

Epistemologia, emancipação e educação em perspectiva adorniana e decolonial: possíveis interseções

Epistemologia, emancipación y educación en perspectiva adorniana y decolonial: posibles intersecciones

Epistemology, emancipation and education in adornian and decolonial perspective: possible intersections

Victor Hugo Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Recebido em: 15/04/2021

Aceito em: 06/07/2021

Resumo

Este artigo toca nas convergências e divergências entre algumas das ideias do teórico crítico Theodor Adorno e as de alguns pensadores decoloniais, além de examinar como esse encontro alberga o conceito de educação emancipatória. No decorrer do texto, um apanhado de conceitos centrais de Adorno será posto em diálogo com alguns dos postulados de pensadores da decolonialidade, com principal foco nas ideias de epistemologia, emancipação e educação. Realizando esse trabalho, espera-se entender no que Adorno corrobora a decolonialidade, no que esta ajuda a reexaminar na obra do filósofo alemão, e, enfim, vislumbrar o projeto de uma educação emancipatória com elementos de ambas as fontes.

Palavras-chave: Teoria crítica. Decolonialidade. Epistemologia. Emancipação. Educação.

Resumen

Este artículo aborda en las convergencias y divergencias entre algunas de las ideas del teórico crítico Theodor Adorno e las de algunos pensadores decoloniales, además de examinar cómo este encuentro alberga el concepto de educación emancipatoria. A lo largo del texto, se pondrá en diálogo algunos de los conceptos centrales de Adorno con algunos de los pensadores de la decolonialidad, con un enfoque principal en las ideas

de epistemologia, emancipación y educación. Con eso, se espera comprender qué corrobora Adorno con la decolonialidad, qué ayuda reexaminar en la obra del filósofo alemán y, finalmente, vislumbrar el proyecto de una educación emancipadora con elementos de ambas fuentes.

Palabras clave: Teoría crítica. Decolonialidad. Epistemología. Emancipación. Educación.

Abstract

This article touches on the convergences and divergences between some of the ideas by the critical theorist Theodor Adorno and by decolonial thinkers. It also intends to examine how this encounter houses the concept of emancipatory education. Along the text, an overview of the central concepts by Adorno will be put into dialog with ones by decolonial thinkers, focusing on ideas of epistemology, emancipation and education. With this, we expect to understand in what Adorno corroborates decoloniality, in what the latter helps to reexamine in the works of the German philosopher and, ultimately, catch a glimpse at the project of an emancipatory education with elements from both sources.

Keywords: Critical theory. Decoloniality. Epistemology. Emancipation. Education.

Introdução

Neste artigo, busco discutir pontos de convergência e divergência entre algumas das ideias da teoria crítica em perspectiva adorniana e da decolonialidade. A primeira tradição de pensamento, a teoria crítica, é mais antiga e de origem europeia, sendo creditada à Escola de Frankfurt, que, segundo Pucci (2001), poderia ser generalizada como um grupo de pesquisa do Instituto para Pesquisa Social, durante os anos 1930 aos 1970, na cidade de Frankfurt, composto por alemães marxistas não ortodoxos. Um deles, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, filósofo e músico de origem judaica (depois convertido a protestante), é de quem colho a maioria das elaborações teóricas para o presente texto. Do outro lado, relativamente mais recente e de origem latino-americana, encontra-se a decolonialidade. O projeto decolonial é na realidade uma das expressões do plural movimento pós-colonial, preocupado, grosso modo, com os impactos do colonialismo nos âmbitos político, cultural e intelectual dos povos do sul global (Ballestrin, 2017).

A proposta de reunir teoria crítica em perspectiva adorniana e decolonialidade em um só texto, sem que uma seja usada para “desbancar” a outra, pode ser desafiadora, para não dizer controversa. De um lado, há, por exemplo, aqueles que, de tão apegados aos preciosos frutos epistêmicos provenientes de renomados pensadores do norte, desatendem as por vezes duras críticas e reelaborações que pensadores do sul tecem. Por outro lado, há também os mais radicais do sul que, em um perigoso jogo de

autoafirmação, sustentam a noção de que conhecimentos do norte, além de não dialogarem com os do sul, são em sua irremediável essência, adversárias delas. Sob a lógica desse raciocínio, um cruzamento entre a teoria crítica adorniana, de origem europeia, e a decolonialidade latino-americana, seria impossível e indesejável. É verdade que ambos os perfis não lançam mão de argumentos completamente vazios de verdade, no sentido de que há, sim, muitas tensões a serem consideradas na interposição de correntes de pensamento de origens tão distintas, mas, no fim, incorrem no erro da intransigência com a qual lidam com a questão.

Para o presente texto, na contramão do fechamento, importa, primordialmente, a abertura epistêmica que tanto pensadores críticos quanto decoloniais prezam. Embora aparentemente esbochem vias diferentes para a realização de um projeto de emancipação humana, espera-se trazer à luz pontos de congruência, assim como de divergência, valiosos para a formação de conhecimento constitutivamente plural, fazendo valer, por exemplo, a “ecologia de saberes” de Santos (2007). Tal preceito, ainda que não concebido em um primeiro momento com o objetivo particular de abarcar as epistemologias do norte no arcabouço teórico do sul, é idealizado também com o objetivo de tratá-los de modo que sejam “parte da solução e não do problema” (Santos, 2007, p. 25).

Na realidade, a aproximação aqui em questão não é de forma alguma inédita. Dentre exemplos de textos que atacam a temática, encontram-se os de Ballestrin (2017), Borba e Benzaquen (2020), Maia (2013), Martins (2019) e Allen (2016). Ballestrin (2017), por exemplo, discute o conceito de imperialidade/colonialidade a partir das perspectivas marxista e pós-colonial; Borba e Benzaquen (2020) e Maia (2013) buscam mostrar o estreito diálogo que pode ser realizado entre correntes marxistas e pós-coloniais do pensamento para a formação de uma teoria crítica, antieurocêntrica e transnacional da modernidade; Martins (2019), em seu livro, elabora extensamente sobre sua Teoria Crítica da Colonialidade, fundada sobre o diálogo tanto em direção Sul-Sul (localizado, particular), quanto Sul-Norte (fronteiriço, transnacional); finalmente, Allen (2016) versa, principalmente, sobre a teoria crítica da Escola de Frankfurt e pós-colonialismo, trabalhando a ideia de progresso e leitura da história.

Fiando-se nessas iniciativas, acredito que um esboço de educação emancipatória, tendo como pontos de partida as duas perspectivas propostas é, contrariamente ao que foi descrito anteriormente, possível e desejável. Neste artigo, traço uma linha de raciocínio que perpassa três “E’s”: epistemologia, emancipação e educação. A discussão e relação desses elementos se desenrolam nas subseqüentes divisões do texto: “epistemologia”, na qual exploro os pilares do tratamento do conhecimento por Adorno e pensadores decoloniais; “emancipação”, na qual o conceito é desafiado e estendido de forma a comportar tanto a perspectiva adorniana, quanto a decolonial; e,

finalmente, “educação”, na qual culmina a discussão dos elementos anteriores e discute um perfil de educação libertadora em sentido mais amplo. Ao fim dessas elaborações, traço as considerações finais a fim de ressaltar alguns dos pontos principais e instigar novos questionamentos sobre o tema.

Epistemologia

A discussão sobre o próprio conceito de conhecimento agita o debate dos mais diversos movimentos intelectuais, e não diversamente, ocupa um papel central também nas discussões de pensadores críticos e decoloniais. Entender como a epistemologia se constitui nas reflexões de Adorno demanda caminhar por alguns de seus textos mais basilares, a começar por aquele que escreveu em colaboração com Horkheimer: “O conceito de esclarecimento” (Adorno & Horkheimer, 1985). Ao inaugurar o ponto de partida para entender nossa relação com a ciência, os autores naturalmente tocam na problemática da constituição do conhecimento. Adorno e Horkheimer apontam que a ciência vem sendo construída como um real encerramento do entendimento da realidade, uma prisão do livre pensamento, ou, em suas palavras, uma “racionalidade corrosiva” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 18). O esclarecimento (ou iluminismo em outras traduções) é definido, a partir dos estudiosos, como a nossa rendição à razão científica, lógica e matemática como única forma de compreensão do universo. A ciência sob a ditadura do esclarecimento reduz o pensamento a um “procedimento matemático” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 31), que por sua vez firma-se como o “ritual do pensamento” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 31), que objetifica e essencializa o mundo.

Ao passo que Adorno e Horkheimer antagonizam o esclarecimento ou iluminismo, a entidade posta a ser combatida na decolonialidade é a modernidade, mas um lado específico dela. Esse lado, enxergado por Mignolo (2017) como “o mais escuro”, é denominado colonialidade. A colonialidade, inicialmente trabalhada por Quijano (1989), particulariza que a modernidade não serve apenas como estrutura de entendimento do mundo, mas também se constitui em um longo processo de subjugação de povos não europeus, reduzindo-os a seres a serem inventados, mapeados, apropriados e explorados (Mignolo, 2017). Vale reforçar, no entanto, que a colonialidade não faz menção assíncrona ao período histórico da colonização, sendo “colonialismo” o termo utilizado para fazer tal referência (Mignolo, 2017). A colonialidade, ao contrário, trata de um fenômeno que persiste na contemporaneidade, operando principalmente nas nossas relações com o conhecimento, afetando diretamente a formação identitária dos povos não europeus.

Ao aproximar esclarecimento e colonialidade, depreendo, à primeira vista, o fator comum do regime enclausurador pelo qual todo conhecimento é submetido. No postulado por Adorno e Horkheimer (1985), o encerramento se realiza no mito da realidade pura, objetiva e palpável pelos instrumentos de uma ciência tão somente matemática e lógica. Pela crença no mito do esclarecimento, somos conferidos à falsa noção de um poder de nós como sujeitos sobre objetos e outros sujeitos, e pagamos o preço da alienação daquilo sobre o que exercemos o poder (Adorno & Horkheimer, 1985). Adorno e Horkheimer afirmam ainda que o esclarecimento “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 20). Limitando-nos a uma relação de dominação como tal descrita, coisificamos o espírito, ou seja, enfeitizamos nossas relações com o objeto, com outros sujeitos e, por extensão, com nós mesmos (Adorno & Horkheimer, 1985).

Tal comportamento tem relação com o modo como a colonialidade opera na classificação dos saberes. Analogamente à figura do ditador aludida por Adorno e Horkheimer, por exemplo, a metáfora do colonizador também se encaixa como ilustração do enclausuramento do conhecimento na perspectiva decolonial. Tudo aquilo que não vem dele é classificado como inferior, é ignorado ou eliminado (Mignolo, 2017; Quijano, 2005), pois de certa forma desafia a lógica fechada com a qual seu mundo esclarecido é constituído. Dessa maneira, para aqueles que são submetidos à sua opressão resta a sobrevivência pela assimilação forçada. A colonialidade, nesse sentido, desenha uma relação desigual de poder entre dois indivíduos um tanto quanto específicos: o colonizador e o colonizado (representantes do norte hegemônico e do sul subalterno, respectivamente).

Parece perceptível, portanto, que no conceito de colonialidade, transpareçam a intransigência e a violência também pertencentes ao esclarecimento, e em ambas se constata também a emanção de uma racionalidade corrosiva que torna ilegítimos outros entendimentos de mundo, localizados fora de um centro autoritário do saber. Grosfoguel (2008), por exemplo, equipara o sistema-mundo colonial com outros sistema-mundos igualmente universalistas, objetivos e presumidamente neutros, como o patriarcal, o capitalista e o moderno. Ao dirigir o olhar a como esses sistema-mundos problemáticos são tratados pelas ciências sociais, Santos (2007) delata uma contaminação pela modernidade ocidental coerciva, criticando a limitação às mesmas ferramentas hegemônicas para o entendimento dos diversos fenômenos sociais.

Como resposta para os embates criados pelo esclarecimento e pela colonialidade, são propostos a crítica e o pensamento decolonial, e em seus cernes revelam-se diversos paralelos. Para Adorno, a crítica deve agir e promover uma “reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera

como sujeito e objeto" (Adorno, 1995b, p. 193). Por meio de tal reflexão, escapamos da alienação do objeto e de nós mesmos, passando a entender a realidade e o futuro como inesgotavelmente propostos (Adorno, 1995b; Allen, 2016). Por sua vez, o pensamento decolonial, como "o esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade" (Mignolo, 2017, p. 6), intenta dissolver homogeneizações de um poder autoritário, se dedica a questionar o saber legitimado e busca projetar uma realidade diferente da imposta pelo norte. Nesse sentido, tanto o pensamento crítico quanto o decolonial prezam pela descentralização, pela não essencialização e pela preocupação direcionada à relação entre sujeito e objeto, além de propor ações contra os efeitos da inobservância desses pressupostos.

Em suma, a teoria crítica adorniana e a decolonialidade apontam para demandas compartilhadas: "a revalorização da experiência humana e de seu significado para a reconstrução epistêmica" (Jardim, 2017, p. 3). Essa reconstrução, de uma perspectiva decolonial, partiria daqueles que até então não tiveram seus saberes considerados, incorporando-os de igual para igual com os saberes daqueles que sempre tiveram os seus saberes validados. Segundo Santos (2007, pp. 32-33), o essencial é:

[...] que a ciência [hegemônica] entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.

Nesse sentido, ainda partindo de Santos (2007), é impossível afirmar que uma epistemologia geral possa existir ou que se possa conceber uma que organize toda(s) a(s) realidade(s). A diversidade do mundo é inesgotável e estamos em um constante processo de transição. Insistir no esclarecimento e na colonialidade é incorrer em violência epistêmica; é, para usar um conceito adorniano nuclear, promover a barbárie no nível mais profundo do sujeito: o de sua(s) subjetividade(s). Partindo-se, então, da iniciativa da reconstrução epistêmica por meio da "ecologia dos saberes" (Santos, 2007), ou seja, da promoção de um ecossistema epistêmico onde conhecimentos singulares coabitam e interagem igualitariamente, torna-se mais fácil remoldar e pluralizar alguns princípios preceptores da organização social humana, tais como a democracia e a emancipação.

Emancipação

Ao voltar seu olhar para o *modus operandi* do capitalismo vigente de sua época, Adorno (1986) constata que o capitalismo não evoluiu tal qual Marx previra,

principalmente pelas ações da indústria cultural que impuseram maneiras novas de assimilar as barbáries provenientes da servidão ao capital. Adorno ainda conclui que “a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial”, e ao mesmo tempo, “a sociedade é capitalismo em suas relações de produção” (Adorno, 1986, p. 68). O que Adorno denuncia aqui é que, se em vários pontos a relação entre mão de obra e produção são diferentes de anos passados, o modo como essa relação interfere no nosso modo de nos relacionar uns com os outros, além de pensar e agir em sociedade, persiste em sua inércia de manutenção de desigualdades e desumanizações.

O mundo como o conhecemos é, portanto, moldado por uma lógica esclarecida sustentada pelo capitalismo, onde tudo gira em torno da manutenção do capital. Nessa lógica, o “sol capital” incide sua influência sobre todos os princípios pelos quais vivemos, pouco importando se eles contemplam uma vida humana verdadeiramente justa. O princípio da democracia é um exemplo dentro desse quadro de princípios que, em seus significados mais profundos, supostamente deveria ir contra os abusos do sistema capitalista, mas acaba por fazer justamente o contrário e o mantém em seu funcionamento, ainda que conturbado e incoerente. Adorno (1995a) denuncia a crença equivocada de que o sistema democrático é o único que até agora possibilitou a prosperidade, e que, portanto, deve ser mantido a todo custo. Ele adiciona que:

[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. (Adorno, 1995a, p. 35)

Ou seja, ao invés da expressão genuína das vontades e necessidades do povo, a democracia como a temos hoje é um conceito esclarecido, terminado. Desse modo, não desempenha seu suposto papel primário de emancipar, pelo contrário, se torna ferramenta para a manutenção da ideia de uma falsa liberdade, instaurando a lenidade, o conformismo. Marcuse (1979) aprofunda essa discussão quando discorre sobre o fechamento do universo da locução, ou em outras palavras, o esvaziamento do conceito como via para a manipulação da população. Ao separar homem e conceito, sujeito e objeto, um se impõe sobre o outro de forma que, ao final, é inevitável uma profunda desconexão entre eles. É dessa maneira que um conceito de democracia esvaziado serve para a manutenção do *status quo*, garantindo que as regras sejam sempre ditadas por aqueles interessados em manter o reinado do capital.

Traçando uma conexão com a decolonialidade, evidencio o paralelo entre a situação descrita e o regime esvaziador e apaziguador (no sentido da impotência, da domaçoão) perpetuado pela colonialidade. O conceito de democracia é reconhecido por alguns

pensadores pós-coloniais (Santos, 2007) e decoloniais (Mignolo, 2017) como essencialmente hegemônico, gerido em um norte epistêmico que, ainda que tenha concebido o princípio da democracia de forma a supostamente atender a demandas de um povo e tempo específicos, não se preocupa em atualizá-lo, nem flexibilizá-lo para outras sociedades e povos que possuem dinâmicas sociais distintas. Pelo contrário, a democracia como atributo natural do norte é inclusive imposta a sociedades do sul (Grosfoguel, 2008). Assim, é necessário o livramento de um conceito rijo de democracia em prol de um aberto e maleável o suficiente para suprir as particularidades de outros contextos que não o hegemônico, e o caminho para tal iniciativa passa por outro conceito também comprometido pelo fechamento esclarecido e colonial: a emancipação.

O projeto emancipatório esclarecido e colonial é esboçado em linhas excessivamente gerais, com pesados toques de generalização e universalidade que, ao invés de abarcar, afogam pessoas e suas dinâmicas únicas de vida. Nota-se, por conseguinte, que o feitiço do fechamento opera sobre o próprio conceito que deveria quebrá-lo. Além disso, segundo Adorno (1995a, p. 143), a ideia de emancipação também “é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética”. Ao se manter tal abstração, afasta-se do povo qualquer concretude e possível conexão com a vida cotidiana, processo esse corroborado pela inobservância da porção dialética do conceito. Sem o diálogo sobre o que de fato significa emancipar(-se), é impossível tocar na promoção da verdadeira emancipação (que, cabe salientar, não pode ser só uma), mas que em seu cerne conceitual se debruce de fato em desatar nós de controle e opressão.

Retomando o conceito de democracia e aproximando-o ao de emancipação, vale a declaração de Adorno (1995a, pp. 141-142) de que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Em um sentido pós-colonial, isso implica a valorização dos saberes locais, a problematização dos conceitos hegemônicos já postos e a construção de uma práxis única não fechada em si mesma, proponente de futuros justos e compatíveis com os modos de vida dos diversos povos do mundo (Santos, 2007). É através dessas moções que se recupera uma noção de democracia e emancipação que, de fato, faça sentido para aqueles que usufruem dela.

Tanto em perspectiva crítica adorniana quanto decolonial, os posicionamentos pela emancipação devem ir além da simples teorização/constatação, e devem ser postos em prática, traduzindo-se em práxis emancipadora. A fusão entre teoria e prática se faz de extrema relevância para entender como a mudança efetivamente ocorrerá. Em

Adorno (1995b), as reflexões teóricas são consideradas uma valiosa via para a ação efetiva, o que leva muitos a pensarem que Adorno estaria, na verdade, prestigiando a porção teórica em detrimento da prática. Ao valorizar o ato de refletir dentro da práxis, Adorno defende, na realidade, que pensar também é agir, pois “só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (Adorno, 1995b, p. 210). Teoria e prática são então equiparadas, culminando em uma práxis que contempla a mudança como ato refletido, ainda que aberto a novas propostas e críticas.

Curiosamente reversa porém complementar ao movimento adorniano é a concepção de práxis decolonial que, ainda que equipare teoria e prática, parece incitar a valorização da porção prática, principalmente por uma necessidade de insurgência, resistência (Mignolo & Walsh, 2018), ou ainda, (re)existência (Walsh, 2009). Mignolo e Walsh (2018) destacam algumas das manifestações da práxis decolonial a partir de alguns movimentos, como o *Pueblo en Camino*, *Casa Adentro* e *Malungaje*. Esses movimentos, a partir de suas demandas, estabelecem suas próprias práxis para combater as opressões que os abatem. Dito isso, os autores reconhecem nas especificidades dos contextos uma base de realização de uma práxis decolonial, entendendo-as como basilares para suas constituições. Por isso, a práxis decolonial funciona como um prospecto (mirando ao futuro, à mudança) com base política-epistêmica-existencial, no sentido de que se propõe a considerar as mais diversas e profundas camadas de um povo em específico, de forma a encontrar a melhor via de reflexão e de ação para a fruição do projeto da emancipação e da democracia.

Uma bonita analogia é lançada por Mignolo e Walsh (2018, p. 101, tradução minha) para descrever a práxis em sentido decolonial: a do cultivo, do semear, do plantar. A práxis é então:

[...] o trabalho contínuo de plantar e cultivar nas bordas, margens e fissuras de uma ordem moderna/colonial/capitalista/heteropatriarcal. As pedagogias dessa práxis são múltiplas. Elas são semeadas e cultivadas nos contextos da luta decolonial, independentemente de onde ou como essa luta é concebida, situada e toma forma. E elas são semeadas e cultivadas nas metodologias e/como pedagogias da própria luta.

No sentido da discussão aqui proposta, o entendimento de uma práxis consciente delinea a postura epistêmica e de ação para o embate contra os conceitos rijos de democracia e emancipação. A ruptura nesse sentido não é impensada, mas cautelosa, ou ainda meticulosa nas nuances da reconstrução. Assim, a retórica emancipatória hegemônica pode ser desmontada, e então remontada, com o incremento das cosmologias e epistemologias subalternas não consideradas anteriormente (Grosfoguel, 2008). Esse processo poderá ocorrer em todas as esferas sociais, mas em especial deve ocorrer no campo da educação, locus frutífero para a promoção da reflexão e da ação.

Educação

O âmbito educacional é comumente visado para postulações sobre o processo de emancipação das populações, provavelmente devido ao seu caráter formativo dos humanos que compõem a sociedade. Por vezes, esse papel é exacerbado, sendo concedido a ele o solo papel de salvador da humanidade, mas no geral é condizente com o peso que, de fato, parece carregar. Adorno é um desses pensadores que consagra à educação uma grande responsabilidade sobre a reestruturação do pensamento dentro da sociedade, em particular sobre o combate às desigualdades e assolações do capitalismo. Esse cenário também não é diferente para diversos pensadores decoloniais, visto que vários deles (Kumaravadivelu, 2016; Mignolo, 2017; Mignolo & Walsh, 2018) enxergam na educação um meio para a problematização de conhecimentos hegemônicos, além de um campo vasto para ensaiar a formação humana a partir de outros pontos de partida.

A máxima adorniana sobre a educação é repercutida por praticamente todos que se propõem a discorrer sobre teoria crítica e educação, e não é exagerado dizer que ela se mantém verdadeira mesmo nos dias de hoje. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995b, p. 104) para sempre funcionará porque sintetiza com excelência a direção para a qual todo ato educacional deve se dirigir: à eliminação da barbárie. Auschwitz aqui é nada mais que o exemplo pujante do ápice da barbárie humana, conceito adorniano bastante importante para o entendimento de suas reflexões no geral. Zanolla (2010, pp. 117-118) esmiúça o termo “barbárie” ao dizer que:

Adorno conceitua e identifica o sentido da barbárie em dois aspectos: objetivo, referente aos fatores e situações sociais que contribuem para a violência no âmbito estrutural, da ordem das relações produtivas e, nos aspectos humanos inerentes à constituição da subjetividade, o que envolve reconhecer fatores que dizem respeito à dinâmica psíquica dos indivíduos, à “sua alma”, ou “espírito”, no sentido filosófico da singularidade humana: seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções.

A barbárie é, portanto, uma violência tão abstrata quanto concreta, fruto de ações irrefletidas, ou seja, ações que não assimilam a autocrítica e acabam por relativizar valores e ideais, com efeitos regressivos à humanização. Tendo isso em vista, é correto afirmar que a barbárie se faz presente nos movimentos já demarcados neste texto, como o esclarecimento e o esvaziamento dos conceitos de democracia e emancipação. Tudo se desenrola de forma a sustentar o decadente *modus operandi* de um capitalismo tardio (Adorno, 1986) desenfreado, revestido de uma falsa noção de inevitabilidade em nome da autoridade e dos poderes estabelecidos (Adorno, 1995a).

A partir de uma postura crítica corroborada por Adorno, a educação deve, portanto, almejar dissolver condições de indulgência na barbárie através do estímulo do pensamento crítico. Nesse sentido, tal rompimento viria de uma educação para o estímulo à repulsa da violência e miséria humana, a fim de que esses fatores não fossem banalizados e nem que a frieza se instalasse no ser humano (Zanolla, 2010). No entanto, toda e qualquer ação educacional deve passar pela autocrítica (Zanolla, 2010), sob o risco da relativização de valores e ideias que no fim podem promover efeitos regressivos à humanização. Dessa forma, o esforço contra a barbárie é igual ao esforço pela práxis consciente adorniana: a reflexão deve permear todas as instâncias de ação.

O professor nessa conjuntura carrega uma grande responsabilidade sobre uma práxis que fomenta reflexões e ações por parte dos aprendizes dentro de uma missão de desmantelamento de coerções. Adorno dirige aos professores a incumbência de mergulhar na reflexão (Adorno, 1995a), emergindo nos seus contextos de ação não como detentores do saber a ser transferido em caixas fechadas para os alunos (Adorno, 1995a), mas de modo a instigá-los a considerar vias de existência e percepção da realidade fora dos fechamentos instalados. A práxis exigida dos professores é, portanto, trabalho intenso e contínuo, assim como permanentemente sujeito à autocrítica, necessária para que a educação não recaia em uma outra forma de barbárie. Garantindo esses parâmetros, a educação cumpre o seu papel emancipatório da condição humana, não desde o sentido pejorativo de esclarecimento esclarecido, mas relativo a cada indivíduo que integra o ambiente educacional.

Relativamente próximo à concepção de Adorno sobre a educação e seus deveres está o posicionamento de pensadores decoloniais. Assim como a barbárie, inimiga central da educação como posta por Adorno, a colonialidade é vista como o alvo a ser atingido pela reflexão decolonial, a fim de desmantelá-la. A barbárie é contida na lógica da colonialidade tal qual a colonialidade é uma faceta da barbárie humana. Em outras palavras, o alvo a ser combatido pela educação tanto em paradigma crítico quanto em paradigma decolonial convergem, tal como o desenlace desse esforço.

Semelhanças de lado, contudo, os idealizadores de um projeto decolonial para a educação parecem postular medidas mais urgentes e firmes para a fruição de um mundo livre de colonialidade. De maneira geral, há um grande foco na preferência de epistemologias subalternas em detrimento das hegemônicas (Kumaravadivelu, 2016), visto que essas por muito tempo imperaram nas escolas e comunidades de educação vestidas de verdades únicas e inquestionáveis. O protesto decolonial pela criação de uma educação insubordinada a essas verdades é o que fomenta as teorizações da maioria dos educadores em perspectiva decolonial.

Nesse esforço, várias metodologias e pedagogias são traçadas para o alcance dos objetivos do projeto decolonial. Kumaravadivelu (2016) e outros pensadores decoloniais, por exemplo, propõem uma ruptura epistemológica, na qual os subalternos, ou os não privilegiados pelos regimes de colonialidade sob o qual vivemos, produzem, organizam e distribuem conhecimentos sob uma nova lógica. Almeja-se, como já posto aqui diversas vezes, uma base epistêmica diferente, livre de paradigmas da colonialidade. Para atingir tal propósito, Kumaravadivelu (2016, pp. 80-81, tradução minha) retoma a “gramática da decolonialidade”, propondo:

[...] descontinuar estudos experimentais que são realizados para provar que membros da comunidade subalterna sabem como “ensinar bem”; [...] planejar estratégias instrucionais específicas ao contexto que levam em consideração as exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais locais; [...] preparar materiais de ensino que não são só adequados aos objetivos de aprender e ensinar em um contexto específico, mas também responsivos às estratégias instrucionais planejadas pelos profissionais locais; [...] reestruturar os programas existentes de formação de professores para que futuros professores sejam ajudados a desenvolver conhecimento, habilidade e disposição necessários para tornarem-se produtores, não só consumidores, de conhecimento e materiais pedagógicos; [...] fazer pesquisa proativa, ao invés de reativa, visando a reduzir a dependência exclusiva e exaustiva em sistemas de conhecimento baseados no centro.

A partir de um ponto de vista decolonial, portanto, ensinar torna-se uma missão de independência e criatividade. A independência se traduziria na bravura do desvencilhamento dos rastros de colonialidade presentes no contexto educacional, que em quase todos os seus aspectos foi importada do norte. A criatividade seria a contraproposta a essa colonialidade, justificada pela necessidade de imaginar novos pontos de partida para a constituição do pensamento decolonial. Um senso próprio de agência é evocado, independente e criativo, dentro do qual se localiza uma noção de práxis insurgente e resistente. Amparada por esse ímpeto, a educação decolonial contemplaria como prioritária não apenas a oposição às colonialidades do mundo, mas a construção de um novo mundo fora dos paradigmas herdados do colonialismo.

Sintetizando ambas as visões sobre o campo da educação, entende-se que tanto a teoria crítica adorniana quanto o projeto decolonial almejam um ideal de emancipação humana através, respectivamente, da formação crítica e da decolonial, baseadas no pensamento livre de modernidade e colonialidade corrosivas. Entretanto, esta educação não pode vislumbrar a feitura de uma emancipação restrita à sociedade como está posta, mas sua negação em prol de uma vida mais qualitativa em termos humanos (Jardim, 2017). Sendo assim, a educação para a emancipação equivale à educação para a imaginação (Jardim, 2017), ou ainda para a experiência (Adorno, 1995a), no sentido de contrapor o vigente com as possibilidades que tenta encobrir e silenciar.

Essa valorização da experiência e da imaginação se traduz em um ato de insurgência e resistência previsto por teóricos decoloniais, mas também na visão de Adorno sobre a educação, pois “o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (Adorno, 1995a, p. 154). Nesse sentido, educadores e educandos guardam o endosso para exercer suas subjetividades de maneira responsável, refletida e ética, atentando-se sempre ao objetivo de dissolução da barbárie e da opressão da lógica da colonialidade. As vias de ação são inúmeras e propositalmente abertas.

Considerações finais

Findas as reflexões propostas aqui, mas de forma alguma exauridas, tento condensar alguns pontos importantes do texto para a síntese das ideias. Antes disso, itero que, da mesma forma como a teoria crítica foi claramente se reinventando no decorrer do tempo, a decolonialidade, ainda que relativamente recente, passa pelo mesmo processo. Nesse sentido, é válido pensar essas correntes com suas fronteiras abertas, já que elas nunca se apresentam como fixas e por isso estão destinadas a se transformarem. É o pensamento de fronteira/liminar que importa aqui, ou seja, “um pensamento nem dentro do pensamento moderno ocidental, nem fora, mas nas bordas, porque parte da consideração de diferentes tipos de conhecimentos, alguns relegados pela modernidade[/colonialidade]” (Ribeiro & Gaia, 2021, p. 3).

Para traçar uma grosseira síntese do que foi explorado até aqui, retomo que, para Adorno, devemos lançar mão de um outro tipo de razão, aquela que colabora com a reflexão para além do que está estabelecido, sem intenções de fechamento. Além disso, para Adorno, isso só é alcançado através do reconhecimento da íntima relação teoria e prática, unindo-as em uma práxis que mira no equilíbrio entre o pensar e o agir. Finalmente, ser/pensar/agir criticamente, sob uma ótica adorniana, configuram um dever para aqueles que se dedicam à profissão de ensinar, com especial engajamento na dissolução da barbárie.

No tangente ao que trouxe a respeito da decolonialidade, discorri que o tipo de razão proferida é uma que foge dos modelos hegemônicos, no sentido de contemplar as cosmologias e epistemologias provenientes de povos subjugados pelo processo do colonialismo e posteriormente pela instauração de uma lógica colonial de regimento da sociedade. Compreende-se a partir disso que a sociedade como a conhecemos é atravessada por esses ranços e que uma práxis decolonial deve agir como forma de insurgência, resistência e re-existência (Walsh, 2009) contra a colonialidade imposta. A educação escorada em uma práxis decolonial dedica-se, portanto, à problematização e ao dismantelamento dessas rigidezes coloniais, através de um resgate e remonte de saberes outrora segregados do campo da educação.

Estreitar a teoria crítica em perspectiva adorniana e decolonialidade, se considerados os pontos supracitados, não parece tarefa tão absurda como alguns podem antecipar. Os elementos da livre razão e da relação igualitária entre os sujeitos se fazem presentes nas duas correntes, por exemplo. Em ambas, constato uma preocupação com uma práxis verdadeiramente transformadora, equilibrada em suas porções de reflexão e ação. Uma educação contra as violências provenientes de fontes hegemônicas e autoritárias também toma o centro do palco para as duas vertentes.

No entanto, não é só com as semelhanças que se aproveita a aproximação dessas duas teorias. O foco decolonial na oposição da colonialidade pode ser um posicionamento mais próximo e significativo aos povos latino-americanos que o do capitalismo tardio de Adorno, por exemplo. Isso porque o capitalismo tardio de Adorno é ele próprio um produto implantado pela colonização (Quijano, 2005), e, portanto, é irremediavelmente reconhecido de forma atrelada ao processo de dominação que se desenrolou desde então. Quanto à educação, fica evidente que o conceito de barbárie é constituinte do próprio conceito de colonialidade, dado à base na violência e desumanização para o projeto de subjugação e dominação. No entanto, em suas metodologias para a emancipação, Adorno propõe uma práxis valorizadora da reflexão enquanto pensadores decoloniais clamam também por ações nos loci necessitados. Ainda assim, teoria crítica adorniana e decolonialidade podem juntar forças principalmente nesse campo, já que mesmo suas disparidades afiguram uma via rica para modelos de sociedade mais éticos e justos.

Tendo recorrido sobre tudo isso, reitero as ideias de Santos (2007) no tocante ao tratamento dos conhecimentos produzidos no decorrer da história. Sim, a decolonialidade deve preocupar-se primeiro com o processamento do conhecimento inevitavelmente presente, entranhado no nosso modo de agir pela violenta imposição eurocêntrica do saber; é verdade, todavia, que não deve se ater a um sentimento de revanche e dessa maneira tentar fazer o mesmo que foi feito com conhecimentos subalternos/provinciais, ou seja, apagá-los. Pelo contrário, leituras contra-hegemônicas devem ganhar mais força a fim de que essa violência seja exposta e que, por contraste, todo o conhecimento oposto a ela faça sentido e seja valorizado como opção de visão de mundo.

Sobretudo considerando os pontos de convergência entre as correntes tratadas aqui, impor uma sobre a outra empobreceria o debate. Deve, sim, haver uma abertura a reflexões distintas das quais fomos habituados. Os esforços devem ser dirigidos, dessa maneira, à comparação, ao entendimento e à crítica frutífera entre os lados. Cair em um embate baldio seria inclusive entrar em uma condenável lógica dicotômica e

excludente quanto à produção do conhecimento. Sob pretexto de conclusão, faço minhas as palavras de Jardim (2017, p. 12), afirmando que:

[...] é importante reconhecer que há inúmeras contribuições que embora reflitam momentos ou objetos diferentes, corroboraram com os intentos de compreensão e de autonomia reflexiva, não como tribunais de reconhecimento, mas como momentos de diálogo e inflexão.

Referências

- Adorno, T. W. (1986). Capitalismo tardio ou sociedade industrial. Em G. Cohn. *Theodor W. Adorno* (pp. 62-75). Ática.
- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Vozes.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). O conceito de esclarecimento. Em T. W. Adorno & M. Horkheimer. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (pp. 19-52). Jorge Zahar.
- Allen, A. (2016). *The end of progress: decolonizing the normative foundations of critical theory*. Columbia University Press.
- Ballestrin, L. (2017). Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 60(2), 505-540. <https://doi.org/10.1590/001152582017127>
- Borba, P., & Benzaquen, G. (2020). Teoria Crítica nas Margens: um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(103), 1-17. <https://doi.org/10.1590/3510312/2020>
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, 80, 115-147. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- Jardim, G. R. (2017). Dialética negativa e o pensamento decolonial. *Revista SURES*, 10, 1-14. <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/608>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Maia, J. M. E. (2013). Além da pós-colonialidade: a sociologia periférica e a crítica ao eurocentrismo. *Cadernos de estudos culturais*, 5, 93-64. <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3509/2780>
- Marcuse, H. (1979). O fechamento do universo da locução. Em H. Marcuse. *Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* (pp. 92-121). Jorge Zahar.
- Martins, P. H. (2019). *Teoria crítica da colonialidade*. Ateliê de Humanidades.
- Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Pucci, B. (2001). Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, 8, 13-30.
<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>
- Quijano, A. (1989). *Identidad y utopía en América latina*. El Conejo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). CLACSO.
- Ribeiro, D., & Gaia, R. da S. P. (2021). Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Linhas Críticas*, 27, 1-16.
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968/29218>
- Santos, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo.
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. Candau. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-43). 7 Letras.
- Zanolla, S. R. (2010). Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Sociedade e Cultura*, 13(1), 117-123.
<https://doi.org/10.5216/sec.v13i1.11182>

Biografia

Victor Hugo Oliveira Magalhães

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2019). Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Goiano.

E-mail: victorvhom@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1841-0900>

