PROBLEMATA
International Journal of Philosophy

Problemata - Revista Internacional de Filosofia
v. 17. n. 2 (2026), p. 110-119 ISSN 2236-8612
doi:10.7443/problemata.v17i2.78036

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA CONTRA A BARBÁRIE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A LUTA PELA AUTONOMIA

EDUCATION AS A TOOL AGAINST BARBARISM: A CRITICAL ANALYSIS OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM AND THE STRUGGLE FOR AUTONOMY

David Medeiros Do Nascimento[1]
Matheus Maria Beltrame[2]

Resumo:
O objetivo deste artigo é analisar em que sentido as provas externas feitas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tem influenciado a estrutura curricular da educação básica brasileira e em até que ponto essa influência afeta uma educação contra a barbárie. A fundamentação deste estudo ancorou-se na metodologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), visando mapear e consolidar as evidências científicas produzidas sobre a temática no cenário nacional. O levantamento bibliográfico ocorreu em janeiro de 2026, consultando-se os repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a plataforma Google Acadêmico. Os dados obtidos sobre essa pesquisa tornam-se um problema filosófico quando confrontados com a tese adorniana, "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (Adorno, 1995, p. 119). Visto que os resultados divergem com a proposta de Adorno que se estabelece em uma educação contra a barbárie com fim para a emancipação humana, ou seja, o ato de se libertar da tutela de forças externas, como a propaganda política, o consumo desenfreado e o autoritarismo. Educar, nesse sentido, é ensinar a ler as entrelinhas e resistir à manipulação. Em contra partida, a influência das provas externas no currículo da educação básica, aponta os resultados da pesquisa, que se constitui como um instrumento que promove mudanças no interior das escolas, a qual faz parte de uma agenda neoliberal mais ampla de padronização e regulação do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliações externas, Currículo, Barbárie, Emancipação

Abstract:
The aim of this article is to analyze how external tests conducted by SAEB (Basic Education Assessment System) have influenced the curricular structure of Brazilian basic education and to what extent this influence affects an education against barbarity. This study is based on the Systematic Literature Review (SLR) methodology, aiming to map and consolidate the scientific evidence produced on the subject in the national context. The bibliographic survey took place in January 2026, consulting the repositories of the CAPES Thesis and Dissertation Catalog and the Google Scholar platform. The data obtained from this research become a philosophical problem when confronted with Adorno's thesis: "The demand that Auschwitz not be repeated is the first of all for education" (Adorno, 1995, p. 119). Since the results diverge from Adorno's proposal, which establishes an education against barbarism aimed at human emancipation—that is, the act of freeing oneself from the tutelage of external forces such as political propaganda, rampant consumerism, and authoritarianism—educating, in this sense, means teaching how to read between the lines and resist manipulation. Conversely, the influence of external assessments on the basic education curriculum, as indicated by the research results, constitutes an instrument that promotes changes within schools, which is part of a broader neoliberal agenda of standardization and regulation of teaching and learning.

Keywords: External assessments, Curriculum, Barbarism, Emancipation

[1] Mestrando em Filosofia (PROF-FILO/UFCG). Email: david.medeirosmundial@gmail.com, Lattes: http://lattes.cnpq.br/1465246325668017
[2] Doutor em Filosofia (UFPB-UFPE-UFRN). Professor Adjunto UACS/CFP/UFCG; Professor Mestrado Prof-Filo UFCG. Email: beltrame25@gmail.com, Lattes: https://lattes.cnpq.br/3331339486506743

Introdução

Com base nos escritos de ADORNO (1995), a educação, em sua essência, deve ser compreendida como um instrumento de emancipação humana, capaz de formar sujeitos críticos e autônomos diante das forças externas que buscam moldar consciências e limitar horizontes. No entanto, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado pela crescente influência das avaliações externas em larga escala, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que passaram a desempenhar papel central na organização curricular e nas práticas pedagógicas. Esse movimento, inserido em uma lógica neoliberal de padronização e controle, coloca em tensão o ideal de uma educação voltada para a autonomia e para a resistência contra a barbárie, conforme defendido por ADORNO (1995). A presente análise busca compreender até que ponto tais avaliações contribuem ou dificultam a construção de uma educação emancipatória, problematizando os impactos de sua implementação na formação de sujeitos críticos e na luta contra a heteronomia que, historicamente, esteve na base de atrocidades como Auschwitz. Assim, este artigo se propõe a discutir os limites e possibilidades da educação brasileira diante da imposição de métricas externas, refletindo sobre sua capacidade de resistir à manipulação e de promover uma formação voltada para a liberdade e para a consciência crítica.

Breve contextualização histórica das avaliações externas na educação básica brasileira

Desde a transição entre as décadas de 1980 e 1990, as avaliações em larga escala ganharam centralidade no cenário educacional brasileiro, impulsionadas significativamente por diretrizes internacionais e parcerias globais. Alerta ANNUNZIATO, M. A.; AMESTOY, M. B.; DIAS, C. F. B, (2024), que esse movimento buscou alinhar o Brasil a padrões externos de qualidade, estabelecendo métricas e indicadores de desempenho. Atualmente, essas iniciativas se desdobram em esferas federais, estaduais e municipais, compartilhando o objetivo comum de diagnosticar a realidade escolar para subsidiar políticas públicas voltadas ao aprimoramento do ensino.

Ao longo do século XX, como destaca CUNHA, E. C. S.; MULLER, E. R. (2018, p. 144), diversas transformações impactaram a sociedade, especialmente no campo educacional. A crise econômica dos anos 1970 levou o Estado a se reorganizar, influenciado por correntes neoliberais, grupos conservadores e organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Esses atores passaram a enxergar na educação um instrumento estratégico para recuperar a economia e promover desenvolvimento social, defendendo maior controle e eficiência nas ações educacionais. Nos anos 1980, o ideário neoliberal impulsionou reformas em vários países, incluindo o Brasil. Já na década de 1990, ocorreu a descentralização das responsabilidades da União para estados e municípios. Essa mudança trouxe maior autonomia às escolas, mas também intensificou a fiscalização de seus resultados, como observa Fernandes (2008), ao destacar o processo de monitoramento e prestação de contas.

A Constituição de 1988 consolidou a avaliação educacional como princípio ligado à qualidade do ensino, estabelecendo no artigo 206 a "garantia de padrão de qualidade". Mais tarde, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforçou essa diretriz, determinando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica,

coordenado pela União em parceria com estados e municípios, fornecesse informações para orientar políticas públicas.

Com base nessa perspectiva, o Ministério da Educação iniciou em 1988 os primeiros testes de avaliação em larga escala, por meio do SAEP, aplicado inicialmente no Paraná e no Rio Grande do Norte. Em 1990, o programa foi ampliado nacionalmente e, em 1991, passou a se chamar SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A partir de 1992, o INEP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) assumiu a responsabilidade pela aplicação, e em 1993, com o Plano Decenal de Educação, o sistema se consolidou em todo o país, sendo realizado a cada dois anos sem interrupções.

Entre 1995 e 2013, o SAEB passou por importantes aprimoramentos. Em 1995, foi introduzida a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilitou comparar diferentes ciclos de avaliação. Nesse período, eram avaliadas amostras de estudantes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, mas os resultados não eram divulgados por escola ou município.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, atribuiu à União a responsabilidade pelas avaliações em larga escala, com foco na melhoria da qualidade. Em 1997, foram criadas as Matrizes de Referência, que definiram competências e habilidades esperadas em cada série, garantindo maior rigor técnico na elaboração dos itens e na análise dos resultados. Essas matrizes foram revisadas em 2001, alinhando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em 2005, o SAEB foi desdobrado em duas avaliações: a ANRESC, conhecida como Prova Brasil, e a ANEB. Essa mudança permitiu divulgar resultados por municípios e escolas, ampliando a capacidade de análise e oferecendo dados mais detalhados sobre o desempenho educacional.

O sistema que padroniza as mentes: **Autonomia *versus* heteronomia**

A análise da rotina escolar revela que as práticas avaliativas são elementos indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser um mecanismo de exclusão ou padronização, a avaliação deve atuar como uma ferramenta reflexiva. Seu objetivo principal é verificar a aprendizagem dos saberes cotidianos e fomentar novas estratégias pedagógicas, consolidando-se como um elo entre os diversos conhecimentos que circulam no ambiente escolar. Como nos explica CUNHA, E. C. S.; MULLER, E. R. (2018, p. 144):

> Corroborando com Fernandes (2009), faz-se necessário que a avaliação possibilite o contato do estudante com diferentes vivências avaliativas: diálogo, debates, relatos, troca de experiências, autoavaliação; ou seja, acesso a instrumentos variados e vivências que conduzam a uma multiplicidade de vertentes, saberes, identidades e ações que, na escola, potencializem e tornem visíveis as emancipantes práticas de *ensinaraprender*.

As políticas neoliberais, ao se expandirem no campo educacional, buscam impor mecanismos de controle, seleção e padronização das práticas escolares, restringindo as múltiplas possibilidades do cotidiano e suas potencialidades. Esse movimento se manifesta de diferentes formas, sendo uma das principais a adoção de sistemas de avaliação em larga escala e a uniformização dos testes aplicados.

Nesse contexto, Alves e Garcia (2008, p. 73) provocam a reflexão sobre se o projeto neoliberal seria realmente a única alternativa. Eles apontam que, no âmbito da produção, instala-se uma lógica de competição interna e externa sustentada por

propostas semelhantes, que estruturam processos de seleção intensos, decisões hierarquizadas e um funcionamento regido por normas rígidas. Essa dinâmica é apresentada como natural, conduzindo todos a uma corrida incessante pela "qualidade total" ou pela "gestão de desempenho", em que ideias consideradas ultrapassadas são descartadas como produtos obsoletos. A busca por atender às exigências das avaliações internas e externas acaba por limitar os estudantes, reduzindo os espaços de socialização, debate, problematização e construção coletiva do conhecimento. Paralelamente, há uma tentativa de disciplinar e controlar os corpos, em oposição à concepção de sujeito encarnado discutida por NAJMANOVICH (2001, p. 129). Esse processo resulta na diminuição da potência das discussões e dos saberes produzidos no cotidiano, reforçando o silenciamento como condição para a assimilação dos conteúdos.

FERNANDES (2008, p. 122) destaca que as avaliações externas cumprem diferentes funções, sendo três delas diretamente ligadas à educação básica. A primeira é a de "monitoramento", vinculada à prestação de contas, na qual os resultados dos exames são usados para cobrar desempenho de professores e escolas, gerando rankings comparativos. Esse tipo de prática tem provocado desconforto, pois estimula competições entre instituições e leva à adoção de estratégias pouco pedagógicas, voltadas apenas para alcançar bons números.

O autor alerta que, em países onde as escolas são anualmente confrontadas com rankings oficiais baseados em exames nacionais, é comum que elas criem mecanismos defensivos para garantir posições favoráveis. Entre esses mecanismos, estão ações como incentivar alunos a desistirem, cancelar matrículas ou simplesmente não permitir que determinados estudantes participem das provas. Em outras palavras, algumas escolas estabelecem critérios tão restritivos que apenas poucos alunos conseguem realizar os exames.

Assim, além de intensificar a lógica competitiva entre instituições, o sistema de avaliação externa reduz a educação a resultados numéricos, desconsiderando aspectos fundamentais: a realidade social e cultural dos estudantes, a formação continuada dos docentes, as condições físicas das escolas e os recursos materiais disponíveis para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Quando relacionamos a função de "monitoramento" das avaliações externas com a ideia de emancipação em Adorno, percebemos um choque de perspectivas. O monitoramento, ao reduzir a educação a rankings e números, transforma o processo formativo em um mecanismo de controle e competição. Isso pressiona professores e escolas a adotar práticas defensivas e pouco pedagógicas, voltadas apenas para resultados imediatos.

ADORNO (1995), por outro lado, defende que a educação deve ser emancipatória: formar sujeitos capazes de pensar criticamente, questionar a realidade e resistir às formas de dominação. A lógica do monitoramento impede esse horizonte, pois condiciona o ensino à adaptação a padrões externos, sufocando a autonomia intelectual e a criatividade. Em vez de estimular reflexão e consciência crítica, reforça a conformidade e a submissão, sendo assim, indo em contra partida de uma educação contra a barbárie.

A segunda função atribuída às avaliações externas, segundo FERNANDES (2008, p. 122), é o "controle". Esse papel é exercido pelo Estado e se traduz na padronização dos conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes, estabelecendo um currículo estruturado em competências.

Relacionando a crítica de Fernandes ao conceito de emancipação em Adorno, podemos perceber um ponto central: o "controle" exercido pelo Estado por

meio das avaliações externas, ao impor conteúdos padronizados e currículos estruturados em competências, limita a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Adorno (1995), a verdadeira educação deveria ter como horizonte a emancipação, isto é, a capacidade crítica dos indivíduos de pensar por si mesmos, resistir a formas de dominação e não se submeter passivamente às imposições sociais. Quando o ensino é reduzido a cumprir metas externas e a preparar os estudantes apenas para exames, o espaço para reflexão crítica, criatividade e questionamento se estreita. Em vez de formar cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade, a escola passa a formar indivíduos adaptados a um sistema que valoriza apenas resultados mensuráveis.

Nesse sentido, a função de "controle" das avaliações externas se opõe diretamente ao ideal emancipatório de Adorno. Ao invés de promover a autonomia intelectual e a consciência crítica, reforça uma lógica de heteronomia, em que professores e alunos se tornam executores de diretrizes externas. A emancipação, segundo Adorno, exige justamente o contrário: uma educação que não se limite a reproduzir padrões, mas que possibilite aos sujeitos desenvolverem pensamento independente e sensibilidade ética diante das contradições sociais.

A terceira função atribuída às avaliações externas, segundo FERNANDES (2008, p. 122), é a "motivação". No entanto, o autor observa que, em muitos casos, esses exames não impactam positivamente a vida escolar dos estudantes e, quando influenciam seu percurso acadêmico, podem acabar gerando desânimo, especialmente entre aqueles que consideram as provas excessivamente difíceis.

Esse efeito se amplia quando alguns professores passam a organizar suas avaliações internas com a mesma lógica dos exames oficiais, criando os chamados "simulados". Embora sejam apresentados como preparação para os testes externos, tais práticas acabam reforçando uma metodologia voltada para a reprodução mecânica de conteúdos. Em vez de promover uma educação crítica e transformadora, essa abordagem se limita a treinar os alunos para responder às exigências do Estado, priorizando a acumulação de informações e sua verificação em números. Essa crítica evidencia como a função de "motivação" pode se converter em desmotivação, ao reduzir o processo educativo a uma lógica determinista e distante da formação integral dos sujeitos.

A relação entre a crítica de Fernandes e o conceito de emancipação em Adorno se torna bastante clara quando pensamos na função de "motivação" dos exames em larga escala. Fernandes mostra que, em vez de motivar, esses exames podem desestimular os estudantes, sobretudo aqueles que enfrentam maiores dificuldades. Além disso, quando os professores reproduzem essa lógica em suas práticas internas por meio de "simulados", a escola passa a se alinhar a uma perspectiva de treinamento e repetição, voltada apenas para a adaptação às exigências externas do Estado.

E mais uma vez, percebe-se que essa prática vai na contra mão de formação de sujeitos críticos, capazes de pensar de forma autônoma e resistir às formas de dominação. A prática dos simulados e da preparação mecânica para exames vai na direção contrária: em vez de estimular a reflexão, a criatividade e a consciência crítica, reforça uma lógica de conformismo e reprodução. O estudante é treinado para responder a padrões, mas não para questioná-los.

Assim, a crítica de Fernandes evidencia como a função de "motivação" pode se transformar em um mecanismo de controle e desmotivação, afastando a escola de uma educação emancipatória. Em termos adornianos, isso significa que o

processo educativo deixa de ser um espaço de libertação intelectual e ética, tornando-se apenas um instrumento de adaptação social. A emancipação, nesse contexto, só seria possível se a educação rompesse com essa lógica determinista e se orientasse para a formação emancipadora.

CUNHA, E. C. S.; MULLER, E. R. (2018,) nos trás mais um dado importante, que a universalização de avaliações externas focadas em competências específicas alterou radicalmente a rotina pedagógica, especialmente para professores de Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança está alinhada ao **Artigo 32 da LDB (Lei nº 9.394/96)**, que estabelece o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como pilares centrais do Ensino Fundamental. Entretanto, essa priorização gera o que a pesquisadora GATTI (2013, p. 72), em estudos citados pela Revista Cadernos da Fucamp, define como sendo paradoxal, pois leva a um r**educionismo:** dando a entender que a ideia de "aprender" acaba sendo limitada a essas três áreas, o que pode desvalorizar os demais componentes curriculares. Leva também a uma d**ependência,** pois o texto legal sugere que o sucesso em outras disciplinas depende inteiramente da base de linguagem e matemática. E a uma **Sobrecarga,** como consequência, deposita-se uma responsabilidade desproporcional sobre os docentes dessas duas áreas, como se eles fossem os únicos guardiões da capacidade de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, percebe-se uma supervalorização da técnica de codificar e decodificar linguagens em detrimento de uma formação para a autonomia.

Como essa estrutura de controle da educação, que tem o intuito de criar um padrão nacional de formação básica, se contrapõe com a tese adorniana? Para entendermos essa contradição é importante vermos como Adorno entende a barbárie. Adorno explica a barbárie como uma ação destrutiva, agressiva, intolerante a própria espécie, aversão agressiva ao modo de organização social, de civilização:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontre atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não ´por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondente 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 está civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isso que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por essa prioridade (Adorno, 1995, p. 169).

Adorno traz como exemplo o campo de concentração de Auschwitz, sob o regime nazista liderado por Adolf Hitler, que se tornou um dos símbolos mais brutais do genocídio perpetrado contra judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência e outros grupos considerados “indesejáveis” pelo regime. A magnitude das atrocidades cometidas nesse espaço nos obriga a refletir sobre os mecanismos sociais, políticos e psicológicos que possibilitaram tais crimes. ADORNO (1995) aponta a **heteronomia** como um dos fatores centrais que explicam a adesão dos indivíduos ao projeto nazista. ADORNO (1995) entende a heteronomia, como a incapacidade de agir de forma autônoma e crítica, leva o sujeito a submeter-se cegamente às normas e ordens impostas por uma autoridade externa. Nesse sentido, os perpetradores do genocídio não apenas obedeciam a comandos, mas internalizavam uma lógica de desumanização que transformava o

outro em objeto descartável. Nesse sentido, vejamos o que diz Adorno sobre a heteronomia:

> Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Porém justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia. (Adorno, 1995, p. 124)

Ao relacionarmos o conceito de heteronomia em Adorno com as funções das avaliações externas descritas por FERNANDES (2008), percebemos que tais exames acabam por consolidar uma lógica de dependência e submissão a normas impostas de fora, em vez de favorecer a autonomia intelectual dos estudantes. Lembrando que as avaliações externas cumprem três papéis centrais na educação básica que mostramos anteriormente, **Monitoramento**: os resultados são transformados em instrumentos de cobrança e comparação, criando rankings que pressionam escolas e professores. Essa prática desloca o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas externas, reforçando a obediência em vez da reflexão crítica; **Controle**: o Estado exerce poder sobre o currículo, padronizando conteúdos e competências. O professor perde margem de liberdade pedagógica e o estudante é conduzido a aprender aquilo que foi previamente definido, sem espaço para questionamento ou construção autônoma do saber; **Motivação**: embora se pretenda estimular o desempenho, muitas vezes os exames geram frustração e desânimo, sobretudo entre aqueles que os consideram excessivamente difíceis. O resultado é a internalização da ideia de que aprender significa adequar-se às exigências externas, não desenvolver pensamento próprio. Essas características das provas externas se aproximam diretamente da noção de heteronomia em Adorno: em vez de formar sujeitos emancipados, capazes de pensar criticamente e resistir às imposições sociais, a educação passa a moldar indivíduos para se adaptar a padrões estabelecidos. O sistema de avaliação, portanto, não promove autonomia, mas reforça a dependência de regras e critérios externos, perpetuando uma formação voltada para a conformidade. E o perigo é a consequência da heteronomia: a barbárie.

Entretanto, Adorno nos apresenta uma solução, que é a educação para emancipação. "Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos" (Adorno, 1995, p. 70). O ponto de partida de Adorno é o imperativo de que a educação deve impedir que atrocidades como o Holocausto se repitam. Para ele, a educação falhou se produziu indivíduos capazes de operar máquinas de extermínio com eficiência técnica, mas sem reflexão moral. O objetivo é formar a consciência crítica para que o sujeito não se torne um "mero dente na engrenagem" do sistema. Adorno defende que a educação deve levar à **autonomia** *(Mu¨ndigkeit)*, que é a capacidade do indivíduo de pensar por si mesmo e decidir conscientemente. O sujeito emancipado desenvolve o ato de se libertar da tutela de forças externas, como a propaganda política, o consumo desenfreado e o

autoritarismo. Para ADORNO (1995), a sociedade moderna carrega um potencial de "barbárie" — uma frieza em relação ao próximo e uma tendência à violência. A educação emancipatória deve promover a **desbarbarização**, combatendo manipulação, a indiferença pelo sofrimento alheio. O fetichismo da técnica é valorizar o "como fazer" em detrimento do "por que fazer". A educação emancipatória deve capacitar o indivíduo a desconstruir as mensagens de controle, de manipulação. Educar, nesse sentido, é ensinar a ler as entrelinhas de foma crítica e resistir à manipulação, podendo intender cada movimento do sistema manipulador.

Adorno insiste que a educação contra a barbárie consiste numa formação para emancipação que, por sua vez, em efetivo exercício, o professor emancipador provocará nos estudantes o pensamento crítico, fazendo um movimento de abstração e análise crítica das ideias externas que tentam a todo momento nos manipular a acreditar em falsos discursos. Veja um exemplo de aula emancipadora:

> Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um hit da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. (Adorno, 1995, p. 183)

Nesse sentido, fica entendido que a análise crítica é imprescindível para uma formação emancipadora. E que o papel docente pedagógico é de fazer essa trabalhar com essa análise crítica, mostrando aos estudantes o processo de manipulação e o processo de emancipação se dá na natural inquietação e interação dos estudantes na prática autônoma da análise crítica feita por cada um e debatida em sala de aula.

Considerações Finais

A análise realizada evidencia que as avaliações externas, ao assumirem funções de monitoramento, controle e motivação, acabam por reduzir a educação a números e rankings, sufocando a autonomia intelectual e reforçando práticas de conformidade. Essa lógica, ao privilegiar resultados mensuráveis em detrimento da reflexão crítica, aproxima-se da heteronomia descrita por Adorno, que transforma os indivíduos em meros executores de normas externas. Em contraposição, a educação emancipatória defendida por Adorno exige que o processo formativo seja capaz de despertar a consciência crítica, a sensibilidade ética e a capacidade de resistir às formas de dominação. Nesse sentido, a luta contra a barbárie passa necessariamente pela construção de uma educação que não se limite a reproduzir padrões, mas que provoque inquietações, questionamentos e debates. O desafio contemporâneo, portanto, é romper com a lógica determinista das avaliações externas e transformar o papel da escola como espaço de emancipação, capaz de formar sujeitos autônomos que leiam as entrelinhas da realidade e façam análise

crítica desta realidade de forma que resistam às manipulações sociais, políticas e culturais. Somente assim a educação poderá cumprir sua função primordial: impedir que a barbárie se repita e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e humana. A filosofia de Adorno torna-se real ao contexto social brasileiro, e a educação emancipatória torna-se urgente, visto que, na educação nos deparamos com um sistema neoliberal, que tem o intuito de padronizar o que as pessoas aprendem, reproduzindo uma formação apenas para o mercado de trabalho e a consequência disto, como deixa claro Adorno, é a Heteronomia, que se expressa na barbárie. Como vimos, esse sistema, é antigo, entra Governo e sai e a situação permanece a mesma. Mesmo governos de partidos de esquerdas, que tem os discursos democráticos não mostram um posicionamento em prol da educação emancipatória. Nesse, sentido o eles trabalham contra seus próprios discursos e sua base eleitoral, essa omissão dos governos de esquerdas e conformidade em deixar o sistema educacional como está, patrocina um potencial crescimento da extrema direita com seus discursos violentos e propagam a barbárie.

Barbáries que aconteceram no decorrer da história

Infelizmente, nossa História é marcada por vários outros horrores. E eu lamento muito! Mas além do horror vivido em Auschwitz, outras barbáries ao longo da história incluem:

- **Genocídio Armênio** (1915-1923): O massacre e deportação em massa de armênios pelo Império Otomano.
- **Transatlântico de Escravidão:** A captura, transporte e escravização de milhões de africanos, resultando em sofrimento extremo e morte.
- **Massacre de Nanjing** (1937-1938): A invasão japonesa da China, onde centenas de milhares de civis foram mortos e mulheres estupradas.
- **Limpeza Étnica na Bósnia** (1992-1995): O massacre de bósnios muçulmanos e croatas durante a Guerra da Bósnia.
- **Massacre de Rwanda (1994):** O genocídio de aproximadamente 800 mil tutsis e hutus moderados em um período de 100 dias.
- **Crimes em Darfur (desde 2003):** O conflito que resultou em genocídio e deslocamento massivo de populações.
- **Conquista da América:** A colonização resultou em massacres, escravização e doenças que dizimaram populações indígenas.
- **Guerra do Vietnã:** O uso de táticas brutais, incluindo bombardeios indiscriminados e massacres de civis, como em My Lai.
- **Revolução Cultural na China** (1966-1976): A perseguição de intelectuais e a destruição de patrimônio cultural, resultando em mortes e sofrimento generalizado.

Lamentavelmente tem vários outros no decorrer e que está acontecendo agora, nesta data, como tráfico de mulheres de criança para serem forçadas a prostituição, o genocídio em Gaza...

Referências

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação.** Tradução: Wolfang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

Annunziato, M. A, Amestoy, M. B, Dias, C. F. B. AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PROVA PARANÁRe, vista do Programa de Pós-Graduação em Ensino Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 24-48, 2024.

BBC NEWS BRASIL. O genocídio 'esquecido' da Alemanha na Namíbia, reconhecido após mais de um século. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PlvjGGsLE3Y&t=2s. Acesso em: 21. out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 out. 2025.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. de Igrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

CUNHA, E. C. S, MULLER, E. R. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p. 143-163, 2018. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1317 . Acesso em 03 Fev. 2026.

GATTI, B. A. O Trabalho Docente: avaliação, valorização e controvérsias. Campinas: Editora Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NAJMANOVICH. Denise. O sujeito encarnado. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

Recebido em: 02/2026
Aprovado em: 05/2026