

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
DOUTORADO**

**EMANCIPAÇÃO HUMANA EM THEODOR ADORNO E PAULO
FREIRE**

Glaciane Cristina Xavier Mashiba

**MARINGÁ
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO

EMANCIPAÇÃO HUMANA EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

Tese apresentada por GLACIANE CRISTINA XAVIER MASHIBA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2013

GLACIANE CRISTINA XAVIER MASHIBA

**EMANCIPAÇÃO HUMANA EM THEODOR ADORNO E PAULO
FREIRE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Divino José da Silva – UNESP – Presidente
Prudente

Prof^a. Dr^a. Lucinea Aparecida de Rezende - UEL

Prof. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão – UEM

Prof. Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano - UEM

Data de aprovação:

21/03/2013

Para **Kazuo**, pelo amor e pela firmeza de caráter com que tem me apoiado em todas as etapas da vida.

Aos filhos, **Kayane Harumi** e **Kazuo Jr.**, pelo amor e maturidade com que entenderam as minhas limitações como mãe, durante o processo de desenvolvimento desta tese.

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos de Doutorado, desconstruímos algumas certezas e buscamos novas “verdades”, em um processo contínuo que não para por ocasião de defesa da Tese, mas dialeticamente prossegue por toda a vida. Este processo árduo só foi possível por meio das relações estabelecidas com profissionais de alto nível no meio acadêmico, com os colegas de curso e por todas as pessoas que, de alguma maneira, somaram nessa trajetória. Assim, os agradecimentos são imprescindíveis:

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo o que Ele é e representa em minha vida!

Agradeço à minha família, em especial, aos meus pais, Orlando e Nadir, porque me possibilitaram a educação de base e uma família estruturada.

Ao esposo, Kazuo, pelo amor e companhia constantes. Aos filhos, Kayane e Kazuo Jr., por abrir mão de momentos tão importantes na infância e adolescência, para que fosse possível concluir esta investigação.

Ao orientador, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, por tão generosamente dividir comigo parte de sua vasta trajetória na Educação, por sua orientação firme e segura, que não o impediu de estimular o “livre pensar”, e pela amizade.

À Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão, que não se furtou em compartilhar parte de sua experiência por meio de sugestões e materiais valiosos ao desenvolvimento desta Tese e pelo laço de amizade que criamos.

À Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela leitura cuidadosa que nos possibilitou um olhar mais apurado sobre alguns pontos importantes da Tese e pela vasta bibliografia referente à Teoria Crítica a qual, gentilmente, socializou conosco.

Às professoras, Dr^a. Nerli Ribeiro Nonato Mori e Dr^a. Áurea Goulart Paes Leme, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, por contribuírem de maneira comprometida com nosso processo de formação.

Aos professores, Dr. Divino José da Silva; Dr. Luiz Hermenegildo Fabiano; Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado; Dr. Rosalvo Schütz; Dr^a. Sonia Maria Vieira Negrão e Dr^a. Lucinea Aparecida Rezende, por aceitarem compor a banca examinadora desta Tese e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas, Eduardo Oliveira Sanches e Fábio José Orsini Lopes, pelo material disponibilizado e pelas ricas discussões acerca da Teoria Crítica e da emancipação humana.

Às colegas do curso, Denise Rosana da Silva Moraes; Josélia Barroso Queiroz Lima; Renata de Almeida Vieira e Rosana Aparecida Albuquerque, pelo companheirismo nos estudos e pela amizade.

Aos colegas do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM), por fazerem parte de nossa trajetória no ano conclusivo do curso de Doutorado, pelo enriquecimento que nos possibilitaram e pelo companheirismo.

Ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima, secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), pelo apoio técnico, durante o desenvolvimento desta investigação.

A libertação é uma bênção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de bênção, ou uma bênção temida como maldição? (BAUMAN, 2001)

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

RESUMO

Nesta tese, o objetivo é analisar a categoria emancipação humana, com base nos aportes teóricos de Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno e Paulo Reglus Neves Freire, a fim de responder à seguinte indagação: **De que maneira a categoria emancipação humana se articula com a educação em Freire e Adorno?** Ao buscar responder tal questão, houve empenho também em avaliar de que forma as respectivas teorias convergem, divergem e/ou se complementam. Para a melhor compreensão do tema, foram realizados estudos que nos indicaram a base teórico-filosófica comum entre estes autores, ou seja, o Materialismo Histórico e a Teoria Crítica que cada um representou. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Qualitativa, com delineamento na Pesquisa Bibliográfica, a partir do cotejamento, em primeiro lugar, de algumas obras de Adorno e Freire e, na sequência, do material produzido sobre os autores, de alguns contemporâneos destes e de comentaristas. Em Adorno foram priorizadas “Educação e emancipação” (1995); “Dialética do esclarecimento” (1985); e “*Teoria de La seudocultura*” (1969), os dois últimos livros escritos juntamente com Horkheimer. Na obra de Freire, foram utilizadas, prioritariamente; “Educação como prática da liberdade” (2009); “Conscientização” (2011); a trilogia “Pedagogia do Oprimido” (2005); “Pedagogia da Esperança” (2008); e “Pedagogia da Autonomia” (1996), além de outras obras destes autores e de interlocutores que auxiliaram a analisar suas concepções referentes à categoria emancipação humana. Concluiu-se que a articulação da categoria emancipação humana com a educação, em Adorno e Freire, ocorre, primeiramente, por meio da Teoria Crítica, apresentada como marco teórico desta tese. Dentro desta vertente, trabalhou-se com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e com a Teoria Crítica representada por Paulo Freire, ambas amparadas na base teórico-filosófica do Materialismo Histórico, porém, com caminhos bastante próprios. Em Freire, há forte ligação com o Existencialismo Cristão, por intermédio de Emmanuel Mounier, Jacques Maritain e Alceu Amoroso de Lima. A relação de Freire com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, ao que parece, ocorreu por intermédio de Erich Fromm. A tese que foi adotada nesta pesquisa é a de que tanto Adorno quanto Freire combatiam a sociedade capitalista de seu tempo e que ambos os autores se posicionavam contra a alienação do homem; logo, a emancipação humana foi preocupação comum entre esses clássicos que viveram, respectivamente, até o ano de 1969 e 1997. Ambos vivenciaram regimes totalitários, que os levaram ao exílio. Adorno vivenciou a experiência mais próxima do Holocausto, enquanto Freire, da Ditadura Militar. No entanto, suas análises influenciaram e foram além de seus países de origem. A análise efetuada assinala que a educação emancipatória, em Adorno e Freire, apresenta alguns eixos fundamentais, os quais foram desenvolvidos nesta tese. Aponta, ainda, que o grande elo da educação

emancipatória, em Adorno e Freire, é a conscientização, a partir da qual é possível o indivíduo entrar no **processo** de libertação do pensamento tutelado e conquista da capacidade de resistência frente à heteronomia imposta pela sociedade. A emancipação humana, portanto, é um processo.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Educação; Emancipação humana; Adorno; Freire.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. Human Emancipation in Theodor Adorno and Paulo Freire. (150 p.). Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This thesis aimed at analyzing the category of human emancipation based on theoretical contributions of Theodor W. Adorno and Paulo Freire, in order to answer the following question: **How does the category of 'human emancipation' articulate with education in Freire and Adorno's writings?** In seeking to answer this question, there was also interest in evaluating how their theories converge, diverge and/or complement each other. For a better understanding of the topic, studies have indicated these authors' common theoretical-philosophical basis, that is the Historical Materialism, and later the critical theory that each of them represented. The methodology used in this study was the Qualitative Research, accomplished through the Bibliographical Research, firstly comparing some of Adorno and Freire's works and subsequently some materials produced about the authors by their contemporaries and commentators. Among Adorno's works, it was prioritized "Educação e emancipação" (1995), "Dialética do esclarecimento" (1985) and "*Teoria de La seudocultura*" (1969), the last two books were written together with Horkheimer. From Freire's works, it was mainly used: "Educação como prática da liberdade" (2009); "Conscientização" (2011); the trilogy: "Pedagogia do oprimido" (2005); "Pedagogia da esperança" (2008) and "Pedagogia da autonomia" (1996), besides other works by these authors and their interlocutors which helped to analyze the authors' conceptions concerning the category of human emancipation. It was concluded that the articulation of this category and education in Adorno and Freire's works occurs, above all, through the Critical Theory which was presented as this thesis theoretical framework. Within this strand, it was worked with the Critical Theory of the Frankfurt School and Critical Theory represented by Paulo Freire, both supported on theoretical and philosophical basis of Historical Materialism, although with their very own paths. In Freire's works, there is strong connection to the Christian Existentialism, through Emmanuel Mounier, Jacques Maritain and Alceu Amoroso Lima. Freire's relationship with the Critical Theory of the Frankfurt School seems to have occurred through Erich Fromm. The thesis adopted in this research is that both Adorno and Freire fought the capitalist society from their time and both were against man's alienation. Therefore, human emancipation was a common concern between the two thinkers who lived up the year 1969 and 1997, respectively. Both experienced totalitarian regimes that led them to the exile. Adorno had a closer experience of the Holocaust, while Freire experienced the Military Dictatorship. However, their analysis influenced and went beyond the borders of their home countries. The analysis performed indicates that the emancipatory education in Adorno and Freire presents some fundamental axes, which were developed in the present thesis. It also points out that the great link of emancipatory education in Adorno and Freire is the act of developing

consciousness, from which the individual can enter the **process** of liberation from the tutelary way of thinking, and conquer the ability of resisting against the heteronomy imposed by society. Thus, human emancipation is a process.

Key-words: Critical theory; Education; Human emancipation; Adorno; Freire.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE – Biblioteca Central

BTC – Banco de Teses CAPES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBESP - Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política

INDAP – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

MCP – Movimento de Cultura Popular

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: levantamento das Dissertações de Mestrado.....	26
Quadro 2: levantamento das Teses de Doutorado.....	27
Quadro 3: eixos referentes à emancipação humana em Theodor Adorno	78
Quadro 4: eixos referentes à emancipação humana em Paulo Freire.....	79

SUMÁRIO

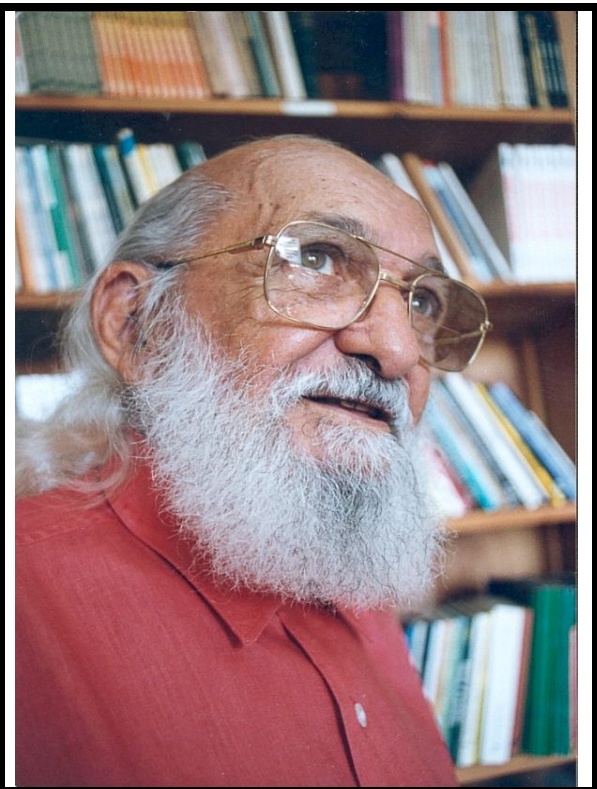
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Estrutura da Tese.....	24
2. LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES À EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	26
2.1 Levantamento das dissertações.....	26
2.2 Levantamento das teses.....	27
2.3 Aspectos teórico-metodológicos.....	35
3. TEORIA CRÍTICA.....	38
3.1 A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e Adorno.....	42
3.2 A Teoria Crítica representada por Paulo Freire.....	47
4. SOCIEDADE.....	51
4.1 Theodor Adorno e Paulo Freire: a luta pela superação da sociedade capitalista.....	53
4.2 Sociedade Contemporânea.....	67
4.3 As categorias: historicidade, alienação e emancipação humana.....	69
5. EMANCIPAÇÃO HUMANA EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE.....	77
5.1 Oposição à barbárie e à situação de opressão.....	80
5.2 Produção de uma “consciência verdadeira” e a conscientização das massas.....	89
5.3. Autonomia.....	100
5.4. Autoridade dos pais e professores.....	107
5.5. A formação cultural <i>bildung</i> e a cultura popular.....	111
5.6. A firmeza do eu e o diálogo.....	116

5.7 Fortalecimento da contradição e da resistência.....	126
5.8 Humanização e esperança.....	130
6. CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS.....	144

Theodor Adorno (1903-1969)



Paulo Freire (1921-1997)



1. INTRODUÇÃO

Retornarmos a Adorno e a Freire em busca de subsídios para a análise sobre a categoria emancipação humana fez-se necessário em razão do momento histórico em que vivemos, no qual quase tudo se torna descartável, inclusive o indivíduo que não se enquadra nos moldes propostos pela sociedade capitalista. Desde móveis a utensílios domésticos ou aparelhos tecnológicos, tudo leva a crer que nosso tempo deve ser investido para garantir a posse de tais produtos.

Esses ditames têm tomado, muitas vezes, a linha de frente, quando se trata de educação, haja vista que se forma muito mais para a adaptação ao mercado de trabalho, que para a conscientização dos educandos em relação aos discursos reproduzidos socialmente e a necessidade de sua atuação enquanto agentes de transformação neste âmbito; soma-se a isso a ênfase nos pacotes educacionais que oferecem a formação em voga e que nada têm a ver com leituras que oferecem suporte a uma reflexão crítica, ou o retorno às raízes históricas que poderiam revelar que os problemas vivenciados hoje, ainda que não se apresentem de maneira idêntica, nem na mesma medida, já foram vivenciados por pessoas que ousaram respondê-los, e o fizeram para além de seu tempo: os clássicos. Mas o que são os clássicos? Sobre o conceito de clássico, Calvino (1993) infere:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

Corroborando com Calvino, Gasparin (1998) assim define um clássico:

[...] uma fonte perene à qual se deve retornar nos momentos cruciais, não para transpô-lo mecanicamente para o nosso tempo e apresentá-lo ou entendê-lo como solução para os desafios que estamos enfrentando, mas como alguém que, em dado momento histórico, foi capaz de apreender as angústias, as necessidades, os desafios dos homens daquele tempo e se imortalizou, como expressão do coletivo, na música, na filosofia, na literatura, na arte, na educação, na ciência (GASPARIN, 1998, p. 40).

Sabemos que a sociedade contemporânea também exige muitas respostas, e, muitas vezes, não basta apenas retornarmos aos clássicos,

acreditando encontrar todas as soluções para os problemas postos no presente. No entanto, quando conseguimos encontrar o equilíbrio, atrelando as leituras de clássicos com autores contemporâneos, visando ao exercício do pensamento, à reflexão, começamos a desvendar caminhos que nos levam a repensar nossas certezas.

Para Gasparin (1998) um clássico nasce em um momento de transição entre dois momentos históricos e, neste momento de crise, as respostas são necessárias. Mendes e Oliveira (2010) acreditam que, além de responder às necessidades de seu tempo, o clássico também se torna referência às gerações futuras.

O retorno a Theodor Adorno e a Paulo Freire justifica-se em razão da contribuição destes para pensarmos a sociedade capitalista e suas contradições, como também, para a educação que se quer frente a tal situação. Deve-se, ainda ao fato de que ambos preocupavam-se com a emancipação humana, mesmo que as reflexões de Adorno fossem no plano filosófico, isto é, seus diálogos referiam-se aos rumos da razão no contexto da racionalidade técnica, tendo como ênfase a formação social, cuja corrupção se reflete na escola. Freire, por sua vez, pensava-a do ponto de vista do oprimido e como processo a ser desenvolvido inclusive no âmbito escolar. Para Adorno e Freire, ainda que com suas diferenças, o indivíduo precisa libertar-se do pensamento tutelado, conquistando, no processo de libertação, a autonomia, a conscientização e a capacidade de resistência frente à heteronomia imposta pela sociedade.

A Escola de Frankfurt e mais especificamente Adorno têm como base teórico-filosófica a teoria marxiana, no entanto, configuram-se como deslocamento teórico. Tal constatação é respaldada em autores como Jay (2008) que, na obra “A imaginação dialética”, reporta-se à história da Escola de Frankfurt, no período de 1923 a 1950, contemplando sua origem e posteriormente seu “afastamento” da ortodoxia marxista; Rolf Wiggershaus (2006), filósofo e sociólogo alemão que, no livro “A escola de Frankfurt”, traz, para além dos aspectos históricos, o processo de desenvolvimento teórico desses intelectuais; já, Pucci (1994) afirma que, embora a Teoria Crítica enfatize categorias que não foram tratadas de maneira mais detalhada pelo “marxismo originário”, não devemos romper com o marxismo ocidental, mas buscar a complementaridade.

Entendemos, assim como Pucci (1994), que, ainda que a Teoria Crítica tenha verdadeira aversão a sistemas filosóficos fechados, o ponto de partida da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt é o Materialismo Histórico¹, e há necessidade de complementaridade entre as teorias. Para este autor, a Teoria Crítica:

[...] não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir ou suplantar o materialismo histórico. Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita (PUCCI, 1994, p.55).

Frente ao exposto por Pucci (1994), torna-se clara a dependência da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt ao Materialismo Histórico, enquanto base filosófica, isto é, ponto de partida. Contudo, o movimento dialético é inerente a essa teoria e refreá-la seria limitar sua capacidade de análise e de revitalização do marxismo.

Para Horkheimer (1975), a Teoria Crítica pressupõe a análise rigorosa do “desenrolar histórico”, graças ao interesse no futuro e a autoconsciência e autonomia dos sujeitos, visando a uma grande transformação histórica. Esta perspectiva supera o “dualismo cartesiano entre pensar e ser”, adequado à burguesia.

O papel dessa teoria, conforme o autor é analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma emancipação; ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes que desarticulam o processo emancipatório.

Já em Freire, o materialismo histórico aparece em categorias discutidas pelo educador, como a do oprimido/opressor, principalmente na “Pedagogia do Oprimido” e em suas próprias palavras, quando em sua última entrevista,

¹ De acordo com o Dicionário do pensamento marxista, o materialismo histórico é a “Expressão que designa o corpo central da concepção materialista história, núcleo científico e social da teoria marxista”. Para Engels (1892) citado nessa fonte, o materialismo histórico “designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta de classes entre essas classes”.

realizada em 17 de abril de 1997, fala de sua relação com a teoria marxiana, ao deparar-se com a situação dos oprimidos:

[...] Quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação [...] aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. Não foram os camponeses que disseram a mim: - Paulo, tu já leste Marx? - Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu à Marx. E eu fui à Marx, e aí é que os jornalistas europeus em 70 não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva pra continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade (FREIRE, 1997, s/p).

A citação acima é parte da entrevista de Paulo Freire, gravada em vídeo. Quando Freire afirma que ficou com Marx na “mundanidade”, reporta-se principalmente às diferenças de classe social e à relação entre opressor e oprimido a qual a teoria marxiana tão fortemente ressalta; afinal, Freire lidou com essas diferenças desde sua infância, quando, aos dez anos de idade, juntamente com sua família, enfrentou a “crise de 29”, que os obrigou a mudar para Jaboatão, na região metropolitana do Recife.

Outra vertente de seu pensamento fundamenta-se no Existencialismo Cristão. A respeito deste assunto, Paiva (1986) destaca: “[...] o existencialismo aparece nos escritos de Freire em íntima conexão com o historicismo e o culturalismo, surgindo igualmente ao lado de uma influência mais ou menos difusa do hegelianismo” (PAIVA, 1986, p. 77).

Freire realizou diversas leituras de Alceu Amoroso Lima, cujo pseudônimo é Tristão de Atayde, intelectual católico, formado em Direito e crítico dos movimentos de esquerda, no Brasil dos anos 60. Ainda, teve como fonte teórica Jacques Maritain, filósofo francês, convertido ao catolicismo em 1906.

A densa inspiração católica de Freire é representada também por Emmanuel Mounier, filósofo francês, inclusive de tradição cristã católica. Percebemos, em Freire, a forte influência religiosa por parte da própria mãe.

Também é muito presente no pensamento de Freire a presença do marxismo ortodoxo como do neomarxismo. Erich Fromm ocupa um lugar de destaque em toda a análise freireana sobre opressor e oprimido. [...] o pensamento combativo de Erich Fromm, especialmente contra a massificação, alienação e opressão do homem são os pontos que mais interessam Paulo Freire e por ele maravilhosamente incluídos na sua doutrina da pedagogia do oprimido (SIMÕES JORGE, 1981, p. 23).

Seu olhar para as diferenças de classe social firmaram-no na Teoria Crítica, contudo esta base teórico-filosófica foi permeada pelo Existencialismo Cristão ou Personalismo e, também, pela Fenomenologia. Desta forma, a Teoria Crítica representada por Freire, é um desdobramento da Teoria Crítica originada em Marx. Simões Jorge (1981, p. 23) afirma que “Paulo Freire não escapa à inspiração filosófica marxista enquanto crítica à sociedade capitalista e enquanto apresenta como solução a dialética”.

Essa é uma tentativa de balizar nossos estudos em relação ao autor; no entanto sabemos que não há como classificar Paulo Freire, pois, nele não havia a preocupação com um sistema filosófico fechado, como o próprio Gadotti (2011, p. 1) pontua: “Estamos diante de um autor que não se submeteu a correntes e tendências pedagógicas e criou um pensamento vivo orientado apenas pelo ponto de vista do oprimido”. Tal postura é explicitada fortemente na Pedagogia do Oprimido, principal obra de Freire e revisitada na Pedagogia da Esperança, desta vez, com maior maturidade intelectual.

Em entrevista intitulada “Reinventando Freire”, à Revista Instituto Humanitas Unisinos (IHU-online), em 10 de Novembro de 2008, Danilo Streck aponta a importância do clássico Paulo Freire para a Pedagogia, haja vista que as grandes discussões foram contempladas em sua obra:

Paulo Freire é uma referência para a Pedagogia porque conseguiu sintetizar, como poucos, o pensamento pedagógico de sua época, que em boa medida é ainda a nossa época. Pode-se ver nele diversas vertentes do pensamento pedagógico, pode-se concordar ou discordar de suas idéias, mas as grandes questões da educação estão postas em sua obra.

Sobre as diversas vertentes pedagógicas explícitas na teoria freiriana, Streck (2008) nos chama a atenção e também afirma que tem clareza que suas

ideias são polêmicas, entretanto não se pode negar a importância do legado de Paulo Freire para a educação, especialmente do Brasil.

Nosso esforço, portanto, consistiu em analisar o todo em que Freire se encontrava inserido, a fim de entender sua concepção de emancipação humana. Afinal, somente voltando às raízes históricas do pensamento do referido educador, poderíamos nos dedicar à empreitada de estabelecer relações com a teoria adorniana.

O momento histórico vivenciado por Adorno e Freire impeliu-os a responder aos problemas que se apresentavam à sociedade do século XX, quer por causa da Ditadura Militar, que ocorria no Brasil, ou do Holocausto que solapou milhares de judeus na Alemanha. Estes dois autores clássicos, no entanto, não se restringiam a pensar sua realidade local; eram cosmopolitas, lutaram por superar uma forma de organização social que privilegiava alguns em detrimento de muitos cidadãos que tinham os direitos negados.

Reportarmo-nos a esses clássicos não significa que tenhamos a intenção de pensarmos os desafios do nosso tempo no que se refere à educação e, mais especificamente, à emancipação humana, a partir das repostas que lhes foram possíveis em seu tempo, ainda que nos sejam de grande valia hoje. Nossa intenção é entender o pensamento de Adorno e de Freire e, a partir dele, buscarmos repostas para o presente.

O interesse pelo respectivo estudo surgiu por causa das inquietações referentes, primeiramente, à experiência que tivemos por cinco anos como Pedagoga em colégios estaduais, quando, em reuniões para elaboração de projetos político-pedagógicos, discutíamos com os pares sobre o cidadão que se desejava formar e, em uníssono, ouvíamos: “um cidadão crítico e emancipado, capaz de pensar as relações estabelecidas na sociedade em que se encontra inserido”; porém, soava como um discurso que reproduzia o modismo pedagógico do momento, e a inquietação decorrente da dúvida, se era possível formarmos tal cidadão, continuava.

Posteriormente, já com a investigação em andamento, estabelecemos discussões com os acadêmicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO e, atualmente, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, sobre as possibilidades de

emancipação humana em uma sociedade que visa responder às demandas do capital. Tais discussões tiveram como suporte estudos realizados no primeiro ano do curso de Doutorado sobre a emancipação humana, com base em clássicos como, por exemplo, Theodor W. Adorno e Paulo Freire. No entanto, não nos bastava o desejo de investigar tal temática, fazia-se necessário um levantamento dos estudos elaborados sobre a emancipação humana com base nos autores propostos. O levantamento de tais estudos ocorreu a partir do Banco de Teses da CAPES (BTC), no período de 1987 a 2010, conforme será apresentado no próximo capítulo.

1.1 ESTRUTURA DA TESE:

A Tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tratamos do Estado da Arte referente à emancipação humana, a partir do Banco de Teses da CAPES (BTC), no período de 1987 a 2010. Neste levantamento, encontramos registrados vinte e sete (27) resumos de dissertações e vinte e dois (22) resumos de teses, algumas diretamente ligadas à categoria emancipação humana. O destaque, porém, se dá ao trabalho de Dissertação de Mestrado, “Resistência e emancipação em Theodor Adorno: para romper com o real e pensar o inteiramente outro”, de Ana Carolina Alencar S. A. Barreira Nanán, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal do Ceará, defendida no ano de 2009, em razão de algumas similaridades ao objeto de estudo. No entanto, no decorrer do texto, enfatizamos em que ponto nossa tese se diferencia da dissertação analisada.

No segundo capítulo, propusemos uma breve discussão sobre a Teoria Crítica, para que pudéssemos situar melhor o leitor sobre o referencial teórico que daria sustentação à Tese, sobretudo, porque, em Adorno, abordaríamos a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e, em Freire, a presença da Teoria Crítica, permeada pelo Existencialismo Cristão e/ou Personalismo. Neste sentido, julgamos necessário explicitar melhor tais posicionamentos.

Já, no terceiro capítulo, abordamos, tanto em Adorno quanto em Freire, a exigência de superação de uma sociedade opressora diagnosticada por Marx, isto é, a sociedade capitalista e sua forma de organização. Tal necessidade é

evidente em ambos os autores; Adorno, ao combater o “capitalismo tardio”, e Freire, ao contestar a sociedade capitalista que, no Brasil de seu tempo, sofria com a Ditadura Militar. No entanto, como cosmopolitas que eram, suas inquietações não se restringiam a sua pátria e problemas, mas aos problemas decorrentes da dominação e da manipulação das massas.

Nesse capítulo, também nos reportamos às categorias de análise que, ao nosso ver, são fundamentais para entender a categoria emancipação humana em Adorno e Freire, quais sejam: Historicidade, alienação e emancipação.

Somente após compreender a trajetória anteriormente descrita, empenhamo-nos na tarefa de buscar entender como ocorre o processo de emancipação humana em Adorno e Freire. Desta maneira, no quarto e último capítulo, propusemo-nos a pensar a emancipação humana como base da educação emancipatória, fundamentada nas análises realizadas nas obras de Adorno e Freire e em estudiosos que contribuem para a análise de uma educação que se propõe para além do pensamento técnico e reificado. No referido capítulo, apontamos os principais eixos que, ao nosso ver, fazem parte da emancipação humana em Adorno e Freire.

Por fim, apresentamos as considerações que nos foram possíveis na busca de responder à questão inicial: **de que maneira a categoria emancipação humana se articula com a educação em Freire e Adorno?**

2. LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES A EMANCIPAÇÃO HUMANA

A investigação sobre Dissertações e teses que abordassem a emancipação humana como objeto de pesquisa, foi realizada a partir do Banco de Teses da CAPES, no período de 1987 a 2010, por meio dos resumos disponíveis das pesquisas realizadas em nível *stricto sensu*, que apresentavam a palavra-chave “emancipação” e/ou “emancipação humana”. Primeiramente, realizamos tal levantamento até o ano de 2009 e, posteriormente, já com a tese em andamento, completamos essa busca até o ano disponível, 2010. A escolha por esse banco de teses ocorreu graças ao seu alcance e, também, por agregar, em sua base de dados, informações dos diversos Programas de Pós-Graduação.

Em uma primeira análise, levantamos informações básicas, tais como: quantidade de dissertações e teses que apresentavam a palavra-chave “emancipação” e/ou “emancipação humana”. Obtivemos, neste processo, o resultado de vinte e sete (27) dissertações e vinte e duas (22) teses. Para a classificação, utilizamos o critério de separá-las em Área e Grande Área, conforme tabela da CAPES, de acordo com o que está exposto no Quadro 1 e Quadro 2, a seguir:

2.1 LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES

Quadro 1: Levantamento das Dissertações²

Ciências Humanas		Ciências da Saúde		Linguística, Letras e Artes		Ciências Sociais e Aplicadas		Multidisciplinar	
Área	Nº	Área	Nº	Área	Nº	Área	Nº	Área	Nº
Educação	12	Educação Física	01	Literatura Portuguesa	01	Direito	02	Interdisciplinar	01
Psicologia	02								
Filosofia	04					S.Social	01		

² Obs: Dos vinte e sete (27) resumos de Dissertações analisados, três (03) não foram catalogados por falta de informações básicas.

Fonte: BTC Resumos – CAPES (2011)

Dentre os vinte e sete (27) resumos de dissertações, pudemos perceber que vinte e três (23) eram diretamente ligados à emancipação humana, ainda que alguns a apresentassem de maneira superficial, e quatro (04) eram indiretamente ligados a tal categoria. No entanto, dentre todos os resumos, chamou-nos a atenção, o resumo com o título “A emancipação humana no jovem Marx”, de autoria de Nascimento (1998), por aproximação ao tema desta tese, que trouxe como tema central a emancipação humana, a qual é possível, segundo o autor, a partir de práticas históricas que tornam possível a estrutura social do comunismo.

Outro resumo intitula-se “Resistência e emancipação em Theodor Adorno: para romper com o real e pensar o inteiramente outro”. Nesta Dissertação, Nanan (2009) apresenta as possibilidades de emancipação humana de acordo com o pensamento adorniano. Conforme a autora, Adorno pontua a importância da teoria como forma de práxis e possível postura de alguns indivíduos, mediante ininterruptos esforços para que sejam autocríticos e resistentes frente a si próprios e à sociedade.

2.2 LEVANTAMENTO DAS TESES

Quadro 2: Levantamento das Teses

Ciências Humanas		Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Aplicadas		Multidisciplinar	
Área	Nº	Área	Nº	Área	Nº	Área	Nº
Educação	07	Educação Física	01	Administração	03	Interdisciplinar	01
Psicologia	03			Serviço Social	02		
Sociologia	03						
Filosofia	01						
Teologia	01						

Fonte: BTC Resumos – CAPES (2011)

Dentre os resumos de teses, no referido período, apontamos dois que se aproximam um pouco de nossa investigação. O primeiro, “Paulo Freire e Habermas: A emancipação na práxis comunicativa”, de Sampaio (1992), nela, a autora propôs-se a estabelecer relações entre os autores e enfatizou que ambos restabeleceram a unidade teoria/prática do paradigma da comunicação humana. A partir de uma reflexão sobre o sentido que perpassa a ação humana frente ao objeto do mundo, Sampaio (1992) pontua que esse sentido tem como objetivo reconquistar, em Freire e Habermas, o equilíbrio entre o eficaz e o justo, implicando na libertação humana.

O segundo, “Racionalidade comunicativa e educação emancipadora”, de Mühl (1999), enfatiza a reconstrução do pensamento de Jürgen Habermas, avaliando a contribuição deste para a educação; aponta para a possibilidade da formação de indivíduos “comunicativamente competentes e socialmente responsáveis”.

No Banco de Teses que nos propusemos a investigar, não encontramos trabalhos que apresentassem uma discussão referente à categoria emancipação humana, abordada com base nos aportes teóricos de Adorno e Freire. Entendemos que, ao menos no banco de teses da CAPES, a originalidade da Tese confirma-se, pois o trabalho que mais se aproximou do recorte proposto em nosso objeto de investigação, como já mencionamos, foi a Dissertação de Mestrado de Nanan (2009): “Resistência e emancipação em Theodor W. Adorno”. Acreditamos ainda que mesmo que a autora tenha abordado apenas um dos autores por nós estudados, fez isso com base na resistência e emancipação, foco central de nossa investigação.

A partir dessa constatação, acessamos o trabalho na íntegra para entender o caminho seguido por Nanan (2009) e analisarmos as considerações que lhe foram possíveis apontar ao final de sua Dissertação, pois julgamos de fundamental importância uma análise mais aprofundada, para que fosse razoável explicitar em que ponto nossa Tese se diferencia da Dissertação publicada em 2009, no que se refere à emancipação em Adorno.

O objetivo da Dissertação de Nanan (2009) foi “[...] apresentar o pensamento de Adorno sob o ponto de vista das possibilidades de emancipação”. Para isso, a autora realizou um estudo teórico-descritivo, pautando-se nos livros:

“Educação e Emancipação” e “Minima Moralia”; escritos por Adorno, ainda que não no formato publicado; “Dialética do Esclarecimento”, de autoria de Adorno e Horkheimer; “Eclipse da razão” e “Ideologia da sociedade industrial”, escritos por Horkheimer e Marcuse.

A autora inicia seu trabalho com uma análise do século XX, apontando sua divisão em três momentos, conforme Hobsbawn (1995): “A era da catástrofe”; “A era de ouro”; e “O desmoronamento”. “A era da catástrofe” compreende desde 1914 até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945; período assim denominado em razão da quantidade de catástrofes humanas, da fome e do genocídio sistemático. “A era de ouro” compreendeu as duas décadas seguintes, quando a produção em massa, proposta por Ford, disseminou-se por diversos países. Nanán (2009) propõe-se, então, a parar sua contextualização histórica no referido momento, por considerar que “Adorno não viveu para ver a década de 1970” (NANAN 2009, p. 10) e, finaliza, apontando a dificuldade encontrada na interpretação da obra do autor ora em questão. Pautada em Jay (1988), ela afirma:

Adorno opunha-se seriamente a qualquer tentativa de tornar seu pensamento mais acessível ao grande público e naturalmente tinha ótimas razões para pensar assim. Na verdade, ele temia que uma apresentação simplificada de suas idéias, de fato complexas e cheias de nuances, pudesse minar a substância crítica do conteúdo comunicado (NANAN, 2009, p. 10).

No capítulo, apresentado com o título “As (des) razões da razão esclarecida”, a autora traz contribuições da Dialética do Esclarecimento, em que explicita o objetivo de tais fragmentos filosóficos e de sua importância para entender a transição para o “mundo administrado”. A *Aufklärung*, neste trabalho, é traduzida como “esclarecimento”; e para Adorno e Horkheimer, teria a função de indicar o processo de desencantamento do mundo, alvo da Dialética do Esclarecimento.

Ainda sobre a matematização do mundo, Nanán (2009, p. 19) reporta-se a Adorno e infere que: “A falsidade do esclarecimento [...] não está exatamente na aplicação do raciocínio lógico-dedutivo ou na necessidade da disciplina e da precisão metodológica, mas na separação radical entre sujeito e objeto”. De

acordo com esta autora, Adorno e Horkheimer denunciavam, no processo de desmitologização e esclarecimento, a reificação do pensamento. Nanan (2009) acrescenta:

Diante de tantas promessas frustradas do esclarecimento, era natural que as conclusões a que chegaram os teóricos da Teoria Crítica a respeito da sociedade ocidental e seu potencial emancipatório fossem, de modo geral, pouco animadoras (NANAN, 2009, p. 20).

De acordo com Nanan (2009), isso ocorreu graças ao fato de que o esclarecimento produziu seu oposto; além disso, mito e esclarecimento são mais semelhantes que poderíamos, a princípio, imaginar. Tal semelhança é explicitada por Nanan (2009) por meio da obra homérica, na qual Ulisses, ao dizer que seu nome é “ninguém” ao ciclope Polifemo, nega sua identidade e pressagia a perda de identidade do homem ocidental. Houve, então, a troca de uma linguagem que conceituava e era capaz de negar, por uma linguagem totalmente servil. Na passagem pelas sereias, também, segundo Nanan (2009), Ulisses optou por “apequenar-se”.

Sobre as consequências do desencantamento do mundo, a autora reporta-se a Horkheimer (1947) e na obra “Eclipse da razão”. Graças à redução da capacidade de resistência frente aos mecanismos que apresentavam como objetivo a manipulação das massas e da autonomia, Horkheimer (1947) analisou o conceito de racionalidade na cultura industrial, para entendê-lo e saber se continha falhas que o tornavam vicioso. No que diz respeito às possibilidades emancipatórias, a autora aponta a necessidade de autocrítica da razão e infere:

Horkheimer e Adorno crêem que o mal não deriva da racionalização do mundo, mas da forma irracional com que essa racionalização atua. Na *Dialética do Esclarecimento*, eles procuram mostrar que apesar da prevalência atual da razão instrumental sobre a razão emancipatória, é necessário ter a consciência de que essa situação não precisa ser sempre assim e ao finalizarem o texto *O conceito de Esclarecimento*, enfatizam a relevância da *Aufklärung* para a realização de mudanças (NANAN, 2009, p. 33).

O capitalismo administrado tem como características a perda da autonomia e da capacidade de resistência, e a pressão para a heteronomia que levam o sujeito a se adaptar facilmente ao modelo imposto por essa sociedade, o que conduz à coisificação do pensamento. No entanto, de acordo com Nanán (2009, p. 46), em Adorno, “Todo e qualquer efeito emancipatório só poderá resultar de esforços contínuos e conscientes”.

Na continuidade de seu trabalho, a autora traz contribuições de Herbert Marcuse, a partir da obra “Ideologia da sociedade industrial”, na qual Marcuse infere que a sociedade não tem oposição graças à paralisação da crítica. Há poucas manifestações contrárias e, por isso, as coisas se mantêm como estão, de forma que, tais manifestações não podem ser consideradas negativas.

Outro aspecto importante é o domínio do pensamento e da linguagem humana pela razão tecnológica. Trata-se da linguagem unidimensional, empobrecida, que “[...] mina o pensamento e renega tudo o que seja diferente dela mesma. A linguagem na sociedade industrial avançada é danificada e administrada” (NANAN, 2009, p. 48). De acordo com a autora, essa linguagem é utilizada pela indústria da propaganda. Neste mesmo sentido, no capítulo com o título “Teoria Crítica da Indústria Cultural”, Nanán (2009, p. 50), prossegue suas considerações, apresentando o horror de Adorno frente à “razão tecnológica e instrumental”. Para ela, Adorno, muitas vezes, foi mal compreendido e taxado de elitista e, ainda, de racista não assumido, por causa de sua crítica ao jazz. Contudo, ela ressalta que Adorno apresentou ainda críticas à música de Wagner e de Stravinski e à literatura de Brecht.

A cultura de massa apresentou-se como foco, porque: “[...] nada mais é que uma mistura completamente sintética, imposta às pessoas de maneira cínica e vertical” (NANAN, 2009, p. 52); tendo como finalidade a adaptação e a integração das massas, o sujeito deve, então, abdicar do pensamento crítico. Nesta parte do texto, aparece a reflexão sobre televisão e formação, a qual surge mais como veículo de informação que formação propriamente dita.

Ainda no referido capítulo, Nanán (2009) aborda a questão do tempo livre e do trabalho, pautada em Böll (1963); Adorno (1969), (1992), (2002); Marx (2008); Matos (2009); Adorno; Horkheimer (1985); Horkheimer (2002); Kurz (2004); e Debord (1987) e conclui que o tempo livre também é dominado pelo capital, e a

autonomia dos sujeitos que vivem no capitalismo administrado é cerceada, tendo em vista que, no tempo livre, seguem-se os mesmos ritmos e regras que no trabalho, porém, com tarefas que se diferenciam entre viagem, *hobby* ou qualquer outra atividade que envolva gastos e que tenha como objetivo matar o tempo, em que o sujeito não emprega qualquer esforço intelectual: “Minha intenção é chamar a atenção somente para o fato de que no tempo livre prolongam-se as formas de vida social organizadas segundo o regime do lucro” (NANAN, 2009, p. 64). Para a autora, tais atividades são organizadas e coercitivas.

No capítulo “Educação para a autoreflexão crítica”, a autora aborda a crise do processo formativo e infere que a formação se encontra vinculada a uma determinada formação social, podendo produzir a barbárie ao invés da emancipação. Aponta, também, para a necessidade de uma formação cultural (*Bildung*) aos filósofos e professores, requerida por Adorno no ensaio “A filosofia e os professores”. Na sequência, expõe com base em Adorno (1998) a necessidade de que Auschwitz não se repita e finaliza o capítulo apontando para onde a educação deve conduzir o indivíduo.

Nessa parte da dissertação, Nanan (2009), pautada em Adorno (1998) elenca pontos importantes do processo de emancipação humana. A educação, com esse intuito, não deve modelar e nem somente adaptar o indivíduo, mas deve produzir uma consciência verdadeira: “A educação, portanto, parece necessariamente constituir um procedimento dialético, pois ela deve incluir um momento de adaptação e outro de resistência” (NANAN, 2009, p. 81). No processo emancipatório, a autora também destaca a necessidade de ver para além do real e da realização de experiências verdadeiras, além de enfatizar que a educação deve ser, conforme pontua Adorno (1998), para a contradição e a resistência.

Vale ressaltar que a necessidade de uma educação contra a barbárie não poderia ficar de fora em uma dissertação que se propõe discutir o processo de emancipação em Adorno; discussão que a autora propõe, ao finalizar seu trabalho. Educar contra a barbárie requer que o sujeito tenha horror à violência física e que a competição não seja incentivada no ambiente escolar, além disso, que se posicione contrário a todo tipo de autoridade que traga, em seu princípio, a

violência e, em contrapartida, valha-se de momentos de autoridade. Sobre as possibilidades de emancipação, em Adorno, a autora finaliza:

É possível pensar a emancipação a partir do momento em que todos os esforços – especialmente na área da educação - sejam dirigidos para a formação de indivíduos capazes de pensar e agir de modo não-cooperativo com o sistema de produção e o modo de vida atual (NANAN, 2009, p. 87).

A análise de Nanan (2009) sobre as possibilidades de emancipação em Adorno apontaram questões que consideramos de fundamental importância no pensamento desse autor, tais como: a contextualização histórica, ainda que não nos tenha permitido entender claramente como Adorno vivenciou a barbárie, tanto na Alemanha quanto no período de exílio, pois a questão não se circunscrevia somente à Alemanha; a importância da capacidade de resistência e autonomia; de auto-reflexão crítica, de produzir uma consciência verdadeira e de educar para a contradição e a resistência, além do dever de nos esforçarmos continuamente visando à emancipação.

No entanto, nosso objeto de investigação diferencia-se das dissertações e teses aqui comentadas, por meio dos resumos disponibilizados no Banco de Teses da CAPES (BTC). Ainda que a Tese de Sampaio (1992) tenha se proposto a cotejar os clássicos Paulo Freire e Habermas no que se refere à emancipação na práxis comunicativa e que a dissertação de Nanan (2009), analisada na íntegra, assemelhe-se em um primeiro momento, a nossa proposta de análise, por dois aspectos fundamentais.

Primeiro, porque a tese aqui desenvolvida tem a proposta de diálogo em torno da categoria emancipação humana, a partir das teorias de Adorno e Freire, as quais apresentam semelhanças de abordagem teórico-filosófica; no entanto pretendemos explicitar que temos clareza, também, das diferenças entre ambos os autores.

Segundo, porque Nanan (2009), que se apresentou como autora de uma Dissertação mais próxima ao nosso objeto de estudo, apesar de apresentar possibilidades de emancipação, faz isso, em parte, de maneira diferenciada de nossa proposta, por seu recorte teórico e por analisar a categoria emancipação com base somente em Adorno. A Tese que defendemos parte de recortes na obra

de Adorno e de Freire. Em Adorno, priorizamos: “Dialética do Esclarecimento” (1985); “Educação e emancipação” (1995); e “*Teoria de La seudocultura*” (1969), dois desses livros escritos juntamente com Horkheimer. Já, em Freire, partimos de “Educação como prática da liberdade” (2009); “Conscientização” (2011); e da trilogia: “Pedagogia do Oprimido” (2005); “Pedagogia da Esperança” (2008) e “Pedagogia da Autonomia” (1996). Este é o núcleo central, ainda que abordemos, de forma complementar, outras obras dos referidos autores, de alguns contemporâneos a Adorno e a Freire e de comentaristas/ estudiosos desses autores.

Consideramos, ainda, que, em Adorno, existem sete eixos que, ao nosso ver, são essenciais ao processo de emancipação humana:

- 1) Opor-se à barbárie;
- 2) Produzir uma “consciência verdadeira”;
- 3) Autonomia;
- 4) Considerar a autoridade de pais e professores;
- 5) Exigir uma formação cultural (*Bildung*);
- 6) Ser acompanhada de certa “firmeza do eu”;
- 7) Fortalecer a contradição e a resistência;
- 8) Humanização.

Já, em Freire, os eixos, por nós levantados, referentes à emancipação humana são:

- 1) Superar a situação de opressão pela libertação;
- 2) Conscientizar as massas, o coletivo.
- 3) Autonomia;
- 4) Considerar a autoridade de pais e professores;
- 5) Partir da valorização da cultura popular;
- 6) Diálogo;
- 7) Resistência;
- 8) Humanização e esperança.

Tais eixos serão analisados no terceiro capítulo, onde estabeleceremos possíveis relações entre os aportes teóricos de Freire e Adorno e, também, suas divergências. A riqueza teórica tanto em Adorno quanto em Freire levou-nos a realizar uma busca na obra destes autores que pudesse esclarecer qual seria a concepção de emancipação humana em ambos. Para isso, estabelecemos algumas categorias de análise, que serão desenvolvidas no decorrer dessa Tese: historicidade, alienação, educação para a emancipação.

2.3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na busca de efetivar a pesquisa, optamos por desenvolver a tese pautados na Pesquisa Qualitativa, tendo seu delineamento na Pesquisa Bibliográfica, a partir do cotejamento, primeiramente, de algumas obras de Adorno e Freire, do material produzido sobre esses autores, de alguns contemporâneos seus e de comentaristas. Como já explicitado, em Adorno, priorizamos “Dialética do esclarecimento (1985)”; “Educação e emancipação” (1995); e “*Teoria de La seudocultura*” (1969). Na obra de Freire, partimos de: “Educação como prática da liberdade” (2009); “Conscientização” (2011); e da trilogia: “Pedagogia do Oprimido” (2005); “Pedagogia da Esperança” (2008) e “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Para Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. O autor acrescenta:

A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

A partir dessa metodologia, enfatizamos o momento histórico em que se vincularam as categorias de emancipação em Adorno e Freire. A partir da categoria historicidade, consideramos, portanto, os aspectos sociais, políticos, filosóficos e educacionais em que se encontravam inseridos, a fim de entender o

pensamento desses intelectuais em relação à emancipação humana de maneira contextualizada.

A opção pela análise da categoria alienação, por sua vez, ocorreu por apresentar-se imediatamente oposta ao intento da emancipação, o que também nos fornece subsídios à análise de sua opositora, a emancipação.

Na definição de Brandão (2002, p. 39), as categorias são “vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações: conceitos síntese”. Para a autora, no momento da revisão da bibliografia, o pesquisador deve ponderar entre a relevância ou não da utilização de determinadas categorias.

Para entender o pensamento de Adorno e Freire, não basta uma imersão na obra destes, faz-se necessário também o “diálogo” com autores a partir da base teórico-filosófica em que se pautaram, do contexto histórico que os envolvia e seus condicionantes, e da concepção de educação destes intelectuais, pois acreditamos que seus escritos é uma parte do todo. Para Goldmann (1985, p. 126), em uma análise histórica de um grupo social, é preciso considerar *“el todo más amplio constituido por el conjunto de su vida econômica, social, política e ideológica”*. Uma vez que se encontram imbricadas as sociedades da Alemanha e do Brasil dos anos 60 e a sociedade em geral, buscamos relacioná-las no decorrer desse estudo.

Netto (2006), ao discorrer sobre metodologia de pesquisa, chama-nos a atenção para o fato de que o êxito da pesquisa não se encontra em uma forte fundamentação teórico-metodológica, mas na riqueza do pesquisador e em sua fidelidade ao objeto de pesquisa. Neste sentido, entendemos que o autor aponta mais para a necessidade de o pesquisador se esforçar para um bom resultado da pesquisa, que se ater a um discurso teórico-metodológico que, muitas vezes, é incapaz de dar conta no decorrer da investigação:

Houve um tempo, hoje isso já está meio superado, não se fala mais nisso, mas houve um tempo em que toda dissertação ou tese trazia um capítulo epistemológico onde o sujeito dizia quais eram seus supostos; depois a gente ia ler a análise lá na frente, raramente mantinha qualquer vinculação orgânica, qualquer vinculação, eu diria, viva, concreta com os pressupostos (NETTO, 2006, p.58).

Nosso esforço, portanto, concentra-se em desenvolver uma tese que possa contribuir com a pesquisa em Educação, pois consideramos necessária a continuidade em trabalhos científicos, em discussões que tenham centralizada a emancipação humana, muitas vezes, ignorada ou tratada de maneira indevida no meio acadêmico e escolar, tendo em vista o aligeiramento da formação.

3. TEORIA CRÍTICA

A Teoria crítica, cuja origem remonta ao século XVIII, com Karl Marx, apresenta-se como marco teórico deste trabalho, uma vez que abordamos, aqui, as teorizações de Theodor W. Adorno e de Paulo Freire, os quais, ainda que em abordagens diferentes, têm-na como base teórico-filosófica. Marx apresentou críticas a duas vertentes de compreensão da sociedade: a dos socialistas utópicos, que pensavam o capitalismo de forma utópica, e, portanto, defendiam a ideia de que o sistema socialista seria implantado de maneira gradual, lenta e pacífica; e a da economia política, que apresentava a realidade concreta como ponto de partida.

O socialismo moderno, que mais tarde seria conhecido como socialismo utópico, de acordo com Nobre (2008), teve sua origem a partir da segunda metade do século XVIII, quando surgiram diversas propostas para que, diferentemente das sociedades capitalistas reais, fossem inventadas comunidades onde se tornassem possíveis ideais de igualdade e de liberdade, prometidos nas revoluções que destituíram as ordens feudais. Para Horkheimer (1975), a sociedade burguesa não acabou com a destituição das ordens feudais, ao contrário, sobreviveu graças a este mecanismo.

Dentre essas revoluções, destaca-se a Revolução Francesa, em 1789. Para discorrermos sobre este marco, pautar-nos-emos no pensador político Alexis de Tocqueville, reconhecido como estudioso da democracia no mundo ocidental, além de ser autor de um clássico em ciência política, o livro "*De la démocratie en Amérique*", com sua primeira edição publicada em 1835, em que faz comentários sobre a organização social e política dos Estados Unidos, a partir de pesquisas realizadas neste país, nação que conseguia, segundo o autor, em seus 59 anos, mostrar-se como uma democracia.

Para o autor, a Revolução Francesa incluía a igualdade em local de destaque no tripé do ideário revolucionário, que seria Igualdade, Liberdade e Fraternidade. A soberania popular, em um primeiro momento, dava longos passos rumo à democracia, ao somar forças com a burguesia francesa a fim de derrubar o governo de Luís XVI, marcando o fim do Absolutismo, na França, por meio do exercício do poder político. Porém, após a derrota de Luís XVI,

começam as divergências entre a pequena burguesia, os cordeiros³ e os *sans-culottes*⁴ por não conseguirem conciliar os interesses dos indivíduos que compunham a sociedade francesa:

[...] o objetivo da Revolução Francesa não era tão somente mudar o governo mas também abolir a antiga forma de sociedade, teve de atacar-se, ao mesmo tempo, a todos os poderes estabelecidos, arruinar todas as influências reconhecidas, apagar as tradições, renovar os costumes e os hábitos e esvaziar, de certa maneira, o espírito humano de todas as idéias sobre as quais se assentavam até então o respeito e a obediência. De lá, seu caráter tão singularmente anárquico (TOCQUEVILLE, 1989, p. 56).

De acordo com o autor, a Revolução Francesa foi política e agiu na forma de uma revolução religiosa, pois considerava o cidadão fora de uma sociedade particular. Como nas religiões os homens são considerados, em geral, independente do seu tempo ou país, esta revolução não se deteve à pesquisa sobre os direitos dos cidadãos franceses somente, mas investigou os direitos dos homens em geral, em matéria política, o que explica a paixão desencadeada pela mesma, que nenhuma revolução política até então havia atingido.

O autor aproxima a igualdade da democracia, pois, para ele, a igualdade contém os fundamentos que explicam a existência da democracia e por isso lhe interessa. A democracia, para o autor, é um processo constante e interminável, que a humanidade realiza em busca de condições mais igualitárias à vida humana; é algo providencial, tal qual a vontade de Deus, como se todos os acontecimentos da vida humana contribuíssem para que ela acontecesse; seria, para ele, uma lei necessária à compreensão da história humana. Ao falar sobre a democracia, Tocqueville pontua:

Imagino, então, uma sociedade na qual todos, considerando a lei como obra sua, ter-lhe-iam amor e a ela se submeteriam de bom grado; uma sociedade na qual, por ser a autoridade do governo respeitada como algo necessário e não de natureza divina, o amor que se demonstraria ao chefe de Estado não seria jamais uma paixão, mas um sentimento racional e tranqüilo. Como todos

³ Representantes das camadas mais populares.

⁴ Proletariado urbano composto por artesãos, diaristas, assalariados em geral, desempregados e marginais.

teriam direitos e lhes seria assegurada a conservação de seus direitos, estabelecer-se-ia entre todas as classes uma confiança viril e uma espécie de recíproca condescendência, tão distante do orgulho quanto da humildade servil. Conhecendo os seus reais interesses, o povo compreenderia que, para tirar proveito dos bens da sociedade, seria preciso submeter-se aos seus encargos. A livre associação dos cidadãos poderia substituir então o poder individual dos nobres e o Estado ficaria ao abrigo da tirania e da licenciosidade (TOCQUEVILLE, 1977, p. 15).

Nesse Estado, idealizado pelo autor, haveria menos misérias; os prazeres seriam menos intensos e o bem-estar não seria privilégio de alguns; a ciência seria menos perfeita, porém a ignorância, mais rara. Desta forma, os homens viveriam em igualdade de condições, sentiriam necessidade de conviver com seus semelhantes; o povo seria mais pacífico, por saber que estaria bem, no plano social, político e cultural. A igualdade de condições, para o autor, permite a existência de um princípio democrático. Os homens precisam de uma situação em que se vejam como iguais, isto é, algo de igualitário em comum, o que iria desenvolver o princípio básico da igualdade entre eles.

A Fraternidade discursada na Revolução, de acordo com Quirino (2001), não passou de um mito necessário à incorporação dos que não tinham posses, além de que o contexto revolucionário não poderia excluir os não cidadãos, os quais representavam perigo; criou-se, então, a ideia de fraternidade com o intuito de incorporar estes mesmos cidadãos à nação. Logo, com o mito de que todos são provenientes de uma pátria única, tornar-se-iam, assim, irmãos.

A Revolução influenciaria, mais tarde, o pensamento político do século XIX, incentivando o culto à Nação, afirmando que as nações precisavam ser “livres, grandes e poderosas”, para que os cidadãos tivessem liberdade e assim pudessem lutar pela grandeza da mesma.

Ao se referir aos temas Liberdade e Igualdade, Quirino (2001) ressalta que estes são tratados, desde a Antiguidade, pela filosofia política, porém vistos por ângulos diferentes. O sentido que atribuímos à liberdade, hoje, não é o mesmo que os gregos atribuíam, ou ainda, os romanos. A palavra igualdade, da mesma forma, terá significados condizentes aos “óculos sociais” com que a olharmos. Sendo assim, ao falarmos de liberdade, faz-se necessário que perguntemos

primeiramente “para quem” e, posteriormente “para quê”, considerando, por exemplo, que a liberdade da burguesia não é a mesma que a da classe operária.

A liberdade não é, portanto, algo genérico; o que é igualmente válido para a igualdade. Existem liberdades e igualdades específicas, às quais os diferentes liberalismos e igualitarismos atribuem valores diferentes (QUIRINO, 2001, p.33).

A liberdade, buscada pelos revolucionários, foi alcançada, em parte, no mês de agosto de 1789, quando a Assembleia Constituinte cancelou todos os direitos feudais existentes e promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este importante documento trazia significativos avanços sociais, garantindo direitos iguais aos cidadãos, além de maior participação política para o povo.

No século XVIII, surge a Revolução Industrial, na Inglaterra, transformação radical que partiu da “máquina-ferramenta”, a qual, acionada por uma força motriz, realizava com a combinação de diversas ferramentas as operações produzidas antes pelo trabalhador; estas máquinas, segundo Engels (2005), tinham preço elevado, sendo adquiridas somente por grandes capitalistas, que passaram a dominar a indústria, restando ao trabalhador apenas a força de seu trabalho. A maquinaria teve, primeiramente, sua utilização na fabricação de tecidos, disseminando-se, posteriormente, aos demais ramos industriais:

A Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa libertaram o desenvolvimento da indústria, do comércio e das instituições políticas, sociais e jurídicas capitalistas das amarras da dominação feudal. Para Marx, as condições para essas duas revoluções foram produzidas no interior da própria ordem feudal anterior. Essas condições permitiram que a ação política revolucionária fosse possível, mas as revoluções não libertaram apenas o desenvolvimento capitalista. Libertaram também os germes de uma sociedade socialista (NOBRE, 2008, p. 10 – grifo nosso).

Frente a tal situação, passaram a constituir-se associações voluntárias, como propôs Charles Fourier (1772-1837), citado por Nobre (2008): com o maior número possível de trabalhadores associados para que pudessem contribuir por meio de suas “paixões” para o desenvolvimento de cada indivíduo e também do coletivo – nascia, aí, a versão moderna do socialismo.

Conforme Nobre (2008), Marx dirigiu críticas aos socialistas utópicos e à economia política. As críticas direcionadas aos socialistas utópicos baseavam-se no fato de que as soluções, por eles propostas, não partiam da realidade concreta, eram, portanto, alheias à realidade. Seria necessário, também, ocorrer o desenvolvimento do capitalismo para que a classe trabalhadora unisse suas forças com o intuito de derrubá-lo.

A economia política clássica, representada por Adam Smith e David Ricardo, por sua vez, contribuiu para a análise do contexto social elaborada por Marx, com a ressalva de sua parcialidade e limitação, apontadas pelo próprio Marx. Desta forma, a Teoria Crítica, cuja base originária é Karl Marx, foi além das proposições apresentadas por essas duas maneiras de entender a sociedade.

Acreditamos na importância de diferenciarmos a Teoria Crítica de seus desdobramentos, haja vista que, de acordo com o dicionário do pensamento marxista, Tom Bottomore:

Faz-se habitualmente referência às idéias da Escola de Frankfurt recorrendo-se à expressão 'teoria crítica' (Jay, 1973 e Jacoby, 1974). Mas a teoria crítica, é preciso dizer, não constitui uma unidade; não significa a mesma coisa para todos os seus seguidores (Dubiel, 1978 e Held, 1980) (BOTTOMORE, 2001, p. 128).

Na sequência, apresentamos o que, ao nosso ver, representa a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, tendo por base os escritos de Adorno e Horkheimer e de importantes interlocutores como Jay (2008); Nobre (2008); Wiggershaus (2006); e Pucci (1994).

3.1 A TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT

A evidente multiplicidade de tudo aquilo que é chamado de Escola de Frankfurt é tamanha, que há sempre algum vestígio nela que é atual, sempre alguma coisa que se revela como um trabalho inacabado à espera de ser continuado até o final (WIGGERSHAUS, 2006, p. 36).

Como vimos na epígrafe acima, o termo “Teoria Crítica” normalmente é atribuído aos pensadores do *Institut für sozialforschung* ou Escola de Frankfurt, a partir do ensaio escrito por Max Horkheimer: Teoria Tradicional e Teoria Crítica. É importante ressaltarmos que, ainda que a teoria marxiana seja a base, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt configura-se como um deslocamento teórico.

Desde o ensaio de Horkheimer *‘Traditionelle und Kritische Theorie’* (1937), a expressão ‘teoria crítica’ tornou-se a designação preferida dos teóricos do círculo de Horkheimer. Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista; entretanto, mais ainda, uma maneira de demonstrar que Horkheimer e seus colaboradores não se identificavam com a teoria marxista em sua forma ortodoxa, presa à crítica do capitalismo enquanto sistema econômico conduzida pela superestrutura e pela ideologia – mas com aquilo que era princípio na teoria marxista (WIGGERSHAUS, 2006, p. 36).

Conforme Horkheimer (1975), a Teoria Crítica pressupõe a análise rigorosa do “desenrolar histórico”, graças ao interesse no futuro e à autoconsciência e autonomia dos sujeitos, visando a uma grande transformação histórica. Desta forma, faz-se necessária a superação do “dualismo cartesiano entre pensar e ser”, totalmente adequado à burguesia, cujo papel é analisar o funcionamento concreto das coisas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. A respeito deste assunto, Horkheimer (1975) infere:

A teoria crítica da sociedade [...], tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela (HORKHEIMER, 1975, p. 163).

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt leva-nos a um retorno ao *Institut für sozialforschung*, criado oficialmente em três de Fevereiro de 1923, por meio de decreto do Ministério da Educação e conhecido, atualmente, por Escola de Frankfurt, que teve como primeiro diretor Carl Grünberg e, em 1931, Max Horkheimer.

O instituto constituía-se por um grupo de filósofos e pesquisadores alemães, marxistas não ortodoxos. Seus principais representantes eram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. Freitag (1986) afirma que a teoria crítica da Escola de Frankfurt foi “concebida e desenvolvida” em três períodos: No primeiro período, anterior à Segunda Guerra Mundial e durante seu acontecimento, Horkheimer representou a grande influência nos trabalhos; no segundo momento, após a reconstrução do *Institut*, foi a vez de Adorno apresentar a cultura e a teoria estética como tema da teoria crítica; e o terceiro momento iniciou-se na década de 70 e continua ainda hoje em desenvolvimento.

Segundo Mattos (2005, p. 24), no primeiro momento, destaca-se a influência de Horkheimer:

Horkheimer se afastou da concepção marxista de matéria. Em seu ensaio de 1934, ‘Materialismo e metafísica’, bem como em ‘Materialismo e moral’, o conceito de matéria é central. O conceito de materialismo e o de metafísica são aproximados, mas não reconciliados, permanecendo entre eles tensão e luta. O conceito marxista de matéria não poderia abolir a metafísica, que é, para Horkheimer, a busca dos fundamentos da própria noção de matéria. Para ele existe um ‘sofrimento da natureza circundante’, assim como existe um ‘sofrimento do homem’ no trabalho alienado. Marx teria enfatizado o segundo aspecto, preterindo o primeiro (MATTOS, 2005, p. 24).

Na concepção marxista, o homem, enquanto ser racional, transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Horkheimer considera que o trabalho aliena o homem, e que o próprio produto de seu trabalho não lhe pertence, mas, a outro. Para além destas considerações da teoria marxista, Horkheimer acrescenta “o sofrimento da natureza”, a partir da intervenção humana pela mediação do trabalho e considera que, enquanto o homem viver do trabalho, transformando a natureza, não haverá reconciliação com esta, mas sofrimento. Neste sentido, considera ser impossível uma sociedade justa. Nesse primeiro período da Teoria Crítica, há forte influência de Hegel e Marx no que diz respeito à dialética; e a economia política é referência de fundamental importância.

O segundo período foi aquele em que a Escola de Frankfurt teve maior produtividade, ou seja, entre 1930 a 1950, sendo Adorno um dos principais responsáveis por ela. Contudo, em março de 1932, o *Institut* foi fechado por

demonstrar-se “hostil” ao Estado, pois apresentava “idéias que prometiam ajudar a subverter o *status quo*” (JAY, 2008, p.14) e representava a oposição à orientação da universidade para a adaptação:

No dia 21 de agosto, tanques da União Soviética e de seus aliados entraram tropejando em Praga e, de forma violenta, puseram fim à experiência do “marxismo com face humana” que havia cativado a imaginação dos esquerdistas não doutrinários no começo do ano (JAY, 2008, p. 11).

A Escola de Frankfurt foi dirigida por Carl Grünberg até 1969, quando, em decorrência de problemas de saúde, recusou-se a continuar no cargo de diretor. Neste período, aproximava-se ainda do marxismo ortodoxo, porém, quando Max Horkheimer assumiu a direção, juntamente com seus colaboradores, começou um movimento de releitura do pensamento de Marx, buscando dissociá-lo de uma doutrina única e definitiva.

Apresenta-se, dessa forma, um deslocamento do objeto de estudo do econômico e do político para o social e cultural. Nas palavras de Wiggershaus (2006 – grifo nosso), Horkheimer deixa claro o deslocamento dos “centros de interesse”, em seu discurso inaugural, ocorrido em 1930. O instituto continua com suas pesquisas eruditas, contudo acrescenta um projeto amplo e interdisciplinar. Esse deslocamento trouxe o problema de fundamentação da crítica, o qual Horkheimer buscou solucionar, conforme Nobre (2009), por meio de uma nova antropologia, com base em estudos de Horkheimer nos anos 30: “Egoísmo e movimento de libertação. Sobre a antropologia da época burguesa” e, nos anos 40, fundamentado nas obras de Freud (1856-1939):

[...] essa nova antropologia tem suas fronteiras delimitadas por uma dialética entre “mito” e “esclarecimento” que estrutura todo o volume. Horkheimer e Adorno sustentam que o avanço da ‘razão’ representado pelo ‘esclarecimento’ (*Aufklärung*), palavra que, em alemão, designa também o iluminismo do século XVIII – se deu contra as visões mitológicas do mundo, marcadas por idéias como a de ‘destino’ (NOBRE, 2009, p. 49).

Os homens, por meio do esclarecimento, tornar-se-iam senhores de si e também da natureza. Mas, a razão mostrou-se apenas como instrumento para dominar, e não de libertação. Sua função é, em primeira instância, de

preservação da espécie. Em *Dialética do Esclarecimento*, portanto, Horkheimer e Adorno buscaram entender por que as relações sociais, ao invés de oportunizar a libertação dos homens, por meio da emancipação, os tornaram adaptáveis ao meio, sem condições de pensar por conta própria. Voltaremos a essa discussão, no decorrer do texto, quando iremos tratar do conceito de emancipação humana, de acordo com a teoria de Adorno:

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, mas de suas próprias decisões. O juízo sobre a necessidade da história passada e presente implica na luta para a transformação da necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido (HORKHEIMER, 1975, p.153).

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt realiza um diagnóstico de seu tempo por meio do diálogo com diferentes áreas, além de apontar as insuficiências da Teoria Tradicional. Nesta investigação, partimos do ponto de vista da Teoria Crítica apresentado pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, ainda que nosso objetivo não seja fazer apologia a um referencial teórico-metodológico, em detrimento de outro. PUCCI (1994) e seu livro “Teoria crítica e educação”, auxiliam-nos a explicitar nosso ponto de vista; ao propor a compreensão da teoria crítica a partir do materialismo histórico, infere que:

A hipótese de que aqui defendemos é a de que a Teoria Crítica, embora enfatize sobremaneira categorias não tratadas de maneira aprofundada por Marx e pelo marxismo originário, como as categorias superestruturais da cultura, da filosofia, da psicologia, etc., tendo em vista inclusive um novo contexto econômico, cultural, político, contudo tem como pano de fundo (não como primazia) a dimensão econômica da realidade capitalista monopolista, articula a relação teoria-prática de uma maneira diferente das revolucionárias décadas dos anos 10 e 20 deste século, redimensiona as categorias ‘classes sociais’ e ‘luta de classes’ numa conceituação menos restrita, e se enriquece com as contribuições da filosofia e da academia. Em nossa opinião, para se resgatar a concepção materialista da história, que visa transformar a realidade e as mentalidades, não se deve apresentar uma dimensão de ruptura com o marxismo ocidental, como afirma Anderson, mas de complementaridade (conexão, como diz Manacorda, não obstante suas críticas específicas aos frankfurtianos) a partir dos desafios que a moderna sociedade apresenta (PUCCI, 1994, p. 14 – grifo nosso).

Entendemos, assim como Pucci (1994), que ainda que a Teoria Crítica tenha verdadeira aversão a sistemas filosóficos fechados, o ponto de partida da Teoria Crítica é a teoria marxiana, e que há necessidade de complementaridade e não de ruptura entre as teorias. Entendemos que o movimento dialético é inerente a essa teoria e refreá-la, seria limitar sua capacidade de análise e de revitalização.

3.2 A TEORIA CRÍTICA REPRESENTADA POR PAULO FREIRE

Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo, na transcendentalidade. (FREIRE)

A epígrafe acima transcrita de uma entrevista de Paulo Freire, gravada em vídeo, pela qual entendemos que Freire explicita sua visão de mundo, de sociedade e de homem. Acreditamos que, quando Freire afirma que ficou com Marx na “mundanidade”, reporta-se principalmente às diferenças de classe social e à relação entre opressor e oprimido, que a teoria de Marx tão fortemente ressalta; afinal, Freire lidou com essas diferenças desde sua infância e, como teórico, as abordou de maneira intensa. Mas, Freire demonstra sua recusa à ortodoxia materialista, pois a religião, desde cedo, permeia sua existência e essa influência tornou-se nítida em sua obra. Realizou diversas leituras de Alceu de Amoroso Lima, citado pelo autor pelo pseudônimo Tristão de Atayde, intelectual católico, formado em Direito e crítico dos movimentos de esquerda no Brasil dos anos 60. Ainda cita Jacques Maritain, filósofo francês ateu, que se converteu à igreja Católica em 1906, conforme certidão de batismo e de conversão abaixo transcrita:

No ano mil novecentos e seis, no décimo primeiro dia do mês de junho, com a presença dos padrinhos abaixo assinados, Jacques Maritain, nascido em 18 de Novembro de 1880 em Paris, tendo reconhecido que fora da verdadeira Igreja não há salvação, de sua própria vontade e sem constrangimento algum, fez profissão da religião católica, apostólica e romana, e abjurou em minhas mãos a heresia de Lutero, da qual eu lhe dei publicamente absolvição, investido dos poderes que Monsenhor, o Arcebispo de Paris me conferiu para este efeito em data de 9 de junho. Enfim,

eu lhe dei o batismo sob condição. Na fé, eu, capelão, assinei o presente certificado com o dito e as testemunhas.

Feito em Paris, na Igreja de São João Evangelista (Paróquia de São Pedro), no dia acima⁵.

Na densa inspiração católica de Freire, representada em parte por Tristão de Atayde e Jacques Maritain, destaca-se, ainda, Emmanuel Mounier, filósofo francês, também de tradição cristã católica. Percebemos, em Freire, uma forte influência religiosa exercida por parte de sua mãe, o que refletiu no modo de ele pensar a sociedade, a educação e o homem. Entendemos que seu olhar para as diferenças de classe social o firmaram na teoria crítica, mas essa base teórico-filosófica foi permeada também pelo Existencialismo Cristão ou Personalismo e também pela Fenomenologia. A Teoria Crítica, representada por Freire, apresenta-se como desdobramento da Teoria Crítica originada em Marx, ainda que esta não seja sua única base teórica, o que dificulta, ainda que não seja nosso objetivo, “classificar” o autor nesta ou naquela teoria.

Uma das evidências da ligação de Freire com a Teoria Crítica é a importância que dá em seus escritos à conscientização e à relação entre opressor e oprimido, que serão abordadas no decorrer dessa tese. Teve influências, também, da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (por intermédio de Eric Fromm) ora com o Existencialismo Cristão (que tem o homem como centro de toda reflexão) e ainda com a Fenomenologia.

A corrente filosófica do existencialismo, conforme Akkari *et al.* (2003), divide-se em duas fontes: uma teísta e outra ateia. Freire teve como base, principalmente, a fonte teísta, pautada em *Sören Kierkegaard, P. Tillich, M. Buber e Gabriel Marcel*. Segundo Akkari *et al.* (2003), existem alguns elementos entre os filosóficos existencialistas que são comuns, e, partindo deles, os autores buscaram “construir teses fundamentais”:

- A vida é existência e, enquanto tal, contingente, frágil, conforme Heidegger (1972) e permeada pela angústia que causa náusea, repugnância (SARTRE, 1986);

⁵ Disponível em: <http://www.maritain.org.br/> Acesso em: 21/03/2011.

- Existência é uma maneira de ser própria do ser humano. O homem é o único ser que existe, pois a sua essência é existência: ser-aí-para-si-no-mundo (DASEIN);
- Daí resulta o fato de que o homem é um ser em constante autocriação, ele é um pro-jeto, em constante devir, sempre inacabado (MARCEL, 1944);
- No entanto, esse processo de autocriação só é possível na vida em liberdade: o homem não é livre – ele é a sua liberdade;
- Se, por um lado, o existencialismo dá ênfase à experiência pessoal, por outro lado, ele põe em evidência a comunhão do homem com mundo, particularmente com os outros homens, com o “tu” segundo Buber (1974): é a co-existência, mitdasein, de Heidegger, a comunicação (JASPERS, 1946) (AKKARI *et al.* 2003, p.3).

A partir das teses acima apontadas, é possível compreendermos algumas implicações nas práticas pedagógicas que têm como base teórico-filosófica o existencialismo, sobretudo, na concepção teórico-metodológica de Freire: O homem como “ser em constante criação [...] sempre inacabado” (MARCEL, 1944, apud AKKARI *et al.* 2003, p. 3): em “Pedagogia da Autonomia”, ao revelar os saberes necessários à docência, Freire (2003, p. 50) pontua que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

No que se refere à vida em liberdade para que haja a autocriação, Freire (2003) registra:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso pelo menos, a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão (FREIRE, 2003, p. 105).

Freire (2005), corroborando Buber (1974 apud AKKARI *et al.*, 2003), prima pela “comunhão do homem” com o mundo e com o outro e enfatiza a necessidade de colaboração entre os sujeitos:

O *eu* antidualógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero *isto*. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu -. Esse *tu* que o constitui, se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 2005, p. 184).

Na sequência, Akkari *et al.* (2003) aponta dois tópicos, de grande importância na teoria freiriana: o homem concreto como centro de sua reflexão e prática; e o oprimido enquanto um “ser menos”, que, para sair dessa condição, precisa passar pela tomada de consciência. Este processo efetiva-se quando o sujeito apreende sua condição na sociedade e passa a organizar-se em prol de seus ideais, daí a importância do diálogo:

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, 2005, p. 61 – grifo nosso).

Na pedagogia humanista de Freire, o aluno passa a ser o centro da atividade pedagógica e deve ser respeitado em sua individualidade; logo, professor e aluno devem estabelecer uma relação horizontal e dialógica. Os conteúdos programáticos não são organizados por disciplinas e não há estudo dirigido, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 2003, p. 47). Desta forma, percebemos que, em Freire, não havia a preocupação com um sistema filosófico fechado, o que esclarece sua visão de Teoria Crítica. Este retorno às raízes históricas do pensamento desse clássico auxilia-nos a estabelecer relações com a teoria adorniana.

4. SOCIEDADE

Investigar a categoria emancipação humana, em Adorno e Freire, remete-nos, primeiramente, à necessidade de apontar algumas convergências nos aportes teóricos destes autores, para que, após esse tensionamento, possamos refletir, com maior clareza, as proposições de cada um deles no que diz respeito a uma educação de cunho emancipatório.

O primeiro ponto de diálogo, tanto em Adorno quanto em Freire, foi a necessidade de superação de uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais, representada por oprimidos e opressores e diagnosticada por Marx (1985), que, em “O Capital”, buscou entender o modo de produção capitalista e, para isso, abordou a desqualificação do trabalho e a alienação do trabalhador. Para Marx (1985), o “modo capitalista de produção” parte da acumulação primitiva⁶.

Para explicitar a acumulação primitiva, Marx propôs a analogia da economia política com a teologia, reportando-se a um passado distante em que duas classes de pessoas existiam: a elite trabalhadora, capaz e econômica e outra classe constituída por pessoas desorganizadas, que gastavam além de suas posses e que não se empenhavam em trabalhar.

Na teologia, o pecado original de Adão prejudicou toda a humanidade; já, na economia política, portanto, o pecado original refere-se ao acúmulo de riquezas por uma minoria, a elite; restando, assim, à classe trabalhadora apenas a possibilidade de vender sua força de trabalho. A produção capitalista, no entanto, só é viável a partir do momento em que há a relação intrínseca entre proprietários que possuem o dinheiro e as condições para a produção de mercadorias, visando ao lucro exacerbado e aos homens livres, que possuem apenas a força de trabalho.

Como pontua Marx (1985), segundo a lei divina, os homens foram designados a conseguir o sustento pelo suor do próprio rosto, no entanto uma minoria fica de fora de tal mandamento: a elite, que acumulou para si riquezas; e ao trabalhador restou apenas “a própria pele” para vender, isto é, sua força de

⁶ De acordo com Marx (1985), a acumulação primitiva refere-se ao processo histórico no qual se dissocia trabalhador e meios de produção; e é considerada primitiva, por constituir a pré-história da produção capitalista.

trabalho; em razão deste pecado original da economia: “[...] a grande massa é pobre [...] enquanto cresce continuamente a riqueza de poucos, embora tenham esses poucos parado de trabalhar há muito tempo” (MARX, 1985, p. 829).

Há, portanto, duas espécies de possuidores, os que possuem o dinheiro, os meios de produção e os meios de subsistência, que têm por objetivo aumentar a soma de valores, comprando a força de trabalho de outros; e o trabalhador livre, que vende sua força de trabalho. O trabalhador é livre, porque não é servo / escravo de outra pessoa, e, por outro lado, porque não possui os meios de produção. Este embate possuidores é essencial para que passe a existir o capital, que não ocorre pelo dinheiro ou pelos meios de produção:

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 1985, p. 830).

Nesse processo, ocorreu a passagem da exploração feudal para a capitalista; o homem, de servo, passou a assalariado; de artesão que tinha independência, para trabalhador industrial. A manufatura, portanto, causou a própria destruição deste, pois apresentava cada vez mais necessidade de produção, desembocando na maquinofatura.

Dessa maneira, os homens criaram máquinas que destruíram seu próprio trabalho, uma vez que o trabalho manual já não era necessário. O trabalhador sujeitou-se a uma dependência total, na qual ele não era mais essência, mas apêndice da maquinaria. Ele já não possuía os meios de produção, nem mais dominava o processo de trabalho como um todo, seu trabalho tornara-se repetitivo e fragmentado, ou seja, o homem se desumanizou se alienou.

O artesão, que fazia o trabalho por inteiro, com a divisão do trabalho, aos poucos, perdeu a totalidade, pois precisava realizar o trabalho de maneira parcial, fragmentada: “O hábito de exercer uma função única, limitada transforma-o naturalmente em órgão infalível dessa função, compelindo-o [...] a operar com a

regularidade de uma peça de máquina” (MARX, 1985, p. 400-401). Este modelo de trabalho tornou o homem peça da máquina, totalmente desumanizado, prático, incapaz de perceber o processo de trabalho como um todo. Não havia mais necessidade de pensar o que deveria ser realizado, bastava cumprir sua função como parte da máquina, repetitivamente. O trabalhador deveria realizar seu trabalho sem contestar, do contrário, causaria “danos” ao coletivo.

Reiteramos que Adorno e Freire têm presente a superação da sociedade opressora diagnosticada por Marx, entretanto cada um parte de um contexto socioeconômico e político diferente, e torna-se explícita uma luta em comum: a superação de uma sociedade opressora.

4.1 THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE: A LUTA PELA SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Em relação à sociedade capitalista combatida por Freire, tomamos por base a sociedade brasileira, ainda que tenhamos claro que suas ideias transcendiam essa sociedade, tendo em vista que era um cidadão do mundo. Paulo Freire viveu e divulgou seus princípios no Brasil e no mundo, de 1921 a 1997. Conforme Brandão (2001):

Paulo Freire nasceu em 1921, quando uma primeira grande guerra mundial havia recém acabado. Viveu, jovem e adulto, o começo e o final de uma outra grande guerra mundial, entre 1940 e 1945 (BRANDÃO, 2001, p. 09).

Sua infância foi tranquila até o ano de 1929, quando ocorreu a grande crise, período pós 1ª Guerra Mundial, em que os Estados Unidos, como vencedores da guerra, desenvolveram-se muito, tornaram-se potência mundial, gerando o “sonho americano”, o qual atraiu pessoas do mundo todo. Desta forma, o mercado de ações entrou em alta e, com o tempo, o excesso de ações tornou-se inviável à quantidade inferior de compradores; tal acúmulo ocorreu na “quinta-feira negra”, resultando no “*crash*”, na sexta-feira. A Crise de 1929, como ficou conhecida, abalou o mundo. A quebra da Bolsa de valores foi um marco na história e, no Brasil, repercutiu na “crise do café”.

O Brasil tinha o café como principal fonte de renda, visto que, seus investimentos eram basicamente nesta cultura, e os Estados Unidos eram o principal comprador de seu produto. Com a queda na exportação do café para os Estados Unidos, a importação de outros produtos tornou-se inviável, afetando fortemente a economia brasileira. Neste período, a sociedade capitalista, no Brasil, apresentava-se como uma sociedade:

[...] fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescenta-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada (FREIRE, 2009, p. 57).

Freire (2009) define, em poucas palavras, e, com maestria, a sociedade em que vivia: uma sociedade fechada, que oprimia e desconsiderava a vontade do povo brasileiro. Naquele período, ocorria uma “rachadura” na sociedade que a colocava em trânsito, apesar da ameaça de uma volta trágica a seu fechamento, provocada pelo Golpe de Estado. De acordo com Freire (2009), o povo brasileiro anteriormente não tinha vez nem voz, mas, no referido período, já não se satisfazia apenas em assistir, e, para que ocorresse a participação, havia a necessidade de uma tomada de consciência, ainda não conscientização, e somente desta forma seria possível se integrar àquela sociedade em transição.

Ao escrever, em 1959, “Educação e atualidade brasileira”, como tema de concurso, de acordo com Vanilda Pereira Paiva (1986), professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ), Freire tornava explícita sua simpatia pelo nacionalismo-desenvolvimentista. Era preciso repensar a realidade brasileira, e Freire o fez, em parte, por meio de ideias que se conectavam ao pensamento de Roland Cavalcanti de Albuquerque Corbisier, nome que se destacou na elaboração da ideologia “nacional-desenvolvimentista” e Helio Jaguaribe de Matos, secretário geral e diretor do Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), que, por meio de seus membros, criou, em 1955,

na gestão do Presidente Café Filho, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Paiva (1986) salienta, ainda, que:

A cultura (definida como 'cultura ambiente', formada por usos e costumes, idéias e crenças, línguas, valores que proporcionam aos membros de uma sociedade uma 'visão de mundo') estava em crise, tal como ocorria com toda a cultura ocidental na era da técnica [...]. Por isso, ela não mais correspondia à 'circunstância', sendo urgente transformá-la, desenvolvendo idéias que permitissem recompor as brechas abertas nas nossas crenças pela realidade em transformação (PAIVA, 1986, p. 84).

O caminho seria "ajudar o homem a ajudar-se", longe de uma visão assistencialista que o minimizaria a simples objeto. A responsabilidade levaria o povo a buscar soluções para seus problemas, romper-se-ia com a passividade a partir do momento em que houvesse urgência da tomada de decisão. Far-se-ia necessário uma reconstrução "[...] a nível cognitivo, ou seja, da compreensão da realidade em transformação" (PAIVA, 1986, p. 85).

Havia necessidade de oferecer soluções rápidas aos problemas do povo, "com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele" (FREIRE, 2009, p. 66). O trabalho de Freire neste sentido ocorreu, primeiramente, como diretor da Divisão de Educação, responsável por toda a rede escolar do primário (nomenclatura utilizada naquele período), onde atuou diretamente na formação de professores por meio de seminários. Ali, também iniciou um relacionamento com as famílias, investigando o posicionamento destas a respeito dos castigos aplicados aos filhos. Freire (2008) infere que sua passagem pelo Serviço Social da Indústria (SESI) foi fundamental para mais tarde escrever "Pedagogia do Oprimido".

Outra vertente de seu trabalho no SESI foi com os pescadores. Freire foi até o local onde eles moravam e lá ficou por três meses, anotando frases e palavras típicas destes trabalhadores. Graças ao respeito que demonstrou à diferença linguística e sociocultural, ganhou a confiança dos pescadores, com os quais podia falar abertamente sobre os mais diversos assuntos, instigando-os a pensar sobre questões que considerava importantes: "Antes eu 'falava para' os pescadores, depois esse falar virou 'falar com' os pescadores" (CORTELA; VENCESLAU, 1997, p. 270).

O SESI possibilitou a Freire conhecer a dura realidade dos oprimidos, a quem, mais tarde, dedicou-se a escrever sobre sua condição. Neste período, ainda não havia tido uma experiência tão marcante sobre tal realidade, o que o afastava, enquanto educador, das experiências do dia-a-dia, isto é, do saber de experiência feito. Para Freire (2008), essa aprendizagem foi sofrida, pois no início de seu trabalho falava a partir de suas leituras, tornando sua fala mais acessível em alguns momentos. Seu erro, como o próprio educador apontava, era sua “quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha”; muitas vezes, desconsiderava a leitura de mundo dos pais que participavam das reuniões.

Em uma dessas reuniões propostas pelo SESI, Freire, com base em Jean Piaget, propunha-se a discutir, com os pais, “o código moral da criança”, onde apresentava a representação mental do castigo. Tal proposta resultou da pesquisa realizada sobre a relação entre pais e filhos, na qual se questionavam os castigos e prêmios atribuídos aos filhos, os motivos que levavam os pais a castigá-los e a mudança de comportamento frente ao castigo, entre outras questões. O resultado surpreendeu pela ênfase na violência física, ocorrida no Recife, com castigos diversos que variavam desde pôr as crianças de joelho no milho, amarrá-las em tronco de árvores, a surras com correias de couro.

Com o resultado da pesquisa em mãos, Freire realizou longa palestra, porém sem partir da realidade daqueles que o assistiam. Explanando sobre a teoria, enfatizava a necessidade de diálogo com os filhos e de uma convivência amorosa em família. Mas, ao terminar a palestra, para sua surpresa, um homem descrito por ele próprio como “sofrido” e de mais ou menos quarenta anos de idade, pediu dirigiu ao educador as seguintes palavras:

Acabamos de escutar umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem. Agora, eu queria dizer uma coisa ao doutor que acho que meus companheiros concordam'. Me fitou manso mas penetrante e perguntou: 'dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?'. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas

necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

[...]

– Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

- Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

- Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de ‘oitão livre’. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a ‘linha Arno’. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama ‘ingresa’ (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia nada a acrescentar nem retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

- Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 2008, p. 26-27, grifo nosso).

Permitimo-nos essa longa citação, porque a mesma nos auxilia a refletir sobre pontos importantes em relação às teorias adorniana e freireana. Freire reconheceu que, naquele momento, faltava o conhecimento da “dureza da vida” das pessoas que o ouviam o que o auxiliou a entender, cada vez mais, os oprimidos e priorizar, em seu trabalho, o conhecimento do bom senso presente no senso comum e o “saber de experiência feito”. Tal saber foi demonstrado quando o trabalhador revelou, em suas palavras, o conhecimento sobre a diferença de classe social entre o grupo que ouvia o educador e ele; justificava, de certa forma, também, a falta de esperança em uma realidade, que se sabia, de difícil mudança; uma realidade que, de acordo com Freire, pautava-se no “centralismo, verbalismo, anti-dialogação, autoritarismo, assistencialização” (FREIRE, 2012, 11).

A fala do trabalhador remete-nos, ainda, às análises de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o capitalismo tardio ou administrado, em que o indivíduo deve se adaptar ao modelo de sociedade imposto, resultando na perda de sua autonomia e também da capacidade de resistência: “O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos”. Há necessidade de conscientização e de esforços contínuos em direção à emancipação, à autonomia do sujeito, mesmo que isso demande todo um esforço no sentido da resistência a uma sociedade que impõe a heteronomia e intenciona modelar o sujeito.

A sociedade capitalista, de acordo com a perspectiva adorniana, é totalmente industrial, e, “Paralela à regressão da sociedade ocorre uma regressão do pensamento sobre ela” (ADORNO, 1998, p. 67). Podemos perceber isso, no texto “Capitalismo tardio⁷ ou sociedade industrial”, parte da conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães.

Ao iniciar a conferência, Adorno deixou clara a necessidade de discussão sobre a pauta, que, segundo ele, não se tratava da nomenclatura adotada pelo grupo de sociólogos responsáveis pelo evento, mas, de conteúdos!

[...] a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial. Por toda parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. Por outro lado, a sociedade é capitalismo em suas relações de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muitos mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes produz-se visando o lucro. Para além de tudo o que à época de Marx era previsível, as necessidades, que já o eram potencialmente, acabaram se transformando completamente em funções do aparelho de produção, e não vice-versa. São totalmente dirigidas. Nessa

⁷ Conceito cunhado por Ernest Mandel, na Tese denominada “O capitalismo tardio”; essa fase do capitalismo apresenta grande expansão da capacidade produtiva, com base no desenvolvimento tecnológico. O resultado é a superprodução, com redução do emprego industrial.

metamorphose as necessidades, fixadas e adequadas aos interesses do aparelho, convertem-se naquilo que o aparelho sempre pode invocar com alarde. Mas o lado do valor de uso das mercadorias perdeu, entretantes, a sua última evidência “natural”. Não só as necessidades são atendidas apenas indiretamente, através do valor de troca, mas, em setores economicamente relevantes, são primeiro geradas pelo próprio interesse no lucro, e isso às custas de necessidades objetivas dos consumidores, como a necessidade de moradias suficientes e a necessidade de formação e informação quanto aos eventos mais importantes que lhes sejam concernentes (ADORNO, 1998, p. 68).

Consideramos a citação acima importante para a análise da sociedade aqui proposta. Para Adorno (1998), os homens, já como diagnosticado por Marx no século XIX, não apenas fazem parte da máquina, mas se ajustam até em suas mais íntimas emoções aos papéis que lhes são impostos pela sociedade. Logo, seríamos idealistas, se não considerássemos “[...] o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143). Se analisarmos o contexto social, iremos perceber que a qualificação exigida para que os indivíduos se integrem à sociedade capitalista contemporânea se resume à criatividade limitada aos moldes da produção, em que os mesmos têm poucas chances de desenvolverem outras capacidades, para que possam servir a esta sociedade, tornando-se reprodutores:

O capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas. [...] Todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

Nesse modelo de sociedade, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), o indivíduo passa a ter a ilusão de que pode seguir os ditames da sociedade como se fosse algo com que ele se identifica; como se o opressor, de alguma maneira, se identificasse com o oprimido.

A Alemanha foi governada de 962 a 1806, pelo 1º Reich, e de 1871 a 1918 - ano em que acabou a 1ª Guerra Mundial – pelo 2º Reich; no entanto, ao voltar da guerra humilhada e frente aos acontecimentos, já explicitados anteriormente, na Europa, foi pressionada a tornar-se uma democracia. Estabeleceu-se, então,

em 1919, a República de Weimar⁸, que trouxe diversas propostas democráticas, cumprindo-as na medida de suas possibilidades; no entanto, o projeto foi demasiado grande, e a República de Weimar não conseguiu cumprir tudo o que havia prometido.

Por falta de apoio, parte dos alemães considerou que a democracia não dava conta de responder às suas necessidades; precisavam então, de um governo forte para colocar ordem na Alemanha, desta forma, gerou-se a ideia do totalitarismo, principalmente por meio das pessoas mais favorecidas economicamente, porém muitas pessoas aderiram ao socialismo.

Adorno viveu todo o processo da 1ª Guerra Mundial, pois nasceu em 1903 e viveu até 1925 na Alemanha, para, posteriormente, dar continuidade aos estudos de técnica pianística e composição fora do país:

[...] a psicanálise derrubava tabus, a eletrônica, o automobilismo, a aviação – tudo era novo, tudo era espantosamente novo, moderno. Os movimentos artísticos anunciavam o modernismo como uma integração poética da civilização material. Buscavam na multiplicidade experimental em vários campos um novo homem, uma nova sociedade, uma nova arte (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p.18).

Mais tarde, Adorno fora considerado esse homem múltiplo em razão da facilidade com que transitava por diversos temas como, por exemplo, a música, o romance e a poesia; além disso, realizou análises referentes ao conformismo implícito nas seções de astrologia dos jornais americanos. Ainda muito jovem, estudou a *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant, influenciado por Siegfried Kracauer.

Conforme Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2008), com dezoito anos, Adorno finalizou seus estudos no Colégio Kaiser Wilhelm, em Frankfurt, e ingressou na Universidade Johann Wolfgang Goethe, onde conheceu Leo Lowenthal de quem se tornou amigo. Conheceu, também, Max Horkheimer, o qual posteriormente iria participar ativamente de sua vida profissional e também pessoal, no ano de 1922, em um seminário sobre Husserl.

⁸ República de Weimar correspondia ao nome da cidade em que foi assinada a Constituição Alemã. Esta cidade tornou-se a capital do país.

O *Institut für sozialforschung*, criado oficialmente em três de Fevereiro de 1923, por meio de decreto do Ministério da Educação, e conhecido atualmente por Escola de Frankfurt, teve como primeiro diretor Carl Grünberg e, em 193, Max Horkheimer. Abrimos parênteses no texto para lembrarmos que 1923, ano em que foi criado o Instituto de Pesquisas Sociais, ocorreu a terrível quebra da bolsa de valores; assim, a Alemanha decompunha-se economicamente:

A inflação assumiu um ritmo galopante: o dólar, que em abril de 1922 valia 1 000 marcos em papel moeda, passou a 56 000 em janeiro de 1923, a mais de 2 milhões em agosto, e a 350 milhões em setembro. Os preços subiram nessa proporção e a vida tornou-se quase impossível para a maioria da população (ALMEIDA, 2008, p. 40).

Nesse contexto social, o instituto iniciou suas atividades e constituía-se de um grupo de filósofos e pesquisadores alemães; seus principais representantes eram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, os quais tinham, como pretensão básica, elaborar uma *teoria crítica* do conhecimento.

Em 1925, Adorno estudou composição e técnica pianística, em Viena, onde morou de 1925 a 1928, retornando posteriormente a Frankfurt. Em 1929, iniciou sua tese de Doutorado (*Habilitaziton*) “Kierkegaard, construção da estética”, publicada, conforme Jay (2008), em 30 de Janeiro de 1933, exatamente no dia em que Hitler se tornava chanceler da Alemanha; Adorno tornava-se, então, *Privatdozent* (livre-docente):

A primeira grande crítica filosófica de Adorno foi *Kierkegaard: a construção da estética*, escrita em 1929-1930 e submetida como sua *Habilitationsschrift* a Paul Tillich, em 1931. Por ironia, ela foi publicada justamente no dia em que Hitler assumiu o poder, em 1933 [...] Mas *Kierkegaard* não foi um sucesso de crítica nem de público (JAY, 2008, p. 111).

A falta de apreciação, nessa crítica, deve-se, em parte, à complexidade da análise no pensamento de Adorno que via a estética como algo além de uma simples teoria da arte e que corroborava Hegel, ao entender que “[...] essa palavra significava um certo tipo de relação entre o sujeito e o objeto” (JAY, 2008, p.111). Adorno acreditava que, por meio da fé, houvesse uma transformação no

estético que contribuía para rebaixá-lo, devido à crença no imediato, em “verdades primárias”.

Os anos se passaram, e a Alemanha encontrava-se, novamente, em crise política. A classe favorecida passou a pressionar o então presidente, Hindenburg, para colocar Hitler no lugar do chanceler. Com o passar do tempo, Hitler conquistou poderes ilimitados até o dia em que trocou a bandeira da República de Weimar pela bandeira da suástica, proclamando-se o III Reich e tornando-se, então, führer (o grande chefe):

Em 30 de janeiro de 1933 Hitler tornou-se chanceler da Alemanha. Para ascender ao poder de Estado, utilizou-se dos mecanismos legais e parlamentares da República de Weimar, que pretendia destruir. Em breve tempo, os nazistas, com a extravagante força paramilitar do camisas pardas e dos camisas negras, mostraram que não eram um movimento político qualquer. Seis meses depois de se terem assenhoreado do poder, destruíram a República liberal-democrática inaugurada em 1919 e instauraram uma ditadura totalitária (REIS FILHO; FERREIRA; ZENHA, 2008, p. 169-170).

A Alemanha, assim, tinha um governo forte e em razão da recuperação econômica do país, mesmo sendo ditador, Hitler teve forte apoio. Suas ideias anti-semitas levaram-no a culpar os judeus pela derrota financeira do país, perseguindo-os fortemente, o que culminou no Holocausto.

Os judeus tinham sido mortos antes, é claro – juntamente com membros de outras minorias perseguidas, como testemunhas de Jeová, comunistas, homossexuais e pastores e sacerdotes cristãos resistentes – em campos de concentração e ocasionais caçadas humanas. Mas a principal investida, nesse período, não tinha sido dirigida contra as vidas dos judeus, antes, contra as bases de suas rendas e empregos (ELIAS, 1997, p.272 – grifo nosso).

O Holocausto, barbárie que Adorno tão intensamente repulsou, refletiu fortemente na teoria do escritor. Dentro dos considerados “inimigos” de Hitler e, portanto, da Alemanha, estavam os ciganos, os homossexuais e os intelectuais anti-nazistas, categoria em que se encaixou a Escola de Frankfurt e seus intelectuais.

O período em que a Escola de Frankfurt teve maior produtividade foi 1930 a 1950, sendo Adorno um dos principais responsáveis por ela. Contudo, em março de 1932, o Institut foi fechado por demonstrar-se “hostil” ao Estado, pois apresentava “idéias que prometiam ajudar a subverter o *status quo*” (JAY, 2008, p.14) e representava a oposição à orientação da universidade para a adaptação:

No dia 21 de agosto, tanques da União Soviética e de seus aliados entraram tropejando em Praga e, de forma violenta, puseram fim à experiência do “marxismo com face humana” que havia cativado a imaginação dos esquerdistas não doutrinários no começo do ano (JAY, 2008, p. 11).

A Escola de Frankfurt foi dirigida por Carl Grünberg até 1969, quando, em decorrência de problemas de saúde recusou-se a continuar no cargo de diretor. Neste período, aproximava-se do marxismo ortodoxo, porém, quando Max Horkheimer assume a direção, juntamente com seus colaboradores, começa um movimento de releitura do pensamento de Marx, buscando dissociá-lo de uma doutrina única e definitiva.

Apresenta-se, dessa forma, um deslocamento do objeto de estudo, que vai do econômico e do político ao social e cultural. Nas palavras de Wiggershaus (2006), Horkheimer deixa claro o deslocamento dos “centros de interesse”, em seu discurso inaugural, ocorrido em 1930. O instituto continua com suas pesquisas eruditas, contudo acrescenta um projeto amplo e interdisciplinar.

Em 1931, Adorno assumiu a cadeira de Filosofia da Universidade de Frankfurt e reorganizou o Instituto de Pesquisas Sociais. Dedicou-se ao estudo da dialética, em sentido crítico à formulação de Hegel, e desenvolveu a *teoria crítica* da ideologia da sociedade industrial e sua cultura, a qual marca a posição da Escola de Frankfurt. Escreve juntamente com Horkheimer, entre 1942 e 1944, o livro “Dialética do Esclarecimento”, no qual cunham o conceito de “indústria cultural”, que trata da vulgarização da cultura, sobretudo por meio do rádio, do cinema e da exploração comercial. Neste período, a Alemanha inseria-se no contexto político da República de Weimar, do Nazismo e do Stalinismo.

Tal contexto obrigou Adorno a exilar-se por motivos políticos, em 1934, na Inglaterra, onde viveu durante três anos e meio. Neste período, além de dedicar-se à música, desenvolveu extenso estudo sobre Husserl, assim como tecendo

críticas à *Kierkegaard*. Publicado em 1956, “Por uma metacrítica da epistemologia”, conforme JAY (2008), deixa clara a posição da Teoria Crítica em relação à Fenomenologia, na década de 30. Para Adorno, o método fenomenológico era reducionista; o autor defendia o caráter imprescindível da mediação. Posteriormente, em 1937, transferiu-se para os Estados Unidos, retornando à Alemanha somente em 1949.

O início da 2ª Guerra Mundial ocorreu em 1939 e representou um abalo para a sociedade em todos os níveis:

A guerra foi o resultado perverso de uma conjunção de fatores. Dentre esses fatores, a devastadora crise econômica de 1929 desempenhou papel central. A quebra da Bolsa de Valores de Nova York, no mês de outubro, logo lançou todo o mundo capitalista em uma Grande Depressão. Em tempo algum houve tamanha disfunção econômica: De um lado a deterioração e a destruição de colossais quantidades de alimentos e bens manufaturados sem compradores; de outro lado, grandes multidões carentes e famintas sem emprego e sem dinheiro. Por outras palavras, desafiando a razão, a superprodução convivia com o subconsumo. Calcula-se que na fase mais aguda da crise havia cerca de 30 milhões de pessoas, em todo o mundo, procurando trabalho para sobreviver. A crise, com seu enorme rastro de destruição, despertou ressentimentos e ativou a luta pelo poder (REIS FILHO; FERREIRA; ZENHA, 2008, p. 168-169).

Nesse período, Hitler liderou a matança de milhares de judeus, por meio de métodos militares já utilizados como fuzilamento, humilhação de todas as formas e violência física. Conforme Elias (1997), as câmaras de gás, inovação que varreria parte dos judeus e demais perseguidos pelos nazistas, foram planejadas e elaboradas por altos funcionários da Gestapo. Realizaram-se algumas experiências e, posteriormente, as primeiras câmaras de gás foram instaladas em um campo de concentração perto de Poznan, em final de 1941. Ocorria, assim, a morte em massa dos judeus. Mas, apesar de tal barbárie ocorrer durante a guerra, pouco tinha a ver com ela; tal atrocidade apenas foi facilitada durante o processo.

Cerca de 32.000 judeus foram mortos violentamente em Vilna, 34.000 em Kiev, no total cerca de 220.000 nos antigos Estados do Báltico. Onde quer que as tropas alemãs aparecessem na Polônia, Rússia e, em menor escala nos Bálcãs, os judeus eram metodicamente cassados e, até onde fosse possível, mortos (ELIAS, 1997, p. 273).

O motivo que levou os judeus a serem exterminados na Alemanha foi a convicção dos nazistas de que possuíam uma raça superior, a raça ariana, e, desta forma, quem não fizesse parte dessa raça, era considerado impuro e deveria ser exterminado:

De acordo com essa crença, a grandeza presente e futura da Alemanha e de toda a “raça ariana”, da qual o povo alemão era a suprema encarnação, exigia “pureza racial”; e essa “pureza” biologicamente concebida exigia a remoção e, se necessário, a destruição de todos os grupos humanos “inferiores” e hostis que pudessem contaminar “a raça”, sobretudo todas as pessoas de cepa judaica (ELIAS, 1997, p. 277).

Toda a realização da Alemanha, tanto contra as pessoas que não estavam a favor do nazismo, e, também na guerra foi de um grau absurdo de barbárie e opressão. Para Elias (1997), entretanto, estas ações era uma forma de proteger-se do “choque da descoberta”, pois a Alemanha havia sido derrotada de forma nítida em 1918 e que o *Reich* havia realmente terminado.

Passado esse período negro da Alemanha, Adorno torna-se mais cotado entre os intelectuais da Escola de Frankfurt. Para Wiggershaus (2006), a partir da década de 40, Horkheimer ficou menos evidente e, então, chegou a hora de Adorno, que, em contraposição à verificação experimental em senso comum, propôs o estudo micrológico, inferindo que o objeto de estudo, ainda que fosse reduzido, trazia em si “[...] os germes e a marca da evolução do todo da sociedade, e, constitui, assim, um verdadeiro microcosmo (DEROCHE-GURGEL, apud WIGGERSHAUS, 2006, p. 21). Desta forma, por meio da música contemporânea e da literatura de vanguarda, analisa o social e o econômico. Certamente, para Horkheimer, essa mudança do social e econômico para o cultural seria uma barreira impossível de se transpor.

Jay (2008) refere que, em 1945, Adorno publicou, no Projeto de Pesquisas Radiofônicas, “Uma crítica social da música de rádio”, texto com base no trabalho de Ernst Krenek, no qual trata da mercadoria na sociedade moderna; da

tendência monopolista em todos os setores sociais; da reação da sociedade a tudo que ameaça sua preservação; e sobre os antagonismos sociais existentes na esfera cultural.

Na sequência, Adorno escreveu “Sobre a música popular”. Neste ensaio, Adorno continuou demonstrando hostilidade ao jazz em razão de sua “padronização” e “pseudo-individualidade”, o que intensificava a passividade, pois, “Uma vez que uma dada fórmula obtivesse sucesso, a indústria a promovia e divulgava repetidamente a mesma coisa” (JAY, 2008, p. 250). Ainda inserido em seus interesses culturais, Adorno escreve “Filosofia da música moderna”, ensaio sobre Schönberg, tecendo críticas àquele que, há algum tempo, havia sido uma espécie de ídolo, o que de certa forma afastou um do outro.

Em 1946, a Alemanha encontrava-se em reconstrução e:

[...] a municipalidade de Frankfurt havia oficializado um convite para o retorno dos membros do Instituto de Pesquisa Social. O retorno se dá em 1950 com ocupação do antigo prédio na Victoria Allee, ao lado da Universidade. Theodor Adorno e Max Horkheimer são nomeados professores catedráticos do Departamento de Filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 39).

No que diz respeito aos interesses teóricos, Adorno desenvolveu estudos que o levaram a escrever, em 1947, juntamente com Max Horkheimer, “Dialética do Esclarecimento”. Neste livro, os autores, ao realizar uma análise da sociedade do século XX, acreditavam que a humanidade submergia em uma nova forma de barbárie, controlada pelos “integralmente esclarecidos”. Criticavam a razão instrumental, afirmando que o progresso técnico tornava o pensamento coisificado; tal pessimismo devia-se à dura realidade do contexto social que os cercava naquele período.

Adorno e Horkheimer (1985) ressaltavam a importância de conservar a liberdade na sociedade, para que o mundo administrado progredisse de forma mais lenta, o que somente seria possível por meio do pensamento esclarecedor.

Percebemos que, em Adorno, a crítica à sociedade administrada vincula-se à crítica à cultura. Neste sentido, a perspectiva filosófica de Adorno apresentava-se como estratégia de superação do modelo de sociedade que estava posto. De acordo com Fabiano (1999):

O elitismo, ou se se quer, o pessimismo atribuído a esse postulado teórico caracteriza-se por sua vez como uma das categorias mais caras e importantes do pensamento de Adorno, que é o pressuposto da não-identidade. Nessa perspectiva, a abordagem supostamente pessimista ou elitista de suas análises assume uma radicalidade necessária de negação dos aspectos totalitários que o desenvolvimento histórico da sociedade industrial gestou enquanto padrão absoluto de sociedade (FABIANO, 1999, p. 43).

Esse padrão social imposto trouxe, em seu bojo, a indústria cultural cujo conceito foi cunhado por Adorno e Horkheimer em 1947 em *Dialekt der Aufklärung* [Dialética do Esclarecimento], livro publicado em Amsterdã, e refere-se a uma cultura imposta às massas, diferentemente do que nos pode sugerir o termo “cultura de massa” - uma cultura vinda das massas, ou ainda ser entendido como a forma contemporânea da arte popular.

4.2 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O contexto social em que Adorno viveu e a sociedade contemporânea apresentam diferenças marcantes, conforme pontua o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2009), pois, de acordo com o autor, Adorno viveu em uma sociedade moderna sólida: “[...] modernidade sólida, condensada, sistêmica, impregnada de tendência ao totalitarismo” (BAUMAN, 2001, p. 7). O século XXI, conforme BAUMAN (2001), entra em uma nova modernidade, uma “modernidade líquida”, na qual “A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente” (BAUMAN, 2009, p. 7), pois tanto uma como outra, precisam ser reformuladas constantemente.

Bauman (2009) estabelece a relação entre a “vida líquida” e a “modernidade líquida”, haja vista que ambas são interligadas; a “vida líquida” só é possível em uma sociedade “líquido-moderna”, na qual as condições em que as pessoas vivem se altera em um período de tempo mais curto, inviabilizando os comportamentos habituais de se tornar rotina.

A condição efêmera da vida líquida torna-se aparente nas mudanças bruscas e constantes que o indivíduo precisa acompanhar e que o tornam inseguro frente a tais desafios. Percebemos isso, claramente, na rapidez com que

as coisas ocorrem e se transformam na sociedade líquido-moderna; apegar-se ao passado e a suas experiências torna-se totalmente inviável para esse estilo de vida, que se reinicia constantemente: “Do princípio ao fim, a ênfase recai em esquecer, apagar, desistir e substituir” (BAUMAN, 2009, p. 9).

Essa sociedade está em constante movimento, assim a vida útil de seus produtos deve ser curta e seu descarte rápido para que as novidades possam se introduzir no mercado. Um exemplo disso são os produtos eletrônicos que, a cada dia, modernizam-se, e o modelo anterior passa a ser rejeitado pela falta de uma função que foi conferida apenas ao novo modelo. Entre outros objetos desejados, encontram-se carros, roupas, computadores, celulares, máquinas fotográficas, televisores, que recebem estética mais atraente, mais leves e com funções diversificadas, logo é preciso descartar o velho modelo e rapidamente adquirir o novo para sentir-se aceito na sociedade.

Outro exemplo bastante clássico é a música, que hoje tem novas roupagens, muitas vezes com letras que apresentam clara limitação e induzem apenas ao mercadológico, seguindo sempre a melodia do momento, que, em poucos meses, é substituída por outra, que segue o mesmo teor no que se refere à qualidade:

A vida líquida é uma vida de consumo. Ela projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados (BAUMAN, 2009, p.16-17).

Havemos de nos lembrar que para esse estilo de vida, faz-se necessário um tipo de homem: aquele desprovido da reflexão e de mentalidade pragmática, que tem como objetivo a satisfação momentânea, alcançada, muitas vezes, graças ao consumismo.

Bauman (2009) pontua que, ao invés de pagar valores exorbitantes em “antigas terapias”, consideradas obsoletas, o indivíduo, dessa sociedade, busca resolver seus problemas consumindo, trocando os móveis, o carro, aderindo a cirurgias plásticas, mudando a marca dos produtos consumidos e interagindo com as mais diversificadas mídias. Ah! E se não resolver o problema?, “[...] existem as drogas que prometem uma visita instantânea, ainda que breve, à eternidade

(felizmente, com outras drogas que garantem o bilhete de volta” (BAUMAN, 2009, p. 16). Todo esse consumo traz por um lado o prazer momentâneo e, por outro, o problema do que se fazer com a quantidade de lixo que se acumula todos os dias, resultante dos objetos de consumo que já não fazem parte do “consumidoristicamente correto”.

A sociedade contemporânea impõe a necessidade de individualidade, no entanto essa individualidade deve se configurar a partir do que é mais usual, uma individualidade fabricada em massa: “A luta pela singularidade agora se tornou o principal motor da produção e do consumo de massa” (BAUMAN, 2009, p. 36). Para o autor, a passagem da “individualidade de *jure*” à “individualidade de *facto*” é um processo que dificilmente se concretiza, pois a individualidade será, por muito tempo, privilégio de poucos: “As chances de cruzar o fosso entre a individualidade de *jure* e a individualidade de *facto* são altamente desiguais em todo o planeta” (BAUMAN, 2009, p. 38), e esse, ao nosso ver, é um dos grandes desafios da teoria crítica, no que se refere à emancipação humana.

Acreditamos que o pensamento de Adorno e de Freire, ainda hoje, no século XXI, tem grande contribuição àqueles que empenham esforços em repensar as imposições de uma sociedade que prima pela opressão e pela heteronomia. Nestes autores, vemos o empenho no processo de libertação e humanização do sujeito, que ocorre por meio da conscientização de sua condição no mundo.

4.3 AS CATEGORIAS HISTORICIDADE, ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA:

A categoria historicidade torna-se imprescindível nesta análise, pois permite-nos conhecer melhor a sociedade capitalista, combatida por Adorno e Freire, entre as décadas de 40 e 60, na perspectiva temporal, perpassando o momento histórico vivenciado por ambos. A barbárie, que na Alemanha ocorreu por meio do Holocausto, mas, em outros lugares por meio de tantas outras maneiras e, no Brasil, como vivida pelo próprio Freire, caracterizou-se pela Ditadura militar.

O conceito de historicidade encontra-se expresso no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) como “Qualidade ou condição do que é histórico; historicismo; conjunto de fatores que constituem a história de uma pessoa e que condicionam seu comportamento em uma dada situação” (HOUAISS, 2001). Neste sentido, a categoria historicidade, em Adorno e Freire, diz respeito à história que cada pensador viveu e abrange também seus posicionamentos teóricos, suas decisões frente ao que lhes era posto e/ou imposto pela sociedade na qual viveram.

Sabemos, ainda, da existência de diversas concepções de história, contudo acreditamos que, ainda que não seja apenas a partir dos elementos que a concepção marxista de história nos apresenta, suas contribuições são pertinentes à nossa análise, haja vista que, nessa perspectiva, a história é a história da luta de classes. Assim, faz-se necessário comprovar que:

[...]o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1987, p. 39).

O homem precisa de condições para fazer história e, frequentemente, tais condições esbarram em necessidades básicas de sobrevivência. A historicidade que envolve Adorno e Freire perpassa toda uma formação cultural e fortes experiências vividas, mas transcorre, também, o enfrentamento de uma sociedade capitalista, que coisifica o homem e, muitas vezes, priva-o de uma vida mais digna, na qual seja possível estabelecer relações de maneira autônoma, no sentido de superar a alienação.

A categoria historicidade apresenta-se, portanto, como importante convergência que deixou marcas e influenciou fortemente as obras de Adorno e Freire, caracterizando-se, em parte, pelos regimes totalitários, vivenciados por ambos. A influência do Nazismo, nas teorias de Adorno, foi entendida, por vezes,

como pessimismo frente a uma sociedade administrada. Enfatizamos, neste sentido, que essa era sua estratégia de resistência.

A barbárie ocorrida por meio do Holocausto, como já vimos no início desse capítulo, teve seu nível mais intenso, quando Adolph Hitler, nascido em 1889 na Áustria, com um histórico intelectual frustrado, foi a Viena, na tentativa de perseguir seu sonho de ser pintor. Lá, entrou em contato com intelectuais anti-semitas, tornando-se um deles. Além disso, como associava o judaísmo ao marxismo, era avesso à filosofia marxista. Alistou-se no exército alemão e, a partir daquele momento, considerou-se alemão, passando a fazer parte do grupo de jovens que eram contra a República de Weimar. Organizou manifestações contrárias à República e criou o grupo dos “camisas pardas”, isto é, os “nazi”, que se juntavam para difundir as idéias de Hitler.

Chefiado por Hitler, o grupo empreendeu uma tentativa de golpe contra a República de Weimar, mas, derrotados, foram presos. No referido período de prisão, Hitler escreve sua obra “Mein Kampf” (Minha luta), que se tornou a “bíblia” do Nazismo, pois foi distribuído aos alemães e aceito por boa parte deles. Mais tarde, Hitler se tornaria chanceler da Alemanha, visto que, em 1933, o país encontrava-se, novamente, em crise política.

Com o passar do tempo, Hitler conquistou poderes ilimitados, até o dia em que trocou a bandeira da República de Weimar pela bandeira da suástica, proclamando-se o III Reich e tornando-se, então, *führer* (o grande chefe). Esse passou a ser o governo forte que a Alemanha “precisava” naquele momento e teve grande apoio.

No livro “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer se propuseram a refletir “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). No primeiro capítulo, os filósofos evidenciam, por meio do desenvolvimento do conceito de razão instrumental, as bases de uma sociedade regressiva, em termos de humanização, visto que a razão que deveria esclarecer torna ainda mais turva a compreensão dos elementos histórico-sociais.

Segundo Gatti (2008), o leitor das obras de Adorno deve ater-se à “[...] constelação histórica específica em que ele apreendeu seu objeto de

investigação” (GATTI, 2008, p. 74), além de considerar a historicidade própria de seu pensamento e a necessidade de reformulação da teoria crítica, a qual acompanha as transformações sofridas por seu objeto de análise.

Paulo Freire, por sua vez, após desenvolver seu trabalho como educador, no Serviço Social da Indústria (SESI), e, posteriormente, auxiliar na criação do Movimento de Cultura Popular, somando dezoito anos de trabalho como docente, vivenciou o Golpe de Estado, em 1º de abril de 1964, e a implantação da Ditadura Militar no Brasil, o que afetou sua trajetória enquanto educador, por ocasião do exílio.

Freire, então, exilou-se no Chile e, durante o exílio, escreveu o livro “Pedagogia do Oprimido”. Várias cópias do livro foram distribuídas para brasileiros e chilenos, no entanto, com o Golpe Militar, no Brasil, não foi possível revelar os nomes dos companheiros que contribuíram, apoiando-o durante a elaboração da referida obra; somente em “Pedagogia da Esperança” ao retornar à “Pedagogia do Oprimido”, Freire cita nomes e exterioriza os agradecimentos.

Do Chile, Freire foi para os Estados Unidos, no período de abril de 1969 a fevereiro de 1970. Conforme Camargo (1997), Freire lecionou na Universidade de Harvard. Posteriormente, mudou-se para Genebra, na Suíça, onde viveu de 1970 a 1980. Naquele período, novamente, percebemos a forte influência católica do educador, quando se torna consultor especial do Conselho Mundial de Igrejas, além de lecionar na Universidade de Genebra:

Retornando do exílio, no momento em que o Brasil vivia a abertura política, Freire se reiniciou nas questões educacionais brasileiras (das quais nunca se afastara totalmente), exercendo a dialogicidade tão cara ao seu pensamento (SOUZA, 2001, [at all], p. 134).

Nesse retorno ao pensamento referente à educação no Brasil, Freire reafirma sua crítica à educação bancária, descolada da realidade e inacessível ao educando. Enfatiza, também, seu posicionamento favorável aos oprimidos e a necessidade do diálogo.

O exílio trouxe sofrimento, mas também foi rico em experiências nos países em que Freire esteve. Dentre elas, Freire vivenciou situações que o enriqueceram como intelectual, com a classe trabalhadora e também com os pares, nas

instituições dos países pelos quais passou. Tal crescimento tornou-se explícito na obra “Pedagogia da Esperança”, na qual o educador retorna à “Pedagogia do Oprimido” e esclarece muitos de seus posicionamentos, em um momento de maior maturidade intelectual frente aos primeiros escritos.

Não podemos da concepção de educação para a emancipação em Adorno e Freire, sem antes nos reportarmos a uma categoria oposta a tal intento, a de alienação. No dicionário do pensamento marxista de Tom Bottomore (2001), o conceito de alienação é assim expresso:

No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação) [...] (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

O conceito anteriormente exposto permite entendermos que a alienação, para Marx, perpassa o estranhamento do homem ao resultado de seu trabalho e ao seu próprio trabalho. A alienação do trabalhador leva-o a rebaixar-se ao nível de mercadoria; tal alienação pode ser em relação ao resultado de seu trabalho, que lhe é estranho e se torna hostil contra o próprio trabalhador, porque é externo a ele, isto é, o homem desconhece o processo daquilo que realiza.

A alienação também pode ser em relação à natureza em que vive, na qual o homem alienado não se vê como parte; alienação em relação a outros homens e, ainda, alienação de si próprio, na qual o homem se torna incapaz de apreender suas possibilidades constituídas historicamente. Marx (1844), aborda o conceito de alienação pelo viés da economia política, enfatizando o trabalho alienado:

[...] A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza (MARX, 1844 – grifo nosso).

Frente a essa alienação ou autoalienação, torna-se fundamental uma transformação revolucionária no sentido da desalienação, na qual o trabalhador não mais seja escravo, mas esteja apto a resistir à alienação, haja vista que ela é a não consciência. Desta forma, o homem tornar-se-ia agente de transformação social e seria possível o processo de emancipação humana.

Na análise dos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, Schütz (2008) realiza apontamentos referentes a três aspectos que, de acordo com o autor, podem ser vistos da perspectiva político-pedagógica: Primeiramente, Marx desmistifica alguns dogmas dos economistas, explicitando que, quando se trata de propriedade privada, não corresponde a algo alheio ao homem, mas que as relações de dominação ocorrem na sociedade e nas decisões humanas e políticas.

Em segundo lugar, Marx aponta que não basta equalizar salários para suprimir a alienação do homem: “Da mesma forma, fica evidente a esterilidade de propostas emancipatórias que não impliquem simultaneamente transformações nas relações dos seres humanos com a natureza, entre si e do processo produtivo” (SCHÜTZ, 2008, n.p.). E, em terceiro lugar, Marx demonstra que, a partir da alienação torna-se possível a propriedade privada, abrindo-se espaço para práticas emancipatórias:

O processo de emancipação, portanto, é uma tarefa que pode ser empreendido em diversos níveis e esferas sociais, humanas e naturais, sem que seja preciso esperar por um momento ou sujeito redentor ou messiânico que o faça. Emancipação humana torna-se, assim, práxis social engajada, que vai muito além da estreita e grosseira concepção de política, pela qual muitas vezes somos encurralados e paralisados na atualidade (SCHÜTZ, 2008, n.p).

No livro “*A Questão judaica*”, pautado na crítica à religião apresentada por Ludwig Feuerbach, Marx traz o conceito de emancipação e aponta que a emancipação política não é idêntica à emancipação humana. Para Marx, “[...] a emancipação política representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente (MARX, s/d, p. 15). Ao diferenciar emancipação política de emancipação humana, o autor refere que:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, s/d, p. 30).

Para Marx (s/d), a emancipação só ocorrerá de maneira plena a partir do momento em que o homem passar de uma concepção fragmentária, do indivíduo egoísta, e tiver em si o cidadão genérico; quando se apropriar da força social como força política. Schütz (s/d); reportando-se ao mesmo texto de Marx, afirma: “A emancipação humana surge como uma forma de emancipação mais profunda, onde o ser humano possa perceber-se enquanto ser genérico no dia-a-dia” (SCHÜTZ, s/d, p. 60). O *locus* privilegiado para ocorrer a emancipação humana de acordo com Schütz (s/d) seria o próprio espaço da sociedade civil, a partir do fortalecimento de espaços públicos comunitários, desvinculados do Estado.

Emancipação humana significa, pois, trazer para o dia-a-dia e para todos os momentos aquilo que se atribui como sendo apenas função do Estado. Felizmente, na atualidade, já se visualizam algumas perspectivas nesse sentido que, no entanto, ainda se apresentam de forma limitada, dentre as quais poderemos citar as diversas organizações que atuam na sociedade civil, mas com uma perspectiva pública, social (SCHÜTZ, s/d, p. 66).

Acreditamos que a *construção* da emancipação, em Adorno e Freire, parte de um referencial comum, correspondente à emancipação em Marx, e, portanto, que há possibilidade de interconexão entre a forma de concepção de tal categoria, em ambos os autores.

Justificamos nosso retorno à sociedade opressora, diagnosticada por Marx, e às categorias alienação e emancipação, nesse mesmo autor, porque julgamos ser essa a base dos autores aqui estudados. A partir desse olhar mais amplo, nosso foco, no próximo capítulo, voltar-se-á para a maneira como Adorno e Freire empenharam seus esforços na possibilidade de construção da emancipação humana.

5. EMANCIPAÇÃO HUMANA EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

Ao abordar a categoria emancipação, Adorno (1995) atribuiu a Kant a determinação de que esta é uma categoria dinâmica, o que significa que a emancipação é “um vir a ser”. Emancipação é um conceito que nos revela algumas possibilidades de interpretação, além de que, em alguns casos, é um termo usado como sinônimo de libertação.

Nossa proposta inicial é realizar a busca desse conceito em dois dicionários de filosofia, o Dicionario de Filosofía - Ferrater Mora (2004 – Tomo II) e o Dicionário de Filosofia de Priscilla Mora (2005), para, posteriormente, investigarmos o conceito em questão na teoria de Adorno e de Freire. Para isso, adotamos, inicialmente, como referência, a abordagem de Ferrater Mora (2004 – Tomo II), sobre o conceito de emancipação:

O dito no artigo libertação (ver) pode aplicar-se à noção de emancipação; em grande número de casos, esses termos são utilizados com o mesmo significado [...] Em várias enciclopédias filosóficas, sociológicas e pedagógicas, Emancipação se contrapõe a *Entfremdung* (alienação). [...] Usa-se Emancipação com especial freqüência em textos pedagógicos. Atualmente, e embora em um sentido não fundamentalmente distinto ao de libertação já referido, temos a tendência de usar ‘emancipação’ em espanhol em vez de libertação (FERRATER MORA, 2004, p.990 – tradução nossa)⁹.

José Ferrater Mora (2004) evidencia que libertação pode se aplicar à noção de emancipação e que os dois termos, em diversos casos, são usados como sinônimos. Em sequência, afirma que o termo emancipação se contrapõe ao de alienação; e refere ainda, que, no espanhol, o termo emancipação é mais usual que libertação.

O dicionário de filosofia de Priscilla Mora (2005), no mesmo sentido, apresenta o conceito de emancipação como sinônimo de libertação, em vários

⁹ Lo dicho en el artículo liberación (véase) puede aplicarse a la noción de emancipación; en gran número de casos, esos términos se usan con el mismo significado [...] En varias Enciclopedias filosóficas, sociológicas y pedagógicas, *Emanzipation* se contraponen a *Entfremdung* (alienación). [...] *Emanzipation* se usa con especial frecuencia en textos pedagógicos. En la época actual, y aunque en un sentido no fundamentalmente distinto al de liberación ya referido, se tiende a usar ‘emancipación’ em español más bien que “liberación” (FERRATER MORA, 2004, p.990).

casos. No entanto, afirma que se emprega emancipação para além de libertação, e, da mesma forma, apresenta o conceito em contraposição à alienação. Ainda, dando continuidade ao significado do conceito de emancipação, ambos os autores destacam o “interesse emancipador do conhecimento”, com base em Jürgen Habermas, contemporâneo de Adorno e também colaborador da Escola de Frankfurt. O interesse emancipador, para Habermas, de acordo com Ferrater Mora (2004) e Priscilla Mora (2005), opõe-se ao interesse “prático” e ao interesse “técnico”.

Para discutirmos de maneira mais esclarecedora a categoria emancipação humana, em Adorno e Freire, levantamos alguns eixos que, ao nosso ver, são fundamentais à compreensão do pensamento destes autores frente a tal categoria. Ressaltamos que alguns eixos são centrais tanto na teoria adorniana, quanto em Freire; outros, entretanto, são específicos de cada aporte teórico apresentado, conforme se demonstra nos Quadros 3 e 4 a seguir:

Quadro 3:

Emancipação humana em Theodor W. Adorno
1) Opor-se à barbárie;
2) Produzir uma “consciência verdadeira”;
3) Autonomia;
4) Considerar a autoridade – pais e professores;
5) Exigir uma formação cultural (Bildung);
6) Ser acompanhada de certa “firmeza do eu”;
7) Fortalecer a contradição e a resistência;
8) Humanização.

Fonte: a própria autora

Quadro 4

Emancipação humana em Paulo Freire
1) Superar a situação de opressão;
2) Conscientizar as massas, o coletivo;
3) Autonomia;
4) Considerar a autoridade – pais e professores;
5) Partir da valorização da cultura popular;
6) Diálogo;
2) Resistência;
8) Humanização e Esperança.

Fonte: a própria autora

Nos quadros 3 e 4, apresentamos os eixos que, do nosso ponto de vista, fazem parte de uma educação emancipatória, em Adorno e Freire. Trabalharemos os dois concomitantemente para que possamos relacionar alguns pontos comuns nas teorizações desses autores.

A categoria emancipação humana, em Adorno, remete-nos a um interesse oposto ao da técnica e da prática, em que a autonomia do sujeito se torna fundamental. Emancipação, enquanto significado de libertação, condiz com a tradução do termo *Mündigkeit*, o qual se aproxima do “[...] sentido filosófico da maioria em Kant” (JAEHN, 2005). Entendemos, porém, que a emancipação em Adorno (1995) vai além da libertação.

5.1 OPOSIÇÃO À BARBÁRIE E À SITUAÇÃO DE OPRESSÃO:

O primeiro eixo sobre o qual nos propusemos a refletir se refere à oposição à barbárie, que, segundo Adorno (1995), em “Educação contra a barbárie”, trata-se de uma questão principal na educação; além disso, “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156). Adorno registra que, na Alemanha, o nível de barbárie foi intenso. Em razão da vivência do autor ter sido no referido país, sentia-se inclinado a abordar tal questão, do ponto de vista alemão; mas não desconsiderava que, em outros lugares, houvesse o mesmo nível de barbárie, isto é, sua análise não se restringia à Alemanha, haja vista que foi um cosmopolita.

Entendemos, portanto, que Adorno e Horkheimer (1985) retrataram muito mais que a sociedade alemã das décadas de 40 e 60 do século XX; suas análises são efetivas, também, na sociedade contemporânea. A barbárie, segundo eles, vai muito além do Holocausto; refere-se inclusive à irracionalidade enfatizada no modelo burguês de desenvolvimento técnico-industrial, em que a razão instrumental traz como resultado a alienação e a barbárie cujo conceito é expresso em “A educação contra a barbárie”:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155 – grifo nosso).

No excerto anterior, percebemos que Adorno (1995) abordou o paradoxo entre uma sociedade e/ou civilização que chegou ao mais alto nível tecnológico, uma sociedade *high tech* e o retrocesso das pessoas em relação a esse desenvolvimento, quando não conseguem acompanhá-lo, apresentando forte impulso de destruição.

A superação da barbárie, portanto, seria o cerne das prioridades no que se refere aos objetivos educacionais, pois de acordo com Adorno (1995, p. 158), “[...]”

ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie”. Frente a esta afirmação, ocorreu-nos a seguinte questão: É possível, na sociedade contemporânea, orientar o sujeito contra os princípios de barbárie?

Inferimos, a partir das leituras realizadas, que, em Adorno (1995), a orientação contra o princípio da barbárie ocorre também por meio de uma educação política, a partir da qual o indivíduo passa a estabelecer relações na sociedade em que se encontra inserido, de maneira autônoma; assim, o indivíduo, progressivamente, rompe com a passividade e a obediência da ordem vigente.

Para Adorno (1995), a barbárie possui roupagens definidas de acordo com o poder que se tem para subjugar o outro e isso ocorre, principalmente, porque as pessoas não são mais consideradas por sua essência, a qual passa a ser mutilada pela divisão dos homens:

[...] existe uma razão objetiva da barbárie, que designarei bem simplesmente como a da falência da cultura. A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual (ADORNO, 1995, p. 164).

A divisão dos homens entre aqueles que pensam e os que executam o trabalho, privou-os da confiança neles próprios e na cultura. O homem, a partir desta divisão, desprofissionalizou-se, passou a ser um apêndice da máquina. Para que haja mobilizações em favor da transformação das situações de barbárie, Adorno (1995) aponta para a tomada de consciência, que, por si só, não resolve o problema, mas gera certa propensão à transformação. Neste caso, a função do esclarecimento torna-se crucial. No que diz respeito à educação contra a barbárie, Adorno (1995) complementa:

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995, p. 165).

Percebemos, em Adorno (1995), a preocupação com a falta de polidez e com a rudeza das pessoas. Para o autor, o sistema educacional precisa conscientizá-las para que tais atos de violência não sejam mais cometidos. Analisaremos, de maneira mais consistente, a questão da barbárie do ponto de vista de Adorno e Horkheimer (1985), ao retomarmos o desenvolvimento de alguns excursos do livro “Dialética do Esclarecimento”.

Em “Juliete e a moral”, Adorno e Horkheimer (1995) fazem uma crítica à moral burguesa, explicitando a artilosa organização dos burgueses contra as classes menos favorecidas, de tal maneira que se tornam próximos ao espírito esclarecido: “O burguês nas figuras sucessivas do senhor de escravos, do empresário livre e do administrador é o sujeito lógico do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.72). Neste contexto, a sociedade industrial manipula a tal ponto, que o indivíduo se torna totalmente descartável, substituível. O sistema, por sua vez, trabalha em unidade e exerce pressão, logo tudo se dirige a ele. Neste modelo de sociedade, o que vale não é o individual, pois este é indiferente; vale o que produz número. A ciência que se propõe também não é neutra, e os filósofos trabalham em teorias que negam na prática, pois nesta, compactuam com o que teoricamente condenam.

Já, no conceito de indústria cultural, como explicitado anteriormente, o processo de deformação cultural ou a semiformação, implícita no interior do processo civilizatório, ocorre por meio da mercadorização/banalização dos bens culturais, levando ao retorno à barbárie.

Em outro excurso da “Dialética do Esclarecimento”, intitulado: “Elementos de antisemitismo”, Adorno e Horkheimer (1985) demonstraram as consequências da moral burguesa. Conforme esses pensadores, para os fascistas, os judeus eram considerados “anti-raça”, da qual seria necessário se livrar para que fosse possível a felicidade do mundo. Outra categoria seria a dos judeus liberais, que foram tirados de sua comunidade e jogados na burguesia: “O anti-semitismo enquanto movimento popular foi sempre aquilo que seus instigadores gostavam de censurar aos social-democratas: o nivelamento por baixo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140). Este nivelar “por baixo”, fazia parte de toda uma forma de comportamento do grupo que se considerava superior. Desta forma, aos

que não faziam parte deste grupo, restava-lhes a humilhação, a vergonha e a morte de maneira brutal.

Adorno e Horkheimer (1985) pontuam que, para que a sociedade seja emancipada em relação ao antissemitismo, “[...] depende da possibilidade de elevar ao conceito o conteúdo da idiossincrasia e de tomar consciência de seu absurdo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148 – grifo nosso), pois consideram que não há antissemita nato. Isso reforça a ideia de que a barbárie, em Adorno e Horkheimer, não se resume a manifestações bárbaras, mas, conforme Adorno (1995) pontua, a função do esclarecimento é considerada central para que ocorra o processo de desbarbarização, pois a ausência de reflexão é uma patologia característica no antissemitismo; o sujeito deixa de refletir sobre si e perde a capacidade de discernir.

Já, em Freire, vemos a barbárie, principalmente, na situação de opressão, logo os oprimidos devem superá-la. Para que isso ocorra, o engajamento pela luta coletiva em prol da libertação torna-se essencial, pois a libertação não ocorre no plano individual. Os oprimidos viveram tanto tempo imersos na realidade opressora, que têm dificuldades em se saber oprimidos, assim aderem ao opressor, o que não os leva a ter consciência de si como pessoa ou de classe oprimida. Freire (2005) exemplifica tal absurdo com a luta da classe oprimida pela reforma agrária, que, muitas vezes, não se justifica, pois, esta quer para ser a nova proprietária de terra. Boa parte dos camponeses, quando ficam responsáveis pelo trabalho de antigos companheiros, acaba tornavam-se piores que o próprio patrão, pois carregam a sombra da opressão e a reproduzem.

No processo de libertação, o oprimido passa pelo que Freire (2008) denomina “parto doloroso” e torna-se um novo homem, que superou a contradição entre oprimidos e opressores. A libertação, portanto, é um parto. E o homem que nasce deste parto é novo e viável somente na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos (FREIRE, 2005).

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 2005, p. 34-35).

Em primeiro lugar, há que se saber oprimido e, ao tomar consciência da opressão que se sofre, o sujeito passa a ter forças para a ação libertadora, que ocorre pela transformação da realidade opressora. A *práxis*, portanto, é condição essencial, pois os homens devem refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo. A diferença entre oprimidos e opressores caracteriza-se pela classe social, e, para que o oprimido inicie o processo de libertação, primeiramente, precisa reconhecer-se como classe. O temor da liberdade tem como base o temor à repressão; ao mesmo tempo em que desejam serem livres os oprimidos, muitas vezes, optam pela adaptação:

Impossível que, após a leitura da Pedagogia do Oprimido, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos empresários. E isso porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a 'mais valia' e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses (FREIRE, 2005, p. 20).

Em “Pedagogia do Oprimido”, livro escrito no Chile, entre 1967 e 1968, publicado após cinco anos de exílio e que agrega experiências de cursos que Freire ministrou no Brasil e no exterior, o autor refere-se ao “medo da liberdade” por parte da classe oprimida, que, diversas vezes, alertava-o do perigo do pensamento crítico: “A conscientização crítica [...] dizem [...] é anárquica” (FREIRE, 2005, p. 23).

A conscientização ressalta Freire (2005), é imprescindível, porque é condição para que ocorra a humanização. Para que o oprimido se liberte da opressão que vive na sociedade, primeiramente, precisa descobrir o opressor que tem dentro de si e “partejar” um novo homem, que seja capaz de libertar a si próprio e aos seus opressores: eis sua grande tarefa “humanista e histórica”.

Entre as experiências com a classe oprimida, Freire (2008) lembra-se de ter assistido a uma aula, em Nova York, em que a professora apresentou uma foto que registrava uma rua com uma “quase montanha de lixo”, na qual se situava a casa em que estavam naquele momento. No entanto, frente ao questionamento da professora, de que rua seria aquela, os alunos responderam que era uma rua da América latina.

A professora, então, mostrou-lhes as placas da foto, escritas em inglês e os alunos continuaram afirmando que era uma rua da América latina e que eles haviam ido àquele lugar ensinar inglês, ou era uma rua da África. A educadora perguntou, então, por que não poderia ser Nova York? Ao que um aluno respondeu que eram os Estados Unidos e não poderia haver isso lá. Até que, segundo Freire (2008), como se tirasse um grande peso de si, outro aluno afirmou que precisavam reconhecer que aquela era a rua em que eles mesmos moravam.

Frente a essa e a outras experiências, Freire (2008) mostra-nos a dificuldade que aqueles indivíduos apresentavam em assumir a si mesmos, tanto como indivíduos, quanto como classe. A classe oprimida havia introjetado a ideologia dominante, que os tachava de incompetentes e culpados por seu fracasso, o que os levava a não aceitar própria condição, nem mesmo para se organizar na luta por melhores condições.

Freire refere claramente sobre a luta de classes, mas não a considera como “motor da história” e, sim, um dos motores. Infere que a luta de classes, sozinha, não é capaz de explicar o todo e considera a educação atrelada à política.

Nas palavras de Romão (2008), a educação bancária “[...] torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas, oprimidas” (ROMÃO, 2008, p. 151); este modelo contrapõe-se à educação libertadora, emancipatória, proposta por Freire. A educação libertadora considera a natureza humana e visa, portanto, à conscientização das pessoas frente ao mundo, à sociedade em que vivem. Este modelo de educação capacita-as a estabelecer relações a partir de sua realidade e [...] faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas (ROMÃO, 2008, p. 151).

Ao falar sobre os opressores, Freire (2008) reporta-se ao pensamento do necrófilo¹⁰, descrito por Erich Fromm (1985) sociólogo e diretor do Instituto de Pesquisas em Frankfurt desde 1930 e que, em 1934, em decorrência da tomada

¹⁰ A palavra "necrófilo", de acordo com Fromm (1985) não se refere à pessoa obcecada por uma perversão sexual, mas àquela que odeia a vida e ama a morte. Esta pessoa tem atração por “[...] cadáveres, marchitamiento, heces, basura. Los necrófilos son individuos aficionados a hablar de enfermedades, de entierros, de muertes”.

do poder por Hitler, emigrou para os Estados Unidos, no livro “El corazón del hombre”, e faz analogia entre opressores e necrófilos.

Na analogia proposta por Fromm (1985), o indivíduo necrófilo ama a morte, portanto, é contra a vida, ama o que é mecânico; seu lema é ter, ao invés de ser, relaciona-se com pessoas ou com objetos, desde que sejam sua possessão. Ama o controle, a escuridão. O necrófilo¹¹: “Pode não matar a uma pessoa, se não unicamente privá-la de sua liberdade; talvez queira somente humilhá-la e despojá-la de seus bens” (FROMM, 1985, p. 30 – tradução nossa).

Torna-se claro, nesse indivíduo, o amor pelo poder, o desejo de possuir cada vez mais, “[...] uma ameaça à sua possessão é uma ameaça a ele mesmo; se perde a possessão, perde o contato com o mundo¹²” (FROMM, 1985, p. 31- tradução nossa). Fromm (1985) exemplifica tal postura, por meio da mulher que deseja ser mãe de um filho que não é seu, no relato bíblico de Salomão:

[...] é típico desta tendência. Preferiria ter um filho morto e adequadamente dividido que perder um filho vivo. Para o indivíduo necrófilo justiça significa correta distribuição, e está disposto a matar ou morrer por causa do que ele chama de justiça. “A lei e a ordem” são ídolos para ele; tudo o que ameaça a lei e a ordem é considerado um ataque satânico aos seus valores supremos (FROMM, 1985, p.31 – tradução nossa)¹³.

O amor à lei e às regras aparece como outra característica do necrófilo; no relato citado acima, duas mães apresentam-se ao rei, ambas dizendo que moravam juntas, cada uma com seu filho e que, durante a noite, um dos filhos morreu. No entanto, ambas afirmavam ser a mãe do filho vivo.

Frente a essa situação, o rei pede que lhe alcancem uma espada para que divida a criança, viva, em duas partes e que seja dada metade dela para cada uma das mães. A mãe verdadeira pede que, de modo algum, Salomão faça isso

¹¹ “Puedo no matar a una persona, sino únicamente privarla de su libertad; quizá quiero sólo humillarla o despojarla de sus bienes” (FROMM, 1985, p. 30).

¹² “[...] una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo” (FROMM, 1985, p. 31).

¹³ [...] es típica de esta tendencia. Preferiría tener un niño muerto y adecuadamente dividido que perder un niño vivo. Para el individuo necrófilo justicia significa reparto correcto, y está dispuesto a matar o morir en obsequio de lo que llama justicia. “La ley y el orden” son ídolos para él; todo lo que amenaza a la ley y el orden se considera un ataque satánico a sus valores supremos. (FROMM, 1985, p. 31).

(por causa do amor que nutre pelo filho), mas que entregue o filho vivo à outra mulher. Já, a mulher, que conforme Fromm (1985), teria tendência necrófila, diz: “Nem teu nem meu seja; dividi-o”. Se a lei e a regra fossem cumpridas, essa mulher teria a criança morta, desde que fosse corretamente dividida, porque, para ela, isto era a justiça.

No que diz respeito ao opressor, denunciado por Freire (2008), em razão do amor ao poder, a maneira como age sobre os oprimidos é privando-os de sua liberdade, subjugando-os e lhes tirando as posses. Aos opressores, não é interessante que os oprimidos passem a se organizar em classe ou a se conscientizar, pois se tornariam uma ameaça ao seu poder e as suas posses, e tal ameaça, como pontua Fromm (1985), é considerada ameaça ao próprio opressor, que prefere perder o contato com o mundo do que sua possessão. Neste sentido, “A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (FREIRE, 2009, p. 51).

A humanização, o ter mais para ser, os privilégios são direitos adquiridos e, portanto, os opressores não veem nisso problema algum, não enxergam a necessidade do oprimido. Acreditam que têm posses graças apenas ao próprio esforço, e que a classe oprimida não possui riquezas por causa da preguiça e da incapacidade, esta se torna uma espécie de inimigo, invejosos a quem os opressores precisam observar de maneira atenta. O domínio que os opressores exercem sobre os oprimidos os torna objetos, coisifica-os.

De acordo com Fromm (1985), todas as formas de sadismo têm como característica esse impulso, que é “[...] o de ter um domínio completo sobre outra pessoa, convertê-la em um objeto desvalido de nossa vontade¹⁴ (FROMM, 1985, p. 22 – tradução nossa). O sádico deseja ser um deus para a pessoa que domina; ter total controle e realizar o que desejar com ela, tornando-a escrava e fazendo-a passar por humilhações. No entanto, seu objetivo extremo é fazê-la sofrer, haja vista que é o nível máximo de domínio que se pode ter sobre alguém:

¹⁴ “[...] el de tener un dominio completo sobre otra persona, convertirla en un objeto desvalido de nuestra voluntad” (FROMM, 1985, p. 22).

“[...] obrigá-la a aguentar o sofrimento sem que possa defender-se¹⁵ (FROMM, 1985, p. 22 – tradução nossa).

Como pudemos perceber, o nível de controle que a classe opressora exerce sobre a classe oprimida é extremo. Há que se libertar tanto uma classe quanto à outra, por isso faz-se necessário um processo de conscientização para que essa libertação seja possível.

Outra forma de alienação, apontada por Fromm (1962), no livro “Marx y su concepto del hombre”, é a alienação da linguagem:

A alienação da linguagem demonstra a grande complexidade da alienação. A linguagem é uma das mais preciosas realizações humanas: evitar a alienação deixando de falar seria tonto, e no entanto, há que se ter em conta sempre o perigo da palavra falada que ameaça substituir a experiência¹⁶ (FROMM, 1962, p. 55 – tradução nossa).

Para Fromm (1962), a linguagem é uma prática muito valiosa ao homem e não poderíamos evitar a alienação, deixando de nos expressar; o escritor chama-nos, ainda, a atenção para a ameaça da palavra falada substituir a experiência. Ao reportar-se a Fromm (1962), Freire (2009) pontua que a alienação da linguagem ocorre por meio da educação centrada na palavra, na palavra “oca”, esvaziada de sentido, empobrecida nas experiências propostas aos educandos, que deixa de explorar e instigar a consciência crítica. Faz-se necessária, portanto, uma educação para além da adaptação, uma educação para a conscientização, “[...] que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão” (SARTORI, 2008, p. 153).

Para Freire (2005), as massas precisam inserir-se criticamente em sua realidade por meio da *práxis*, o que levará o indivíduo a lutar para não ser apenas objeto, mas sujeito da história, pois “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2008, p. 41).

¹⁵ “[...] obligarla a aguantar el sufrimiento sin que pueda defenderse” (FROMM, 1985, p. 22).

¹⁶ “La enajenación del lenguaje demuestra la gran complejidad de la enajenación. El lenguaje es una de las más preciosas realizaciones humanas: evitar la enajenación dejando de hablar sería tonto y, sin embargo, hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada que amenaza con sustituir a la experiencia vivida” (FROMM, 1962, p. 55).

Em nossa análise, entendemos que os dois pensadores, Adorno e Freire, preocupavam-se com a situação de barbárie. Em Adorno, educar contra a barbárie seria o objetivo principal da educação. Seu olhar parte da sociedade alemã, em cujo local em que seus pés pisam, porém, sua análise não se restringe apenas ao próprio país.

Adorno enfatiza a necessidade de uma educação política para que haja mais autonomia e menos adaptação à ordem vigente. Outro ponto importante é a aversão à violência física e a necessidade de orientar contra os princípios de barbárie, pois ninguém está livre deles. Tais princípios, muitas vezes, tornam-se explícitos na rudeza dos sujeitos.

Já, em Freire, percebemos que a barbárie se apresenta principalmente na situação de opressão, e a organização para superá-la deve ocorrer no coletivo. Para isso, o oprimido, primeiramente, precisa reconhecer-se como tal para que seja possível a ele “partejar o novo homem”, um homem liberto das amarras da opressão. Quanto ao opressor, como vimos anteriormente, Freire estabelece uma analogia com o pensamento necrófilo em Eric Fromm, o qual se refere ao indivíduo que ama o poder e que sente prazer em privar as pessoas da liberdade.

5.2. PRODUÇÃO DE UMA “CONSCIÊNCIA VERDADEIRA” E A CONSCIENTIZAÇÃO DAS MASSAS:

Ambos os autores referidos na seção anterior primam pela necessidade da consciência crítica como imprescindível no processo de superação de barbárie. Em Freire, veremos a seguir, os níveis de consciência e, em Adorno, a necessidade de uma “consciência verdadeira”, conforme o segundo eixo proposto.

Em Adorno (1995), a produção de uma consciência verdadeira conduz o sujeito a um nível superior de consciência, possibilitando a ele um pensamento autônomo, no qual possa se servir do próprio entendimento. Leo Maar (2003) afirma que, ao apontar para a necessidade de uma consciência verdadeira, Adorno pensava na “falsa consciência” e, dessa forma, relacionava a educação à crítica à ideologia dominante. A partir do momento em que o indivíduo conquista

tal consciência, passa a pensar livremente e não precisa mais ser tutelado, conforme Kant (2010) aponta no texto “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’?”. No entanto, Adorno (1995) pontua:

Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrimos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica, exterioridade [...]. Quando se pretende levar a sério o conceito de uma tradição intelectual alemã, é preciso começar reagindo energicamente a uma tal situação (ADORNO, 1995, p. 169).

Segundo Adorno (1995), do ponto de vista da filosofia, pode-se criticar “o conceito de uma razão absoluta”, ou ainda, que o mundo tenha origem no espírito absoluto, porém, isso não justificaria a dúvida de que, para uma prática coerente, o pensamento rigoroso e sistemático seja importante. É preciso tomar cuidado para que em detrimento da crítica da razão absoluta, não se passe a denunciar toda forma de pensamento. Isso nos leva a entender que, ainda que Adorno tenha como base da emancipação a teoria kantiana, ele vai além dos pensamentos de Kant. Para a filósofa e historiadora americana Susan Buck-Morss (1981), a partir de 1928, Adorno deixou claro, em seus escritos, o rompimento com o idealismo kantiano.

Quando Kant apresentou a necessidade de luta pelo esclarecimento, segundo Pucci (2003), fez isso na Alemanha do século XVII, uma sociedade que apresentava atrasos em relação à política, portanto a revolução pretendida e proposta se encaixava nos moldes da ordem vigente daquele período, e sua luta foi mais intensa em relação à necessidade de liberdade religiosa, visto que a religião oprimia e privava os homens da liberdade. Com o acirramento da diferença de classes sociais, a burguesia, aproveitando de seu domínio sobre as demais classes, passou a dar maior ênfase à dimensão instrumental da razão, em detrimento da dimensão emancipatória.

Dentro da visão da Escola de Frankfurt, de acordo com Pucci (2003) a razão instrumental é:

[...] razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se, coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através de sua unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das

ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital (PUCCI, 2003, p. 24).

Entendemos, assim como Pucci (2003), que a razão instrumental nega totalmente a emancipação do homem e é aliada aos intentos do capital. Os escritos de Adorno permite-nos crer que o uso da razão é um ato político, assim a produção da “*consciência verdadeira*”, isto é, uma consciência em nível mais profundo, como exigência política, depende de diversos fatores. No entanto, dois problemas são destacados por Adorno: a forma como se encontra organizado o mundo em que vivemos, pois “Paralela à regressão da sociedade ocorre uma regressão do pensamento sobre ela” (ADORNO, 1986, p. 67) e a ideologia dominante.

Pudemos perceber tal aspecto, quando citamos o texto “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, que fez parte da conferência inaugural do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães, no capítulo anterior. Ao iniciar a conferência, Adorno (1986) deixou evidente a necessidade de discussão no Congresso sobre a pauta, que, segundo ele, não se tratava da nomenclatura adotada pelo grupo de sociólogos responsáveis pelo evento, mas, sim, de conteúdos e, ainda, descreveu a sociedade no contexto do capitalismo tardio, na qual, se tem como modelo de trabalho aquele que possui afinidades com o industrial, que, graças às exigências econômicas estendem-se a diversos setores, tais como: Administração, distribuição e cultura. Por outro lado, o autor afirma que a sociedade é capitalismo em suas relações de produção, porque o homem se encontra totalmente subjugado à máquina; não é apenas parte da máquina, mas precisa adaptar-se de tal modo, que até seus sentimentos são modelados por essa lógica, destituindo-o de qualquer resquício de autonomia.

Como em tempos remotos, hoje o mercado também continua visando ao lucro sobre as necessidades mais imediatas das pessoas, as quais se referem basicamente à moradia, educação, informação, e essas necessidades são regidas de acordo com o aparelho de produção. Para Adorno (1998), seríamos idealistas se não considerássemos “[...] o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143).

Se analisarmos o contexto social, perceberemos que a qualificação exigida para que os indivíduos se integrem à sociedade capitalista contemporânea se

resume a uma criatividade limitada aos moldes da produção, em que os mesmos têm poucas chances de desenvolver outras capacidades, para que possam servir a esta sociedade, tornando-se reprodutores. Por isso,

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1985, p.181).

Conforme Adorno (1995), precisamos muito mais que discursos vazios em prol da emancipação. Para que tal esvaziamento não ocorra, a educação deve ir além da formação do cidadão flexível, exigido para esse mercado de trabalho, o qual requer uma formação abstrata e polivalente, em que o trabalhador deve se adaptar a situações diversas, o que o torna alienado. Evidentemente, esta formação desconsidera o processo de emancipação humana.

A educação para a emancipação, para a consciência, por sua vez, de acordo com Adorno (1995), “[...] tem [...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144). A formação deve capacitar o indivíduo a orientar-se no mundo, mas ele não deve permanecer apenas nisso, para que não ocorra o ajustamento de pessoas.

Em “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985), com base na sociedade do século XX, referem que a humanidade se afundava em uma nova forma de barbárie, em razão do processo técnico representado pelo modelo burguês, que apresenta como resultado a razão instrumental. O potencial de transformação do progresso tornou-se desprovido de sentido, a partir do momento em que se resumiu à razão instrumental.

Para os autores, a razão instrumental “coisifica” o pensamento, cerceando o esclarecimento, que se torna totalmente dispensável. O progresso do mundo, que ocorre pelo controle dos integralmente esclarecidos, deveria ocorrer de forma mais lenta, porém a única forma de ocorrer isso, seria por meio do pensamento esclarecedor, banido do processo técnico:

[...] Horkheimer e Adorno questionam o sentido original atribuído por Marx à emancipação. O domínio sempre crescente do progresso técnico não resultou em libertação, mas tão somente em submissão e conformismo. É por isso que, para eles, a emancipação já não pode ser pensada como triunfo da racionalidade simplesmente, como progresso no sentido único que este adquiriu, pois moldar a realidade à feição da razão produziu uma realidade estranha ao homem, incapaz de instaurar a verdadeira humanidade (NOBRE, 2008, p. 51).

Ao questionar o sentido atribuído por Marx ao conceito de emancipação, Adorno e Horkheimer explicitam, mais uma vez, que a teoria crítica não se resume a “teses imutáveis”, pelo contrário, faz-se necessária a renovação.

Ainda em “Dialética do Esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1985), ao travar o embate entre mito e esclarecimento, tomam por base a passagem de Ulisses pelas sereias, pois consideram que “[...] nenhuma obra presta um testemunho mais eloquente do entrelaçamento do esclarecimento e do mito do que a obra homérica, o texto fundamental da civilização europeia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.49).

A aventura homérica reflete o mito de maneira racional; Homero apresenta “caráter antimitológico e esclarecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 48), no entanto, em razão de sua limitação, distancia-se da verdade. Como sabemos, na Odisséia, Ulisses é advertido pela deusa Circe, sobre a beleza do canto das sereias e de que se deixar seduzir por tal canto causaria a sua morte. Ulisses, por sua vez, para evitar que ocorra o fato sobre o qual foi advertido, tapa os ouvidos dos remadores com cera doce amolgada para que estes não as ouçam e se deixem levar pela sedução. Além disso, pede para que o amarrem no mastro do navio:

[...] peço a vós todos que me amarreis com bem fortes calabres, porque permaneça junto do mastro, de pé, com possantes amarras seguro. Se, por acaso, eu pedir ou ordenar que as amarras me soltem, mais fortes cordas, em torno do corpo, deveis apertar-me (HOMERO, 2009, Canto XII, p. 214).

Os remadores continuam seu trabalho, sem nada ouvir. Mas as sereias impeliam Ulisses a ouvi-las cantando, dizendo “Vêm para perto, famoso Odisseu, dos Aquivos orgulho, traz para cá teu navio, que possas o canto escutar-nos” (HOMERO, 2009, p. 214). Ulisses, após ouvir a beleza do canto, fez sinal com os

olhos ordenando aos remadores que soltassem as cordas que o prendiam, mas eles passaram a remar com mais força, e Perimedes e Eurícolo trouxeram-lhe novos calabres e mais forte ainda o amarraram.

Essa foi uma maneira que Ulisses encontrou para se entregar em parte, mas não totalmente, às sereias e prosseguir a viagem seguro do perigo. De acordo com a *Odisséia*, Ulisses foi o primeiro mortal a escapar dos encantos das sereias e, portanto, da morte. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), ao tomar tais medidas, Ulisses anuncia, de forma alegórica, a *Dialética do Esclarecimento*.

A passagem, conforme Adorno e Horkheimer (1985), remete-nos à situação dos trabalhadores, os quais, orientados a cumprir suas tarefas com todo empenho, deixando as demais coisas e a distração de lado, tornam-se práticos. Não poderíamos deixar de citar, aqui, o clássico filme de Charles Chaplin, que exemplifica, de forma clara, o processo técnico e fragmentado do trabalho: “*Tempos modernos*”, no qual o homem, assim como inferiu Marx, é parte da máquina, ou um braço dela.

O trabalho realizado é totalmente técnico e, para realizá-lo, o trabalhador não precisa conhecer o processo de trabalho como um todo. Quanto mais fragmentado e técnico seu trabalho for, maior será a produção, pois o trabalho padronizado responde às expectativas do mercado e desqualifica o profissional. O processo do trabalho como um todo só interessa ao senhor, isto é, àquele que gerencia tal processo.

Os remadores da *Odisséia* também realizavam o trabalho técnico, remavam e remavam sem distração, com movimentos repetitivos, cumprindo as ordens de seu senhor. Esta foi uma das analogias propostas por Adorno e Horkheimer (1985), entre Ulisses e os burgueses do século XX: “[...] o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47). Ulisses, enquanto senhor, ordena que os servos trabalhem para si; da mesma forma os burgueses, tempos depois, obstinados pelo poder, abriam mão da felicidade por causa do aumento de seu poderio; mito e esclarecimento novamente se confundem.

Nesse processo técnico, o sujeito deve abandonar o pensamento para dedicar-se somente à técnica. No entanto, Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam

a necessidade de um nível de consciência mais profundo, para que ocorra a “verdadeira práxis revolucionária” que caminhe em direção à tomada de consciência pelos indivíduos, enquanto parte da sociedade. Logo, o pensamento esclarecedor é indispensável para que ocorra o processo emancipação humana, de acordo com a perspectiva adorniana. Acreditamos que a formação desta consciência, em nível mais profundo, depende da relação com todos os outros eixos discutidos nessa tese, visto que não pode ocorrer de maneira independente deles.

Ainda sobre a *Odisséia*, porém, em versão apócrifa, Bauman (2001) pontua que Lion Feuchtwanger sugeriu que os marinheiros, enfeitiçados pela Deusa Circe e transformados em porcos, ficaram satisfeitos com sua nova situação e apresentaram resistência para voltar à forma humana. Ulisses informou-os de que possuía ervas mágicas que os trariam de volta à humanidade, porém os suínos fugiram, sem que Ulisses pudesse os alcançar. Ao apanhar um deles e esfregar a erva no corpo dele, surgiu o marinheiro Elpeneros, que, nada satisfeito com seu libertador, profere:

Então voltaste, ó tratante, ó intrometido? Queres novamente nos aborrecer e importunar, queres novamente expor nossos corpos ao perigo e forçar nossos corações sempre a novas decisões? Eu estava tão feliz, eu podia chafurdar na lama e aquecer-me ao sol, eu podia comer e beber, grunhir e guinchar, e estava livre de meditações e dúvidas: “O que devo fazer, isto ou aquilo? Por que vieste? Para jogar-me outra vez na vida odiosa que eu levava antes?” (FEUCHTWANGER, apud BAUMAN, 2001, p. 25-26)¹⁷.

Pensar é uma tarefa árdua, e, aos marinheiros, não era interessante sua antiga forma, visto que, enquanto porcos, podiam aproveitar o tempo sem se forçar a tomar decisões, apenas comendo e bebendo. Ao voltar àquela vida “odiosa”, o que fariam? Por que Odisseu havia voltado?

A conscientização, discutida com base em Adorno, também se apresenta como categoria central no pensamento freiriano; é, portanto, uma necessidade política, a partir da qual o sujeito traz ao nível do consciente sua condição em sociedade. Conforme o Dicionário Paulo Freire (2008), organizado por Danilo Streck [et all], o termo com o sentido atribuído em sua teoria não foi cunhado por

¹⁷ A citação aparece em itálico na obra utilizada como referência.

Paulo Freire, mas pela equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e difundido por D. Helder Câmara, ao traduzi-lo para as línguas inglesa e francesa:

O processo emancipatório freiriano decorre de uma *intencionalidade* política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-Modernidade, [...] e ao mecanismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo 'certo' e 'inevitável' (MOREIRA, apud STRECK *et al.*, 2008, p. 163).

O processo emancipatório, em Freire, convoca pessoas que acreditam na luta em prol dos oprimidos a unirem suas forças em forma de “intencionalidade política”, visando à transformação da realidade da classe oprimida, o que ocorre, a nosso ver, principalmente, por meio da conscientização. Ao tratar da conscientização no livro “Educação como prática da liberdade”, escrito após o Golpe Militar, entre as prisões e finalizado no exílio, Freire (2009), primeiramente, reporta-se ao contexto histórico brasileiro, destacando a contradição entre os interesses das classes populares e os interesses hegemônicos, que, naquele momento, encontravam-se em crise.

A tomada de consciência apresenta-se de fundamental importância em qualquer processo de ensino e aprendizagem e, naquele período histórico, Freire enfatizava a alfabetização das classes populares. Seus escritos estruturavam-se fortemente no existencialismo cristão, estabelecendo diálogo entre o homem e seu criador. O conceito de conscientização conforme o dicionário de Filosofia de Durozoi e Roussel (1993) é:

Ato da consciência intelectual pela qual o sujeito realiza a descoberta de si, ou seja, se liberta de um comportamento cego e irrefletido – destacando os móveis profundos e implícitos que eram sua causa – para substituí-lo por um comportamento livre e racional. A conscientização, inseparável da reflexão filosófica, é distinta da descoberta científica do mundo dos objetos (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 105).

Descobrir a si próprio e libertar-se da falta de reflexão, substituir tal comportamento por outro que seja livre, eis a tarefa do sujeito por meio do

processo de conscientização, tarefa que só se torna possível se aliada à reflexão filosófica. Para Freire (2009), o processo de tomada de consciência ocorre quando o sujeito apreende sua condição na sociedade, organizando-se em prol de seus ideais; o início de tal processo ocorre por meio do diálogo. O autor assinala que a integração social do sujeito seria essencial para não ocorrer o que Eric Fromm (1985) denomina domesticação do sujeito e seu aviltamento à simples condição de objeto frente às formulações de uma elite dominante.

O caminho seria “ajudar o homem a ajudar-se”, longe de uma visão assistencialista que o minimizaria a simples objeto. A responsabilidade levaria o povo a buscar soluções para seus problemas, romper-se-ia com a passividade a partir do momento em que houvesse necessidade da tomada de decisão. Eram necessárias soluções rápidas para os problemas do povo, “[...] com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele” (FREIRE, 2009, p.66). Portanto, havia também a necessidade de uma educação:

[...] que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 2009, p. 67).

Para elucidar melhor a importância do processo de conscientização, o educador reporta-se a Álvaro Vieira Pinto (1961), que, em seu livro “Consciência e realidade nacional”, trata da intransitividade da consciência.

Para Freire (2009), quando a sociedade brasileira era totalmente fechada, predominava a consciência intransitivada e, ainda no período em que escrevia, afirmava que, em zonas mais atrasadas, ainda tal consciência era predominante. Na consciência intransitivada não há criticidade, e a ênfase está nos problemas de ordem puramente biológica, gerando a limitação no envolvimento em questões de outras ordens.

A partir do momento em que o indivíduo vai aumentando seu poder de estabelecer diálogos, com respostas a perguntas que dizem respeito ao seu contexto social imediato, seu alcance amplia-se e deixa de ser focado no biológico ou vital, passando, automaticamente, para o estado de consciência transitiva.

A consciência intransitiva deve, então, passar para a consciência transitiva ingênua, que permite maior engajamento com outras questões, que não apenas de ordem vegetativa. A consciência transitiva, em seu primeiro estado, ainda é bastante gregária, traz, em suas características, o apelo às emoções, a fé no mito, a interpretação simplória dos problemas; a resistência à investigação e a aceitação de explicações imaginárias, fabulosas; além de dificuldade de argumentação, por isso precisa se transformar em transitividade crítica. Tal consciência apresenta afinidades com a consciência da massa, o homem encontra-se em um estado no qual basicamente se preocupa com suas condições vitais, biológicas, isto é, não possui uma visão minimamente aceitável do plano histórico; sua capacidade de apreensão é limitada, por isso, como já apontamos, precisa se transformar em transitividade crítica.

A sociedade brasileira, na década de 60, apresentava características de uma sociedade fechada, conforme descrevemos anteriormente, com “uma comunidade preponderantemente ‘intransitivada’ em sua consciência” (FREIRE, 2009, p. 67). Enquanto que a consciência crítica:

[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (VIEIRA PINTO, 1961, apud FREIRE 2009, p. 113).

Conforme Freire (2009), para se alcançar a transitividade crítica, fazia-se necessária uma educação que, ao invés de explicações simplistas e fantasiosas, propiciasse a capacidade de argumentar de forma consistente e de dialogar, uma educação que levasse o povo a decidir, que possibilitasse ter responsabilidade social e política. Era preciso uma educação de cunho crítico, que apresentasse aos oprimidos as falsidades presentes na massificação, uma educação capaz de levar os homens da ingenuidade à criticidade. Graças à conscientização das massas, do risco que estas apresentariam aos que até então as dominavam, é que Freire foi acusado de subversivo.

A consciência crítica torna-se possível por meio de uma educação dialógica, com ênfase nos aspectos social e político, que vá à raiz dos problemas e busque respondê-los da melhor forma possível:

Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre às arguições (FREIRE, 2009, p. 69-70).

De acordo com Freire (2009, para se alcançar a consciência crítica é preciso libertar-se de explicações mágicas e voltar-se para a raiz dos problemas, sem preconceitos, e após apreendê-los, evitar retornar à maneira anterior de pensar; não acreditar em tudo, sem antes questionar e rever; argumentar, de maneira segura; ser aberto ao diálogo e não confundi-lo com a polêmica; ter bom senso frente ao novo e também ao velho, haja vista que tanto um quanto o outro podem ser válidos; e ouvir sempre os questionamentos buscando, respondê-los.

No livro "Pedagogia da Autonomia", ao falar sobre a conscientização, Freire (2003) assinala que o processo de conscientização é uma "exigência humana"; é a partir dela que se torna possível efetivar a curiosidade epistemológica: "A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 2003, p. 57). O indivíduo, enquanto sujeito do processo histórico, deve ter clareza dos obstáculos que enfrenta. Freire apresenta a necessidade do processo de conscientização da classe oprimida, não como panacéia social, mas como engajamento, ou ainda, como encorajamento à classe oprimida para a luta por seus direitos, daí a necessidade da politização, uma vez que "[...] conscientizar é politizar" (FREIRE, 2005, p. 22).

O eixo apresentado anteriormente, que trata da conscientização, do nosso ponto de vista, apresenta-se como central no processo de emancipação; acreditamos que esse é o principal ponto de ligação nas teorizações de Adorno e Freire, pois ainda que os autores tenham caminhos próprios, ambos enfatizam a

necessidade urgente de conscientização. Para Adorno (1995), a “consciência verdadeira” representa um nível mais profundo de consciência, que se opõe à falsa consciência.

Essa consciência, digamos que mais apurada, leva o indivíduo a pensar por conta própria, de maneira autônoma, inviabilizando o pensamento tutelado. A educação deve ser política para que o indivíduo consiga se opor às exigências da sociedade em sua maneira de organização, que tem como modelo a razão instrumental.

Freire, por sua vez, assim como Adorno, vê a conscientização como necessidade política, mas, neste caso, ela ocorre no coletivo. A passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva crítica deveria ocorrer também na escola, por meio da capacidade de questionar e argumentar, deixando as explicações vagas e fantasiosas de lado. Vale ressaltar que questionar não significa “polemizar”, como muitos ainda entendem, de maneira distorcida, a criticidade e a participação.

5.3. AUTONOMIA:

O terceiro eixo a ser discutido, é a conquista da autonomia. De acordo com o Dicionário Houaiss (2008), o conceito de autonomia refere-se à “Capacidade de governar a si próprio; liberdade; independência moral ou intelectual” (Houaiss (2008, p.78). Já, o Dicionário de Filosofia Nicola-Abbagnano define esse conceito da seguinte maneira:

Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a A. à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como "razão prática") é a liberdade no sentido positivo¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>
Acesso em: 20/03/2012.

A autonomia proposta por Adorno, tem suas raízes em Immanuel Kant, teórico do Iluminismo que, em 1770, retornou à filosofia sistemática, trazendo uma versão mais jovem de seus escritos. Nesse período, Kant iniciou a terceira fase da *Aufklärung*, aliando o ceticismo crítico ao rigor sistemático. *Aufklärung*, anteriormente, tivera a fase racionalista e a fase que enfatizara o ceticismo.

Perius (2008) esclarece-nos melhor o conceito de *Aufklärung* cujo objetivo, torna-se explícito em Dialética do Esclarecimento, na frase “[...] livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores”. O mundo, ao mesmo tempo em que se liberta das superstições e crenças, afunda-se em uma nova espécie de barbárie. Uma alternativa para esse paradoxo, em Adorno, seria fazer com que a modernidade e a *Aufklärung* no processo ocidental, voltassem à autorreflexão. Adorno, portanto, “Assume a tarefa de esclarecer o Esclarecimento” (PERIUS, 2008, p. 83-84). A *Aufklärung*:

[...] não é restrito à época das luzes, sendo antes uma tendência observada em toda história do Ocidente. [...] A *Aufklärung* surge como uma reação ao medo. Colocar os homens na posição de senhores, dominadores do mundo, de uma natureza desencantada é, a partir daí, seu principal programa (PERIUS, 2008, p. 84-85).

O retorno ao conceito de *Aufklärung* auxiliar-nos-á a entender melhor o conceito de autonomia e de emancipação, em Adorno. No debate transmitido em 13 agosto de 1969, entre Theodor Adorno e Helmutt Becker, intitulado “Educação e emancipação”, realizado na rádio de Hessen – Alemanha, discutiu-se para onde a educação deveria conduzir.

Adorno iniciou o debate, afirmando que a emancipação era evidente em uma democracia e reportou-se a Kant, no ensaio intitulado “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?” (publicado no jornal Berlinischen, em 03 de dezembro de 1783, p. 516). Ao responder tal pergunta, Kant afirma que “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2010, p. 63). Tal menoridade é atribuída, por Kant, à preguiça e à covardia do homem, que, ao invés de pensar por conta própria, prefere ter o respaldo de um tutor. O homem, ainda, mesmo após se libertar da falta de entendimento, muitas vezes se deixa levar por um tutor, devido à comodidade, o

qual, com o tempo, adverte-o de sua incapacidade e dos riscos que o indivíduo corre ao pensar por conta própria, inculcando-lhe o medo de pensar, como infere Kant (2010):

Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostraram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 2010, p. 64).

A autonomia, em Kant, conforme Jahen (2005), compõe-se, de um lado, pela maioridade, emancipação e espontaneidade; e, por outro, pela autodeterminação – dar-se a si mesmo à lei. Para Jahen, “[...] o título original, *Erziehung zur Mündigkeit*, possibilitaria também a sua tradução para Educação para a maioridade” (JAEHN, 2005, p. 97). Para haver autonomia, não basta haver o talento ou inteligência, visto que muitas vezes, o indivíduo é submetido aos mecanismos de controle que o impedem de ter pensamentos próprios. Kant (2010) destaca que a sociedade cerceia o pensamento próprio e seu uso público, apontando a única forma para que ocorra o esclarecimento [*Aufklärung*]:

Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*Aufklärung*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*Aufklärung*] entre os homens (KANT, 2010, p. 65 – grifo nosso).

Kant (2010) evidencia os limites impostos à razão e que o esclarecimento só será possível a partir do momento em que o indivíduo fizer uso público de sua razão. Afirma, ainda, que se fosse questionado “vivemos agora em uma época esclarecida [*Aufgeklärten*]?” (KANT, 2010, p.69), ele responderia que vivia a época de esclarecimento [*Aufklärung*]. Para Adorno (1995), neste momento, Kant

(2010) caracterizou a emancipação como um “vir a ser”, algo que não está pronto, mas em movimento.

Adorno acreditava que a universidade representava um mecanismo de controle fortíssimo, “[...] de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 1995, p. 172).

A autonomia, em Adorno (1995), portanto, deve fazer parte de uma educação emancipatória, tendo em vista que a sociedade em que vivemos impõe a heteronomia aos indivíduos; há falta de liberdade e estes não vivem mais de acordo com suas determinações. O indivíduo deve ser capaz de pensar por conta própria e, para que isso ocorra, a formação deve considerar as relações sociais que afetam muito mais que condições econômicas e /ou materiais, visto que atingem a subjetividade. Um exemplo disso é a semiformação e a manipulação da consciência por meio da indústria cultural.

Em Freire, podemos perceber, de forma nítida, a questão da autonomia, principalmente no livro “Pedagogia da Autonomia”, livro que foi lançado em abril de 1997, no qual Freire trata da prática educativa docente em favor da autonomia dos educandos como questão central; a autonomia aparece enquanto um princípio pedagógico.

Nesse livro, Freire (2003, p. 70) aborda a “[...] difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”, a qual deve ocorrer também por meio do trabalho do professor que deve ser capaz de estimular rupturas no pensamento dos educandos, para que estes superem a condição heterônoma imposta pela sociedade.

Ao apontar caminhos para a docência em favor da autonomia do educando, Freire (2003) ressalta a importância da reflexão sobre a prática, como exigência da relação “Teoria/prática” sob o risco da teoria se tornar “verbosidade” e a prática puro ativismo. A prática educativa não pode ser uma transferência, e o educador deve criar condições para sua construção, por meio do diálogo, aquele que ensina aprende ao ensinar, haja vista que “não há docência sem discência”. Freire critica (2003) o ensino “bancário” e salienta a importância do educador “problematizador”.

Para Souza (2001), a educação bancária tem como objetivo “[...] a manutenção da consciência ingênua do povo, a manutenção da ‘cultura do silêncio’; está pautada na dicotomia seres humanos-mundo, na domesticação, na ação anti-dialógica” SOUZA (2001, [et al.], p. 91). O educador pensa pelo educando, pois é ele quem detém o saber; logo, é ele quem tem o direito à palavra, à disciplina e à prescrição.

Freire (2003) percebia seu aluno como alguém com possibilidades de crescer, com o qual se deveria estabelecer diálogos, ensinando e também aprendendo. Inclusive, ao falarmos a conjunção “e” - também aprendendo, entramos na discussão do que Freire denomina conectividade. Conforme depoimento de Gadotti no cd editado para a Rádio Nederland na Holanda: “Paulo Freire conectivo”. Corroborando Gadotti, SOUZA [et al.] (2001) define Paulo Freire como “[...] um educador conectivo, um homem do diálogo, um criador com os outros” (SOUZA [et al.], 2001, p. 13):

[...] educar é saber lançar no chão fértil do outro – meu aluno, meu companheiro, alguém com quem dialogo, saberes, sonhos e valores – a semente que adiante faça germinar em sua inteligência e em seu coração o desejo de partilhar com os outros o diálogo da construção de um mundo de justiça, de igualdade e de liberdade (SOUZA [et all], 2001, p. 08).

A autonomia do educando deve ser respeitada, além disso, educar para a autonomia é uma das tarefas principais da educação, de acordo com a teoria freiriana. A educação deve mostrar a esse educando que ele vive um mundo de possibilidades, pois, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2003, p. 59).

O educador deve auxiliar o educando na passagem da “consciência ingênua” à “curiosidade epistemológica”, a qual lhe permite se aproximar, de maneira mais rigorosa, do objeto e, para que o professor ensine, é preciso que dê o exemplo. Afinal, o que os alunos pensariam de um professor que:

[...] falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno? (FREIRE, 2003, p. 34).

A prática do professor, segundo Freire (2003), deve confirmar seu discurso, porque o educador que compactua com a ética e o respeito necessários ao educando, no que se refere à identidade e à autonomia deste, deve ser coerente em sua prática e não pode ter “raivosidade irrefreada” ao ser contestado em suas certezas; precisa aprender a generosidade do respeito ao pensamento e às convicções do outro, que também deve ser considerado em suas diferenças de etnia, classe e gênero etc.: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2003, p. 61).

Há que se tomar cuidado com o descaso que se tem ao “espaço-tempo” da escola, pois “ Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”; muito do que o educador faz como trivial reflete na formação de quem é “educado” e repercute no processo que o leva a passar da ingenuidade à autonomia e, por esse motivo, há que também se primar pela rigurosidade metódica:

[...] para Freire, a autonomia e a liberdade não se restringem ao indivíduo, como espécie de atributos naturais, mas são construídos nas relações entre sujeitos, em contextos históricos concretos. Nesse sentido, é um desafio para a toda a prática educativa criar espaços e condições para que essa conquista da liberdade e da autonomia se realize (STRECK, 2008, n/p.).

Para finalizarmos os apontamentos de Freire (2003) à prática educativa engajada com a autonomia do educando, compartilhamos um excerto que, ao nosso ver, sintetiza o que até aqui foi enfatizado:

[...] sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e

imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2003, p. 103).

Ao pensar sobre os obstáculos apresentados, Freire afirma que, nos anos 60, por encontrar-se preocupado com tais questões, apontou para a importância da conscientização, como já discutido anteriormente na tese. Entendemos que a conscientização é categoria central no pensamento freiriano e que para ela convergem todos os demais apontamentos necessários para a autonomia e criticidade do educando. Para isso, o professor precisa ter autoridade (que é diferente de autoritarismo), dialogicidade, humanização, esperança, resistência e consciência de sua luta, como tática política, porque “Estar no mundo [...] sem politizar não é possível” (FREIRE, 2003, p. 58) e, como sabemos, nenhuma prática pedagógica é neutra.

A autonomia do sujeito/educando é discussão central, tanto em Adorno quanto em Freire; ambos apresentam a necessidade de lutar contra a heteronomia posta pela sociedade, no entanto apresentam encaminhamentos diferentes. Em Adorno, percebemos um entrave para a autonomia na adaptação que não é somente imposta pela sociedade, mas pelos próprios indivíduos para que possam se manter nela. Com base nos escritos de Adorno, Pucci (2010) afirma:

A verdadeira autonomia é sinal de inconformismo contra a adaptação que quer ser incomensurável, administrada, mordaz. E a teoria crítica adorniana sempre afirmou sua inconformidade contra a manipulação, a opressão, o aprisionamento do indivíduo em seu frágil enfrentamento do todo (PUCCI, 2010, p. 44).

O desenvolvimento da autonomia já se inicia na educação na infância, diferentemente de muitas de nossas crianças que vemos hoje, sem experiências formativas que contribuam para a autonomia, fascinadas por jogos eletrônicos, redes sociais, programas de TV e afins, e que se negam a pensar diferente da massa, por querer fazer parte do grupo e serem reconhecidos por ele, indivíduos semiformados e, muitas vezes, manipulados pela Indústria Cultural. A formação,

portanto, deve considerar as relações sociais que alcançam, também, a subjetividade.

Em Freire, educar para a autonomia é um dos principais objetivos da educação e cabe ao professor ser coerente com sua prática e incentivar a curiosidade epistemológica do educando, de maneira dialógica. A autonomia, em Freire, é constituída a partir das relações com os sujeitos. Tornam-se evidentes, mais uma vez, duas características do educador: a humanização e a esperança.

5.4. AUTORIDADE DOS PAIS E PROFESSORES:

Outro fator importante, e que se apresenta como o quarto eixo a que nos referimos, é o conceito de autoridade:

Em primeiro lugar, autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro-, que não pode ser simplesmente descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 1995, p. 176).

A autoridade, conforme Adorno (1995), abrange aspectos psicológicos e sociais e pode ter diversos significados, de acordo com o contexto em que se evidencia. No que diz respeito à autoridade na primeira infância, Adorno (1995) refere-se a estudos empíricos, realizados nos EUA por Else Frenkel-Brunswik, os quais apontaram que crianças consideradas “comportadas” atingiram um nível de autonomia e pensamento independente antes das crianças consideradas resistentes às autoridades, as quais após se tornarem adultas se juntavam a seus professores nas mesas de bares e se apropriavam de seus discursos: “O modo pelo qual – falando psicologicamente- nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (ADORNO, 1995, p. 177).

Adorno (1995) afirma que autonomia e emancipação não são sinônimos de protesto contra qualquer autoridade e que há necessidade de uma autoridade com limites: “Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 177 –

grifo nosso), no entanto o autor afirma que a autoridade a partir do esclarecimento dos pais na primeira infância é crucial no processo de desbarbarização e lamenta que os pais reproduzissem uma cultura em que a punição era tão usual quanto à pena de morte na Alemanha; mecanismos totalmente bárbaros. Por outro lado, a autoridade consciente, contribui para desbarbarização:

Determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão uma palmada na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização (ADORNO, 1995, p. 167).

Há diferença entre a autoridade “cega”, que não tem limites, nem consciência, e a autoridade que se sabe consciente, verdadeira. Os apontamentos de Adorno (1995) sobre a autoridade ainda hoje são muito pertinentes, visto que a sociedade contemporânea, muitas vezes, remete a criança à insegurança, porque há certa confusão no que se refere à autoridade. Em “Sociologia da família”, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a família que considera a hierarquia e a autoridade forma seus filhos com “[...] espírito de independência, de amor pela livre escolha e de disciplina interior; que sabiam manifestar e praticar tanto a autoridade como a liberdade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 221).

O conceito de autoridade, em nossos dias, muitas vezes, confunde-se com autoritarismo e, desta forma, nem a autoridade consciente, tão necessária ao processo de autonomia e emancipação do sujeito, é exercida pelos pais, pela escola ou outra instituição, o que prejudica a criança em sua formação. Esta carência de autoridade torna os jovens vulneráveis a qualquer tipo de autoridade, “[...] não importa o seu conteúdo, contanto que ela ofereça proteção, satisfação narcisista, vantagens materiais e a possibilidade de desafogar em outros o sadismo no qual encontram respaldo a desorientação inconsciente e o desespero” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 222).

Com a perda do princípio de autoridade e de proteção dos pais, a criança já não se identifica, por muito tempo, com essa figura que não personifica o que

ela espera, e “[...] não pode efetuar aquela interiorização das exigências colocadas na família, a qual, apesar de todos os seus aspectos repressivos, contribuía decididamente para a formação do indivíduo autônomo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 221). O convívio em família exige o respeito a algumas regras, e ainda que Adorno e Horkheimer (1985) considerem os aspectos repressivos, afirmam que tais exigências colaboram para uma formação que torne o indivíduo autônomo.

De acordo com o dicionário Paulo Freire (2008, p. 58), o princípio freiriano de autoridade divide-se da seguinte maneira:

- a) “Autoridade em relação ao conhecimento”: por meio da atividade pedagógica, na qual se relacionam pessoas com capital cultural próprio de sua realidade;
- b) “Autoridade moral”: ligada à humanização, tem como objetivo a inserção no contexto social e/ou no mundo das pessoas. Visa estabelecer diálogos e propiciar a crítica;
- c) “Autoridade pedagógica”: deve propiciar trocas coletivas de maneira organizada, na qual todos tenham o direito de expor o que sabem; além de criar referências para comportamentos individuais e/ou coletivos, estabelecendo o confronto entre eles;
- d) “Autoridade política”: visa analisar e tornar organizada a relação entre educação e sociedade; deixar explícitos os contextos em que as referências a partir das quais a humanidade se organiza.

Para Freire (2003), a autoridade resulta do equilíbrio entre autoridade e liberdade; o professor não pode ser licenciado, mas deve propor limites ao aluno para que se torne clara a diferença entre autoridade e liberdade:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 2003, p. 61).

O problema levantado por Adorno (1985) sobre a necessidade do exercício da autoridade consciente é evidente também na teoria freiriana, em que se torna necessária a clareza sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo, para que possamos exercer a primeira de maneira consciente. O autoritarismo não pode, de forma nenhuma, fazer-se passar por autoridade e nem o excesso de liberdade permitir a licenciosidade, tampouco aliarmos ora a autoridade, ora a “tirania da liberdade”:

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais [...]. O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tendo em mente que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 2003, p. 89).

Faz-se necessário encontrar o equilíbrio entre autoridade e liberdade, e a autoridade do professor, em Freire (2003), tem a ver também com a competência profissional, sem a qual, a autoridade pode tornar-se questionável: “[...] a incompetência do profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2003, p. 92). O professor que é seguro em sua atuação, que respeita a liberdade do aluno e sabe-se inacabado, aceita rever-se, conta com a compreensão de boa parte dos alunos e tem sua autoridade assegurada. No livro “Medo e ousadia”, de Paulo Freire e Ira Shor (1996), os autores ressaltam a importância do diálogo para que a autoridade e a liberdade estejam em constante tensão.

Tanto em Adorno quanto em Freire, a autoridade depende do contexto social e deve ter limites. Em Adorno, a autoridade com limites, quando exercida na primeira infância, contribui para a desbarbarização. Já, em Freire, há que se manter o equilíbrio entre autoridade e liberdade, independente do contexto em questão.

5.5. FORMAÇÃO CULTURAL *BILDUNG* E A CULTURA POPULAR:

Iniciamos as considerações sobre a formação cultural (*Bildung*), quinto eixo apontado, iniciamos reportando-nos a Suarez (2005), que apresenta o seguinte conceito de *Bildung*:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN, apud SUAREZ, 2005 – grifo nosso).

A formação como processo apontada por Suarez (2005), é vista por Jahen (2005) como uma formação integral, na qual o indivíduo não somente adquire o domínio da técnica, mas também voltada à humanização. Para que ocorra tal formação, Adorno (1995) pontua que os futuros professores devem se empenhar por se apropriar dos elementos de maneira consciente. O professor não deve apenas "saber fazer", mas integrar a formação para o método e a técnica com a dimensão ético-política, isto é, uma formação integral. Enfim, a formação cultural (*bildung*) é:

[...] justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos [...]. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2006, p. 64).

A formação cultural (*Bildung*) propicia o contato com a Ciência, a Arte e a Filosofia e mantém em constante tensão a autonomia, a liberdade e a adaptação do indivíduo, de maneira que uma não se torne mais importante que outra. A cultura, para Adorno, conforme destaca Pucci (1998), deve ser um “instrumental negativo e emancipador do sujeito” (PUCCI, 1998, p. 90).

Ao apresentar o duplo caráter da cultura, a qual tanto pode ser para a autonomia quanto para a adaptação, Pucci (1998) afirma:

Cultura (*Bildung*), na tradição germânica, ao mesmo tempo que compreende o conjunto de criações espirituais (intelectuais, artísticas e religiosas) traz em si a exigência de formar seres humanos que, por sua vez, são consumidores/criadores da cultura. A dialética produto/processo constitui sua historicidade, pelo menos em seus primórdios. O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: Autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação (PUCCI, 1998, p. 90).

No entanto, com a revolução tecnológica ocorrida no século XX, Pucci (1998) afirma que os produtos culturais que eram predominantemente valores de uso, tornaram-se valores de troca; passou a existir, então, a produção em série dos produtos culturais, atendendo às demandas do mercado. A produção cultural perdeu, assim, sua vitalidade, a partir do momento em que passou a ser percebida como “[...] *configuração da vida real* e destaca unidimensionalmente o *momento da adaptação*” (PUCCI, 1998, p. 91).

A ausência dessa formação revela-se na linguagem, fundamentalmente na escrita, que, em uma análise mais densa, apresenta conteúdo superficial e desprovido de sentido: “Espera-se da formação cultural que ela amenize a rudeza da linguagem regional com formas mais delicadas” (ADORNO, 1995, p. 66). Esta deficiência tem sua origem, segundo Adorno, em uma fase precoce da infância e seria necessário, àqueles que se encontram em tal posição, buscar a transformação por meio da autocrítica:

[...] nexos pseudológicos e pseudocausais são produzidos por meio de palavras que unem as frases entre si na superfície da linguagem, mas no plano da reflexão sobre o objeto revelam-se totalmente desprovidas de conteúdo (ADORNO, 1995, p. 66).

A superficialidade da reflexão e do conteúdo origina-se, conforme Adorno (1995), em uma fase precoce da infância e seria necessário aos que se encontram em tal posição buscar a transformação por meio da autocrítica. O autor ressalta, também, que as condições sociais é a origem do problema da formação de professores, sobre a qual nada podemos fazer.

Entendemos que a formação cultural (*bildung*), conforme Adorno (2006), não pode ser prescrita e não ocorre apenas por meio da formação em processo, mas está muito mais voltada ao esforço do indivíduo, que deve se empenhar por apreender, de maneira mais profunda, a partir de uma “consciência verdadeira”, que o leve para além do aprender, pois o bom professor é aquele que consegue aliar a formação e a técnica à dimensão ético-política. Dentro dessa formação, há uma dimensão necessária que é a formação para a adaptação à realidade social existente, no entanto, atrelada a essa dimensão, deve-se formar o indivíduo para a negatividade e a resitência, caso contrário, ocorrerá o que Adorno denomina semiformação.

Paulo Freire, por sua vez, partia da valorização da cultura popular, a fim de trabalhar uma educação libertadora, conforme consta no dicionário Paulo Freire (2008):

Cultura é o eixo em torno do qual instituiu os Círculos de Cultura, lugar onde uma educação libertadora, mesclada a uma cultura popular, encontravam-se como “ação cultural para a liberdade”, título até de uma obra sua (1979) (REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 106 – 107).

A experiência no Movimento de Cultura Popular do Recife com o Círculo de Cultura em substituição à sala de aula na educação escolarizada revela que o próprio educando é o mediador entre o conhecimento para transformá-lo de conhecimento imediato a mediato. O Centro de Cultura levou Paulo Freire a pensar em um método de alfabetização que traduzisse seu desejo de uma educação popular crítica e distante dos modelos de alfabetização mecanizados, de palavras “ocas”, desprovidas de sentido.

O conceito “Círculo de cultura” foi lançado por Freire (2009) para desmistificar o conceito de escola, considerado demasiado passivo. No Círculo, realizavam-se debates com o intuito de esclarecer situações-problema e, em

outros momentos, buscavam-se soluções práticas para as mesmas; não ocorria aula expositiva, mas debates sobre diversas questões importantes do país e sobre os sujeitos, com o auxílio de imagens:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva” (FREIRE, 2009, p. 112).

A horizontalização das relações tornava-se imprescindível à formação de um homem crítico, além disso, uma educação humanizadora deveria ter o amor e a esperança para que houvesse confiança e simpatia entre ambos os pólos, a fim de que houvesse a comunicação.

No método de alfabetização, primeiramente se levantava o universo vocabular dos alfabetizandos (os alunos jamais deveriam ser chamados de analfabetos); tal levantamento era feito de forma informal nas redondezas em que o grupo de alfabetizandos morava. Dentro deste universo vocabular levantado nasceriam as palavras geradoras e, posteriormente, a proposição de situações-problema; e, por meio do debate, a conscientização; e, conseqüentemente, a alfabetização. O quarto momento refere-se às fichas-roteiro, que servem de base para o coordenador, no entanto não devem ser rígidas. No quinto momento, realizam-se fichas com a decomposição das famílias fonêmicas.

Na execução prática, parte-se do debate a partir da primeira palavra geradora e suas implicações; após sua descodificação ser esgotada com o auxílio do coordenador, visualiza-se a palavra geradora. Desta forma, o alfabetizando apropria-se do sentido da palavra de forma crítica. Passa, então, a criar combinações fonêmicas e inicia sua alfabetização. Como exemplo do processo, Freire (2009) cita a palavra tijolo:

Figuremos a palavra “tijolo”, como primeira palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que nomeia. Visualizada a palavra dentro da situação, era logo depois apresentada sem o objeto: Tijolo. Após vinha ti-jo-lo (FREIRE, 2009, p. 124-125).

Sobre os métodos de alfabetização, Mortatti (2011), no texto “A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: Contribuições para metodizar o debate”, afirma que são classificados basicamente em dois tipos:

Método sintético, trabalha da parte para o todo:

A partir da primeira sílaba *ti*, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de *Jo*, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira (FREIRE, 2009, p. 124-125).

O método analítico, por sua vez, trabalha do todo para a parte: “[...] (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto” (MORTATTI, 2011); a leitura parte do todo e, posteriormente, analisa-se as partes que o compõem. Mortatti (2011) registra que, em um segundo momento de discussão sobre os métodos de alfabetização no Brasil, durante o século XX, não havia mais a predominância dos métodos analítico ou sintético em sua forma original, mas métodos mistos analítico-sintético ou sintético-analítico; o primeiro explica o método de alfabetização trabalhado por Freire (2009).

A pedagogia proposta por Freire concebe o educando a partir do momento em que passa a conhecer os conteúdos e não quando o professor os deposita nele. A essa prática pedagógica dominante, Freire denomina “bancária”, na qual o educando é considerado uma tabula rasa e o professor, o detentor do conhecimento; o processo de ensino-aprendizagem ocorre como se fosse um depósito de conhecimentos, desconsiderando o “saber de experiência feito” do educando e apresenta-se como estratégia política de esvaziamento da linguagem. Para Freire, na visão “bancária” de educação, os homens são considerados como “seres da adaptação, do ajustamento” (FREIRE, 2005, p. 68”).

A pedagogia democrática, proposta por Freire, é problematizadora e dialógica, exige, portanto, colaboração e união para libertar. A formação consciente também deve trabalhar a capacidade de análise da sociedade e inclui o voto.

Enquanto Adorno se preocupava com a superficialidade das reflexões e com uma formação que propiciasse o contato com a Ciência, a Arte e a Filosofia,

Freire partia da valorização da cultura popular; primava, também, pela horizontalização das relações e pelo diálogo. No entanto, partir do conhecimento do aluno não significa ficar nele, havia o empenho em conscientizá-lo.

5.6. A FIRMEZA DO EU E O DIÁLOGO

O sexto eixo diz respeito à necessidade da “firmeza do eu”. Conforme Adorno (1995), “[...] a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês” (ADORNO, 1995, p. 180 – grifo nosso). Esta “firmeza do eu”, apontada por Adorno (1995), contrapõe-se à fragilidade do ego que, no período de Adorno, conforme Pucci (2010), era produzida em parte, pela sociedade que impunha um caráter colaboracionista. Adorno preocupava-se em: “Criar indivíduos fortes numa sociedade que privilegiava a não individuação, a atitude colaboracionista, que favorecia o enfraquecimento da formação do eu” (PUCCI, 2010, p. 53).

Consideramos imprescindível, nesse eixo, a discussão sobre a indústria cultural, uma vez que seu papel é desarticular processos emancipatórios, pois se utiliza de artifícios para a manipulação das massas, com o intuito de banir a consciência e estimular o consumo exacerbado. Desta maneira, ao nosso ver, a indústria cultural contribui para o enfraquecimento do eu e do diálogo, haja vista que é imposição à massa. Os expectadores ou ouvintes, como veremos a seguir, não têm possibilidade de diálogo, visto que tudo chega pronto e em rápido tempo para o “consumo”, impedindo-os de exercitar a imaginação ou pensar sobre o que veem ou ouvem. A indústria cultural nega a individualidade do sujeito, impondo a imitação.

No conceito de indústria cultural, o termo indústria, como observa Adorno (1994), não deve ser entendido no sentido literal, enquanto processo de produção, mas como “estandardização” e “à racionalização das técnicas de distribuição” (ADORNO, 1994, p. 94). A indústria cultural configura-se como ideologia, na qual seus defensores apresentam aos homens critérios para sua orientação em mundo desordenado, e, por isso, ela seria aceitável, a partir do momento em que divulga tais critérios e informações. Vale ressaltar que tais

orientações consideram, via de regra, o “*status quo*”, e suas informações têm caráter simplista:

Ora, essas informações são certamente pobres ou insignificantes, como prova todo estudo sociológico sobre algo tão elementar como o nível de informação política, e os conselhos que surgem das manifestações da indústria cultural são simples futilidades, ou ainda pior; os padrões de comportamento são desavergonhadamente conformistas (ADORNO, 1994, p. 96).

O consumidor torna-se objeto da indústria cultural e não o contrário, como tenta fazê-lo acreditar. Adorno (1994) reporta-se a Brecht, que há tempos já afirmava que os produtos da indústria cultural são orientados conforme o princípio de comercialização, colocando em primeiro lugar o capital, o lucro imediato e não seu conteúdo e forma: “As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p.35). De acordo com os pensadores (1991):

[...] a indústria cultural, ao aspirar à integração vertical de seus consumidores, não apenas adapta seus produtos ao consumo das massas, mas, em larga medida, determina o próprio consumo. Interessada nos homens apenas enquanto consumidores ou empregados, a indústria cultural reduz a humanidade, em seu conjunto, assim como cada um de seus elementos, às condições que representam seus interesses (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. IX).

Longe de ser parâmetro de uma vida feliz, os ditames da indústria cultural procuram levar o homem a se conformar com as imposições:

[...] a gota de água acaba de perfurar a pedra, em particular porque o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento (ADORNO, 1994, p.98).

Em “Minima Moralia”, o autor define o sistema da Indústria cultural no aforismo “Palácio de Janus”, como: “a exploração planejada da antiquíssima ruptura entre os homens e sua cultura” (ADORNO, 2008, p. 143). O progresso teve sempre duplo sentido, ao mesmo tempo em que liberta, oprime, levando os

povos, ao longo dos tempos, a subordinar-se à “dominação natural” e à “organização social”, além de se tornar incapazes de compreender que a cultura é muito mais que esta integração, o que se deve à pressão imposta pela cultura dominante. De acordo com Adorno (1994), a indústria cultural inviabiliza uma formação autônoma, na qual o indivíduo seja capaz de tomar suas próprias decisões de maneira consciente. Pucci (2012, s/p) refere que a indústria cultural:

Não é cultura porque a promessa de indivíduos autônomos, capazes de julgar e de decidir conscientemente (condição *sine qua non* da cultura, da formação cultural) é, como que, sufocada pela assimilação dominante aos valores da sociedade esclerosada em que vivem; nem é indústria em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação.

Por esse viés, a cultura torna-se indústria, e o espírito passa a ser cerceado. A naturalização do indivíduo ocorre graças a diversos aspectos sociais, a partir dos quais, muitas vezes, o indivíduo alia-se às imposições da indústria cultural, contra si próprio, aceitando os padrões impostos como se fossem naturais à sua cultura, ou, conforme Adorno (s/d) registra no ensaio “A ideia de história natural”, uma segunda natureza. Para Buck-Morss (1981), o conceito de segunda natureza, que teve sua origem em Hegel, expunha “[...] a eternidade das formas como pura aparência (BUCK-MORSS, 1981, p. 125 – tradução nossa) ¹⁹, porém, a autora pontua que Lukács alterou o conceito e passou a considerá-lo sinônimo de “fetichismo” na teoria marxiana. Não foi por acaso Adorno ter-se referido à Lukács e não a Hegel, mas, sim, porque ele atribuía à segunda natureza, em parte, o mesmo sentido que Lukács, que ao descrevê-la se referia ao mundo alienado. Em Adorno,

[...] “segunda natureza” formava em seus escritos parte de uma constelação de conceitos críticos ao lado do “fetiche”, “reificação”, “encantamento”, “destino”, “mito” e “fantasmagoria”, utilizados para revelar a aparência “natural” dos objetos em sua forma “dada” e chegar à dimensão histórica de sua produção²⁰ (BUCK-MORSS, 1981, p. 125 – tradução nossa).

¹⁹ “[...] la eternidad de las formas como pura apariencia” (BUCK-MORSS, 1981, p. 125).

²⁰ “[...] ‘segunda naturaleza’ formaba parte en sus escritos de una constelación de conceptos críticos al lado de ‘fetiche’, ‘reificación’, ‘encantamiento’, ‘destino’, ‘mito’ y ‘fantasmagoria’, utilizados para develar la apariencia “natural” de los objetos en su forma ‘dada’ y llegar a la dimensión histórica de su producción” (BUCK-MORSS, 1981, p. 125).

Para Adorno, no entanto, Lukács negligenciou parte do problema, pois não bastava desmistificar a segunda natureza apenas para a substituir pelo mito da totalidade histórica imbuída de sentido. A semiformação, por sua vez, tornou-se o principal modelo de formação da consciência; contudo, ainda que haja ilustração e certo excesso de informações que auxiliem no processo de formação da consciência, faz-se necessária uma teoria que analise este processo de forma mais ampla.

Em Adorno, faz-se necessário, também, atentarmos para a influência da indústria cultural no processo de emancipação humana, ou seja, para a manipulação da consciência “coisificada”.

Nobre (2008) chama-nos a atenção para que estejamos atentos “[...] à constelação histórica específica”, em que Adorno apreendeu o objeto de investigação, visto que, a década de 40 (quando escreveu *Dialética do Esclarecimento*) foi o período de seu exílio por causa da barbárie que ocorria na Alemanha e que impunha, de forma opressiva, o controle da consciência dos sujeitos. Em resposta a tal modelo de dominação, a perspectiva filosófica de Adorno apresentou-se como estratégia de superação; já a influência da indústria cultural ainda na sociedade contemporânea se tem apresentado como um dos entraves para uma educação que se pretenda emancipatória.

Na pesquisa intitulada “A formação do indivíduo pela educação e pelo trabalho: A perspectiva de Adorno, Horkheimer e Marcuse”, Crochik (s/d) diferencia os termos pseudoformação e semiformação, ao afirmar que o termo semiformação incita uma formação pela metade, que só poderá se completar com a outra metade que a sociedade burguesa lhe negou. Já, o termo pseudoformação apresenta o mesmo sentido de formação incompleta, no entanto, não como uma formação pela metade que poderá ser completada, mas uma formação que tem sua ênfase apenas na adaptação do indivíduo, bloqueando a experiência formativa, o que leva a uma “falsa formação”. Para Adorno (1996), o que é:

[...] entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram a consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformam-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo onde as criticam [...]. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria ser justamente extirpada pela formação (ADORNO, 1996, p. 402-403).

O entendimento sobre os elementos formativos deve ser pleno para que haja formação de fato, pois tais elementos, se mal compreendidos, servem ao seu oposto, à semiformação, que coisifica o pensamento. A indústria cultural, considerada à luz do texto “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”, de Kant, embrutece o seu gado, impondo-lhe ideias prontas, imagens, cenas, discursos decodificáveis facilmente, privando, conseqüentemente, o pensamento, a criação e a liberdade de pensar.

No texto “Intervenciones”, Adorno (1969) trata da “consciência coisificada” em diversos ensaios com a intenção de intervir, denunciando o mundo posto pela televisão, pelas opiniões desprovidas do pensamento crítico. Contra esta forma de consciência, segundo o autor, a prática é limitada, da mesma forma que a reflexão pura, sem intervenção, pois ²¹ “Compor a contradição não corresponde à reflexão; impõe-se a constituição mesma do real” (ADORNO, 1969, p. 8 – tradução nossa). A produção cultural, presente na mídia, impede a reflexão por meio de uma avalanche de ideias e de informações, de maneira que tudo chega ao telespectador pronto e ele não precisa sequer analisar o conteúdo veiculado:

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.119).

²¹ “El componer la contradicción no corresponde a la reflexion; se impone la constitución misma de lo real (ADORNO, 1969, p. 8)”.

Exige-se do telespectador apenas capacidade de observação, de percepção rápida, vetando o pensamento crítico e reprimindo a imaginação, desta forma, o sujeito é violentado pela sociedade industrial. Produzem-se “[...] bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). A indústria cultural nega o estilo e impõe a imitação como algo supremo; em decorrência disso, vive-se a pseudo-individualidade:

A verdade de tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida [...]. A diversão é um prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa se não as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Torna-se impossível escapar do processo técnico, mesmo no horário do ócio, a menos que o indivíduo se adapte a ele também neste período, pois o que lhe é apresentado a ele é uma sequência de “operações padronizadas”, nas quais o pensamento próprio é descartado e o produto programa, inclusive, sua reação. A indústria cultural reproduz, de forma mecânica, o belo, o desejável, o riso fraudulento; e o telespectador é mero objeto de seus caprichos: “[...] a indústria cultural pode maltratar com tanto sucesso a individualidade, porque nela sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 129).

As pessoas esforçam-se mais em imitar os personagens das novelas e/ou o glamour representado por algumas pessoas em capas de revista que em ter sua individualidade garantida. Ocorre, hoje, uma pseudo-substituição do individual pelo estereotipado:

O efeito harmônico isolado havia obliterado, na música, a consciência do todo formal; a cor particular na pintura, a composição pictórica; a penetração psicológica no romance, a arquitetura. A tudo isso deu fim a indústria cultural mediante a totalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Ao longo dos tempos, vimos perder-se “a faculdade de intercambiar experiências”, de que Benjamin (1994) nos fala em “O narrador”, ao tecer considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1831-1895), narrador que demonstrava interesse pelos camponeses, o que, de alguma maneira, aproxima-o de Tolstoi e, por sua convicção religiosa, a Dostoievski. Com a perda progressiva da experiência, tudo chega a nossas mãos pronto e pensado; não nos resta nada a não ser receber o conteúdo veiculado, sem questionarmos. De acordo com Benjamin (1994) “[...] as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994, n. p.).

A imprensa, a serviço da burguesia, é um dos instrumentos principais que tem realçado a informação como comunicação. Esta forma de comunicação exerce grande influência, tendo em vista, que chega ao público-alvo de maneira excessiva, sem que haja tempo para a seleção e a filtragem dessas informações. Benjamin (1994, n. p.) pontua que “[...] já passou o tempo em que o tempo não contava”, hoje, tudo acontece em uma velocidade vertiginosa:

[...] com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes - destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação (BENJAMIN, 1994, n. p.).

A informação que nunca exerceu influência passou a exercê-la e em consequência disso, a arte da narrativa tornou-se incomum “[...] A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações”, visto que a informação, lançada a todos os instantes nos meios de comunicação está longe de configurar-se como formação, não se dá o espaço necessário para que o indivíduo reflita sobre o que viu e/ou ouviu:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIM, 1994, n. p.).

A informação se diferencia da narrativa à medida que a segunda se esquiva das explicações; nela é possível pensar livremente, interpretar os fatos, o que não acontece com a informação, que já traz tudo minimamente explicado, impedindo a experiência e a imaginação do indivíduo. Na arte narrativa: “[...] o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1994, n. p.):

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio - já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. (BENJAMIN, 1994, s/p.).

Ah, o tédio! Seria possível em uma sociedade que se encontra em movimento constante? Como chocar os ovos da experiência, em meio ao barulho incessante da cidade que adentra também à vida no campo? Ouvir tornou-se raro, o tempo urge... precisamos fazer e fazer ainda mais, a experiência não encontra mais espaço em nosso meio, o ativismo é a palavra de ordem.

Não apresentamos um ponto paralelo à “firmeza do eu” em Adorno, porque na teoria freiriana não o pudemos diagnosticar de maneira clara. No entanto, inserimos na continuidade do texto o que nos foi possível entender sobre a desmistificação da farsa ideológica, em Paulo Freire. O autor, portanto, ao falar da mídia, não o faz de maneira tão minuciosa quanto Adorno, ao cunhar, juntamente com Horkheimer, o termo “Indústria Cultural” e os vários ensaios que foram possíveis, a partir dos quais revelavam o poder de manipulação e de inculcação conferidos à Indústria cultural.

No entanto, nas poucas palavras que Freire dedica à mídia, podemos perceber a clareza desse autor em relação à influência exercida por esse recurso: “[...] pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro (FREIRE, 1996, p. 139). E, se a comunicação, como pontua Freire (1996), não é neutra, certamente é porque ela está a serviço de alguém, e esse alguém normalmente é pertencente à classe hegemônica, jamais à classe trabalhadora; os discursos apresentados são alinhados a uma maneira de pensar e agir, a uma ideologia:

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o artilheiro ideológico de que se acha envolvida sua mensagem na mídia seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo (FREIRE, 1996, p. 140).

Torna-se explícito, na fala de Freire (1996), o poder de manipulação que a mídia exerce na sociedade de massa e a necessidade de reflexão sobre os conteúdos veiculados. “Debater o que se diz e o que se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante” (FREIRE, 1996, p. 139).

Não poderíamos deixar de tratar sobre o diálogo, tão necessário à teoria freiriana, tratado de maneira mais intensa em “Pedagogia do Oprimido”, na qual o autor inicia tal discussão, afirmando: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” FREIRE (2005, p. 91). Ao falar da importância do diálogo, Freire reporta-se à Jaspers, para quem o “diálogo é indispensável caminho” (JASPERS, apud FREIRE, 2009).

O caminho para a libertação, de acordo com a teoria freiriana, é o diálogo, a partir do qual o sujeito deve ser encorajado a problematizar sua realidade pelo questionamento, da criação e da crítica:

A educação libertadora só é possível pela superação da contradição educandos e educadores. É libertadora porque supera esta contradição pela ação dialógica, da problematização da realidade. Assim, pensamento e ação não são dicotomizados, não inibem o poder de criar, de atuar, de perguntar; afirma o diálogo, a crítica (SOUZA, 2001, [et al.], p. 93).

O diálogo só pode ocorrer se houver amor e humildade, pelos quais os homens passem a enxergar a ignorância não apenas no outro, mas também em si mesmo. No diálogo há necessidade de reconhecer o outro a partir de sua realidade, de sua diversidade. No diálogo, não deve haver pessoas selecionadas para representar o mundo por meio de sua pronúncia, ou seja, no diálogo a contribuição do outro também deve ser aceita, não é possível se fechar em um ponto de vista apenas. Para que haja diálogo, é preciso acreditar nos homens, pois, “sem fé nos homens, o diálogo é uma farsa” (FREIRE, 2005, p. 94).

Sobre o diálogo em Freire, apoiamo-nos além dos escritos de Freire e de outros interlocutores, nas ricas contribuições do livro de Souza (2001), “Paulo Freire: Vida e Obra”, cujo eixo principal de organização é a ação dialógica, incorporando também outros princípios freirianos. Dentre eles, alguns abordados nessa Tese: libertação do oprimido, esperança e autonomia:

O conceito de dialogicidade para Paulo Freire, vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas; significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana, de compreender num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização da própria vida; um processo dialógico dá sentido aos conteúdos socialmente elaborados (SOUZA, 2001, p. 07).

Como pontua Souza et al. (2001), o diálogo, na perspectiva freiriana, é muito mais que a comunicação entre as pessoas; por meio do diálogo, as pessoas aprendem, tal aprendizagem é condição inerentemente humana e as leva a compreender processos mais amplos como os de alienação, diferenças de classe social e atribuir significado ao que acontece na sociedade em que estão inseridas.

O diálogo é “[...] uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 2012, p. 14), e, por meio dele, seria possível superar o assistencialismo que visa domesticar o homem. Para que haja o diálogo, primeiramente, faz-se necessária a escuta, pois ele só floresce onde é possível a troca, onde não há autarquia. Freire soube escutar os que por ele passaram, quer fossem escritores renomados lidos e “ouvidos” por ele, quer o aluno da periferia, imerso em sua realidade de negação e impossibilidades. Souza et al. (2001, p. 8), ressaltam a importância de uma educação na qual “[...] o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender”.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) disserta sobre a necessidade de disponibilizar-se para o diálogo no ensino, para que isso seja possível, é preciso entender-se como inacabado: “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 135). A certeza de sua condição de inacabado leva o homem a abrir-se para o diálogo, a

aceitar as diferenças: “[...] o diálogo, a partilha e a participação não eram idéias abstratas nas práticas de Paulo Freire” (SOUZA et al., 2001, p.12).

Freire certamente foi o educador do “diálogo”. Souza (2001) afirma que, se estivermos atentos ao momento histórico vivido por Freire, certamente encontraremos em seu legado contribuições valiosas: “Uma delas, com certeza, é a importância do diálogo para qualquer projeto educativo que se diga libertador” (SOUZA, et al., 2001, p. 36). Para Freire, o diálogo era a base da educação, que deveria ser com o educando e não ele; a partir de seu contexto e de suas necessidades, para que fizesse sentido ao educando.

O diálogo faz parte de uma educação emancipatória, para além dos ditames da indústria cultural que o nega. Por meio do diálogo entre professores e alunos, previamente sistematizado pelo professor, no qual seja considerado o ponto de partida do educando e o professor tenha clareza dos objetivos a serem atingidos, os educadores podem propor discussões que instiguem o aluno a desconstruir as falsidades postas em propagandas, filmes, letras de músicas desprovidas de conteúdo, desenhos animados que estimulam o consumismo e a imitação, deixando a autonomia em segundo plano, novelas que pregam uma beleza fabricada, entre outras falsidades impostas pela indústria cultural. Neste sentido, Adorno (1998) alerta para a necessidade dessa análise de maneira rigorosa, pois seria uma maneira de contribuir para o fortalecimento do ego e da autonomia.

5.7 FORTALECIMENTO DA CONTRADIÇÃO E DA RESISTÊNCIA:

O sétimo eixo e, talvez, um dos eixos de maior importância dentre os já abordados no texto, trata-se da contradição e da resistência. De acordo com o “Dicionário do pensamento marxista”, de Tom Bottomore, o conceito de contradição ainda que:

[...] possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana [...] onde especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de outro, isto é, uma conexão ou coerção (BOTTOMORE, 2001, p.79).

Entendemos que, para Bottomore (2001), o conceito de contradição é usado, muitas vezes, de maneira equivocada, graças a algumas pessoas o considerarem como qualquer espécie de oposição. No caso da ação humana, significa qualquer conjuntura que privilegie um fim em detrimento de outro. Ainda sobre o conceito de contradição, consta no “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (2001):

[...] no pensamento marxista, conflito histórico e social cuja origem é a necessidade econômica, tal como o que se dá entre a humanidade e a natureza no processo de trabalho, ou entre classes sociais pela hegemonia do processo produtivo, ou ainda, entre forças produtivas e relações de produção; em todos os casos, funciona como motor da história ou causador das transformações nas sociedades humanas (HOUAISS, 2001, p. 820 – grifo nosso).

O conflito representado pela contradição torna-se extremamente necessário à formação de um cidadão consciente, haja vista que as transformações sociais tão discursadas no meio acadêmico e desejadas por parte da sociedade só serão possíveis a partir de uma educação que caminhe na contramão do sistema e da sociedade capitalista, que se apresente, realmente, como contradição.

O conceito de resistência, por sua vez, é expresso pelo referido dicionário, da seguinte maneira:

Ato ou efeito de resistir; qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo; o que se opõe ao movimento de outro corpo, forçando-o à imobilidade; luta que se mantém como ação de defender-se; defesa contra um ataque; reação a uma força opressora; qualidade de quem demonstra firmeza, persistência [...] (HOUAISS, 2001, p. 2.438 – grifo nosso).

A partir da análise desse conceito de resistência, compreendemos que o cidadão formado para a resistência será capaz de se opor de maneira autônoma e firme frente às imposições da sociedade capitalista. Para Adorno (1995), uma educação para a emancipação é indissociável de uma educação para a contradição e a resistência, não para um ou para outro, mas de maneira conexa, “contradição e resistência”:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183 – grifo nosso).

Adorno (1995) é enfático ao afirmar que só existe um modo de se concretizar a emancipação, que seria pela contradição e pela resistência, ainda que de um número reduzido de pessoas que apresentassem tal interesse e viessem a empreender toda a sua força neste sentido.

Tal resistência é abordada, por Pucci (2010), no texto “Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje”. Para que o indivíduo se torne autônomo, ele precisa de “inconformismo”, resistência contra a adaptação, visto que a exigência à adaptação está presente em todas as esferas sociais. Para o referido autor, ainda em tempos de modernidade sólida, Adorno já propunha que o indivíduo se tornasse um “núcleo impulsionador da resistência”, no entanto, ainda hoje, o espaço de adaptação do indivíduo sobrepõe-se ao de autonomia.

Adorno (1995) cita, ainda, exemplos de uma educação para a contradição e a resistência, que poderia ocorrer por meio da análise de filmes, junto aos alunos em níveis mais avançados do colégio, com o intuito de apresentar-lhes as hipocrisias neles existentes. Além dos filmes, os professores deveriam analisar também os programas de rádio e os sucessos musicais, contrapondo as letras e sons dos *hits* do momento com as letras e sons de músicas de teor mais denso, para que o aluno pudesse estabelecer a relação entre elas. Adorno (1995) atribui grande importância ao potencial de resistência do indivíduo em relação ao coletivo, à autonomia ao invés da heteronomia:

Por outro lado, posso muito bem imaginar o *lobby* da indústria cinematográfica imediatamente presente na capital caso houvesse tal iniciativa, explicitando que deste modo pretendemos promover uma propaganda ideológica unilateral, além de prejudicarmos, por outro lado, os interesses econômicos da indústria cinematográfica, tão importantes para o balanço das finanças alemãs. Num processo real para promover a emancipação tudo isto teria de ser levado em conta (ADORNO, 1995, p. 184 – grifo nosso).

Na última frase da citação, percebemos que, em Adorno, não é possível abordarmos um conceito fechado de emancipação, porque, ao falar que “tudo isto” precisa ser considerado, Adorno (1995) reporta-se a todos os elementos que

procuramos abordar nesta tese. Entendemos que, nas ideias do filósofo, há necessidade de ruptura e desmistificação dos conceitos apresentados *a priori*. Para que a educação contribua no processo de formação e emancipação humana, devem-se criar condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia, tornando-se livres e conscientes de suas escolhas.

Na teoria freiriana (2003, p. 78), o exercício da resistência deve ser uma tática na luta política, pois: “No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser (FREIRE, 2003, p. 78).

De acordo com Freire (2003), a resistência capacita o indivíduo a opor-se àquilo que o assola, de maneira que sua postura não é paciente, mas de contradição a tais imposições. A resistência encoraja-o na sua luta pela vida de maneira mais digna; nas palavras de Freire (2003, p.78), “[...] na vocação para o ser mais”:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas (FREIRE, 2003, p. 134).

Nesse excerto, Freire (2003) aborda a importância da resistência, também na formação do educador, que se torna capaz de “ler nas entrelinhas” o que o poder ideológico tenta impor de maneira ardilosa. Tal resistência é fundamental à prática docente, haja vista que o professor é formador de opinião e, a partir de sua prática, estará contribuindo para a formação de indivíduos ajustados aos ditames da sociedade, ou em vias de tornar-se autônomos. O professor com tal formação não apresentará postura arrogante, de certeza absoluta, mas será guiado também pela “desconfiança metódica”.

5.8 HUMANIZAÇÃO E ESPERANÇA:

Toda a discussão realizada até aqui nos leva a um eixo muito caro ao educador Paulo Freire, a humanização. Iniciamos com um breve excerto de Gadotti (2011, p. 2), que considera a humanização a única maneira de “classificar” Freire: “Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de ‘classificá-lo’ hoje. Não há dúvida de que Paulo Freire foi um grande humanista”. Este educador humanista lutou por um mundo melhor, ou em suas próprias palavras, por um mundo “menos feio”; o qual só será possível, a partir do momento em que a classe menos favorecida (os oprimidos) se organizar enquanto classe, tendo clareza de que seus interesses são antagônicos ao da classe hegemônica, e organizar-se na luta em prol dos direitos.

Em “Pedagogia da Esperança”, Freire questiona a “excelência” do capitalismo, ao denunciar, a partir dos relatórios do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), os números alarmantes de crianças que morrem antes de completar cinco anos de idade; outras que não têm sequer a escolarização primária; além disso, o número de milhares de crianças que morreriam na década de 90 por doenças e desnutrição. Aponta, também, a situação do Nordeste brasileiro:

[...] meninos, meninas, mulheres, homens, disputando com cachorros famintos, tragicamente, animallescamente, detritos dos grandes aterros de lixo, na periferia das cidades, para comer. E São Paulo não escapa da experiência dessa miséria (FREIRE, 2008, p. 96).

Freire continua sua denúncia de um mundo feio, inaceitável, no qual mulheres de 30 anos já não têm mais dentes e a aparência denuncia uma idade que não é real; homens desgastados pelo trabalho e pelo sofrimento, pela pobreza. Aponta ainda a dificuldade da vida dos favelados, segregados da sociedade e em condições que os tornam presas fáceis às intempéries; a negação da educação para milhares de crianças, a evasão escolar. Freire denuncia a realidade opressora em que vivem seres humanos como nós, porém que não têm seus direitos básicos garantidos, que precisam, acima de tudo, ter esperança para que seja possível continuar sua luta: “Humanização e

desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2008, p. 32).

Tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, mas, de acordo com Freire (2008), somente a humanização é, acima de tudo, vocação humana. Vocação ora negada pela barbárie, ora afirmada quando acreditamos e temos anseio pela liberdade, pela humanização, quando lutamos em prol dos oprimidos:

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (FREIRE, 2008, P. 99).

Humanização, para Freire, é um processo de superação do embate, do conflito entre experiências desumanizadoras e experiências humanizadoras, processo no qual nos vamos vocacionando, disponibilizando-nos e também nos engajando na luta a favor da humanização. A desumanização não é considerada, pelo educador, uma vocação do homem, pois, se assim fosse, nada mais nos restaria a fazer, apenas adotaríamos uma posição fatalista ou desespero. Ainda sobre a humanização em Freire, argumenta Streck (2008): “Paulo Freire entende a humanização como um processo, no sentido de que vivemos cotidianamente a tensão entre humanização e desumanização. Ser humano é de fato um permanente tornar-se humano” (STRECK, 2008, n. p. – grifo nosso).

Humanizar-se é um ato processual, e este processo é diário e constante, não é possível nos adaptarmos a situações desumanas; a humanização foi uma das grandes marcas desse educador brasileiro. Para Freire (2003), “A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (FREIRE, 2003, p. 76).

A esperança representa outra marca registrada em Paulo Freire, que não aceitava desistir frente às dificuldades apresentadas no mundo, seguia sempre adiante, carregando seus sonhos, seus ideais e seu amor pelos outros homens,

dos quais foram arrancadas a dignidade, a coragem para lutar e o direito de sonhar com uma vida melhor; sem opressão, sem crianças indo para as ruas por falta de escolas ou morrendo por falta de alimentação; sem desnutrição, sem a necessidade de morar em casebres que expõem seus moradores às intempéries. Paulo Freire sonhava com esse mundo “menos feio” e lutava para que fosse possível, aos oprimidos, sua organização como classe, para que fosse possível voltar a sonhar.

Em 1992, ao escrever “Pedagogia da Esperança”, livro considerado um reencontro com a “Pedagogia do Oprimido”, Freire foi questionado: Como escrever um livro que fala da esperança, em um Brasil que foi tomado pela sem-vergonhice? Para Freire (2008), é justamente naquele momento de desalento, de falta generalizada de respeito pelo homem, que os jovens se levantaram em protesto, exigindo “seriedade e respeito”. Mas, ressalta: “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”. E acrescenta:

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (FREIRE, 2008, p. 32).

Ao relembrar, em “Pedagogia da Esperança” o período em que esteve em exílio, escrevendo a “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2008) estabelece o reencontro com os momentos e experiências no Brasil e no exterior que lhe possibilitaram escrever uma obra do ponto de vista do oprimido.

A escrita, a princípio, ocorria por meio de fichas em que o educador levantava temáticas referentes às discussões que tivera no Brasil com os trabalhadores e com a experiência que estava tendo no Chile. A tais experiências, somaram-se o contato e a discussão intensa sobre a classe trabalhadora, com profissionais renomados do Chile. Mas, desde o início, havia uma certeza: de que o educador deveria respeitar o “saber de experiências feito” do educando, a realidade por ele vivenciada.

Em entrevista ao jornal “O Estado de São Paulo”, em 27 de maio de 2007, com o título “Por que continuar lendo Paulo Freire?”, Moacir Gadotti fala sobre o impacto das idéias do educador no Brasil e no mundo e da repercussão destas no

meio acadêmico. Aponta Freire como autor que tinha ideias controversas, mas que sua pessoa não o era, pois era alguém de grande afetividade e, como esperançoso que era, assumiu o compromisso de defender a luta dos oprimidos do mundo, não apenas da América Latina. Graças a essa esperança, Paulo pôs-se a lutar em favor dos oprimidos, visto que acreditava que o mundo poderia ser melhor, e que essa realidade poderia ser transformada a partir da luta, da problematização do que se põe como dado, mas, na verdade, não é, do confronto com o discurso fatalista que imobiliza. De acordo com Freire (1996),

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo (FREIRE, 1996, p. 72).

Freire (1996) considera que a esperança é inerente ao ser humano; se ela não existe e em seu lugar há desesperança, é porque foi distorcida. Durante nossa existência, precisamos buscar a realidade na qual acreditamos, imbuídos de esperança; essa realidade histórica deve ser problematizada, não pode ser algo dado. A pobreza extrema não pode ser considerada normal; a falta de humanização, de escolarização e de direitos básicos ao ser humano também não. Cortella (2005, p. 2) afirma que “Paulo Freire sofria (felizmente para nós) dessa outra incapacidade: não perdia a esperança”. Segundo Cortella essa esperança era na “reinvenção do humano, na necessidade de inconformar-se com as coisas no modo como estão”. E, para inconformar-se, há que se ter o foco certo no olhar, saber que não se pode distorcer a realidade do oprimido, mas lutar por sua mudança.

Ainda que Freire seja reconhecido como educador humanista, em Adorno também percebemos claramente o desejo pelo processo de humanização no combate à racionalidade técnica, ao retorno à barbárie e ao embrutecimento das massas, como também no esforço pela conscientização dos sujeitos. Adorno e

Horkheimer (1985, p. 100) registram que “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação”, isto é, não humaniza, mas limita o sujeito.

Consideramos necessárias algumas considerações a respeito da relação entre a categoria emancipação humana e a educação em Adorno e Freire, a partir do trajetória realizada nessa tese. No que se refere aos pontos em comum entre os aportes teóricos de Adorno e Freire, uma primeira convergência que deixou marcas e influenciou fortemente as obras desses pensadores foi os Regimes Totalitários, vivenciados por ambos. No caso de Adorno, o Nazismo; e Freire, por sua vez, vivenciou a Ditadura Militar. No entanto, como cosmopolitas que foram não se deixaram influenciar apenas pelo que presenciaram em seu país de origem, mas pelo que viam acontecer no mundo como um todo.

Outro ponto comum em Adorno e Freire foi a necessidade de superação da sociedade capitalista e da heteronomia imposta por ela. Visavam, portanto, à autonomia, à emancipação do sujeito. Adorno, ao falar sobre os entraves da emancipação, remete-nos à contradição social e afirma que “[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma” (ADORNO, 1995, p. 181), o que contribui para o ajustamento de pessoas, por isso a necessidade da conquista da autonomia e do pensamento não tutelado. Freire, como Mounier, combate a “coisificação” do homem e a sua “alienação” pelos opressores (SIMÕES JORGE, 1981, p. 21). Para que seja possível um movimento em direção às críticas propostas por ambos, faz-se necessário pensarmos em uma formação que prepare o indivíduo para a contradição e a resistência ao ajustamento social.

Entendemos que o pensamento adorniano tem como foco reflexões no plano filosófico, estabelecendo diálogo com os rumos da razão no âmbito da racionalidade técnica cuja conseqüência é a dominação social. A centralidade na formação social, portanto, não exclui um olhar para a educação, haja vista que a deformação social se reflete na escola.

Algumas questões educacionais, abordadas por Adorno em palestras e entrevistas, foram compiladas no livro “Educação e Emancipação”, por Wolfgang Leo Maar. Nestes textos, Adorno (1995) ressalta a necessidade de “contradição e resistência”, frente aos ditames da sociedade capitalista. Tal capacidade refletise, também, a partir do modelo de educação que se tem. Em “Educação para quê?”, Adorno deixa evidente sua concepção de educação:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p.141).

A educação não deve modelar indivíduos, nem depositar conteúdos, mas conscientizar, para que seja possível pensar de maneira autônoma. Produzir a “consciência verdadeira”, pontuada por Adorno (1995), ocorre pelos esforços empenhados em prol da emancipação humana, que, ao nosso ver, requer um movimento dialético em direção aos eixos apresentados: opor-se à barbárie; produzir uma “consciência verdadeira”; autonomia; considerar a autoridade de pais e professores; exigir uma formação cultural (*Bildung*); ser acompanhada de certa “firmeza do eu”; fortalecer a contradição e a resistência; humanização, visto que “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo das relações” (ADORNO, 1995, p. 67).

Outro ponto importante no que se refere à educação em Adorno corresponde à relação teoria-prática. Tratar dessa relação com base no pensamento adorniano não é tarefa fácil, principalmente porque esse seria o seu “calcanhar de Aquiles”, conforme refere Perez (apud ADORNO, 2003). Ao ser questionado sobre essa difícil relação, em entrevista à revista alemã “*Der Spiegel*” nº 19 em 1969, ano em que veio a falecer, Adorno recusa-se a entregar-se ao que chamou “oba-oba da ação direta”, que tem como intuito apenas aliviar o psicológico. O filósofo afirma:

Desde que se expulsou a utopia e se exige a unidade de teoria e prática há um excesso de prática. O medo da impotência da teoria oferece o ensejo de vender a alma ao todo-poderoso processo de produção e com isto reconhecer de vez a impotência da teoria (ADORNO, 2003, p. 40).

Para Adorno (2008), a exigência de unidade entre teoria e prática privilegiou a prática em detrimento da teoria, em Razão do receio de que a teoria deixasse a desejar perante prática: “O relacionamento infeliz entre teoria e prática

consiste hoje precisamente em que a teoria se vê submetida a uma pré-censura prática” (ADORNO, 1969, n. p.).

Naquele ano (1969), os estudantes pediam reformas na Universidade, entre outras reivindicações. Adorno concordava com algumas delas, no entanto, quando em uma de suas aulas foi interrompido por manifestantes, suspendeu o curso e chamou a polícia para desocupar o Instituto. Na ocasião, segundo ele próprio, foi submetido ao ridículo. Três moças, em estilo *hippie*, abordaram-no em aula com os seios nus, o que, para ele, foi calculado para conseguir a “reação do burguesão, com seu riso néscio quando vê uma garota com seios nus”, o que seria uma imbecilidade planejada. Criticado por não apoiar os estudantes nas manifestações por eles organizadas, respondeu: [...] embora eu tivesse elaborado um modelo teórico, não poderia ter imaginado que as pessoas quisessem realizá-lo com bombas [...] meu pensamento sempre esteve numa relação muito indireta com a prática (ADORNO, 2003, n. p.).

Para responder à intolerância contra a manifestação dos estudantes, Adorno nega-os, questionando como seria possível, após a morte de milhões de pessoas pelo totalitarismo, ainda haver manifestações violentas? E afirma: “[...] só posso conceber uma prática transformadora dotada de sentido, como uma prática não violenta”. Relembra, nesta fala o Holocausto e cita Hitler, para justificar sua luta contra qualquer tipo de violência, afinal a barbárie ocorrida na Alemanha ainda era algo muito forte em sua vida: “[...] continuo a pensar que é justamente sob os constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado que devemos manter a teoria”. Provocado, mais uma vez, por seu entrevistador, que, a todo momento, deixava claro que sua única preocupação era a teoria, Adorno respondeu a ele que atribuía à teoria posição superior e que se interessava, em proporções cada vez maiores, pela teoria filosófica.

Adorno nunca propôs modelos de prática e disse que, se fizesse isso, seria em nome da produtividade. Acreditava, no entanto, que, se os estudantes queriam a prática posteriormente às suas aulas, devia-se ao fato de que o conteúdo transmitido havia chegado à consciência. Para responder aos apelos do entrevistador anteriormente citado, responde: “[...] quando alguém pensa e escreve as coisas como eu faço [...] isso não é também uma forma de opor-se.

Não será também a teoria uma forma genuína da prática?” (ADORNO, 2003, n. p.).

Entendemos que, em Adorno, não há possibilidade de conciliar teoria e prática, assim como também não se pode as aproximar; há sim, que colocarmos teoria e prática em posições contrárias, para que ambas fiquem sob constante tensão, para que teoria e prática sejam dialetizadas.

Em Freire, como pontua Romão (2008), não existe um conceito de educação, mas “educações”, que se dividem basicamente entre a educação bancária e a educação libertadora. A educação bancária, de acordo com Freire (2005), parte de uma relação vertical professor-aluno, pautada na dissertação de conteúdos, o que dificulta a compreensão do educando, haja vista que normalmente é uma narração alheia à vivência deste. O educador, nesta prática docente, torna-se o centro do processo educativo, transmitindo conteúdos totalmente desconectados da realidade do educando. A narração transforma-os em recipientes a serem preenchidos: “A prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, 2008, p. 153). Corroborando Sartori (2008), Souza (2001) registra que, nessa prática educativa, os educandos são condicionados somente a ouvir os educadores, em uma prática simbólica que simula uma falsa participação dos sujeitos.

Ao diagnosticar a educação no Brasil como alienada, Freire (2009) propõe a educação como fonte de transformação e de humanização do sujeito. Neste sentido, Paiva (1986) auxilia-nos a pensarmos sobre a pedagogia e o método de Freire e o movimento intelectual do nacionalismo-desenvolvimentista que vigorava entre os anos de 50 e 60, no Brasil.

A autora aponta alguns entraves no que diz respeito à formação de professores em nosso país, na década de 60. Em razão dessa formação fragmentária, muitas vezes, os professores não compreendiam o significado social e político, quando não, pedagógico, do trabalho proposto por Freire. Além disso, os cursos de pós-graduação oferecidos naquele período também apresentavam falhas e, por outro lado, à medida que a fama de Freire como

intelectual subversivo crescia e as dificuldades de acesso a seu aporte teórico aumentavam, maior era a crença em seu potencial.

O perigo que Freire representava aos militares os levou a afirmar que o educador era um subversivo. Para Freire (apud CORTELA; VENCESLAU, 1997, p. 273), naquele período, era o que os políticos daquele contexto diziam, visto que detinham poder suficiente para isso: “Eles diziam que eu era um subversivo internacional. Eu não cheguei a tanto, mas era um cara de sonhos revolucionários”.

Naquele período, a educação no Brasil visava à massificação. Além de alto índice de analfabetismo, apresentava um proposta de alfabetização mecânica, desvinculada das experiências de vida e centrada na palavra. De acordo com Freire (2009), a própria escola centrava-se na “sonoridade da palavra”, enfatizava a memorização de datas e excertos de textos, pautando-se no ensino apenas de noções do conhecimento. Para Freire, priorizar a palavra é resultado de inexperiência na investigação, na pesquisa e no diálogo, os quais são condições essenciais para alcançar a criticidade.

A relação que Freire estabelece com o outro é a partir de sua realidade. Por meio de seu método, o educador propõe primeiramente a análise do contexto e das circunstâncias em que o outro está inserido. É preciso que haja entendimento por parte do educando, por isso a educação ocorre por meio do diálogo, onde ambas as partes podem explicitar seu ponto de vista.

As leituras até aqui realizadas indicaram que, houve um esforço comum entre os autores rumo a uma educação emancipatória; que ambos enfrentaram as barreiras impostas por uma sociedade capitalista e, cada um a seu modo, lutou para superá-la; tanto Adorno quanto Freire foram cidadãos do mundo, representaram muito mais que seu país de origem e, como clássicos, auxiliam-nos a pensar as questões postas na sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

Ao chegarmos à finalização dessa investigação, entendemos que relacionar aportes teóricos entre Adorno e Freire, certamente, foi uma empreitada bastante audaciosa, haja vista que estes autores foram e são bastante utilizados em reflexões acerca da sociedade e da educação na atualidade, ainda que, muitas vezes, mal compreendidos. Acreditamos que a expressão da teoria crítica, hoje, sobretudo no que diz respeito à emancipação humana, precisa de uma nova leitura na qual consideremos Adorno e Freire pensadores que nos legaram vasta contribuição teórica e prática. Afinal, são “gigantes teóricos” que nos emprestam seus ombros para enxergarmos além, buscando responder aos desafios do presente. No entanto, trata-se de uma tarefa de grande envergadura, que deve ser levada a efeito por aqueles que, assim como Adorno e Freire, tenham coragem de propor o movimento no pensar e que não reduzam a teoria crítica a um conjunto de teses imutáveis.

Consideramos que a proposta de um possível diálogo entre esses “gigantes” da teoria crítica nos obriga a um grande esforço de síntese, contudo esclarecemos que nosso objetivo, nessa Tese, não foi enaltecer o aporte teórico de um autor em detrimento de outro. Reconhecemos que Adorno e Freire divergem em diversos aspectos, porém convergem em outros. Buscamos, na medida do possível, abordar aqui alguns pontos que estabelecem articulação entre a categoria emancipação humana e a educação em suas obras.

As questões que nos moveram a realizar a investigação dessa tese de Doutorado sobre a categoria emancipação humana, conforme dissemos, são oriundas de nosso contato com a *práxis* pedagógica da educação básica. Durante atuação como professora e pedagoga de escolas de Ensino Fundamental e Médio, percebíamos algumas defasagens na formação docente as quais nos revelavam o sincretismo do pensamento por parte de alguns profissionais. Tornou-se claro tal pensamento em reuniões pedagógicas e percebíamos a apropriação de um discurso vazio, de quem não se aproximava de um esforço de síntese, mas que se empenhava por responder questões pedagógicas, de acordo com o que as políticas públicas vigentes ditavam naquele momento histórico.

Outro momento em que tal defasagem se tornava evidente era nas reuniões para discussão sobre a realimentação do Projeto Político-Pedagógico da escola, em que, muitas vezes, utilizavam-se conceitos tais como: crítico, autônomo, participativo e emancipado, como se fossem até mesmo sinônimos, ao descreverem a formação do cidadão que o coletivo dos professores almejava. No entanto, muitas vezes nos questionávamos se havia compreensão sobre o que se propunha ou se aquele era mais um processo técnico para cumprir uma tarefa e, no dia seguinte nada mudaria em sala de aula. Inferimos, com base em nossa experiência, que parte dos professores, naquele momento, havia se apropriado do discurso, porém, em nível sincrético, sem clareza dos objetivos e encaminhamentos que visassem a tal formação, o que ficava claro nas discussões.

A partir de tais questionamentos e do levantamento do Estado da Arte sobre a emancipação humana, surgiu a problematização levantada nessa Tese: **De que maneira a categoria emancipação humana se articula com a educação em Adorno e Freire?** Optamos por Adorno e Freire, porque ambos os pensadores são autores clássicos, cosmopolitas, que se preocupavam com a emancipação humana e que também voltaram o olhar para a educação, ainda que de maneira e em profundidade diferentes.

Primeiramente, levantamos o Estado da Arte referente à emancipação humana e, a partir de tal levantamento, realizamos a análise do trabalho dissertativo de Nanan (2009), intitulado “Resistência e emancipação em Theodor W. Adorno”, o qual se diferencia de nosso objeto de investigação por se propor a investigar a resistência e a emancipação com base apenas em Adorno; enquanto, nessa tese, propusemo-nos a trabalhar a construção da categoria emancipação humana, fundamentados em Adorno e Freire. Outro diferencial é o recorte teórico realizado nas obras dos autores e os eixos que consideramos imprescindíveis a uma educação emancipatória.

Apontamos, então, a Teoria Crítica e seus desdobramentos, da perspectiva de Adorno (Escola de Frankfurt) e de Freire, pois acreditamos que a articulação da categoria emancipação humana, com a educação em Adorno e Freire, ocorre, primeiramente, por meio da Teoria crítica, apresentada como marco teórico dessa Tese. Nesta vertente, trabalhamos com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e

com a Teoria Crítica representada por Paulo Freire, ambas amparadas na base teórico-filosófica do materialismo histórico, porém, com caminhos bastante próprios.

Sobre a relação entre Paulo Freire e os frankfurtianos, Paiva (1986), pontua que:

É evidente que a proximidade entre Freire e os Frankfurtianos é superficial não somente devido à diversidade de níveis em que tais temas são tratados por Freire, de um lado, e pelos Frankfurtianos, de outro, mas principalmente porque os problemas concretos e a própria discussão teórica que conduziram ao método e à explicitação das idéias pedagógicas de Freire [...] são outros (PAIVA, 1986, p.16-17).

Há uma base comum entre Adorno e Freire, ou seja, o Materialismo Histórico e a Teoria Crítica; no entanto, em nossa análise, ainda que de maneira superficial, percebemos que a relação de Freire com a Teoria Crítica frankfurtiana ocorre por intermédio de Erich Fromm. Fromm, desde 1930, foi diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt e um dos principais colaboradores, e que, após diversos desentendimentos, desligou-se do grupo no ano de 1939. Deste modo, acreditamos que ele foi o principal elo de ligação entre Freire e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, visto que por meio da leitura realizada em suas obra: “El corazón del hombre”, a partir do qual Freire (2005) fala do opressor e faz uma analogia desse com o necrófilo; da leitura de “El miedo de la libertad”, em que Freire (2009) busca a concepção de coisificação do homem que se rebaixa a simples objeto; do homem que se ajusta a um “eu” que não é seu; e ainda, na obra “Marx e su concepto del hombre”, a partir da qual Freire (2009) analisa a alienação da linguagem. Neste sentido, não podemos considerar que Adorno e Freire se complementam totalmente no que se refere à teoria, mas algumas questões levantadas nessa Tese foram comuns a ambos, e Freire bebe na fonte frankfurtiana, ainda que em momentos esparsos.

Após o levantamento das Dissertações e Teses e do retorno à Teoria Crítica, consideramos oportuno tratar da sociedade capitalista diagnosticada por Marx, e, a partir desta base, apresentamos pontos que tratam da luta de Adorno e Freire pela superação de tal sociedade. Finalizamos esse capítulo, apontando para a atualidade do pensamento adorniano e freiriano, como suporte para pensar

na sociedade contemporânea, os problemas de nosso tempo. Reportamo-nos, também, às categorias de análise propostas para entendermos a categoria emancipação humana, em Adorno e Freire: Historicidade, alienação e emancipação.

Realizados o retorno teórico e a contextualização necessários a um melhor entendimento do processo de nossa investigação; empenhamos nossos esforços no entendimento da categoria emancipação humana em Adorno e Freire, eixo central desta Tese. A construção desse processo emancipatório, ao nosso ver, em Adorno, perpassa a oposição à barbárie, a produção de uma consciência verdadeira, autonomia, autoridade dos pais e professores, pela formação cultural (*Bildung*), pela firmeza do eu, pelo fortalecimento da contradição e da resistência e pela humanização. Já, em Freire, essa construção perpassa a conscientização das massas, autonomia, autoridade dos pais e professores, por considerar a cultura popular, pelo diálogo, pela resistência, pela humanização e pela esperança.

Adorno e Freire auxiliaram-nos a pensar sobre nosso objeto de pesquisa e acreditamos que, a partir da articulação estabelecida entre a categoria emancipação humana e a educação em Adorno e Freire, o processo emancipatório só se torna possível em uma sociedade que preza pela autonomia dos sujeitos e não pela heteronomia. Acreditamos que o grande elo de ligação entre o pensamento de Adorno e de Freire é a **conscientização** dos sujeitos e que tal conscientização é imprescindível no processo de humanização, que ainda é direito de poucos.

Concordamos com Bauman (2001) ao afirmar em seu livro “Modernidade Líquida” que a Teoria Crítica precisa repensar a emancipação humana, no entanto, a partir de uma nova agenda ainda não assumida pela própria teoria crítica, que seria a passagem do indivíduo de “*jure*” ao indivíduo de “*facto*”, porque reconstruir a ponte que liga um indivíduo a outro é o objetivo da emancipação humana. Corroborando Bauman (2001), Pucci (2010) afirma:

[...] Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo

histórico de aproximar sua dimensão de “*jure*” à de “*facto*” (PUCCI, 2010, p. 54).

A educação pode e deve empenhar seus esforços rumo à uma educação emancipatória, que preze pela formação política, autônoma e de resistência às imposições postas pelo contexto social. Tal objetivo perpassa tanto a teoria adorniana como a teoria de Freire, ora com maior ou menor intensidade, em contextos sócio-político-educacionais diferentes, no entanto com a certeza de que a libertação das amarras postas pelo capitalismo devem ser superadas: “A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da “esfera pública” e do “poder público” (BAUMAN, 2001, p. 62).

Finalizamos nossa análise com a certeza de que muito ainda há que se fazer em prol da emancipação humana e que a educação, sozinha, não dá conta de tal intento. Tal processo depende de transformações na sociedade e nas políticas públicas, para que a educação seja capaz de empenhar seus esforços em prol da conscientização dos sujeitos. No entanto, acreditamos, assim como Bauman (2001), que para além das possibilidades emancipatórias, o “[...] trabalho do pensamento crítico é trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação” (BAUMAN, 2001, p. 62).

REFERÊNCIAS:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Minima moralia**: Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.
- _____. (1969). **Adorno**: Pop star. **Folha de São Paulo**, (31/08/2003). UEM-BCE Periódico, classe 050 – Ago/Set, 2003.
- _____. **Intervenciones** – Nueve modelos de crítica. Caracas – Venezuela: Editorial Arte, 1969.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- _____. (1985). Sociologia da família. In: M. Canevacci (Org.). **Dialética da família. Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Brasiliense.
- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: Conversas com pós-graduandos. Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BUCK-MORSS, Susan. **Origen de la Dialéctica Negativa**. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y El Instituto de Frankfurt. Espana: Siglo Vientiune Editores, 1981.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

CAMARGO, Elizabete S. P. Paulo Freire (19.9.1921/2.5.1997), In: **Educação & Sociedade**. Educ.Soc. vol.18 no.60 Campinas Dec. 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Vol. 18, n. 60. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARONE, Edgard. **A república liberal** - Evolução política (1945-1964). São Paulo: DIFEL, 1985.

CORTELLA, Mário Sérgio. VENCESLAU, Paulo de Tarso. Paulo Freire. In: **Rememória**: Entrevistas sobre o Brasil do século XX. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

_____. **Paulo Freire: utopia e esperança**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Indústria cultural**: Da taxidermia das consciências e da estética como ação formativa. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Editorial Ariel, 2004 – Tomo II.

FEUCHTWANGER, Lion. Odysseus und die Schweine: das Unbehagen na der Kultur. In.: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:leRdMOFQCTQJ:www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf+Conscientiza%C3%A7%C3%A3o:+teoria+e+pr%C3%A1tica+da+liberta%C3%A7%C3%A3o.+2011&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShvIREHjm9aFOmPuXw3rEyu9FnQeGTy-lp3KhVx3vm7mzIWGfTt3eOe_1er6SDI19ceHonWpOwemA2NS_Byc5XsqX0RnCSzTaHGmRzWu_NckXMhfb8OhwY08mJiKdDUyf6xCEK&sig=AHIEtbRVcnAlynEmznISQuHxwLI4-siUXA Acesso em: 20/02/2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. Disponível em: http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/dissertacoes/Arquivo-Educacao_e_atualidade_brasileira.pdf Acesso em: 28 de Agosto de 2012.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Entrevista com Paulo Freire em: 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE> Acesso em: 15/03/2011.

_____. **Entrevista com Paulo Freire**, realizada em 1997. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8&feature=related> Acesso em: 22 de Junho de 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: Uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FROMM, Erich. **El corazón del hombre**. Su potencia para el bien y para el mal. México: Fondo de cultura econômica, 1985. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/19820347/Fromm-Erich-El-corazon-del-hombre> Acesso em: 04 de setembro de 2012.

_____. **Marx y su concepto del hombre**. México: Fondo de Cultura Económica, 1962. Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/2317704/Fromm-Erich-Marx-y-su-concepto-del-hombre> Acesso em: 08 de outubro de 2012.

_____. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, s/d. Disponível em: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf> Acesso em: 08 de novembro de 2012.

GADOTTI, Moacir. A dialética: Concepção e método. In: **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p. 15-38.

_____. **Por que continuar lendo Freire?** Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/64#page/1/mode/1up> Acesso em: 13/07/2011.

_____. Entrevista em artigo para o jornal **O Estado de São Paulo**, em 27 de maio de 2007. Disponível em: <HTTP://www.cefuria.org.br/doc/educpoplerpf.pdf> Acesso em: 10 de Setembro de 2012.

GALISI FILHO, José. **O esclarecimento do discípulo**. In: Folha de São Paulo: 31 de Agosto de 2003. UEM-BCE Periódico, classe 050 – (Ago/Set, 2003).

GASPARIN, João Luis. **Comênio** – A emergência da modernidade na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Processo sócio-libertador. In: Altoé et. al. (Orgs.). **Didática: Processos de trabalho em sala de aula. Formação de professores – EAD**. Maringá: EDUEM, 2010.

GATTI, Luciano. Theodor W. Adorno. Indústria cultural e crítica da cultura. In: NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDMANN, Lucien. **El hombre y lo absoluto: El dios oculto**. 2 ed. Barcelona: Península, 1985.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HORKHEIMER; Max; ADORNO, Theodor. **Teoria de la seudocultura**. Filosofía y superstición. Madrid: Taurus, 1969.

HORTON, Myles. FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social / Myles Horton, Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JAHEN, Lisete. **Educação e emancipação em Adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.

J. SIMÕES, Jorge. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (*Aufklärung*). In: **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LACROIX, Jean. **Marxismo, existencialismo e personalismo**. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1964.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: Luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2005.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I – O processo de produção do capital. Vol. II. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **A questão judaica**. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf Acesso em: 20 de Outubro de 2011.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Editora Universitária: São Francisco, 2005.

MARX; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

MORTATTI, Maria do Rosário. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/reaa/v3n5/v3n5a05.pdf> Acesso em: 03/08/2011.

NANAN, Ana Carolina Alencar S. A. Barreira. **Resistência e emancipação em Theodor W. Adorno**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, 2009.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. SAVIANI, Dermeval.

NOBRE, Marcos (Org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

LIMA, Raymundo. É 'barbárie', 'genocídio', 'holocausto', ou "massacre"? (60 depois de Auschwitz é preciso fazer mais do que distinguir conceitos). In: **Revista Espaço Acadêmico** – nº 45. Fevereiro/2005 – Mensal – ISSN 1519.6186, ano IV.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PERIUS, Oneide. **Esclarecimento e dialética negativa**. Sobre a negatividade do conceito em Theodor W. Adorno. Porto Alegre: 2008.

PEROZA, Juliano. **Educar na esperança com Paulo Freire**: Para além da visão educacional do neoliberalismo. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

_____. **A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação**: atualidades. Documento digitalizado. 2012a. [no prelo].

PUCCI, B.; ZUIN, A. C.; LASTÓRIA, LUIZ A.C. N. **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. SP: Autores Associados, 2010.

QUIRINO, Célia N. Galvão. **Dos infortúnios da igualdade ao gozo da liberdade** – uma análise do pensamento político de Alexis de Tocqueville. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.

REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste. **O século XX: O tempo das crises**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

RICHARD, Lionel. **A República de Weimar, 1919-1933**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R. Reinventando Paulo Freire. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2305&secao=281 Acesso em> 04.09.2012 In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, Ano VIII, 10.11.2008.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Schütz, Rosalvo. Propriedade Privada e Trabalho Alienado: desvendando imbricações ocultas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 87 – mensal. Agosto de 2008.

_____. **O significado da efetivação dos direitos políticos e humanos em Marx**. <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/3145/3145.PDF> Acesso em: 06 de Setembro de 2011.

SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire: Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). In: **Kriterion: Revista de Filosofia**. Kriterion vol. 46 nº. 112, Belo Horizonte, Dec. 2005.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **O Antigo Regime e a Revolução**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **A Democracia na América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

WERRI, Ana Paula Salvador. **A função social da educação para Paulo Freire - (1958-1965)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; PUCCI, Bruno; **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.