

Renan Santos Furtado



Universidade Federal do Pará
renanfurtado@ufpa.br

Maria Rosilene Maués Gomes



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará/Campus Abaetetuba
rosilene.gomes@ifpa.edu.br

Carlos Nazareno Ferreira Borges



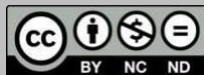
Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
enosalesiano@hotmail.com

Submetido em: 29/01/2022

Aceito em: 22/06/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p500-525](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p500-525)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

RESUMO

O presente texto discute contribuições teórico-conceituais pontuais de Theodor Adorno e Paulo Freire à educação, perspectivando-as para a emancipação; parte da análise de conceitos como educação, formação e emancipação em textos de ambos os autores. A pesquisa objetivou identificar e refletir sobre contribuições conceituais pontuais de Adorno e Freire para uma educação emancipadora. A partir disso, apontamos três eixos aproximativos de educação emancipatória entre os referidos autores, a dizer: 1) a educação é compreendida como prática contraideológica capaz de desmistificar as sentenças burguesas sobre a humanidade e a história; 2) a educação para emancipação é sempre um ato de humanização a favor do sujeito e contra a barbárie; 3) uma educação para a emancipação necessita ser pensada enquanto projeto de educação política e dentro do plano das relações políticas.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Theodor Adorno. Paulo Freire.

EDUCATION AND EMANCIPATION IN THEODOR ADORNO AND PAULO FREIRE

ABSTRACT

This text discusses specific theoretical-conceptual contributions of Theodor Adorno and Paulo Freire to education, putting them in perspective for emancipation; part of the analysis of concepts such as education, formation, and emancipation in texts by both authors. The research aimed to identify and reflect on specific conceptual contributions by Adorno and Freire for an emancipatory education. From this, we point out three approximate axes of emancipatory education among the aforementioned authors, namely: 1) education is understood as a counter-ideological practice capable of demystifying bourgeois sentences about humanity and history; 2) education for emancipation is always an act of humanization in favor of the subject and against barbarism; 3) an education for emancipation needs to be thought of as a political education project and within the scope of political relations.

Keywords: Education. Emancipation. Theodor Adorno. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2011, p. 34).

A discussão sobre as possibilidades de a educação contribuir para a transformação da sociedade tem sido analisada por diversos pensadores preocupados com a complexidade dos processos de transformação social, dado alguns dos acontecimentos do século XX, tais como: as guerras mundiais, o holocausto, a proliferação de Estados totalitários e ditatoriais, as revoluções técnico-científicas etc. Nesse sentido, parte significativa da teoria social moderna tem se inclinado a pensar que existe uma intensa relação entre sociedade e educação.

Para alguns, como os chamados teóricos da reprodução, a educação – em especial aquela realizada de modo institucional –, por mais virtuosos que sejam os projetos individuais e coletivos dos sujeitos, tenderá a reproduzir um quadro de valores e de dominação cultural imposto pela classe dominante (ALTHUSSER, 1980; GIROUX, 1985; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Nessa perspectiva, a relação entre sociedade e educação é de sobreposição dos interesses da primeira na segunda, uma vez que as classes dominantes propendem a projetar e organizar os sistemas formais de educação de modo que inviabilize qualquer ação transformadora ou questionadora do sistema social vigente.

Em outro campo, distinto dos teóricos da reprodução, estão os pensadores que se identificam com as possibilidades de a educação contribuir para processos de emancipação e transformação da realidade social. Para além do tom ingênuo, de acreditar que somente a mudança nas estruturas e práticas educacionais podem modificar um quadro de dominação que funda a própria educação moderna, quer dizer, que a transformação por meio da educação é apenas uma questão de modificação de métodos e técnicas para a conscientização dos sujeitos (FREIRE; SHOR, 2021), esses outros teóricos acreditam que seria preciso conceber o aspecto contraditório da relação entre sociedade e educação de modo mais aprofundado.

Parece-nos difícil refutar aquela ideia mencionada de que há determinação da sociedade sobre a educação, e isso se torna evidente principalmente no que diz respeito ao quadro de valores de um determinado modelo de sociedade que a educação deve inculcar nas crianças e jovens, bem como nos próprios conteúdos e finalidades da prática

educativa (DURKHEIM, 2014). Contudo, já nos advertia Adorno (2020), nos seus escritos sobre educação, dizendo-nos que não poderíamos deixar de identificar o momento em que a educação pode tensionar e condicionar as próprias estruturas sociais. A nosso ver, isso ocorre na medida em que os educadores são capazes também de atuar como sujeitos da transformação social, por isso, desempenham a função de intelectuais orgânicos em prol das classes subalternas (GRAMSCI, 2001).

Na educação, a atuação enquanto intelectuais orgânicos das classes subalternas faz com que os educadores passem a pensar em currículos, metodologias e ações que questionem a sua lógica meramente reprodutora. Por essa razão, é possível falarmos na função emancipadora da educação, justamente devido à possibilidade de a intervenção educativa aumentar o potencial de reflexão e compreensão de professores e estudantes sobre a realidade (FREIRE; SHOR, 2021).

Desse modo, pretendemos, neste artigo, aprofundar o debate a respeito da dialética entre sociedade e educação. Para tal, recorreremos às imbricações entre educação e emancipação a partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire. A escolha desses pensadores decorre do fato de eles conceberem, ao mesmo tempo, a função reprodutora e as possibilidades libertadoras da educação para a transformação estrutural da sociedade.

Cabe ainda indicarmos algumas singularidades de Adorno e Freire no que diz respeito à temática da educação. A primeira está relacionada ao escopo de preocupações práticas e intelectuais dos autores. Certamente, em Freire a discussão sobre educação é mais aprofundada, pois o autor trabalhou e refletiu sobre o tema em toda a sua vida. Em Adorno, encontraremos algumas contribuições mais pontuais sobre educação e formação dentro de sua extensa obra, contribuições que acreditamos serem de fundamental importância para a questão da emancipação na contemporaneidade.

Não menos importante é o tempo histórico, os acontecimentos político-sociais e as influências teóricas que marcaram a trajetória dos autores. Em Adorno, perceberemos uma densa reflexão sobre educação e formação fortemente marcada pelo terror dos campos de concentração, pelo nazismo, pelo avanço técnico-científico e proliferação da racionalidade instrumental exemplificada na indústria cultural (ADORNO, 2020). Em Freire, para usarmos uma expressão conceitual do próprio autor, sua reflexão sobre educação é imbricada com os diversos contextos práticos de luta por emancipação dos sujeitos oprimidos da América Latina, Estados Unidos, Europa e África (FREIRE, 2016; 2018).

Em termos de objetivo, a presente pesquisa pretende identificar e refletir sobre as contribuições conceituais pontuais de Adorno e Freire para uma educação emancipadora. Do ponto de vista analítico, partiremos do exame da própria obra dos autores, em especial dos textos sobre educação e formação, no caso de Adorno; e de algumas reflexões sobre educação e emancipação presentes na extensa obra educacional de Freire.

Cabe sinalizar que a viabilidade de estudos cujo objetivo é aproximar contribuições teóricas de autores de diferentes tradições e contextos sociais e políticos tem se mostrado profícua para o entendimento das problemáticas mais globais, como demanda da educação contribuir para a emancipação social. Como destaque, pontuamos a recente pesquisa de Agostini (2019), que apresenta as proximidades de Paulo Freire e Walter Benjamin no que diz respeito às questões da educação e da emancipação social. Grosso modo, o autor identifica em ambos os pensadores preocupações e opções intelectuais em comum, a dizer: a busca por contar e pensar a história a partir dos oprimidos, a influência da religião e do marxismo e a perspectiva da educação como desmistificadora da ideologia dominante.

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, organizamos o seguimento do trabalho em mais quatro tópicos além desta introdução. Inicialmente, apresentaremos as contribuições de Adorno para a discussão sobre formação, educação e emancipação. Posteriormente, discutiremos os conceitos de educação e emancipação em Freire. Em seguida, esboçaremos uma apresentação das proximidades e possibilidades de pensarmos uma educação libertadora por intermédio das proposições dos dois autores. Por último, faremos as nossas considerações finais em busca de organizar possibilidades para o prosseguimento da discussão.

2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO

No conjunto da produção intelectual de Adorno, para além de notas esparsas sobre educação e formação, encontramos passagens em que o filósofo discute o tema em conexão com algumas das suas reflexões mais destacadas. Desse modo, a educação em Adorno é tratada dentro do escopo de alguns dos problemas da sociedade moderna latentes no século XX, por exemplo: o avanço da racionalidade instrumental provocada

pelo ininterrupto desenvolvimento técnico-científico, a indústria cultural, o nazismo e o campo de concentração de *Auschwitz*¹.

Cabe frisar que Adorno e outros destacados pensadores formaram a primeira geração da chamada *Escola de Frankfurt*, a qual era ligada ao Instituto para Pesquisa Social da mesma cidade, fundado em 1924, na Alemanha. Juntos, aqueles pioneiros do Instituto se uniram em torno de um programa de estudos identificado com a formulação de uma Teoria Crítica da Sociedade. Nesse sentido, Adorno elabora sua agenda de pesquisa com influência de toda a tradição filosófica iluminista moderna, especialmente aquela vinculada à tradição dialética de Hegel, Marx e Engels. Além disso, o autor incorpora muitas das contribuições de Freud, além de se encontrar constantemente envolvido em polêmicas e discussões intelectuais com os campos do positivismo e da fenomenologia, como é notório em Adorno (2008).

Do ponto de vista de uma compreensão mais ampla da reflexão adorniana, a célebre obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita nos Estados Unidos em parceria com Max Horkheimer, nos anos 1940², expressa alguns importantes elementos do diagnóstico dos autores sobre a modernidade. Um primeiro elemento de destaque é que, para esses pensadores frankfurtianos, a modernidade é a época histórica na qual a humanidade poderia, de fato, caminhar para a emancipação, em virtude das inegáveis conquistas no campo científico e da racionalidade técnica. Todavia, esses avanços acabaram servindo para o prosseguimento da dominação e opressão, pois colocaram-se a serviço da classe dominante e não do real esclarecimento dos sujeitos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Sendo assim, a mesma sociedade que foi capaz de desenvolver os mais notáveis conhecimentos técnico-científicos, também entrou em guerras e disputas por poder que instauraram um clima de barbárie no século XX. É válido pontuar que Adorno (2020) compreende a barbárie como uma espécie de violência ocasionada pelo ódio e impulso destruidor da sociedade. Portanto, o diagnóstico de Adorno e Horkheimer (1985) sugere que, se a humanidade não tem caminhado para o esclarecimento por via da razão, em virtude da prevalência de uma racionalidade instrumental – a qual, orientada pelo positivismo, atua somente na perspectiva de calcular e rentabilizar a realidade e de

¹ *Auschwitz* foi a designação dada a um dos mais emblemáticos e conhecidos campos de concentração e de execução nazista inaugurado em 1941. Inicialmente localizado em Oswiecim, na Polônia, posteriormente se expandiu para outras regiões. O fenômeno ficou conhecido como o maior local de assassinatos em massa da história recente da humanidade. Para Adorno (2020), *Auschwitz* é a expressão máxima da barbárie instaurada no mundo moderno, por isso, é contra ela que a educação do seu tempo deveria se voltar, para que essa catástrofe jamais se repita.

² Essa obra foi empregada na edição brasileira de 1985, conforme aparece no corpo do texto e na lista de referências.

atrofiar a imaginação e os sentidos dos sujeitos –, certamente outros domínios da vida humana serão afetados por essa questão, como é o caso da produção cultural, da formação e da educação.

No caso da produção cultural em geral, Adorno e Horkheimer (1985) discutem como a própria cultura, que deveria ser pensada como produção dos homens capaz de humanizar e potencializar o desenvolvimento do sujeito, acaba se objetivando na forma mercantil e com interesses que restringem o intelecto e a experiência sensorial dos indivíduos. Grosso modo, o termo indústria cultural remete a uma série de objetivações culturais, que desde o cinema, teatro, música etc., passaram a tratar a arte e a cultura sem mais privilegiar a experiência estética e formativa, em vez disso, são tidas como mercadoria que, além de servir para o acúmulo de lucro e expansão da área de atuação da burguesia, constrói uma gama de características no humano que o molda e o deteriora do ponto de vista da formação para a apropriação da cultura. Assim, no clima da indústria cultural, existe a venda em liquidação dos bens culturais, o que de modo algum auxilia a introdução das massas em esferas que anteriormente não tinham acesso, “mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132).

Para a reflexão adorniana sobre a educação e formação, a compreensão dos efeitos da indústria cultural e de sua padronização como forma hegemônica de contato com a cultura na modernidade é fundamental, dado que, para o autor, a cultura não deveria ter outra função que não a de formação subjetiva do indivíduo, afastada das coerções externas. Por essa razão, Adorno (1996a; 1996b) identifica e aprofunda o debate sobre a emergência de uma lógica de apropriação da cultura, que não pode mais ser concebida como formação, já que “a semiformação é o espírito capturado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996b, p. 6).

Sendo assim, no seu caráter de fetiche, a semiformação³ passa a ser ideológica, no sentido de propaganda imediata da indústria cultural e da semicultura (ADORNO, 2009), arruinando a possibilidade de a cultura ser apropriada enquanto experiência formativa. Para a educação, interessa a percepção de que toda a educação é, no fundo, uma espécie de experiência com a cultura, tendo em vista o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Como adepto da tradição dialética, Adorno pensa a formação de modo similar ao que Marx e Engels (2007) chamam de formação *omnilateral*. Isto é,

³ Adorno apresenta a semiformação como incompletude ou como desvio no que seria o ato de formar. Considerando o desenvolvimento da obra do filósofo e a configuração das perspectivas de educação que foram se constituindo no progresso do sistema social dominante, não consideramos nenhum exagero dizer que a falência da ação formativa designa mesmo não uma semiformação, mas uma “não-formação”.

como uma possibilidade de formação não especializada e, por essa razão, focada no domínio de diversos aspectos da experiência humana que, no limite, contrapunha-se à lógica da divisão social do trabalho, a qual, para Adorno e Horkheimer (1985), acabava aprofundando a cisão entre o intelecto e as experiências do corpo.

Nesse sentido, na época do pensamento inicial da indústria cultural, de *Auschwitz*, da semiformação e da barbárie, pensar em educação para a emancipação segundo Adorno significa, primariamente, retornar à discussão sobre os limites e possibilidades da emancipação no nosso tempo. Logo, a emancipação não pode ser tratada enquanto ideal absoluto, e sim na forma de categoria dinâmica, transitória e situada em contextos práticos de busca pela prevalência do indivíduo em relação às coerções externas e às intenções de dominação da sociedade de mercado e de suas criações, como a indústria cultural (ADORNO, 2020).

Na sua construção dialética do conceito emancipação, Adorno (2020) pensa tal demanda tanto na perspectiva da relação entre indivíduos e sociedade, como na lógica da formação do sujeito emancipado. Do ponto de vista da tensão entre indivíduo e sociedade, a emancipação deve ser concebida na qualidade de projeto de combate às estruturas sociais objetivas que sustentam a sociedade de mercado e suas objetivações, como: a indústria cultural, a pobreza, a barbárie e a violência. Quer dizer, trata-se de pensar a emancipação como demanda social. No entanto, essa luta não pode ser feita desatrelada da formação do sujeito emancipado, ou seja, de um sujeito que seja capaz de compreender os mecanismos de funcionamento da dominação.

Dessa maneira, a educação, entendida como etapa e quase sinônimo da real formação (ADORNO, 2020), precisa ser encarada enquanto uma atividade que possa reconectar o elo perdido do humano com ele mesmo. Não por acaso, Adorno pensa a emancipação em termos contextuais e práticos, envolvendo algumas características fundamentais, como: autonomia, liberdade, autorreflexão crítica e capacidade de fazer experiência.

É importante frisar que, para Adorno (2020), na sociedade moderna, a educação não pode ser somente pensada como um empreendimento positivo de desenvolvimento do sujeito, ainda que esse devesse ser o seu fim. Em uma sociedade não emancipada e dominada pela barbárie, a educação necessita ser dirigida contra a barbárie. Isso significa pensar que a educação deva oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento das próprias características da emancipação, as quais mencionamos no parágrafo anterior.

Autonomia e liberdade dizem respeito a processos educativos não dominados pela lógica da semiformação, o que certamente é difícil de se concretizar em instituições

formais de ensino como a escola, as quais, por sua natureza, são ligadas aos interesses dominantes. Contudo, Adorno (1996a; 2020) concebe a escola como uma das instituições de mediação da formação cultural. Por isso, a educação para a emancipação deve começar desde a escola, porém, não pode se restringir a ela⁴.

A respeito das outras duas características da emancipação, que são a autorreflexão crítica e a capacidade de fazer experiência, as quais também compõem a tarefa da educação, Adorno (2020) apresenta elementos importantes para pensarmos sobre uma educação crítica. Enquanto autorreflexão crítica, Adorno sinaliza a tarefa desmistificadora e de combate à ideologia burguesa na educação. Desse modo, no mundo moderno, dominado pelas formas ideológicas de ocultação de elementos da realidade em prol da proliferação dos valores burgueses, cabe à educação atuar no sentido de combater as ideologias que sustentam a dominação e a semiformação.

Em termos mais enfáticos, Adorno (2020) afirma a necessidade da educação política contra a barbárie que, no seu tempo histórico, tinha em *Auschwitz* a sua máxima expressão. Ou seja, a educação política nada mais é do que uma educação que torne possível a compreensão de como chegamos à barbárie e o que podemos fazer para que ela não se repita ou se perpetue. A partir desse momento, enquanto prática de combate aos mecanismos objetivos que tornam possível a barbárie, a educação será conseqüentemente contraideológica, uma vez que nenhuma expressão da barbárie, da semiformação e da racionalidade instrumental, pode existir sem manifestações ideológicas e objetivas que captem a subjetividade e o modo de interação dos sujeitos. Este é sobretudo o interesse e, ao mesmo tempo, o mérito da indústria cultural, sua capacidade consistente em dominar não somente pelas ideias, mas pelas ideias que penetram nos sentidos, no corpo.

Sendo assim, a educação política dirigida à autorreflexão crítica não pode acreditar que o inverso pode ser feito, quer dizer, a modelagem da consciência crítica, assim justificado por Adorno (2020):

A seguir, e 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

⁴ Adorno (2020) demonstra intensa preocupação com o modo como a sociedade constrói instâncias de mediação da formação, as quais, a todo o momento, dificultam o usufruto da autonomia e liberdade dos sujeitos. Nesse sentido, a educação para a emancipação, que começa desde a escola, necessita compreender a função reprodutora da escola para, assim, encontrar as reais possibilidades contraideológicas.

mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2020, p. 154).

Com sua concepção de educação, Adorno (2020) se aproxima do entendimento de grande parte do campo das pedagogias críticas contemporâneas, cujos atores pensam a educação no âmbito da conscientização e da formação cultural e científica em oposição ao mero treinamento de habilidades e transmissão de conhecimentos descontextualizados da prática social. Essa posição tomada pelo filósofo o aproxima de Freire (2008; 2016), que rejeitava a possibilidade de a educação e o ensino serem entendidos somente como transferência de conhecimento e não como produção de compreensão conjunta acerca dos objetos de estudo. Segundo esse último autor, essa compreensão favorece o enfretamento do quadro ideológico que sustenta a hegemonia da classe dominante.

Entretanto, o processo de produção de uma consciência verdadeira apontado por Adorno (2020) não deve ser entendido como uma atividade realizada somente no plano da consciência e pela mera movimentação de conceitos. Do mesmo modo que, em Freire (2016) e Freire e Shor (2021), Adorno compreende a dimensão prática da educação para a emancipação. Por essa razão, Adorno (2020) unifica a educação para a emancipação com a demanda de formação para a restauração da experiência.

Desse modo, e possivelmente influenciado pelas contribuições de Walter Benjamin sobre a experiência e a pobreza da experiência na sociedade moderna, Adorno (2020) afirma que a educação necessita reanimar o nosso potencial de fazer experiência. Por essa via, a educação para a experiência é a própria educação para a emancipação. Por experiência, Adorno (2020) vai pensar em formas de contato com o mundo e com os objetos construídos para além da lógica fragmentada da racionalidade instrumental que tende a particularizar e acelerar processos formativos. Nesse sentido, a experiência é concebida como alguma coisa que considera a história e a tradição dos objetos e, ao mesmo tempo, reconhece a dimensão sensível e corporal de contato com eles. No limite, a experiência necessita de tempo e mediação, o que é antagônico aos processos de formação baseados no treinamento de habilidades, que cumprem somente as demandas mais imediatas do mercado de trabalho e do conjunto de valores propagandeados pela burguesia.

Em síntese, uma educação para a experiência é uma educação a favor do humano e não da lógica deteriorada da semiformação. Sendo a favor do humano, segundo Leo Maar (2020, p. 23), “a experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. Em termos

educacionais, a educação para a experiência como uma das características de uma educação para a emancipação deve se colocar na defesa de processos formativos que não fragmentem o humano, mas que, nos termos de Freire (2008; 2016), conceba-o enquanto corpo consciente. Para isso, tempo, mediação, continuidade, reflexão, experiência sensível e reflexividade são elementos fundamentais e tarefas de uma educação para a emancipação na perspectiva de Adorno. Feitas essas considerações sobre o tema da educação para a emancipação em Adorno, na próxima seção, daremos continuidade à discussão por via das contribuições de Freire.

3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

Ao tentar compreender o sentido de educação em Freire e sua vinculação direta com a busca pela emancipação social, é importante considerar os pressupostos teórico-filosóficos que influenciaram suas ideias e práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira (2003), podemos encontrar pelo menos quatro fontes nas quais o autor fundamentou as bases teóricas para aprofundar seus estudos, quais sejam: o existencialismo, o personalismo, a fenomenologia e o marxismo.

Na epígrafe em destaque nesta pesquisa, o autor fala da educação como finitude da infinitude e que ela só é possível por ser e saber-se o homem inacabado. Essa constatação permite que o homem transcenda suas condições existenciais e busque sua perfeição. Nesse sentido, encontramos aproximações do autor com o existencialismo, para quem, “o homem, tal como o existencialismo o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo” (SARTRE, 1987, p. 06). Ao afirmar que o homem só não é passível de uma definição, concebe-o como ser inacabado que pode buscar sua completude infinitamente, ao mesmo tempo, ao afirmar que será o que ele fizer de si mesmo, confere autonomia para o sujeito se tornar partícipe da construção da sua autonomia.

Outra fonte teórico-filosófica que também contribuiu para a formação do pensamento educacional freiriano diz respeito ao personalismo de Mounier (1964). Para o filósofo, o homem é uma unidade total, um universo que envolve a existência humana em suas diversas dimensões; corpo e espírito, embora sejam unidades diferentes, compõem um todo, fazem parte de um mesmo universo e não podem ser objetivados. Nesse sentido, vemos a presença do personalismo em Freire (1983) quando afirma que:

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. (FREIRE, 1983, p. 51).

Partindo desse princípio, Freire abomina qualquer extremismo ou unilateralidade em relação às duas unidades dialéticas mencionadas. Nem negação da realidade concreta, elevando a subjetividade como responsável pela criação da realidade objetiva; nem a negação da subjetividade, elevando a objetividade como responsável pela transformação da realidade. De acordo com Freire (1983), o sujeito é esse ser que, interagindo dialeticamente com a realidade, transforma-a.

Uma terceira influência do campo teórico-filosófico que fundamenta as ideias de Freire diz respeito à fenomenologia heideggeriana. O estudo de Braga e Farinha (2017), ao analisar o pensamento filosófico de Heidegger, ressalta sua compreensão de homem como um “ser-no-mundo”, diferente das coisas e das outras espécies animais que apenas estão no mundo porque não têm a capacidade de intervir. O homem intervém, muda, age, interage, transforma. Para esse autor, o homem, ao questionar sua existência no mundo, percebe-se como ser de possibilidades, de “poder-ser”. Isso porque indaga sobre sua própria existência, não aceita ser coisificado. Traços desse pensamento são encontrados nos escritos freirianos, ao compreender o ser humano na sua vocação ontológica de “ser mais”. Dentro de um contexto histórico, o homem se diferencia das outras espécies e das coisas, estas são atemporais, por isso, “não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência” (FREIRE, 1983, p. 41).

E, por último, Oliveira (2003) lê nos escritos freirianos a presença do pensamento marxista, especialmente no que tange à compreensão do homem como “ser concreto, situado histórica e socialmente, e ser de práxis, ou seja, teórico-prático” (OLIVEIRA, 2003, p. 23). Toda a pedagogia freiriana parte da necessidade de pensar o ser humano em suas diferentes dimensões e como ser concreto, histórico, situado, capaz de transcender as suas condições existenciais.

Dadas as considerações filosóficas iniciais sobre as incomensuráveis fontes teóricas que embasaram o pensamento de Freire, embora o autor não tenha assumido nenhuma dessas particularidades teóricas como vanguarda de seus escritos, podemos

dizer que todas serviram de base para sua compreensão de educação como possibilidade de emancipação humana, na medida em que não atribui uma finitude, uma definição ao Homem. Tal possibilidade atribuída à educação faz com que ela se apresente com diferentes efetividades, dentre as quais destacamos: a educação se constitui como busca constante (Sartre); ao conceber o Homem como unidade dialética de objetividade-subjetividade, toma-o como uma totalidade indissociável nas suas diferenças (Mounier); ao reconhecer o Homem como ser-no-mundo, reconhece-o como ser que questiona, que se angustia, busca, existe, enquanto os demais seres apenas estão no mundo, não intervêm, não refletem, não transformam (Heidegger); e, ainda, compreende o Homem como ser concreto, histórico, que se relaciona de forma dialética na sociedade (Marx).

Freire (2011) reconhece a educação como processo contraditório que tanto pode contribuir para a humanização, quanto para a desumanização. A educação é favorável à humanização quando concebe o ser humano em suas diferentes dimensões: ontológica, ética, política, social, cultural etc.; quando possibilita o diálogo, a participação, a criticidade, a consciência crítica do sujeito. Essa educação também pressupõe a necessidade de reflexão sobre o homem como ser inacabado, sabedor de seu inacabamento, como ser de relações com os demais sujeitos dentro de uma ordem social injusta produtora de violência e opressão, mas que também pode ser transformada quando problematizada a realidade histórica que produz a opressão. Ao questionar sua existência, seu vir-a-ser, sua presença no mundo, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e posicionar-se em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, afirma ser o homem “um ser de busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 2001, p. 34).

A educação desumanizadora, por outro lado, coisifica o ser humano na medida em que visa a domesticação, a dominação, o antidiálogo, a cultura do silêncio, a manutenção da consciência ingênua e a contradição entre educadores e educandos, estando os primeiros em posição de superioridade em relação aos segundos. Dessa forma, Freire (2005, p. 78) entende que o papel da educação humanizadora é “da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível”.

Ao voltarmos o olhar para as complexidades dos processos de transformação social advindos dos acontecimentos do século XX, vemos que a educação na perspectiva da emancipação tem-se constituído como um grande desafio às teorias que se ocupam

em discutir sua relação dialética com a sociedade. Isso porque, no contexto da sociedade capitalista marcada pelas ideologias de base neoliberais, a educação tem estado a serviço da classe dominante, contribuindo para alavancar o “crescimento” econômico de um país. A essa educação, Freire (2005) denomina de educação bancária, a qual visa a manutenção da consciência ingênua dos sujeitos, baseada na dominação, no antidiálogo, na opressão, na ausência de criticidade, na domesticação. Em sentido amplo, na desumanização como distorção da vocação ontológica do homem de ser mais.

Segundo Freire (2005), a forma ‘bancária’ de conceber e operar a educação não contribui para a emancipação porque está a serviço dos interesses da classe dominante. O saber é concebido como doação, como comunicado dos que sabem aos que nada sabem. A escola, na concepção bancária de educação, assume a responsabilidade pelas soluções dos problemas educacionais de toda ordem que se manifestam no contexto educacional, contudo, sem realizar uma reflexão crítica sobre os aspectos contraditórios quanto ao quadro sócio-econômico-político-cultural que afeta a educação. É uma concepção de educação que visa a manutenção da consciência ingênua no intuito de que os sujeitos, desprovidos de consciência crítica, alienados e desumanizados, continuem a serviço da manutenção do *status quo* da sociedade opressora.

Em oposição à concepção dominadora sobre a qual discorremos, Freire (2005) propõe uma educação que esteja a serviço da humanização, ou seja, da vocação ontológica do ser humano de “ser mais”. Essa educação apresenta como principais características: o diálogo, a conscientização, a reflexão crítica, a problematização e a práxis libertadora. Para o autor, o homem como ser de busca deve compreender que tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades, entretanto, a desumanização é resultado de fatores históricos oriundos da ordem injusta e opressora; a humanização, contrariamente, é vocação ontológica do ser mais. Por isso, a “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32). Para o autor, todo o empenho da educação deve ser no sentido de resgatar a humanidade que lhe foi roubada. Esta seria, portanto, uma educação para a emancipação.

O diálogo em Freire é um dos fundamentos da educação libertadora contra o bancarismo. Assim, por meio do diálogo, é possível resgatar a relação horizontal entre educadores e educandos, ambos como sujeitos partícipes da educação para a emancipação. Pelo diálogo, educadores e educandos conseguem problematizar a realidade e lutar contra toda forma de opressão e exploração imposta pela classe

dominante. A educação bancária, que é a educação dos que desumanizam, não pode proporcionar o diálogo porque está a serviço da manutenção da consciência ingênua dos oprimidos para garantir o autoritarismo daqueles que oprimem. Nesse sentido, Freire (2005, p. 91) ressalta ser “preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a sua palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”.

Quando, por meio do diálogo, os oprimidos começam a reconhecer sua desumanização, no interior de uma estrutura político-econômico-cultural opressora, inicia-se um processo de mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica que opera epistemologicamente, e, então, vão se comprometendo com a luta contra sua desumanização. A conscientização não é uma doação de A para B, mas um processo permanente de reflexão crítica que os oprimidos realizam entre si, mediatizados pelo mundo, sobre suas condições de existência. Logo, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44). Também não é suficiente tomar consciência da opressão, é preciso problematizar, indagar, refletir sobre as reais condições de opressão e ir se engajando na luta pela libertação e transformação social. Por isso, Freire afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 58).

Além disso, afirma-se que o diálogo em Freire (2005) é uma exigência existencial e, como tal, está fundado no amor, na humildade e na fé nos homens. O amor aqui ganha sentido de coragem e compromisso que o educador vai assumindo com os educandos e com o mundo. Por isso, assevera o autor: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92). Contudo, para haver diálogo é necessário humildade. O autoritarismo, presente na educação bancária, não permite esse sentimento na relação educadores-educandos porque o primeiro, como aquele que tudo sabe, relaciona-se sempre com tom de arrogância e superioridade em relação ao segundo, que exerce uma posição de inferioridade. Por último, o diálogo exige fé nos homens, como seres capazes de fazer, refazer, criar, recriar e fazer-se sujeito de sua própria educação, de recuperar sua humanidade roubada. O autor ressalta que a fé precede o diálogo, por isso, ao dialogar com o sujeito que teve sua fé prejudicada pelo sistema que o aliena, que o faz crer no fatalismo, no determinismo, no ser menos, o educador dialógico aceita o desafio de fazê-la renascer na luta por sua libertação, que

não se faz na desconfiança dos homens, mas na crença nestes, e na associação com outros sujeitos também convencidos de seu poder de transformar.

A luta por uma educação libertadora ou emancipadora, baseada nos pressupostos freirianos, é permeada por limites e desafios, mas também pelas possibilidades. Para Freire, o contexto em que vivemos é de uma sociedade contraditória, em que os valores econômicos estão sobrepostos aos humanos, e o projeto do capital está imerso nas ideologias presentes na escola por diferentes vias, como: currículo, práticas pedagógicas, formações continuadas, avaliações etc., contribuindo para a formação de sujeitos passivos, alienados, obedientes. Para fazermos uma educação para emancipação, é nesse contexto que se torna imprescindível fazermos nossa opção, partindo do pressuposto de que não existe neutralidade na educação. Nesse sentido, afirma Freire (2011, p. 63) que o educador social “ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência”.

As situações-limites para uma educação na perspectiva da emancipação, num dado momento histórico, segundo Freire (2005), não podem ser compreendidas como freios ou barreiras insuperáveis ou impossíveis de serem ultrapassadas, mas como desafios que, como seres humanos de possibilidades, de querer-fazer, de enfrentamento aos riscos, de busca, em um contexto histórico também dinâmico e contínuo, podemos superar. As possibilidades para a construção da educação na perspectiva da emancipação não estão dadas *a priori*, mas compreendem um movimento que pode ter relação com o passado, com o presente e o futuro, porque os homens e as mulheres, diferentemente dos animais que são a-históricos, fazem história, e a fazem porque estão em constante processo de ação-reflexão-ação que lhes possibilita ultrapassar os limites das situações desumanizantes e conquistar o inédito viável, como possibilidade para alcançar a vocação ontológica de ser mais.

Nesse sentido, após nossas reflexões sobre a imbricação entre educação dialógica e emancipação em Freire, buscaremos, na próxima seção, sistematizar algumas aproximações teórico-conceituais entre o educador brasileiro e o filósofo frankfurtiano.

4 PROXIMIDADES E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

Como vimos nas discussões até aqui apresentadas, ainda que a temática da educação tenha pesos diferentes no escopo das obras de Adorno e Freire, o problema da emancipação em face da barbárie instaurada no século XX é uma preocupação que

aproxima os dois autores. Cabe dizer que, embora Freire seja geralmente identificado como um autor do campo da educação, a sua proposta de emancipação social compreende aspectos que transcendem o universo da intervenção pedagógica formal. Por tal razão, emancipação em Freire possui o sentido de transformação radical da sociedade opressora, para a qual, a educação, pensada como prática de comunicação entre sujeitos em processo de libertação, pode desempenhar uma tarefa fundamental (FREIRE, 2005).

Esse aspecto, para nós, é importante, pois, se nos atentarmos ao conceito de formação expresso em Adorno (1996a; 1996b), perceberemos que o filósofo frankfurtiano a todo momento faz um paralelo entre o tipo de formação hegemônica construída na racionalidade burguesa, que privilegia as formas imediatistas e deterioradas da indústria cultural, e uma outra formação que pudesse ser capaz de conduzir, pela apropriação da cultura de modo crítico, os sujeitos à real autonomia e emancipação. No fundo, a questão da autonomia como condição necessária para a emancipação é outro aspecto que aproxima os dois autores dentro do escopo de uma perspectiva de crítica da sociedade.

Em Freire (2008), a autonomia é concebida enquanto processo e conquista de busca pela emancipação. Por isso mesmo, a autonomia não pode ser dada e nem considerada como algo natural e espontâneo. Nessa perspectiva, Freire se afasta de propostas pedagógicas que pensam a autonomia em termos de uma licenciosidade excessiva, que despreza a relação dialógica entre sujeitos e mundo e a produção de compreensão acerca dos objetos de conhecimento enquanto etapa necessária para a formação do sujeito autônomo. No limite, em Freire, a autonomia para aprender não nega a autoridade do sujeito que conduz a prática educativa, e nem mesmo a importância dos temas e conteúdos culturais selecionados para a reflexão e produção de inteligência conjunta (FREIRE, 2016).

De acordo com Freire (2008), a autoridade verdadeira reconhece que a liberdade dos educandos e dos educadores é essencial para a prática educativa libertadora. Nesse caminho, podemos falar em construção da autonomia a partir do aprofundamento da própria liberdade democrática. Assim, a autonomia vai se formando junto com a responsabilidade que os sujeitos do processo educativo assumem com ele. O fundamental na aprendizagem do conteúdo é a construção da responsabilidade e da liberdade que os sujeitos assumem. Por isso, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2008, p. 67).

A pedagogia da autonomia deve reconhecê-la como constante processo, como vir a ser que precisa receber estímulos. Em última instância, ninguém amadurece ou ganha autonomia de qualquer forma ou rapidamente, dado que esse processo é oriundo das experiências. Dessa forma, “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2008, p. 67).

Do mesmo modo, na condição de parte do conceito de emancipação exposto por Adorno (2020), a autonomia precisa ser entendida enquanto etapa de uma formação cultural que privilegia o contato com os objetos do ponto de vista da experiência formativa e não da semiformação. Não à toa, a crítica da indústria cultural produzida por Adorno e Horkheimer (1985) assevera o momento em que essa manifestação da burguesia captura a subjetividade dos sujeitos e seus modos de interação com a cultura. Sendo assim, a indústria cultural seria contrária à autonomia propagada pelos teóricos clássicos do esclarecimento.

No âmbito da relação entre formação e educação, Adorno (2020) pontua as dificuldades para a formação do sujeito autônomo e emancipado, levando em consideração as diversas instâncias de mediação da formação cultural presentes na sociedade moderna. Sobre isso, o filósofo alemão declara:

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorve e aceita nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 2020, p. 199).

Do ponto de vista de uma educação para a autonomia e emancipação, o argumento de Adorno (2020) sobre as diversas instâncias mediadoras da formação dos sujeitos reforça a tese de Freire (2008) a respeito da impossibilidade de a prática educativa progressista se desenvolver de modo espontaneísta e sem rigorosidade. No limite, é possível dizer que tanto Adorno como Freire concordam que o processo de construção do sujeito autônomo exige disciplina⁵.

Outro aspecto interessante de percebermos é que, apesar do preocupante diagnóstico de Adorno sobre os rumos bárbaros da sociedade moderna e da expansão da lógica da semiformação, do mesmo modo que Freire, o autor acredita que uma educação para a emancipação perpassa também pela educação em sentido amplo (para além da

⁵ Aliás, a disciplina, entendida enquanto condição para o estudo reflexivo e emancipação, aproxima Adorno e Freire das posições educacionais de Gramsci (2001).

institucionalidade), bem como pela escola. Nos dizeres de Adorno (2020, p. 126): “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto”.

A aproximação supramencionada nos permite pensar nas similitudes do pensamento adorniano com as clássicas reflexões de Freire sobre educação e transformação social. Logo, do ponto de vista da dialética, não se pode delegar à educação a tarefa de sozinha transformar a sociedade, justamente por conta da primeira ser condicionada pela segunda. Contudo, o fato de ser condicionada é diferente de ser totalmente determinada, ou mesmo presa em uma relação de causa e efeito. A educação é realizada pelas mãos de homens e mulheres também condicionados que se sabem como tal, mas, tendo consciência de seu inacabamento e que não estão determinados, podem ultrapassar as situações limites; diferentemente, por exemplo, dos animais, os quais, embora inacabados, não têm consciência de seu inacabamento, ou seja, adaptam-se e vivem um eterno determinismo.

Por isso mesmo, a educação comporta o momento de negação da própria sociedade, na medida em que é capaz de atuar como meio para que os sujeitos compreendam certos mecanismos de funcionamento da dominação presente na sociedade opressora. Segundo Freire e Shor (2021), a educação libertadora pode ajudar os estudantes a mudarem a compreensão que possuem sobre a realidade

Todavia, conforme expõem Freire e Shor (2021), mudar a compreensão da realidade não significa mudá-la em termos objetivos. Desse modo, o limite da educação, em especial da educação escolar, reside justamente no fato de que sua intervenção precisa ser complementada com a busca pela mudança social, econômica, política, cultural e moral, que ocorre em diversas instâncias da sociedade civil e política. Nesse sentido, a crítica e a prática da educação libertadora não podem se resumir aos meios e formas de fazer a própria educação, e sim na sua relação com a sociedade. Portanto:

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, devemos compreender o próprio subsistema da educação. Isto é, como, se constitui ou se constrói a educação sistemática no quadro geral do desenvolvimento capitalista? Precisamos entender a natureza sistemática da educação para atuar efetivamente dentro do espaço das escolas. (FREIRE; SHOR, 2021, p. 65-66).

Pensando nas possibilidades de a educação condicionar a sociedade por via da produção de compreensão acerca do seu modo de funcionamento, a educação libertadora de Freire e a educação para a emancipação de Adorno comportam certas características comuns que gostaríamos de destacar a partir deste momento. De modo sintético, apresentaremos três pontos de aproximação entre as percepções dos autores sobre uma educação para a emancipação, a dizer: 1) a educação é compreendida como prática contraideológica capaz de desmistificar as sentenças burguesas sobre a humanidade e a história; 2) a educação para emancipação é sempre um ato de humanização a favor do sujeito e contra a barbárie; 3) uma educação para a emancipação necessita ser pensada enquanto projeto de educação política e dentro do plano das relações políticas.

Sobre o primeiro ponto, é fundamental frisar que em ambos os autores a educação como busca pela emancipação é sempre uma prática contraideológica. Ou seja, em tempos de barbárie e desumanização promovida e sustentada pelas diversas ideologias capitalistas, a educação precisa atuar no sentido de desvelar e desmistificar as sentenças burguesas sobre a história. Freire (2008) empreende uma densa crítica contra as visões fatalistas da história propagandeadas pela ideologia neoliberal. De acordo com o autor, a ideologia fatalista e imobilizante de roupagem pós-moderna que anima o discurso neoliberal insiste na tese de que nada podemos fazer contra a determinação histórica e as condições opressoras do presente. Essa ideologia pensa a prática educativa como modo de adaptar o educando a essa realidade por meio do treinamento técnico para sua sobrevivência. Essa permanência do hoje (*status quo*), pregada pela ideologia neoliberal, forja uma educação totalmente tecnicista, que requer um educador que saiba perfeitamente apenas realizar a tarefa de acomodação ao mundo, em outras palavras, “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de examinador de destrezas” (FREIRE, 2008, p. 91).

Aliás, Freire (2019) empreende uma densa crítica a respeito da tendência neoliberal de aproximar a educação e a formação ao mero treinamento técnico, sob o argumento ideológico de que apenas o treinamento de habilidades seria suficiente para as classes subalternas viverem de modo digno. Do ponto de vista da educação libertadora, os elementos técnico-científicos e a competência técnica do educador se juntam às dimensões política e humana intrínsecas ao ato de educar. Nesse ponto, lembramos o conceito de educação de Adorno (2020), que pensa a prática educativa em oposição à modelagem de sujeitos e à mera transferência de conhecimentos, colocando-a como produção de uma consciência verdadeira. Nesse sentido, como prática de combate à

ideologia dominante, Adorno concebe a educação como forma de produzir uma consciência da realidade não capturada pelos mecanismos da semiformação. Logo, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2020, p. 132).

A ideia proposta por Adorno (2020), de produzir uma consciência da realidade por via da autorreflexão crítica sobre os mecanismos ideológicos da semiformação, aproxima-se da abordagem da conscientização apresentada por Freire (2016). De acordo com o educador brasileiro, a conscientização, que implica a passagem da esfera de uma apreensão espontânea da realidade para um nível de compreensão crítico-epistemológico, ocorre na medida em que os sujeitos passam a desvelar a realidade e adentrar na essência fenomênica dos objetos, para, assim, esse processo resultar em engajamento pela transformação do mundo. Nos termos de Freire (2016, p. 57), “por essa razão mesma, a conscientização é engajamento histórico”.

Outro tema de aproximação entre os autores nas suas reflexões sobre educação, diz respeito ao fato que, do ponto de vista de uma educação libertadora direcionada para promover a emancipação, educar e formar são atividades humanizadoras e não de treinamento técnico, como sinalizamos anteriormente. Por essa razão, Freire discute, em vários momentos da sua extensa obra, a vocação humana de ser mais, que, no fundo, diz respeito à propensão humana pela humanização e não pela deterioração imposta pela classe dominante. Na busca pela humanização como contraposição à semiformação, Adorno revitaliza a noção de experiência no sentido de pensar a educação para a emancipação como prática de construção da aptidão humana para a experiência formativa. Nas palavras do filósofo alemão:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam. (ADORNO, 2020, p. 163).

Podemos dizer, então, que a aposta na vocação humana do ser mais, por intermédio de uma educação dialógica e problematizadora, por parte de Freire, e a proposição de Adorno da educação como via para reabilitar a aptidão à experiência, demonstram a preocupação dos autores com a perspectiva humanizadora da educação. Cabe dizer, ainda, que esse aspecto se conecta com o terceiro elemento de articulação entre os autores que pontuamos: a função emancipadora e humanizadora da educação

que ocorre dentro do plano da política e da demanda pela formação política, ou que carrega uma politicidade intrínseca, nos termos de Freire (2003).

Em toda a sua obra, Freire discute as imbricações entre política e educação em vários termos. De um ponto de vista geral, o autor recusa os discursos que, ao reivindicarem a neutralidade política e a eficiência técnica da prática educativa, esquecem que, pelo simples fato de a educação existir em uma sociedade de classes e expressar visões de mundo e vontades de certos grupos, o vínculo entre educação e política é demasiadamente estreito. Nesse sentido, reconhecendo que existe um nexos o qual articula a educação com os conflitos de classe e com a luta pelo poder, bem como mediações mais imediatas no âmbito das decisões curriculares, dos conteúdos, das metodologias, das formas de trato/relação com os alunos etc., é que Freire falará em politicidade do ato de educar. Para o autor:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 2003, p. 46-47)⁶.

Em Adorno (2020), no contexto de *Auschwitz* e de toda a barbárie instaurada pela indústria cultural e a sociedade de mercado, a educação política contra barbárie se torna imperativo, função e condição de uma educação para a emancipação. Nesse sentido, a educação política em Adorno evidencia a necessidade de refletirmos sobre os próprios elementos que causam a violência (entendida como impulso destruidor da sociedade e dos homens) entre os humanos e entre estes com a natureza. A partir do horror de *Auschwitz*, Adorno pensa que o significado da educação política está em evitar que esse acontecimento se repita. Dessa forma, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 2020, p. 129).

Com as passagens acima citadas, acreditamos que o nosso argumento a favor da centralidade da dimensão política nas reflexões educacionais de Freire e Adorno se torna mais compreensível. Assim, encaminhamo-nos para o fim de nossas análises pontuais

⁶ Para o aprofundamento das discussões sobre política e educação em Paulo Freire, além de Freire (2003), indicamos a leitura de Gadotti, Freire e Guimarães (1995).

sobre as proximidades e contribuições para uma educação emancipadora em Adorno e Freire, reafirmando que a relação entre educação e sociedade é de condicionamento e tensão permanente, e não de determinismo e imutabilidade. Essa compreensão exclui as possibilidades de ação transformadora por parte dos sujeitos envolvidos com a luta pela emancipação e real formação dos oprimidos e subalternizados do mundo.

Por último, frisamos que nosso trabalho de pesquisa focou na identificação e análise das similaridades e convergências entre Adorno e Freire perspectivando uma educação para a emancipação. Todavia, em virtude dos diferentes tempos e contextos históricos nos quais os autores construíram suas obras, certamente um conjunto de diferenças e peculiaridades poderiam também ser facilmente identificadas em seus textos. Podemos dizer, então, que cada um deles apresenta outras contribuições e possibilidades analíticas adequadas a diferentes problemas teóricos, no entanto, por ora, transcendem o esforço teórico deste estudo.

Em realidades diferentes, poderíamos recorrer a certos aportes conceituais de um ou de outro dos dois grandes autores em tela neste texto, como a articulação entre a luta pela emancipação e o inédito viável em Freire (2005); ou a articulação entre a luta por emancipação e a resistência aos apelos da indústria cultural, desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985). São perspectivas diferenciadas, porém, parece-nos que o horizonte da emancipação e do pleno desenvolvimento dos sujeitos, em sociedades que necessitam superar o modo de produção capitalista em suas generalidades, sejam aspectos imprescindíveis nos dois pensadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer o exercício de aproximação de abordagens teóricas nem sempre é uma tarefa simples, principalmente quando há diferenças quanto ao tempo histórico e aos acontecimentos político-sociais nos quais diferentes autores podem estar envolvidos, assim como as influências teóricas que delineiam as obras daqueles que produzem teorias. No âmbito da educação essa dificuldade também é eminente, ainda que o esforço ocorra quanto à aproximação de abordagens direcionadas por fundamentos teóricos semelhantes.

Foi assim o empreendimento desenvolvido no texto que ora finalizamos, em relação à aproximação das abordagens teóricas de Theodor Adorno e Paulo Freire, na busca de compreender as contribuições de ambos para pensar a educação na

perspectiva da emancipação. Especificamente na direção da educação emancipadora, temos uma dificuldade a mais, a qual se deve à especificidade do tratamento do tema: enquanto Freire se dedica, em grande parte da vida, à discussão da educação, esse é um tema entre tantos de Adorno, o qual, ainda que relevante, aparece em parte de sua extensa obra.

No entanto, é preciso considerar que há elementos favorecedores ao exercício de aproximação, entre os quais ganha destaque aquele escolhido para justificar nossa empreitada: podemos afirmar que tanto Freire como Adorno estão preocupados com a ambivalente potencialidade da educação – a qual, ao mesmo tempo, pode levar à reprodução do *status quo* de uma sociedade, bem como pode contribuir para a transformação de sua estrutura.

Entre dificuldades e possibilidades, nossa intenção foi identificar e refletir sobre as contribuições conceituais pontuais de Adorno e Freire para uma educação emancipadora, e o fizemos por meio da análise de obras autorais do filósofo de Frankfurt e do grande educador brasileiro.

Quando tomamos as contribuições de Adorno à reflexão da emancipação pela educação, podemos observar que tanto na célebre obra *Dialética do Esclarecimento*, escrita em parceria com Max Horkheimer, como no marcante ensaio *Educação e emancipação*, podemos observar como o filósofo argumenta a respeito das possibilidades de a educação ser a protagonista positiva ou a vilã da história. Além disso, o autor aponta que, a partir do desenvolvimento científico, o ser humano pôde vislumbrar grandes contribuições para a humanidade, mas também encontrou o caminho para sua eventual destruição. Similar caminho pode ser percorrido pela educação, que pode conduzir à libertação do gênero humano de qualquer forma de dominação, assim como pode conduzir à barbárie, como emblematicamente ocorreu em Auschwitz.

De outra forma, quando é Freire o foco de nossos estudos, podemos analisar o conjunto de suas obras e encontraremos pontos de convergências. No entanto, para nós é suficiente mencionar, nessas últimas considerações, a *Pedagogia do oprimido* e a *Pedagogia da autonomia* para identificarmos como o educador brasileiro enxerga as duas possibilidades ambivalentes da educação. Sua indicação é pelo “ser-mais” oferecido a cada ser humano, sendo, para isso, necessário se superar a dominação representada pela educação bancária e se dirigir pelos caminhos da educação libertadora.

No “ponto de encontro” entre as duas abordagens de educação emancipadora, encontraremos Adorno e Freire preocupados com a elevação do ser humano. O primeiro preocupado em que o ser humano não caminhe para a barbárie; o segundo preocupado

em que o ser humano não caminhe para “ser-menos”. Nesse ponto de encontro, observamos ambos pensarem na autonomia do ser humano enquanto uma categoria singular para a emancipação. Entretanto, a preocupação com a formação é destacada, sendo uma formação eminentemente focada na realidade dos sujeitos e no necessário desenvolvimento das consciências.

O exercício de aproximação entre as duas abordagens teóricas, para além das limitações do estudo, permitem-nos inferir que os projetos de educação para a emancipação, em Theodor Adorno e Paulo Freire, têm sua intercessão em três eixos, quais sejam: 1) a educação é compreendida como prática contraideológica capaz de desmistificar as sentenças burguesas sobre a humanidade e a história; 2) a educação para emancipação é sempre um ato de humanização a favor do sujeito e contra a barbárie; 3) uma educação para a emancipação necessita ser pensada enquanto projeto de educação política e dentro do plano das relações políticas.

É possível que encontremos muitas outras aproximações entre as valorosas contribuições realizadas por esses renomados críticos da educação, as quais não foram mencionadas nestas breves reflexões, mas que podem ser tomadas como provocações para o aprofundamento de suas leituras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, T. **Introdução a sociologia**. São Paulo; Editora Unesp. 2008

ADORNO, T. **Teoria da semicultura** – Parte I. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996a, pág. 388-411.

ADORNO, T. **Teoria da semicultura** – Parte II. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996b, pág. 388-411.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGOSTINI, N. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Editora Presença, 1980.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. HEIDEGGER: em busca de sentido para a existência humana. *Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica* – XXIII (1): 65-73, jan-abri, 2017.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE. P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX. H. **Educantion under siege**. South Hadley, Massachusetts: Bergin-Garvey, 1985.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. V.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEO MAAR, W. **À guisa de introdução**: Adorno e a experiência formativa. IN: Educação e emancipação. ADORNO, T. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **a Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOUNIER, E. **O personalismo**. Tradução João Bérnard da Costa. Lisboa: Duas cidades, 1964.

OLIVEIRA, I. A. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**: a imaginação; questão de método. 3. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1987.