon of social alienation, focusing primarily on experience in the process of emancipation. At the end, we seek to identify the ideals of collectivity and commitment as false premises of educational processes.

**KEYWORDS:** Emancipation; Democracy; Alienation; Education; Freedom.

### **Introdução**

Dewey e Adorno representam duas perspectivas a respeito dos processos de formação educacional, contudo não pretendemos contrapor estes autores, mas sim, expor os seus pontos de contato, focando especialmente o modo como ambos inter-relacionam e educação.

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná – Brasil. *E-mail:* nina.colla@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina - Brasil. *E-mail:* laurodematosnunesfilho@yahoo.com.br

Dewey consagrou-se como um teórico e “prático” da educação, várias de suas teorias foram aplicadas em situações reais de sua época, principalmente no ambiente escolar. Engajado politicamente, sempre esteve atento à transição que ocorre entre o ambiente escolar e a sociedade. Por sua vez, Adorno desenvolve uma postura similar, refletindo, a partir do contexto da Segunda Guerra Mundial, efetuando uma profunda crítica dos conceitos de coletividade e compromisso.

Há notadamente uma diferença entre o discurso de Adorno e Dewey, entretanto, seus propósitos são similares, a saber, debater a função política e social da escola na constituição de indivíduos emancipados. Desta forma, almejamos debater os principais elementos de suas teorias acerca da filosofia da educação.

### **Dewey: educação e adaptação**

Qualquer abordagem que se pretenda coerente e elucidadora deve partir da constância de que em geral a obra de um filósofo divide-se sob duas perspectivas, uma teórica e uma prática. Neste caso, por perspectiva teórica compreendemos o campo da teoria do conhecimento e por perspectiva prática a abordagem da ética, ou, no caso de Dewey, de uma filosofia da moral<sup>3</sup>.

Dewey é conhecido como um pragmatista, todavia, isto exige melhores esclarecimentos. Tratar Dewey como um pensador envolvido apenas com uma dimensão prática e não com uma perspectiva teórica, além de comprometer qualquer investigação que se pretenda criteriosa, é de longe mutilar parte importante e esclarecedora da obra do filósofo<sup>4</sup>. Com o intuito de não acarretar no mesmo erro, partiremos da devida interpretação e contextualização da obra do autor, relevando o seu caráter teórico para, então, melhor entender os motivos que o levaram a desenvolver a sua filosofia da moral e a sua devida aplicabilização.

### **Teoria da experiência: empirismo, pragmatismo e instrumentalismo**

---

<sup>3</sup> O termo moral é corrente em Dewey, pois, seguindo a definição, a moral é instituída segundo os costumes de uma determinada sociedade, isto é, costumes adquiridos pela prática social, assim como exige a filosofia de Dewey.

<sup>4</sup> Não raramente a perspectiva teórica de um autor é depreciada, quando não deixada totalmente de lado em detrimento da perspectiva prática. Stuart Mill e Hobbes são exímios exemplos, ambos são constantemente esmiuçados enquanto filósofos políticos, porém são desmerecidos enquanto detentores de extensa e valiosa investigação nos campos da lógica e da filosofia da linguagem.

Dewey é um misto de hegelianismo e empirismo, do primeiro herda a necessidade de uma argumentação conceitual (instrumental) e, do segundo a base experiencial. A filosofia da educação desenvolvida por ele defende um processo de aprendizagem ligado à vivência pessoal, afirmando que toda forma de instrução só tem sentido quando inserida no horizonte da prática.

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto ao pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica (*organic connection*) entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia da educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. (DEWEY, 1979b, p. 13).

Antes de Dewey, William James já havia tratado de uma filosofia do valor, a qual só valida o sentido de uma asserção segundo a sua existência e aplicabilidade no mundo. Reflexões de ordem metafísica ou religiosa devem ser deixadas de lado, pois não levam a nenhuma conclusão e acabam se tornando eternos campos de disputa. Para o precursor do pragmatismo, todo e qualquer princípio só adquire sentido caso possa ser aplicado e mensurado segundo suas consequências. Dewey o segue nesta conclusão. “Todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação.” (DEWEY, 1979b, p.7)

Porém, não basta somente aplicar, Dewey defende uma teoria da experiência que conserva critérios de aplicação que relevam o caráter qualitativo da prática educacional. Para ele o processo de formação observa condições externas e internas. As condições externas são aquelas privilegiadas pela escola tradicional, a qual considera o aluno um receptáculo de informações, passivo e alheio ao movimento interno de reflexão. Enquanto a escola tradicional defende a ideia de aprendizado para o futuro, Dewey, entretanto, crê que a única possibilidade de aprendizado deve ser enquanto algo experimentado no presente e com um fim imediato, sendo a experiência objeto de refinamento e adequação no futuro. Segundo ele, a realidade é dada subjetivamente, dependente do momento da sua apreensão, sendo configurada de maneira indutiva a partir de cada indivíduo. O limite do mundo é o limite de toda a experiência possível. O mundo representa a totalidade superficial das vivências. Somente desta forma, a reconstrução torna-se possível, pois se a experiência é efetivada a cada instante e de maneira incessante, o mundo também passa a ser modificado a cada instante devido a novas experiências.

Decorrente do exposto acima surge a impossibilidade de um conceito de verdade transcendente. Uma vez que o mundo está sempre em mudança, o conceito de verdade torna-se impossibilitado, pois não encontra nada de

similar e imutável no mundo; neste caso, Dewey passa a falar não mais em verdade, mas no justificadamente afirmável<sup>5</sup>.

### Vida e aprendizado

Com relação à problemática educacional, Dewey assevera que o erro da escola tradicional não foi a ênfase dada às condições externas, mas sim a falta de atenção aos fatores internos durante a aprendizagem. Para ele toda experiência que se pretenda educativa só adquire sucesso enquanto se mantém atenta ao que ele mesmo denomina como interação, isto é, interação entre condições internas representadas pela liberdade e franqueza de reflexão do educando, e as condições externas representadas pelo educador enquanto mediador e retentor de um número maior de experiências.

Junto à interação surge o continuum experimental, nele o processo de aprendizagem deve ser imediato devido ao seu caráter prático, conservando a característica de repasse e constante reconstrução para situações futuras. Não é sem sentido que Dewey defende que não se aprende para que se possa viver, mas sim que se aprende vivendo. Não obstante, o autor deixa clara a existência de experiências que não são educativas. Assim, ele exemplifica:

Não há dúvida que um homem pode crescer em eficiência, como ladrão, como *gangster*, ou como político corrupto. Do ponto de vista da educação, entretanto, e de educação como crescimento nessa direção promove ou retarda o crescimento geral. (DEWEY, 1979b, p. 27)

Seguindo este raciocínio, surge a seguinte questão: Como é possível julgar se uma experiência de aprendizado é boa ou má? Qual é o critério moral que deve ser empregado em cada caso?

Sobre isto, basta apenas dizer que se Dewey considera que todos os princípios estritamente abstratos não têm relevância senão no uso, então caso exista um “conceito” de Bem, este deve ser real ou ao menos deve poder ser mensurado<sup>6</sup> a partir das situações e disposições das coisas no mundo. Neste sentido, a moralidade não é algo imanente ao humano, mas às relações instituídas na sociedade, as quais o englobam e o definem como parte integrante do meio. Com isto fica claro que não havendo nenhum Bem

---

<sup>5</sup> Por razões de espaço e, também, devido às restrições do tema não se tratará aqui da concepção deweyana de ciência.

<sup>6</sup> Aqui “mensurado” não quer dizer medido como se houvesse uma noção última de Bem para a qual toda ação estivesse direcionada. Pois, como deixa claro Dewey tudo que é real é real imediatamente, ou seja, uma ação moral ocorre sempre agora. Assim, o bem é o que é agora, a construção ética só tem sentido imediato e nunca como projeção para um fim.

absoluto<sup>7</sup>, a postura ética fica submetida a uma ideia de aperfeiçoamento. O homem bom é aquele que busca de maneira constante o refinamento, o amadurecimento e o aperfeiçoamento, ele nunca está “pronto”. O homem mau, por outro lado, é aquele que começa a deteriorar-se deixando de lado a busca pelo aperfeiçoamento e readaptação. Segundo esta tese, assim como o corpo, a mente também está em constante evolução e readaptação<sup>8</sup>. Desta maneira, o processo de aprendizagem antecede e supera o ensino institucionalizado, o aprender passa a ser visto como algo intrínseco. Contudo, não deixa de ser necessário esclarecer que Dewey não vê nenhuma diferença natural entre o homem e os demais animais, havendo, apenas, uma diferença de grau na evolução experienciada.

Há em cada caso uma espécie de continuidade. É ao observarmos as diferentes formas por que a continuidade se processa, que achamos fundamento para a discriminação entre as experiências. Posso ilustrar o que desejo dizer com a objeção que se tem feito contra a ideia que outrora expus, ou seja, que o processo educativo é idêntico a crescimento, compreendido como o gerúndio *crescendo*. (DEWEY, 1979b, p. 26-27, grifo nosso).

A ideia de continuidade<sup>9</sup> é fundamental quando o assunto tratado é a construção ética e assimilação de regras e estruturas. Para Dewey a continuidade da experiência tem duas contribuições para o aprendizado. A primeira é de fornecer novos conhecimentos e a segunda é de estender os já adquiridos. Com relação às estruturas sociais, a experiência é o que há de mais fundamental, sem ela a sociedade e seus modos de organização teriam de ser reconstruídos a cada geração. Assim, por um lado, a vivência acumulada funciona como uma herança deixada pela geração anterior e, por outro, a noção de reconstrução constante participa agindo como uma espécie de ganho sobre posses. Desta maneira, a sociedade e as estruturas construídas ao longo do tempo representam um acúmulo de conhecimento, e o recebimento ou agregação do conteúdo histórico experienciado constitui o remanejamento e a readaptação deste agregado de conhecimentos. Desta forma, a herança histórica constitui o fator principal na diferenciação de grau de adaptação do homem em relação aos demais animais. A continuidade configura-se, então, como aquilo que interliga a experiência passada e a futura para que a experiência imediata seja sempre possível. Aqui ressurge o conceito de interação que é aquele que integra as diversas partes e elementos de uma experiência num único momento, sendo este a reconstrução da experiência que é o momento presente da integração entre

<sup>7</sup> A ideia de Deus é inexistente na filosofia de Dewey; para ele toda a ideia que represente uma autoridade exterior deve ser dispensada, pois ela interfere na liberdade. Aqui a conduta não se refere a um conjunto de escolhas individuais.

<sup>8</sup> A influência aqui é derivada da leitura do neodarwinismo de William James

<sup>9</sup> Entenda-se *continuum* e continuidade como o mesmo.

passado e futuro da experiência na continuidade. Portanto, as estruturas e modos políticos de organização tornam-se sempre os conjuntos fósseis relidos por meio da continuidade, sobre os quais a sociedade sempre continua a se reorganizar e se readaptar. Neste ponto, é relevante ressaltar a importância que Dewey dispensa ao conceito de liberdade, como sendo o conceito chave de qualquer construção socioeducacional.

Em outras palavras: a liberdade, em sentido prático e moral (o que quer que diga sobre ela em algum sentido metafísico), está ligada à possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e modificação de caráter, do mesmo modo que a responsabilidade. A principal razão por que não consideramos livre uma pedra é que ela não é capaz de mudar sua conduta, de adaptar-se *propositamente* a novas condições. (DEWEY, 1980, p. 314, grifo nosso)

Contudo, o conceito de liberdade não é algo tão simples dentro da teoria de Dewey. A noção de liberdade não conserva, assim como a noção de Bem, nada de transcendente ou absoluto. A liberdade também passa a ser referida à ação, pois é nela, na ação, que a liberdade se efetiva na forma de escolha de preferências<sup>10</sup>. Escolhas estas que devem ser regradas para que não ultrapassem a liberdade do outro, sendo este o único critério de limitação da liberdade. Para Dewey as noções de liberdade e de responsabilidade são indissociáveis, pois em um sistema autoritário ela é concedida ao centro diretor. Desta forma, fica claro que a ação individual ocorre somente quando o sujeito é livre para escolher e assumir a responsabilidade pelos seus atos. Neste contexto, Dewey assume que a democracia é o sistema político mais cabível à construção moral prática. Uma vez que os conceitos de liberdade e responsabilidade dependem da cooperação e integração com o outro, a democracia deve ser o modo de organização societário mais abrangente e aquele que tem mais a contribuir para um método de aplicação educacional universal desvinculado de qualquer modo de opressão ou alienação.

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e o obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais do que uma forma de governo, é primacialmente (*primarily*), uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979a, p. 93)

<sup>10</sup> Cf. Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, 1139a 30 – 1139b 5.

Segundo Dewey, há duas formas de educação, a tradicional e a progressiva. Na primeira predominam as condições externas, as quais privilegiam uma relação de autoridade entre professor e aluno, ou seja, uma relação de domínio e imposição. Na segunda predominam as condições internas de reflexão e conteúdos de vivência adquiridos pelo aluno. Nesta última há uma relação de compartilhamento, na qual o educador desenvolve o seu papel como orientador e mediador do processo, nela o aluno, por si mesmo, deve ser englobado pelo processo para tornar-se livre e responsável. Aqui não há autoridade, Dewey prefere chamar tal situação de controle social, pois a construção é partilhada e desenvolvida por todos. Desta forma, há um equilíbrio interno no grupo, não existindo imposições e havendo uma instância equitativa entre condições externas e internas.

A escola passa a ser encarada como mais um ambiente do cotidiano, no qual as situações reais devem ser o molde do processo educativo. Na escola aprende-se como na vida real, a única diferença é que ela é um ambiente simplificado e especializado no processo de aprendizagem humano.

Nem o indivíduo, nem a família, sozinhos, poderão satisfazer plenamente todas as necessidades de educação que surgem em cada uma. Para isso é necessário que se crie um ambiente específico, especializado, que se encarregue de complementar o que os outros elementos não conseguem. A sociedade, evidentemente, interpreta do seu modo os objetivos e as necessidades dos seus novos membros. Mas nem sempre o faz adequadamente. Por isso se torna necessária a escola que, embora seja uma instituição social, tem também por função fazer a crítica e o julgamento da sociedade, para propiciar sua própria renovação. (SCHMITZ, 1980, p. 71-72)

O caráter empirista e pragmático de autores como Charles Sanders Peirce teve grande influência sobre o desenvolvimento do pensamento de Dewey. Peirce, por exemplo, desenvolveu uma filosofia voltada para a noção de consequência; segundo ele, uma pergunta ou hipótese só passa ter sentido e valor depois de observadas as suas consequências. Contudo, Dewey admite que uma teoria consequencialista sempre se apresenta de maneira insatisfatória e passível de dúvida, pois qualquer teoria que espere os resultados para enfim tirar conclusões pode estar dando margem para que ações danosas possam ocorrer. Neste sentido, Dewey aplica uma fórmula vinculada à ideia de propósitos (purposes). Segundo esta ideia, a vivência deve funcionar como um meio de autocontrole. Uma vez que cada desejo, que uma pessoa possa ter, desenvolve nela um impulso que a leva a decisões premeditadas ou extremadas. Com o intuito de evitar tais implicações



Dewey descreve a operação intelectual que absorve e interpreta a significação<sup>11</sup> de cada situação.

A formação de propósitos é, portanto, operação intelectual bem mais complexa do que poderia parecer. Envolve: 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho, aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação. (DEWEY, 1979b, p. 67 e 68)

Então, apesar de toda operação intelectual se reduzir a um simples instrumento<sup>12</sup> da ação, ou seja, limitar-se ao imediatamente possível, ela pode ser premeditada por meio de situações concretas ocorridas anteriormente. A noção de propósito é tratada na forma de um objetivo<sup>13</sup> a ser alcançado, objetivo este que só pode ser justificado enquanto possibilitar continuidade à ação. Desta forma, fica claro que a noção de propósito funciona como um método ou plano de aplicação que observa e reflete sobre as consequências futuras a partir de consequências passadas.

### Adorno: educação e emancipação

Adorno é considerado um filósofo e sociólogo: em seus textos ele alia estes dois modos de leitura, o filosófico e o sociológico. Em suas obras, por um lado, a filosofia surge como responsável pelo estudo da Razão enquanto expressão da individualidade e, por outro, como expressão da unidade constitutiva de todos os homens. Neste último caso, a sociologia desempenha um papel restrito e fundamental, este é o de verificar como da individualidade reflexiva, o indivíduo pode elevar-se conscientemente e voluntariamente até a unidade social.

A obra de Adorno é dedicada a uma relação especial entre a razão individual e a construção racional na sociedade instituída. A leitura que ele

---

<sup>11</sup> *Significação* para Dewey é um conceito independente da semântica, ou seja, seu caráter é ativo e real. Por exemplo, a significação do termo “queimar” não deriva do sentido da palavra, mas do ato experienciado anteriormente, o qual evita que a mesma experiência ocorra novamente.

<sup>12</sup> Nisto consiste o *Instrumentalismo*, em tornar toda operação intelectual em aplicação prática imediata. O interessante neste caso é que a teoria de Dewey irá transpor os campos da Filosofia e da Pedagogia, chegando até à Psicologia. Pois, se a teoria de Dewey fosse absorvida neste campo, toda pretensão em prever casos de distúrbios psicológicos por meio de padrões de comportamento teria de ser deixada de lado, uma vez que, segundo o instrumentalismo, a ação é o que define cada caso

<sup>13</sup> A noção de *objetivo* não deve ser confundida com projeto ou com um fim futuro. Mas deve ser observada enquanto um meio que desenvolve as suas próprias consequências.

prestígia é aquela que vê o conhecimento, ou seja, a expressão máxima da razão individual como um instrumento de repressão e alienação. Segundo esta teoria, quanto mais o conhecimento científico progride, mais a razão instrumental se institui em depreciação da razão individual. Tal processo, segundo Adorno, condiciona a unidade coletiva a uma alienação cada vez maior. A evolução científica, estritamente positivista, passa a agir de uma maneira sadomasoquista, na qual a razão individual é usada coercitivamente contra ela mesma, seguindo esta assertiva Adorno refere-se a Freud:

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. (ADORNO, 2006, p. 119)

Para Adorno, toda sociedade que apresenta um grau razoável de progresso científico, o qual não esteja aliado a um grau razoável de reflexão crítica por parte dos indivíduos que a compõe, torna-se alienada ao processo da barbárie. Adorno em *Educação e Emancipação* define barbárie:

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 a explodir, aliás um tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2006, p. 155)

Para Adorno, a Alemanha hitlerista exemplifica o conceito de barbarização, nela o alto nível de industrialização, os sucessos tecnológicos e a política de integralização favoreceram uma política de coletividade e compromisso com o ideal de desenvolvimento “a qualquer custo”.

Assim, a primeira pergunta que se impõe é a seguinte: Como os ideais de coletividade e compromisso puderam ser alçados aos mais elevados graus de barbárie?

Adorno se apressa em responder, dizendo que os estereótipos de coletividade e compromisso, tantas vezes exaltados como ideais de conduta, revelam uma faceta dura de alienação e exclusão. O conceito de espírito de coletividade para muitos, e não sem razão, é considerado o conceito primordial na instituição de qualquer acordo civilizado entre os homens, por meio do qual se consolida a sociedade cooperada, isonômica e organizada.

Então como é possível que uma sociedade que conserva ideais tão íntegros possa vir a cometer atos tão vis como aqueles que definiram o holocausto?

Bem, o que Adorno expõe a este respeito é uma leitura crítica do ideal de coletividade, desde a sociedade organizada até a escola. O objetivo não é depreciar o acordo coletivo, mas sim, exaltar os valores individuais que muitas vezes são execrados em favor do “bem social”. A coletividade apresenta-se sobre duas faces: Na primeira ela é generosa, democrática e construtiva, favorecendo por meio da liberdade o crescimento individual, a criatividade e a fraternidade. Contudo, no segundo caso, a coletividade age de forma abortiva, absorvendo qualquer individualidade e suplantando qualquer tipo de liberdade. Adorno não exige deste caso nenhuma forma de coletividade, referindo-se à política, religião ou educação como estereótipos de um mesmo sistema repressivo, o qual utiliza o ideal de coletividade como meio de alienação<sup>14</sup>. Assim, fica claro que o princípio de coletividade não representa exclusivamente o caráter negativo da alienação, mas o seu uso opressivo pelo sistema político, religioso ou educacional vigente, que manipula a coletividade e coíbe qualquer forma de individualidade que não favoreça os seus intentos. Adorno exemplifica o caso referindo-se ao caso do estado alemão durante os anos de Hitler.

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. (ADORNO, 2006, p. 127 e 128).

Para muitos seria necessário apenas substituir o sistema opressivo vigente por qualquer sistema nos moldes democráticos. Porém, o que a história e Aristóteles nos ensinaram é que a democracia pode ser o mais opressivo dos sistemas de organização, pois nela o coletivo pode ser manipulado de uma forma tal, que as ações direcionadas pelo centro diretor aparentem depender do todo, quando na maioria das vezes este todo participa apenas como executor das ações premeditadas pelo governo vigente. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 2006, p. 142).

No mesmo sentido, a coletividade não seria possível sem a noção de compromisso, compromisso daqueles que a instituem. O compromisso surge

---

<sup>14</sup> “A curiosidade é punida na nova face do pensamento, a utopia dele deve ser expulsa sob qualquer configuração, inclusive a da negação. O conhecimento se resigna à reconstrução repetitiva.” (ADORNO, 1996, p. 176).

como uma qualidade de poucos, daqueles poucos que não fogem ao campo de batalha mesmo com a derrota certa. Não que a covardia seja uma qualidade, mas a prudência é a característica daqueles que refletem o motivo pelo qual empunham armas ou assumem um lado na luta. Sacrificar-se por um compromisso que representa ideais que não conservamos é tolice. Não é sem motivo que muitos dos suboficiais alemães interrogados após a Segunda Guerra alegaram que estavam apenas seguindo ordens, ou seja, efetivando os compromissos assumidos com o Estado.

Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanentemente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. (ADORNO, 2006, p. 124 e 125)

Uma breve conclusão decorre do que foi exposto acima. A integração negativa entre compromisso e coletividade manipulada ocorre somente nos meios em que a autoridade é considerada necessária, enquanto defensora e conservadora dos ideais de disciplina e progresso. Porém, seria premeditada qualquer posição que considerasse necessário apenas suplantar a autoridade vigente. A solução do problema vai além de qualquer descentralização política, na verdade ela exige a centralização do indivíduo, isto é, a reconquista da individualidade e da reflexão crítica.

Com tal raciocínio, Adorno chega a uma única conclusão possível para o problema da barbarização. O indivíduo deve tomar consciência de seu papel integrante na coletividade, deve inserir-se e não ser inserido. Para ele a única maneira de atingir este objetivo é através da emancipação. Emancipação possível somente por meio da educação consciente, que favorece a liberdade e não necessita da autoridade. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 2006, p. 121).

Assim, qualquer coletividade que pretenda conservar a singularidade e o ideal democrático deve em primeira instância suplantar a autoridade escolar. Pois, se caso uma coletividade não emancipada individualmente extirpasse a autoridade política e descentralizasse o governo, esta mesma sociedade seria capaz de causar mais danos do que uma sociedade orientada pelo mais vil ditador. Uma vez que não haveria última ponderação sobre qualquer decisão, tal sociedade entraria em colapso e culminaria em caos.

A autoridade escolar representa a primeira forma de castigo e manipulação. Aqui a adaptação surge de maneira negativa, ela representa uma progressiva repressão e alienação. Sem a adequada autonomia a escola reproduz a inconsciência do adulto na criança, que tem na escola o primeiro contato com a coletividade e a negação do diferente, do que não está inserido ou alienado ao regramento escolar. A escola autoritária retira a

responsabilidade individual e a deposita no coletivo<sup>15</sup>. Na medida em que o direito de escolha, ou seja, a liberdade é retirada do indivíduo e repassada para a autoridade, ninguém pode ser responsável por atos que não foram incitados pela sua própria escolha. Neste sentido, emancipação é sinônimo de maioria intelectual, pois a minoridade é o que caracteriza aqueles que não podem assumir a responsabilidade por seus atos, uma vez que a sua liberdade está depositada em outrem. Mas ser livre não torna o indivíduo emancipado, ele precisa atingir a autocrítica, para, então, entender o seu papel constituinte. Obviamente o sistema político mais apto a favorecer a formação livre é a democracia, contudo, como foi relevado a pouco, a democracia pode ser altamente manipuladora e corruptiva. A instituição democrática exige também a sua autocrítica, somente em uma sociedade de indivíduos emancipados é que a democracia pode levar os seus intentos a termo. Emancipar-se é tornar-se livre para ser responsável.

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 cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 2006, p. 169)

Segundo o que nos diz Adorno, o processo de emancipação<sup>16</sup> é o processo de autocrítica. Porém, a autocrítica só é possível quando temos consciência da responsabilidade que temos sobre nossos atos, sendo esta possível somente em um meio democrático. Contudo, a democracia efetiva é aquela que se adapta criticamente à pluralidade, ela é autocrítica e está em constante reconstrução e readaptação ativa. A readaptação é construção nova sobre bases antigas, ou seja, o momento presente é construção crítica derivada da elaboração do passado, pois somente por meio da consciência histórica é que a democracia se consolida. Negar a consciência histórica é dar margem a reprodução das formas de opressão e alienação instituídas no passado.

## Conclusão

A exposição conclusiva do presente artigo não pretende efetuar uma crítica contra a obra de nenhum dos autores, mas busca ressaltar o encontro das suas teorias, enquanto comprometidas com o processo de readaptação

---

<sup>15</sup> Exemplo de responsabilização coletiva são os casos muito frequentes, nos quais a indisciplina de dois ou mais alunos em sala de aula é refletida em um castigo coletivo. Nestes casos a autoridade espera que o coletivo repreenda a atitude indisciplinada.

<sup>16</sup> Ressalta-se a necessidade de não encarar o conceito de homem emancipado como um “ideal orientador”, pois isto implicaria em um conceito ideologicamente alienável. Cf. Schmitz, 1980, p. 35-36.

do indivíduo e a consequente emancipação crítica do mesmo. À guisa de conclusão propõe-se alguns pontos de vista:

Uma crítica frequentemente dirigida a Dewey, principalmente por John Brubacher<sup>17</sup>, é aquela que afirma uma aridez contínua no cientificismo de sua obra. Segundo os que fazem tal afirmação, Dewey não faz mais do que exaltar a prática e depreciar a imaginação, isto é, afirmam que Dewey troca a literatura pela ciência. Contudo, o que a crítica não observa é que imaginação é sinônimo de liberdade, o que em grande medida não falta na obra de Dewey. Porém, torna-se necessário lembrar que ser livre, segundo Dewey, é ser responsável, isto é, consciente de seus atos. Atos são os resultados práticos das escolhas que um indivíduo livre executa e pelas quais ele se responsabiliza. Ser responsável em última instância é instituir propósitos, estes mesmos configuram em reconstrução, isto é, recriar por meio da vivência de mundo adquirida. A inteligência é a construção de propósitos, e a instituição de propósitos é o pressuposto da espontaneidade da realidade<sup>18</sup>. Adorno também observa este fato, para ele a realidade está em constante reconstrução e a espontaneidade da mudança é sempre exigida e toda a aridez de pensamento deve ser suprimida. Neste sentido, ambos os autores trabalham sobre a ideia de uma realidade em constante mudança. Assim, se por um lado Dewey considera a adaptação à expressão imaginativa aplicada por meio de propósitos, por outro, Adorno vê a espontaneidade como o reflexo do processo de conscientização da mudança. Contudo, Adorno vai além, pois para ser consciente da mudança é preciso participar ativamente da mesma. Porém, só participa ativamente o indivíduo que é livre e responsável, ou seja, o indivíduo emancipado. Ou resumindo, há somente espontaneidade onde há liberdade conscientizada<sup>19</sup>.

O real é o objetivo da adaptação, e toda reconstrução é reconstrução da experiência. A emancipação, em outras palavras, é a aplicação responsável da liberdade em sociedade. Nunca houve, e nem haverá liberdade de apenas uma pessoa, pois nunca houve responsabilidade de apenas uma pessoa. Deste jeito, se pensamos conscientemente, pensamos de forma responsável. Pensar de maneira responsável é pensar sobre a

---

<sup>18</sup> “E ser bom não significa apenas ser obediente e inofensivo; a bondade sem capacidade é ineficaz; e toda virtude do mundo não irá nos salvar se não tivermos inteligência. Ignorância não é bem-aventurança, é inconsciência e escravidão; só a inteligência pode nos fazer participantes da formação de nossos destinos. Liberdade da vontade não é uma violação de seqüências causais, é a iluminação da conduta pelo conhecimento.” (DURANT, 2000, p. 475).

<sup>19</sup> “De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.” (ADORNO, 2006, p. 143)



realidade<sup>20</sup>, ou seja, sobre as demais pessoas com as quais convivemos. Apesar de Dewey e Adorno conservarem objetivos e motivos diferentes para desenvolverem as suas filosofias, eles relevam o aspecto prático na formação educacional para a emancipação. “Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas.” (ADORNO, 2006, p. 135).

Como já foi exposto, a ideia de coletividade e construção do bem comum em meio à democracia favorece uma forma de alienação consentida, isto é, o não emancipado não pode escolher autonomamente aquele que deverá escolher por ele. Assim, uma sociedade que visa o bem comum e não emancipa os seus cidadãos constitui uma hipocrisia, uma vez que o bem comum é a emancipação. O sistema democrático que não atinge esta meta não passa de mais um sistema de opressão, o que muda é apenas a sua denominação.

A reprodução da opressão prossegue mesmo naquelas sociedades que se dizem “democratizadas”, ali se promove uma pseudoindividualidade. O individualismo não deve ser confundido com identidade, a identidade é uma tomada de consciência de si, possível somente quando o “eu” é defrontado isonomicamente com o “outro”. Neste sentido, o individualismo surge como oposição à noção de coletividade, contudo, este individualismo acaba se convertendo em uma forma hipócrita de autoalienação. Mesmo no meio escolar ele é muito comum, exemplo disto é o fato de se confundir aquisição de conhecimento com sucesso na vida, sendo este entendido com capacidade de consumo. O individualismo alienado se instaura como um meio de reprodução de estereótipos de consumo<sup>21</sup>, sendo estes de ordem econômica, política<sup>22</sup> ou moral. Em todo caso, o individualismo se torna mais uma forma de alienação.

A partir das conclusões apontas acima uma conclusão que engloba as teorias de Dewey e Adorno torna-se possível. A democracia levada a seu termo é uma construção, e toda construção exige um “pôr a mão na massa”, então a prática social é a única resposta cabível. Assim, somente nas inter-relações estabelecidas é que erigimos a responsabilidade por nossas ações,

---

<sup>20</sup> “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 2006, p. 151)

<sup>21</sup> “Na indústria o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora da questão. Da improvisação padronizada no *jazz* até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudo-individualidade.” (ADORNO, 1985, p. 144)

<sup>22</sup> Apesar da imediata conexão que se faz entre a indústria de massa e os meios de consumo capitalizados, a ideia de indústria de massa aplica-se politicamente, pois reflete perfeitamente a supressão em meio aos diferentes modos de alienação, nas formas da democracia, comunismo, nazifascismo, etc..

porém, o assumir a responsabilidade é estar consciente dos fatos que englobam as nossas ações. Aqui a noção de continuidade de Dewey releva o papel da consciência das vivências passadas para instituir os propósitos da reconstrução da vivência presente. Neste ponto, ocorre o iminente contato das filosofias de Dewey e Adorno, pois, segundo este último, a conscientização e a consequente emancipação são reflexos da elaboração do passado. Elaborar o passado é, em primeira e última instância, relembrar a responsabilidade individual na reconstrução da herança histórica. A elaboração do passado torna-se de vital importância para a adaptação consciente. Adaptação consciente é aquela que assume a responsabilidade pela mudança. Assumi-la é emancipar-se. Sem a elaboração do passado não há emancipação, e, a adaptação sem esta última deixa de ser reconstrução para tornar-se reprodução dos modos de opressão. É neste sentido que o emancipado é definido pela responsabilidade em adaptar-se à elaboração do passado, para que, então, seja possível reelaborar o futuro.

### Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.. *Educação e Emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã*. In: Adorno. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Trad.: Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad.: Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. Trad.: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.
- \_\_\_\_\_. *Teoria da Vida Moral*. Trad.: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme; Anísio S. Teixeira; Leônidas Contijo de Carvalho. In: Dewey. São Paulo: Nova Cultural. 1980. (Os Pensadores)
- DURANT, Will. *História da Filosofia*. Trad.: Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- SCHMITZ, Egídio F.. *O Pragmatismo de Dewey na Educação: esboço de uma filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora S.A., 1980.

---

### Contribuição dos autores:

Os autores Karina de Matos Nunes Colla, Lauro de Matos Nunes Filho contribuíram conjuntamente com a discussão, problematização, revisão e redação do artigo. Ambos aprovaram a versão final.