



A CONFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO ILUMINISTA E CRÍTICA: UM ESTUDO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA KANTIANA E DO PENSAMENTO ADORNIANO

THE CONFLUENCE OF ENLIGHTENED AND CRITICAL EDUCATION: A STUDY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN LIGHT OF KANTIAN PHILOSOPHY AND ADORNIAN THOUGHT

Carlo Ralph De Musis¹
Angélica Yara Siqueira²
Adriana Amorim De Musis³

Resumo

Este artigo explora a noção de educação emancipatória, inspirada pelas filosofias de Adorno e Kant, visando o fomento de um pensamento crítico e reflexivo nos educandos. A análise parte de uma crítica à Indústria Cultural, destacando a urgência em ir além das demandas imediatistas e cultivar uma visão mais aprofundada sobre o papel da escola na sociedade. Dentro da moldura filosófica kantiana, a educação é percebida como um meio dialógico de autoexame e metamorfose, convidando educadores e estudantes a perseguir uma sociedade mais equânime e democrática. Através da lente da Escola de Frankfurt, a educação emancipatória reconhece a importância da historicidade, proporcionando a inserção de uma crítica construtiva no contexto educacional. O texto defende a necessidade de ir além de habilidades meramente técnicas, valorizando disciplinas como história, filosofia e artes. A ênfase recai sobre a promoção do diálogo e da colaboração entre alunos, encorajando métodos que favoreçam a participação, a troca e a partilha de vivências. A abordagem propõe uma discussão sobre questões de poder e subjugação na sociedade, integrando no currículo escolar saberes de grupos tradicionalmente à margem. Deste modo, concebe-se a educação emancipatória como um caminho para formar cidadãos conscientes e críticos, aptos a promover transformações sustentáveis no panorama sociopolítico e cultural.

Palavras-chave: educação emancipatória; indústria cultural; esclarecimento; transformação social; teoria crítica.

¹ Universidade de Cuiabá, Doutor em Educação, carlodemusis@politec.mt.gov.br

² Universidade de Cuiabá, Mestre em Ciências Ambientais, angelica.siq@hotmail.com

³ Universidade Federal de Mato Grosso, Engenheira Civil, dricademusis@hotmail.com

Abstract

This article explores the notion of emancipatory education, inspired by the philosophies of Adorno and Kant, aiming to foster critical and reflective thinking in learners. The analysis begins with a critique of the Cultural Industry, highlighting the urgency to move beyond immediate demands and to cultivate a deeper understanding of the school's role in society. Within the Kantian philosophical framework, education is perceived as a dialogical means of self-examination and transformation, inviting educators and students to pursue a more balanced and democratic society. Through the lens of the Frankfurt School, emancipatory education recognizes the importance of historicity, providing the insertion of constructive criticism in the educational context. The text argues for the need to go beyond merely technical skills, valuing disciplines such as history, philosophy, and arts. Emphasis is placed on promoting dialogue and collaboration among students, encouraging methods that favor participation, exchange, and sharing of experiences. The approach suggests a discussion about power and subjugation issues in society, integrating into the school curriculum knowledge from traditionally marginalized groups. In this way, emancipatory education is conceived as a path to form conscious and critical citizens, capable of promoting sustainable transformations in the sociopolitical and cultural landscape.

Keywords: emancipatory education; cultural industry; enlightenment; social transformation; critical theory

1 INTRODUÇÃO

A educação configura-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, desempenhando um papel crucial na transmissão e construção de conhecimentos e valores, e atuando como catalisador da transformação societal ao longo das gerações. As instituições educacionais, enquanto centros primários de formação e difusão do saber, possuem uma importância ímpar neste contexto.

Em suas obras de 1996 e 2002, Kant sustentava que o Iluminismo deveria se concentrar na promoção da autonomia pessoal, liberdade de pensamento e aplicação da lógica racional. Para Kant, a educação tem como missão primária fomentar o pensamento crítico e a autossuficiência dos indivíduos, capacitando-os a questionar e superar crenças e preconceitos obsoletos. Essa abordagem é considerada por ele um caminho fundamental para a libertação e o progresso da sociedade.

Por sua vez, Adorno (1985), filósofo e sociólogo ligado à Escola de Frankfurt, propunha uma visão crítica sobre a cultura e as instituições sociais. Segundo sua concepção, a educação deveria ser um espaço propício à reflexão e questionamento, permitindo aos indivíduos compreender e transformar sua realidade. Assim, a educação assume uma função vital na formação de uma consciência crítica e na configuração de uma sociedade mais equitativa e justa.

Tendo isso em vista, esta pesquisa busca explorar as contribuições de Kant e Adorno para a percepção das instituições de ensino e do ato educativo. Além disso, visa examinar como suas ideias podem ser contextualizadas e aplicadas no cenário educacional contemporâneo. Através dessa análise, almejamos proporcionar uma visão abrangente das potencialidades e desafios que as instituições educativas enfrentam em seu compromisso de promover a autonomia, capacidade crítica e emancipação dos indivíduos.

Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre as instituições de ensino e o ato educativo, fundamentado nas reflexões filosóficas de Immanuel Kant e Theodor W. Adorno.

2 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

As Instituições Educacionais (IE) são a base principal do nosso sistema educacional. Nesse contexto, a longa tradição vinculada a estas resultam em uma natureza

resistente à mudança e de difícil compreensão, tal qual uma massa invisível, escura, não diretamente percebida, mas que exerce uma grande força e é crucial para entender os elementos estruturantes.

Ao considerar o que está estabelecido e é estruturante nas IE, diferentes níveis de proximidade apresentam práticas que as posicionam em relação a um contexto mais amplo. Podemos estabelecer uma analogia entre o complexo apresentado e o segundo paradoxo de Zenão de Eleia (c. 490-425 a.C.). Nesse paradoxo, conforme De Oliveira Tassara *et al.* (2018), dois indivíduos percorrem a mesma trajetória e na mesma direção, com o mais lento à frente. O paradoxo surge quando se argumenta que o mais rápido jamais alcançaria o mais lento, pois este sempre manteria uma vantagem sobre o outro. Em outras palavras, o mais veloz levaria algum tempo para chegar à posição onde o mais lento se encontrava. Entretanto, nesse ínterim, o mais lento se deslocaria ainda mais adiante, criando uma distância que o mais rápido precisaria percorrer em um determinado período, e assim por diante. Esse paradoxo busca refutar, por meio de redução ao absurdo, a possibilidade de movimento contínuo. No entanto, sabemos que, apesar da existência de infinitos pontos que separam dinamicamente os dois indivíduos, o mais rápido, em última análise, supera esses pontos e alcança o mais lento.

Com base nessa analogia, avaliar uma instituição de ensino, levando em conta que apreender uma realidade pode levar a um relativismo infinito, exigiria uma estrutura conceitual capaz de abarcar e atravessar uma realidade complexa e não imediata simultaneamente. A busca pela compreensão ocorreria por meio de uma faculdade de apercepção, definida não como explicação ou investigação, mas como uma arte de interpretação: uma abstração que ultrapassa o imediato e expressa relações, apontando, por recursão, a possibilidade de transcendência. Esse processo implicaria que:

[...] só podemos avaliar um objeto (isto é, um estabelecimento, uma organização, um serviço, um dispositivo) já referenciado, definido, circunscrito, que deu origem a uma descrição de suas finalidades, funções, especificidades, ou seja, um objeto de alguma forma já conceituado. (FIGARI, 1996, p. 36)

Portanto, compreender as IE exige um olhar analítico e uma abordagem que transcenda a imediatidade, capaz de desvelar relações e conexões subjacentes. A análise deve ser realizada com rigor, considerando a natureza complexa e a vasta gama de fatores que influenciam o funcionamento das instituições, de modo a aprimorar a percepção e a compreensão do sistema educacional como um todo.

Temos que no século XVIII, as IE tinham a crítica aos seus processos limitadas aos espaços acadêmicos, sendo responsáveis apenas perante o governo, a quem reportavam por meio de procedimentos políticos e burocráticos. Nesse contexto, Kant desenvolve, com uma dose de ironia, a tese sobre a relação de dependência funcional entre o governo e estas:

Não foi uma ideia desastrosa quando alguém concebeu e propôs tratar todo o conhecimento (ou melhor, as mentes dedicadas a ele) de forma quase industrial. A ideia era que, graças à divisão do trabalho, seriam nomeados professores para cada ramo da ciência. Esses professores agiriam como guardiões do conhecimento, formando juntos uma entidade coletiva erudita chamada universidade (ou escola superior). Essa universidade teria autonomia, pois apenas especialistas podem julgar outros especialistas. Portanto, a universidade, por meio de suas faculdades (pequenas sociedades distintas, baseadas na diversidade dos principais ramos do conhecimento), estaria autorizada a admitir alunos das escolas inferiores que desejam ingressar nela. Além disso, a universidade poderia conceder o título de doutor a mestres independentes após um exame prévio, com uma categoria universalmente reconhecida (para conferir-lhes um grau acadêmico), ou seja, criá-los. (KANT, 2002, p. 19-20)

Kant (2002, p. 21) destaca o termo “criar” ao se referir à autonomia das instituições de ensino em conceder títulos acadêmicos. Essa autonomia é resultado de uma autorização legítima concedida por uma fonte externa à própria instituição, geralmente o Estado regulador. Este, não tem o papel de ensinar, mas sim de estabelecer diretrizes aos educadores: “[...] não ensina, mas apenas ordena aos que ensinam (lidando com a verdade que quiserem), pois, ao assumir seus cargos, concordaram com isso mediante um contrato com o governo”.

A partir de meados do século XX, os governos começaram a mudar sua abordagem em relação às responsabilidades educacionais. Em vez de manter a tradição do envolvimento direto na educação, os governos adotaram a doutrina do *laissez-faire*, que está mais alinhada com um modelo econômico globalizado (GOERGEN, 2000, p. 31-43). Essa mudança de perspectiva resultou na emergência de princípios que são facilmente aplicáveis em diversos discursos, como otimização, competitividade, gerência, *just-in-time* e reengenharia.

Com essa nova abordagem em mente, o Estado passou a repensar suas responsabilidades e a avaliação da educação tornou-se o foco central de reformas com o objetivo de aumentar a competitividade internacional e promover mudanças nesse nível educacional (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 54). Nesse cenário, políticas e estratégias foram desenvolvidas para transformar a educação, adaptando-a às exigências do mercado

global e aos desafios contemporâneos, com um discurso que enfatiza a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais.

Neste ponto, somos confrontados com uma dialética histórica complexa: de um lado, a valorização das instituições de ensino, fundamentada na responsabilidade de formar profissionais altamente capacitados para o mercado de trabalho; de outro, a visão das instituições educacionais como um obstáculo na cadeia produtiva, sendo pressionadas pela indústria cultural a abandonar sua posição acadêmica tradicional. Diante desse cenário, surge a pergunta: é possível conciliar as influências do mercado com um posicionamento crítico?

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 160), a indústria cultural, possivelmente sob a óptica neoliberal, promove critérios como eficiência, produtividade, rentabilidade e competitividade, atributos considerados fundamentais na visão neoliberal do mercado. No entanto, sem negar a essência do que Dias Sobrinho argumenta, é possível identificar pontos de contato entre as instituições de ensino modernas e as indústrias tradicionais, como: estruturas organizacionais, controle estatístico dos processos, burocracia e contabilidade. Essas ferramentas de controle e armazenamento de informações, quando desassociadas de uma perspectiva instrumentalista, podem potencializar práticas emancipatórias. No entanto, a ênfase em resultados imediatos e quantitativos (devido à sua suposta neutralidade e facilidade de compreensão) alimenta uma concepção de educação que se assemelha a um processo industrial convencional, com entradas, saídas, módulos e “funções objetivo” a serem otimizadas. Em resumo, um modelo que, se levado ao extremo, se reduziria a um problema de pesquisa operacional.

Kant (1996, p. 22) enfatiza que o ideal da educação não deve estar fundamentado no “estado atual da humanidade, mas em um estado melhor e possível no futuro, ou seja, de acordo com a ideia de humanidade e sua plena realização”. Com base neste princípio de sustentabilidade, as instituições de ensino defendem sua necessidade de isolamento e autonomia frente às pressões do mercado. É um referente utópico relevante, todavia, sua aplicabilidade na realidade contemporânea se mostra ingênua, lembrando a solução adotada pelo Barão de Münchhausen, que, ao cair com sua montaria em um pântano e afundar até o pescoço, agarra seus próprios cabelos e se puxa (juntamente com o cavalo) para fora, salvando-se.

Esta analogia ilustra o desafio enfrentado pelas instituições de ensino na busca pelo equilíbrio entre sua autonomia e as demandas do mercado. Entretanto, é crucial reconhecer que a busca pela autonomia não deve ser encarada como um mero capricho

ou tentativa de fugir das responsabilidades. A autonomia é essencial para que possam cumprir sua missão educacional e social, promovendo a formação integral dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente.

Portanto, as instituições de ensino buscariam mecanismos para proteger sua autonomia sem se isolar, ingenuamente, das forças do mercado e da sociedade. Uma abordagem equilibrada poderia permitir que aproveitem as oportunidades oferecidas pelo mercado, sem comprometer, *mutatis mutandis*, seu compromisso com a excelência acadêmica e a formação humana. Ao enfrentar os desafios impostos pelo mercado e pela sociedade, deveriam priorizar seu propósito fundamental de promover a educação e o desenvolvimento humano, mantendo-se fiéis aos ideais de perenidade e humanidade propostos por Kant.

3 EDUCAÇÃO E O ESCLARECIMENTO

Kant (1996) entende a educação como um instrumento para aprimorar a natureza humana e assegurar a sustentabilidade da sociedade, fundamentando sua concepção na tradição aristotélica. Ele enxerga a educação como uma arte, um hábito prático e uma ação. Enquanto arte, ela apresenta uma estrutura formal intrínseca, originada da experiência e direcionada a uma intenção específica. Como hábito prático, exige comprometimento e disposição deliberada, substituindo a natureza humana por meio da imitação e da prática contínua. E, finalmente, como ação, a educação é exercida diretamente entre as pessoas, relacionando-se à condição humana da pluralidade.

Na ética kantiana a educação constitui-se como um processo que se desenvolve por meio da liberdade e autonomia, caracterizando-se simultaneamente como formal e autônoma. Em sua dimensão formal, propõe a razão como uma lei universal aplicável a todos os indivíduos. Já como autônoma, concebe o ser humano como um agente ativo, criativo e livre, obediente unicamente à sua própria consciência. Contudo, harmonizar a razão com a liberdade é uma tarefa complexa, e a utilização de imperativos categóricos para justificar a limitação da liberdade pode levar a estruturas autoritárias.

O ideal kantiano sugere que a eficácia da ação educacional pode ser mensurada pela sua habilidade de facilitar o esclarecimento diante da realidade. Entretanto, a educação só conseguiria cumprir essa função em um ambiente onde os indivíduos possam

buscar a emancipação de maneira o mais livre possível, adquirindo consciência e desafiando os limites de sua própria liberdade.

Diante disso, questiona-se: seriam esses princípios – intrinsecamente racionais – suficientes para fundamentar uma concepção de educação verdadeiramente emancipadora? A resposta a essa indagação requer uma análise crítica aprofundada do legado kantiano, bem como de outras perspectivas filosóficas que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno educacional.

4 A EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Embora os princípios racionais da educação propostos por Kant (1996) tenham sua relevância, é imprescindível considerar aspectos como diversidade, inclusão, adaptação às mudanças socioculturais e econômicas, bem como o investimento no desenvolvimento profissional e na formação dos educadores. Além disso, é crucial fomentar uma cultura de aprendizagem contínua, inovação e estabelecer parcerias e colaborações entre instituições de ensino e setores industriais, equilibrando as demandas do mercado com as necessidades educacionais.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 38), Kant relacionou a “incessante e laboriosa progressão do pensamento ao infinito” com a ideia de que este pensamento é insuficiente e eternamente limitado. Entretanto, essa perspectiva pressupõe uma arena inexistente, já que a busca pela emancipação não pode ser feita livremente, pois somos todos limitados pela sociedade.

Os autores argumentam que os imperativos categóricos podem ser derivados da análise crítica do passado. A educação deve ter como objetivo básico evitar eventos semelhantes à ocorrência de campos de concentração como de Auschwitz, estabelecendo parâmetros para que absurdos como esse não se repitam.

A definição de um referente negativo, no entanto, suscita questões associadas à sua existência. A sociedade contemporânea é altamente organizada e, para se estabelecer, busca restrições que controlem a agressividade e reprima os instintos destrutivos através de protocolos e leis. Todavia, essa repressão acaba se manifestando de várias maneiras, aproximando-se da barbárie e criando um ciclo vicioso que afeta tanto o indivíduo quanto a civilização. A energia gerada por esse processo resulta em fenômenos como a violência,

que se manifesta em diversos níveis: a própria violência, a banalização da violência e a violência autopunitiva (infligida ao ego por um superego rígido).

A extensão desse fenômeno evidencia o quanto ele está entrelaçado na sociedade, alimentando-se das profundezas da civilização e carregando consigo o potencial para um retorno à barbárie. Nesse contexto, Adorno (1995) destaca a importância de estudar os indivíduos responsáveis pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, como os carrascos nazistas. Compreendê-los poderia ajudar a esclarecer as condições objetivas que deram origem ao nazismo.

É plausível postular que os carrascos nazistas fossem incapazes de compreender os pontos de vista alheios. Nesse contexto, a negação dos direitos de convivência com os judeus exigiu primeiramente a rejeição de qualquer possibilidade de identificação com indivíduos externos ao grupo, suprimindo a capacidade de julgamento fundamentada em princípios instrumentais.

No entanto, o processo de negação do outro não se limita aos nazistas. Infelizmente, as mesmas dinâmicas ainda estão presentes em diferentes contextos e sociedades ao redor do mundo. A xenofobia, o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação continuam a prosperar, alimentadas por uma negação sistemática do direito à diferença e à convivência com o diferente.

Em Auschwitz houve um mecanismo que misturava a ausência de reflexão e a obediência cega a protocolos. Atualmente, um movimento semelhante tende a se manifestar de maneira mais sutil e eficiente. A análise do desenvolvimento da sociedade atual sugere que os seres humanos e todos os instrumentos derivados de sua condição humana tendem a se assimilar sem usar a capacidade de julgamento, sem humanidade, tornando-se coisificados. Tudo que cerca o ser humano está se tornando uma extensão das mercadorias promovidas pela sociedade, interpretando as relações econômicas e enfatizando seus aspectos imediatos em detrimento da esfera política.

De acordo com Adorno (1985, p. 17-17) a fragilidade surge quando não temos consciência de nossas limitações. Não somos livres, pois nossa autonomia seria restringida pelos interesses dos grupos que nos utilizam como instrumentos. Ao negar a reflexão, a adesão a esses conhecimentos criaria um viés que impede a emancipação, levando a uma perspectiva comprometida pela aderência a protocolos e ideologias dominantes.

Nesse cenário, a Indústria Cultural atuaria como um grande orientador para os diversos aspectos da vida ativa, estimulando nossos desejos individuais e oferecendo uma

cultura de fácil assimilação. Essa semicultura, voltada para o entretenimento e diversão, leva os indivíduos ao esquecimento histórico, à padronização do gosto e ao triunfo do escapismo.

Segundo Adorno, divertir-se significa concordar e se isolar do processo social como um todo, tornando-se alheio e abandonando a pretensão de que até mesmo a obra mais insignificante reflita a totalidade em suas limitações. Divertir-se é não pensar, esquecer o sofrimento mesmo quando ele é mostrado. A impotência é a base dessa atitude, que representa uma fuga não da realidade desagradável, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda permite (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 135).

A Indústria Cultural, em suas práticas, induziria desejos aos indivíduos, que acabam se vendo como parte de algo maior, como um elemento em uma máquina que possui técnicas para prever e controlar eventos de interesse. O emprego sistemático desses conhecimentos, associado a uma suposta neutralidade, “dificultaria a percepção das relações de produção capitalistas que aprisionam as forças produtivas” (CROCHIK, 1999, p. 3).

Essa situação lembra o suplício de Tântalo, onde a acomodação, adaptação e domesticação prevalecem, fazendo com que trabalho e ócio se unam para reforçar o sistema vigente e afastar-se da verdade. Teríamos, nesse olhar, que o indivíduo sofre um prejuízo em sua formação, tornando-se um “semiformado”, limitado em sua capacidade de percepção e com um ego fragilizado. Esse indivíduo se satisfaz em grupos que apelam à sobrevivência coletiva, formando um narcisismo coletivo que estimula a demanda por mais semicultura.

O papel primordial da educação no estímulo ao pensamento crítico e na promoção da capacidade reflexiva sobre as condições vigentes é incontestável. A educação deve fomentar o desenvolvimento de habilidades que capacitem o indivíduo a discernir a realidade, entender a manipulação e a alienação oriundas da Indústria Cultural, e questionar as estruturas de poder e dominação subjacentes.

Embora os referentes sociais determinem o tecido de causas e efeitos na educação, isso não implica em heteronomia absoluta. A propagação de traços culturais é inerente à educação, e a percepção de um ciclo reprodutor insatisfatório ocorre quando um ideal ético penetra no senso comum.

Para resgatar a razão emancipatória, Adorno (1995) defende a necessidade de uma educação que denuncie os ditames da indústria cultural e fortaleça o sujeito para resistir ao cerceamento conduzido pela barbárie e pela semicultura. A superação desses

limites depende de uma faculdade de juízo abrangente e recursiva, voltada para a emancipação do indivíduo.

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 13). O exame dos conhecimentos ofereceria uma possibilidade de superar a inércia da semicultura e buscar ações orientadas à saída do estado de menoridade.

Uma concepção crítica da educação deveria ser, por princípio, autocrítica, comprometendo-se com a formação de um sujeito reflexivo e, por meio do desenvolvimento de sua capacidade de juízo, com potencial para o esclarecimento.

Essa concepção de educação formal, como um possível refúgio contra a semiformação, exigiria uma visão realista e efetiva da escola, sem idealizá-la como desvinculada da sociedade à qual pertence e se ajusta. A educação se encontraria entre a necessidade de preparar o indivíduo para a sociedade e o ideal de desenvolvê-lo além das demandas imediatas. Assim, assumiria um caráter dialético, responsabilizando-se por inserir elementos que permitam ao indivíduo transcender a sociedade que o afeta, direta e indiretamente.

A história serviria como referência para um esclarecimento que vá além de suas limitações. Esse movimento permitiria incluir na educação uma perspectiva de resistência, denunciando o modo de funcionamento da indústria cultural, formando cidadãos para a sociedade, mas preservando a originalidade dos indivíduos.

Podemos considerar o ato de educar como situado dialeticamente entre a regressão à barbárie e o esclarecimento. Para educar, é necessário estar ciente das limitações dessa pretensão: os instrumentos são componentes da sociedade e não podem ser rejeitados. Entretanto, seu culto deriva de um prazer fetichista, e a educação deve desenvolver no indivíduo uma atitude constante e ponderada, *festina lente*, que enfatize a necessidade de aprender com profundidade (KANT, 1996, p. 87).

A educação emancipatória, conforme postulado por Theodor W. Adorno (1995), emerge como um ato de resistência contra a alienação e a possível regressão à barbárie. Seu propósito central é a formação de indivíduos críticos e reflexivos, aptos a compreender e questionar a realidade na qual estão inseridos. Para alcançar tal aspiração, é imperativo que as IEs se configurem como espaços propícios ao debate e à análise das estruturas sociais e políticas, fomentando o desenvolvimento de habilidades necessárias para promover transformações na sociedade de maneira consciente e responsável.

A educação emancipatória deveria transcender o ensino de conteúdos e habilidades técnicas, abrindo espaço para que os estudantes possam explorar a história, a filosofia, a arte e outras áreas do conhecimento. Essa abordagem ampliaria a compreensão do contexto social e cultural e permite que os alunos adotem uma postura crítica perante a realidade, buscando meios de transformá-la.

A valorização do diálogo e da cooperação entre os alunos é outro aspecto crucial da educação emancipatória. Isso pode ser alcançado por meio da adoção de metodologias de ensino que fomentem a participação ativa dos estudantes, incentivando a troca de ideias e experiências. Nesse sentido, os educadores deveriam empenhar-se para estabelecer um ambiente de aprendizagem democrático e inclusivo, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Seria igualmente importante que a educação emancipatória abordasse questões relacionadas ao poder e dominação presentes na sociedade, enfrentando as desigualdades e injustiças que afetam diferentes grupos sociais. Uma maneira de fazer isso seria incorporando perspectivas e conhecimentos de grupos marginalizados no currículo escolar.

A abordagem educacional proposta por Adorno (1995) visa formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. Tal proposta exigiria o engajamento em autocrítica, diálogo e transformação por parte dos educadores e estudantes, no intuito de construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

4 CONCLUSÃO

A articulação entre os pensamentos de Kant (1996) e Adorno (1995) no contexto da educação emancipatória constitui uma abordagem que tem por base formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Através do diálogo entre as ideias kantianas de autonomia e as críticas de Adorno à Indústria Cultural, a educação emancipatória propõe um espaço de ensino e aprendizagem que promove, destacando o papel da história, o desenvolvimento da capacidade crítica e a conscientização dos educandos acerca das estruturas de poder e dominação existentes na sociedade.

A importância do diálogo, cooperação e participação ativa dos estudantes no processo educacional, bem como a necessidade de abordar questões de poder, dominação e desigualdade, incluindo perspectivas e conhecimentos de grupos marginalizados no

currículo escolar. Ao adotar essa abordagem crítica e consciente, a educação emancipatória tem como objetivo formar cidadãos capazes de promover transformações sociais significativas e contribuir para a construção de um mundo mais justo, igualitário e democrático.

A análise apresentada sugere que a educação emancipatória, fundamentada na articulação das ideias de Kant (1996) e Adorno (1995), pode ser um instrumento valioso na formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e comprometidos com a busca pela justiça social. Portanto, é fundamental que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas continuem a investigar e desenvolver práticas pedagógicas que incorporem os princípios da educação emancipatória a fim de promover uma educação mais crítica e transformadora.

5 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190 p.

CROCHIK, J. L. A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista. 1999. 274 f. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DE OLIVEIRA TASSARA, E. T.; DE MORAIS, L.; ABBUD, N. **Paradoxos**: Zenão de Eléia e os processos de compreensão da inteligibilidade. *Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia*, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198p.

FIGARI, G. **Avaliar: que referencial?** Portugal, Porto: Porto Editora, 1996, 189 p.

GOERGEN, P. A avaliação institucional na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, J. D.; e RISTOFF, D. (org.). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. 191 p.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996. 107 p.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2002. 179 p.