



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDNA BATISTA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE  
THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE**

**BELÉM  
2023**

**Edna Batista da Silva**

**EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE  
THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para titulação de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira

Belém  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B333e Batista da Silva, Edna.  
Educação para a emancipação: aproximações entre Theodor Adorno e Paulo Freire / Edna Batista da Silva. — 2023.  
102 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,

Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. Educação e Emancipação . 2. Theodor Adorno . 3. Paulo Freire. I. Título.

CDD 370

---

**Edna Batista da Silva**

**Educação para a emancipação: aproximações entre Theodor Adorno e Paulo Freire**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para titulação de Mestra em Educação.

Aprovada em: 29/ 06/ 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira  
Orientador  
PPGED-UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Examinadora Externa  
PPGED-UEPA

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges  
Examinador Interno  
PPGED-UFPA

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pelo sustento, providência e amparo durante o decorrer de minha trajetória acadêmica no mestrado. A Ti toda honra e toda glória!

À minha família, por ser a base e alegria em meus dias, motivo também pelo qual eu me aventuro a prosseguir na caminhada e descoberta do saber.

Ao meu esposo, companheiro e amigo que direta ou indiretamente caminha comigo em todos os projetos. Que me ajuda a superar obstáculos e a buscar a beleza das coisas.

À minha filha, Maria Eduarda, que ainda está em meu ventre, mas que já impulsiona minhas decisões e escolhas futuras. Ela é mais um dos motivos de minha dedicação e busca por dias melhores.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira, que sempre muito paciente e atencioso procurou me orientar da maneira mais assertiva possível, sempre preocupado em me auxiliar na construção do conhecimento maduro e fruto de uma investigação e pesquisa consistentes.

Aos meus colegas de mestrado e doutorado que com seus saberes enriqueceram os diálogos e discussões atinentes ao Grupo de Pesquisa Paideia.

A todos, gratidão!

## RESUMO

O presente trabalho discorre sobre uma questão central: quais as possibilidades de uma educação para a emancipação nos dias atuais? Para dialogarmos na direção desta indagação, fazemos uma contextualização histórica e utilizamos os escritos de Theodor Adorno e Paulo Freire para embasarmos nossa discussão. Mobilizamos essas fontes para tentar caracterizar a atualidade brasileira da urgência do projeto emancipador, na qual procuramos identificar, no decorrer da leitura, suas possibilidades de efetivação. O texto trazido aqui procura dialogar com os autores base desta pesquisa, considerando o fator que originou o interesse pelo assunto pesquisado, ou seja, o problema motivador. Dessa maneira, o escrito textual se evidencia em um diálogo com Adorno e Paulo Freire, que pretende pensar as reais possibilidades de educação emancipatória na atualidade. Inicialmente, contextualizamos o projeto da emancipação durante o período iluminista, a maneira como foi concebido, bem como os impactos que causou na sociedade daquele período e, posteriormente, refletimos sobre o surgimento e consequências desse conceito na educação brasileira. Em perspectiva crítica, nossos objetivos específicos nos levam a contextualizar a origem desse projeto iluminista e refletir sobre a maneira como os autores analisados nesta pesquisa identificam as exigências e necessidade de uma educação emancipatória na atualidade brasileira. Os referenciais teóricos primários desta dissertação são Theodor Adorno e Paulo Freire, em cujas obras identificamos duas exigências: de uma educação para a emancipação e de uma educação libertadora, respectivamente. A pesquisa evidenciada é de cunho bibliográfico e foi desenvolvida a partir de algumas questões norteadoras, como: a maneira como se apresenta o projeto emancipatório do sujeito desde sua origem no período iluminista, com atenção especial à educação; quais as exigências da educação para a emancipação em Adorno e as exigências de uma educação realmente libertadora em Freire, entre outras questões. O estudo evidencia a permanente necessidade e urgência de uma formação que vise a emancipação do sujeito na atualidade.

**Palavras-chave:** Educação e emancipação. Theodor Adorno. Paulo Freire.

## ABSTRACT

The present work discusses a central question: what are the possibilities of an education for emancipation in the present day? In order to dialogue towards this question, we make a historical context and use the writings of Theodor Adorno and Paulo Freire to support our discussion. We mobilized these sources to try to characterize the Brazilian reality of the urgency of the emancipatory project, in which we tried to identify, in the course of the reading, its possibilities of effectiveness. The text presented here seeks to dialogue with the base authors of this research, considering the factor that originated the interest in the researched subject, that is, the motivating problem. In this way, the textual writing is evident in a dialogue with Adorno and Paulo Freire, who intends to think about the real possibilities of emancipatory education today. Initially, we contextualize the emancipation project during the Enlightenment period, the way it was conceived, as well as the impacts it caused on society in that period and, later, we reflect on the emergence and consequences of this concept in Brazilian education. In a critical perspective, our specific objectives lead us to contextualize the origin of this Enlightenment project and reflect on the way in which the authors analyzed in this research identify the requirements and need for an emancipatory education in the Brazilian present. The primary theoretical references of this dissertation are Theodor Adorno and Paulo Freire, in whose works we identify two demands: an education for emancipation and a liberating education, respectively. The evidenced research is of a bibliographic nature and was developed from some guiding questions, such as: the way in which the subject's emancipatory project is presented since its origin in the Enlightenment period, with special attention to education; what are the demands of education for emancipation in Adorno and the demands of a really liberating education in Freire, among other issues. The study shows the permanent need and urgency of training that aims at the emancipation of the subject today.

**Keywords:** Education and emancipation. Theodor Adorno. Paulo Freire.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>1.1 Definição do problema</b> .....	12
<b>1.2 Objetivo geral</b> .....	18
<b>1.3 Objetivos específicos</b> .....	20
<b>1.4 Metodologia da pesquisa</b> .....	21
<b>1.5 Estrutura da pesquisa</b> .....	24
<b>2 MODERNIDADE, ILUMINISMO E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO</b> .....	28
<b>2.1 Contexto sócio-histórico e conceitual do projeto de emancipação</b> .....	34
<b>2.2 Revisão bibliográfica acerca da educação emancipatória</b> .....	43
<b>3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO</b> .....	46
<b>3.1 Educação contra a barbárie</b> .....	51
<b>3.2 Semiformação, reflexão crítica e educação: conceitos e diálogos que contribuem para se pensar o papel do professor na formação do sujeito emancipado</b> .....	59
<b>4 EMANCIPAR PARA LIBERTAR O OPRIMIDO</b> .....	64
<b>4.1 Libertação do oprimido: a importância do papel do professor na emancipação do educando e a possibilidade de transformação da realidade</b> .....	72
<b>5 APROXIMAÇÕES ENTRE THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE</b> .....	81
<b>5.1 Quadro com a diferença entre os conceitos Autonomia, Libertação e Emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire</b> .....	85
<b>5.2 Quadro comparativo entre os autores</b> .....	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto aqui apresentado é resultado da pesquisa desenvolvida como requisito do meu projeto de dissertação de mestrado. Trata da emancipação, os entraves encontrados para sua efetivação, possibilidades e urgência de um projeto emancipador na educação brasileira. A pesquisa foi motivada a partir de indagações geradas ainda durante a minha graduação em pedagogia (2006-2010), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus do Instituto Multidisciplinar.

Sou oriunda de um contexto desfavorecido, especificamente da cidade de Japeri-RJ, e ao ingressar na universidade e ter acesso aos diversos conteúdos das disciplinas sobre problemáticas pertinentes à educação, ao sistema educacional e à atuação do indivíduo na sociedade, interessei-me pela filosofia da educação e suas questões geradoras de reflexão, como a importância de um pensar crítico, autônomo e reflexivo.

Também me despertaram interesse as discussões em torno de questões que então marcavam a posição de fala desses sujeitos na sociedade, como a problemática da desigualdade e estratificação social, a luta pela garantia de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, os limites impostos aos educadores e profissionais da educação que dificultam e/ou impedem o exercício eficaz da reflexão e do pensamento e ferem a autonomia desses profissionais nos diversos contextos educativos. Isso porque, ao adentrar o meio acadêmico com uma base teórica precária de estudos e totalmente sem compreender e refletir acerca da importância de expor minhas ideias nos diversos espaços sociais, fui me conscientizando de que a educação a que fui submetida desde a infância falhou ao não me possibilitar ter acesso a um ensino crítico e que colaborasse com o desenvolvimento e alcance de minha autonomia.

Com origem em uma família com recursos financeiros escassos e com baixo grau de instrução, tanto por parte de mãe quanto de pai, nunca tive acesso a situações nem a uma educação que despertassem minha atenção para uma reflexão sobre minha própria realidade, bem como sobre uma visão de futuro mais esclarecida. Essa ausência de recursos intelectuais e econômicos me fez enxergar a sociedade e minha realidade financeira, cultural e social como um fato dado e “normal” para a integrante de uma família de baixa renda.

No entanto, mesmo com toda precariedade, o desejo de dar continuidade ao estudo, algo pelo qual eu aspirava, estava presente, embora eu não soubesse claramente como viabilizar isso. A possibilidade começou a ser vislumbrada quando nos primeiros dias de aula do 3º ano do ensino médio, em 2001, um dos professores, ao fazer sua apresentação pessoal e pedir que cada aluno da turma também se apresentasse individualmente, foi incisivo ao dizer que

deveríamos pensar em dar continuidade aos estudos e olharmos para além de nossa realidade. Aquilo me despertou a atenção e me instigou refletir sobre algo que até então eu desconhecia. Ele falou em “cursar uma faculdade”. Aquilo penetrou em minha mente.

Com o passar de uns dias, comentei com um de meus cunhados que estava entusiasmada com o que aquele professor havia falado, porém, não sabia como poderia entrar na faculdade (até então, eu não conhecia o termo “universidade”) e ele me falou que procuraria saber com sua tia, que também era professora do ensino médio em outra rede de ensino, como eu poderia fazer. Passaram-se alguns meses até ele encontrar a tia e, assim, eu continuava sem informações precisas sobre aquela possibilidade.

Em dezembro do mesmo ano, me formei no curso Normal e outra necessidade se pôs em meu caminho: eu precisava encontrar um emprego que me possibilitasse ajudar a família nas despesas diárias – alimentação dos seis filhos, do pai e mãe, pagamento de contas de despesas básicas, como luz, remédios, vestimentas etc. Diante daquela demanda, lancei-me em busca de emprego, mas não foi fácil. Tentei alguns concursos públicos municipais, procurei por oportunidades em instituições privadas de ensino e até entreguei meu currículo em empresas de outra natureza, devido à urgência em que eu me encontrava: precisava de um emprego. Porém, passei todo o ano de 2002 sem trabalhar.

Em janeiro de 2003, uma das escolas particulares na qual eu havia entregue currículo me chamou para assumir uma turma de 2ª série (atual 3º ano). A notícia foi maravilhosa. E, assim, iniciei minha primeira experiência educativa como professora. Naquele ano, concentrei-me em auxiliar a família com as despesas, mesmo recebendo apenas cerca de R\$ 200,00 mensais, e me dediquei a possibilitar aos alunos o acesso a uma educação de qualidade.

Assim foi o ano de 2003, com uma nova experiência, com oportunidade de efetivar auxílio à família e perspectivas melhores de vida. No entanto, o sonho de continuar os estudos permanecia vivo, latente. Foi quando, novamente, conversei com meu cunhado sobre o fato. Após o diálogo, mesmo sem expressar claramente o que pretendia fazer, ele começou a buscar informações sobre o ingresso no nível superior. Assim, no início do ano de 2004, ele me entregou um conjunto de livros de uso pessoal de professor e falou que era para eu estudar a partir daqueles escritos, pois ele iria me inscrever em alguns vestibulares. Os livros tratavam de temas diversos: matemática, física, português e outros.

Perguntado por ele sobre qual curso eu gostaria de fazer, disse que pretendia continuar lecionando e ele, atento à minha exposição, apresentou-me algumas possibilidades. Comecei a prestar vestibular para a área de Letras e Pedagogia. Mas não obtive sucesso durante o ano de

2004. Resolvi, então, conhecer um pouco mais o trabalho desses profissionais de educação e, então, tive a certeza de que era a Pedagogia a área à qual eu deveria me dedicar.

Assim, em 2005, abriu vestibular para a UFRRJ com vagas para ingresso em cursos na área de humanas – aquela seria a primeira vez que essa universidade teria cursos voltados exclusivamente para esse campo do conhecimento, e a Pedagogia estava na relação. Não tive dúvida, fiz minha inscrição presencialmente na própria universidade e prestei o vestibular. Sem possuir computador ou qualquer outra mídia eletrônica, inclusive telefone, meu cunhado me informava sobre o andamento de todo o processo, desde o aceite da inscrição até o dia da prova, resultado, etc.

Aprovada no vestibular, ingressei na UFRRJ no ano de 2006 e me deparei com uma brilhante experiência acadêmica que, diante de tantos referenciais teóricos estudados e das discussões – por vezes acaloradas – em sala de aula, ajudou-me a entender a necessidade de ofertar ao educando, desde as séries iniciais, um ensino que desse espaço para que ele pudesse expor suas indagações e ideias, dúvidas e entendimentos. Um ensino que o levasse a questionar todas as certezas que lhe fazem acreditar que o acesso a determinados bens culturais e sociais deve ser privilégio de poucos.

Foi assim que, num determinado dia, um professor de filosofia da UFRRJ convidou a turma para participar de seu grupo de pesquisa que analisaria alguns escritos filosóficos e traçaria diálogos com a educação. Interessei-me de imediato. O primeiro encontro do grupo foi marcado pelo esclarecimento e debate de alguns termos que nos acompanhariam durante aquele processo de pesquisa e descoberta de novos conhecimentos e sobre os quais deveríamos ter boa compreensão. Foi quando houve a apresentação dos termos: filosofia, reflexão filosófica, pensamento crítico, autonomia e emancipação.

Esse primeiro contato com o universo da pesquisa foi enriquecedor e despertou inquietação e descoberta de algo que eu sequer imaginava: a ideia de que eu ainda não havia passado por um processo que me levasse ao desenvolvimento de minha autonomia intelectual. Junto a essa reflexão, lá estava a emancipação como o resultado de um processo educacional, filosófico e democrático, necessário a qualquer sujeito social. Foi refletindo sobre esses termos que percebi um dos grandes papéis da educação, que é possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento contínuo de sua autonomia e a emancipação como um horizonte possível e urgente no processo educativo.

Dessa maneira, foi ainda durante os encontros do grupo de pesquisa na UFRRJ que o tema proposto nesta dissertação passou a ser pensado e construído. O contato com os principais autores aqui trabalhados – Adorno e Paulo Freire – decorreu da participação no grupo de

pesquisa, no qual se trabalhava a reflexão filosófica e seu diálogo com a educação. E é assim que seguiremos pelos capítulos e subseções, procurando refletir criticamente sobre a natureza, possibilidade, entraves e urgência da emancipação e da conquista da autonomia intelectual, uma questão filosófico-educativa.

### **1.1 Definição do problema**

O problema que nos propomos pensar é: quais as exigências educacionais e que caminhos se precisa percorrer para formar um sujeito emancipado? Nesse sentido, consideramos um desafio atuarmos no provimento de uma educação para a emancipação do indivíduo que está inserido em uma sociedade com lógica de funcionamento centrada na mecanização das atividades e calcada num modelo de produção capitalista. Muitas vezes, é apresentado ao indivíduo modelos prontos de agir e “pensar” e, conseqüentemente, é negado a ele o direito de participar conscientemente do meio social (e político) do qual faz parte, impossibilitando-o de um agir de modo livre e autônomo (ADORNO, 2002). Outra questão que também nos propomos analisar é como promover esse tipo de formação emancipatória em uma sociedade capitalista, que elege outras prioridades de acordo com os interesses da produção.

Nesse cenário, a educação tem um papel fundamental, uma vez que, seguindo as perspectivas de Theodor Adorno e Paulo Freire, é vista como um dos possíveis caminhos que podem conduzir o sujeito à emancipação. Portanto, o ambiente educativo deve ser o espaço que propicia aos sujeitos a conquista da autonomia e do uso crítico de sua consciência (ADORNO, 1995; FREIRE 2011).

O contexto sócio-histórico que permeia os indivíduos é marcado de um lado pela luta dos professores pela garantia de um ensino mais humanizado que possa contribuir para a formação de alunos que sejam diferenciais em sua atuação social, e, do outro, pela conduta do poder público que, em suas políticas educacionais, pouco considera as dificuldades do profissional educador e as reais demandas dos alunos. Nesse sentido, a grande questão que norteia esta pesquisa pode ser levantada pela seguinte pergunta: quais as exigências educacionais e que caminhos se precisa percorrer para formar um sujeito emancipado? Esta questão é importante e merece reflexão, uma vez que o movimento de emancipação implica a crítica pedagógica vigente em prol de uma formação mais humanizadora. E isso expõe a necessidade de pensarmos nas estratégias que precisam ser desenvolvidas para alcançarmos esse ideal.

Também dialogamos sobre outra pergunta: quais as contribuições dos autores base desta pesquisa para um projeto de educação emancipatória na atualidade? A discussão em torno desse questionamento é importante, uma vez que tal proposta de emancipação precisa levar em conta que vivemos em um contexto marcado pela desigualdade de oportunidades e de acesso a bens culturais e sociais. Essa escassez de oferta e acesso a bens coletivos, que contribuem para o aumento da desigualdade social, tem sua expressão evidente num modelo capitalista de sociedade que privilegia a formação da simples mão de obra, em detrimento de uma formação completa, integral. Caracteriza-se como uma semiformação, uma forma de manifestação neoliberal do capitalismo contemporâneo (ADORNO, 1959).

E aqui é válido trazeremos um breve esclarecimento sobre o termo “neoliberal”, uma vez que sua concepção e ideia impactam diretamente a educação contemporânea, pois, embora o neoliberalismo seja visto mais sobre o aspecto econômico, sua interferência no campo da formação humana e da educação é facilmente percebida. Ele altera valores e perspectivas de vida; molda comportamentos e modos de pensar; produz nos indivíduos uma sensação de liberdade que é própria do sistema capitalista, no qual a liberdade consiste em ter poder de compra e negociação para obter lucro. Acompanhamos, a seguir, o que afirmam Dardot e Laval (2016):

O neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um tipo de política econômica; é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. No capitalismo neoliberal, a exigência de competitividade vai muito além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual. O Estado, mesmo não tendo um papel intervencionista direto no mercado, se torna elemento fundamental para atrair investimentos estrangeiros e contribuir para a criação de leis e projetos que levam a comprimir salários e gastos públicos, a reduzir direitos adquiridos. O elemento referencial do mercado não é o “homem de troca que faz cálculos a partir dos dados disponíveis” e, sim, o “homem de empresa, que escolhe um objetivo e se propõe a realizá-lo”. E o conhecimento utilizado “não se refere ao porquê, mas ao quanto”; é o conhecimento que se pode adquirir e utilizar de forma proveitosa para vencer os outros na competição. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

A exposição desses autores nos permite perceber o quanto o neoliberalismo interfere no modo de vida das pessoas, em suas relações sociais e humanas. Aqui, “o que está em jogo é a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). E essa relação penetra o ambiente educativo e a concepção de educação que temos na atualidade. A realidade neoliberal insere nos sujeitos uma ideia de liberdade e de emancipação que se liga totalmente à fábrica, à ideia de que o ato de ser livre consiste em poder comprar, negociar, trocar bens

materiais que conferem ao indivíduo certo *status* social. O pensar livre e autônomo não está em jogo, afinal, não há espaço para reflexão, diálogo. A lógica é a de que quanto mais se produz, mais se conquista, mais se eleva o *status* e o poder mercadológico.

Tomando por base esse contexto, vale tratar brevemente da perspectiva formativa do sujeito nesse tipo de realidade, que está calcada no modelo empresarial, deixando para outro momento as reflexões a respeito do aspecto econômico que, embora tenha sua relevância, não é o foco desta pesquisa, a qual pretende pensar o sujeito que está se formando e/ou que se pensa formar. Nessa direção, o interesse de formação da pessoa na realidade neoliberal tem seu foco na formação de um sujeito-empresa, que corresponda às expectativas sociais mercadológicas, do capital e não de uma formação voltada ao desenvolvimento de valores humanos e educativos.

O interesse aqui não está em formar o indivíduo autônomo, participativo no meio social e que integre a sociedade, pretendendo intervir criticamente; pelo contrário, a formação se volta para os interesses do mercado, do capital, da economia. O sujeito pensado na perspectiva iluminista é substituído pelo sujeito-empresa. Nesse modelo, não há espaço para a subjetividade, para o debate e manifestação de questões que levem o indivíduo a questionar a realidade e suas contradições. Conforme afirmam Dardot e Laval (2016), em seu lugar, instaura-se o individualismo, fomentado pelo medo de uma crise empresarial que abale o sistema e diminui os lucros. Assim, a boa formação é aquela que se concentra em fornecer as bases que ajudarão o indivíduo a conhecer as técnicas e estratégias capazes de impedir o surgimento da crise.

Desse modo, Dardot e Laval (2016) afirmam que, da mesma forma que se enfraquecem as estruturas simbólicas que sustentam o coletivo, esvazia-se o espaço público e a representatividade política naufraga por perder o sentido – assim como o engajamento político –, em razão de uma recorrente suspeita de que nada vai adiantar e de que ninguém vai poder parar essa locomotiva desgovernada. O sentido público das ações, a cooperação, nada faz sentido se não estiver destinado a formar o sujeito que opera máquinas e que age no mercado empresarial de modo a aumentar os lucros e o potencial competitivo de uma dada organização. A formação do ser humano se resume em uma formação voltada para padrões de comportamentos humanos que sejam compatíveis com a de um empreendedor, de alguém que siga os padrões estabelecidos pelas grandes empresas para alcançar o sucesso no mundo competitivo das empresas. Nessa realidade, os valores das fábricas se sobrepõem aos valores humanos.

Ainda refletindo no horizonte da competitividade e de uma formação da pessoa humana baseada no capitalismo, também

[...] o liberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além delas, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. É esse modelo que pauta a prática educacional sempre atenta ao incontornável processo de obsolescência da formação profissional num mundo econômico e laboral em permanente transformação. A roda das mudanças e obsolescência gira num ritmo cada vez mais acelerado, reduzindo ou mesmo eliminando a formação humana em termos de valores humanos essenciais constituintes do humano. (GOERGEN, 2020, p. 12).

Percebemos, portanto, a partir da colocação de Goergen (2020), que a formação moderna que privilegia o sujeito-empresa é direcionada a despertar nos indivíduos padrões de comportamentos que os colocam como adversários em causas que não são suas, mas de um grupo, de uma minoria, cuja preocupação está apenas em obter lucros e elevar organizações fabris a patamares sociais de destaque, sem valorizar a individualidade do sujeito, suas necessidades e aspirações. Dessa maneira, a luta pelo crescimento profissional acaba tornando homens e mulheres inimigos uns dos outros, pois o sentimento de pertença a um grupo, de coletividade e de crescimento pessoal e humano são, obrigatoriamente, postos de lado para se privilegiar a empresa, o seu sucesso e o poder de competitividade.

Essas reflexões nos ajudam a pensar a temática abordada nesta pesquisa e nos direcionam à questão central, já explicitada, como problema gerador desta dissertação, que é: dialogarmos sobre as necessidades e urgências educacionais e pensarmos os caminhos possíveis que precisamos percorrer para formarmos um indivíduo emancipado. E para concretizarmos nosso diálogo, utilizaremos Adorno e Paulo Freire como referenciais teóricos que nos ajudarão a pensar a respeito dessas temáticas, visto que eles desenvolveram, em suas teorias, diálogos consistentes sobre a educação e o processo de construção da autonomia intelectual do sujeito.

Os questionamentos aqui trazidos se impõem como um desafio frente à conjuntura atual em que vivemos, considerando a crescente desvalorização da educação e de seus profissionais ao longo da história. Essa desvalorização se dá de diversas maneiras, tanto por parte da ausência de investimentos quanto pela privatização, como entende Nóvoa (2017). Segundo ele, essa categoria da desprofissionalização se estabelece por uma série de situações que vão desde a perda de direitos trabalhistas e diminuição do salário até a perda de autonomia no exercício docente. Tais políticas implementadas determinam um cenário de intensificação de um trabalho burocratizado, hiperprogramado e sujeito ao controle, baseado na produtividade e prestação de contas. Um movimento que vai além do cerceamento da profissionalização, uma



vez que profissionalizar-se implica a construção e o exercício de saberes específicos e éticos (NÓVOA, 2017).

Considerando a realidade da educação atual e o cenário político contemporâneo, formar um sujeito consciente de seus deveres e disposto a superar as dificuldades que tentam impedi-lo de alcançar e exercer a sua autonomia é fator primordial para se pensar na possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham a oportunidade de participar ativamente na sociedade e nas questões mais significantes de sua comunidade, sem precisar ser guiado por outrem. Assim, considerar esse contexto de desvalorização do saber docente e também da educação é fundamental para o processo de reconstrução social.

Retornando à questão central desta pesquisa e aos autores base dessa temática, com enfrentamento a um modelo de educação que dificulta o alcance da autonomia por parte do sujeito, entendemos que: se, para Adorno (1995), a emancipação consiste no processo de tomada de decisão do indivíduo, calcado em sua própria razão, no exercício de sua intelectualidade e liberdade de pensamento, em tempos de capitalismo neoliberal, a autonomia que o sistema espera do sujeito é que ele se autodiscipline, que se torne um “trabalhador polivalente e flexível”, que desenvolva “seu capital humano” e se transforme em um “empreendedor” bem-sucedido. O avanço que se espera do ser humano aqui é que ele se adapte integralmente ao mercado. Como afirma Laval (2004, p. 29), a autonomia aqui se converte em seu contrário, resumindo-se a uma concepção educativa baseada apenas na produção:

A concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial.

É possível perceber no trecho supracitado, que a ideia de um sujeito livre intelectualmente não faz parte do modelo neoliberal de sociedade que temos na atualidade, o qual privilegia os resultados produtivos em detrimento da valorização das relações humanas e educativas. O tipo de ser humano que aqui se pretende formar é aquele adaptado às regras do capitalismo e da máquina produtiva, ou seja, uma formação distante dos ideais democráticos e dos princípios emancipatórios. A educação baseada na liberdade de pensamento e de ação dá lugar a simples adaptação a um sistema burocrático e desigual, que desconsidera a individualidade de cada agente social, político e histórico. Mas a tentativa de reconstrução da sociedade e da escola verdadeiramente democrática precisa continuar. É indispensável pensar a



educação do ponto de vista do indivíduo como pessoa única e singular, alguém com ideais, valores humanos únicos e diversos.

No entanto, o fato de pensarmos numa educação na qual o indivíduo não precisa ser dirigido por outra pessoa não requer que acreditemos numa posição individualista de emancipação, pois esta em si prescinde da ideia de participação social, ou seja, a atuação no coletivo, pois é na troca, no diálogo que ela se estabelece e se concretiza (FREIRE, 1978). A sua causa maior é possibilitar ao sujeito o alcance de sua autonomia, que o permitirá interagir com outros seres humanos, trocar experiências, descobrir novos saberes e também influenciar as pessoas na busca pelo saber (FREIRE, 1978).

Assim, como expressa Paulo Freire (1978), a emancipação é um saber que não se constrói na solidão do eu consigo mesmo, mas na relação dialógica com o outro, com a realidade, com o meio social. Trata-se de conceber a educação emancipatória como projeto de um viver comunitário, no qual não se pode sustentar a ideia de instrumentalização intelectual dos sujeitos, nem o uso de mecanismos discursivos descompromissados com o respeito ético às pessoas e às suas individualidades. Desse modo, por ser incompatível com esse projeto, se recusa todo tipo de doutrinação ou manipulação das consciências.

O processo emancipatório se concretiza, portanto, por um movimento dialético, e exige que se percorra um caminho complexo e dialógico permeado de aspectos objetivos, mas também subjetivos. Como afirma Freire (1987, p. 35): “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.”

A partir desse pensamento, percebemos que o conceito de emancipação não permite que se pense a partir de uma atitude individualista de um agir por si, separado da relação com o outro. Pelo contrário, consiste em o indivíduo agir corajosa e autonomamente por sua própria razão, ao mesmo tempo que interage com outros sujeitos, deixando-se transformar, transformando o meio e interferindo em seu contexto social. Assim, contribui para a superação da desigualdade, seja esta cultural, social ou econômica.

É justamente essa educação que possibilita a superação do sistema instrumentalizador que nos direciona para as questões que norteiam este trabalho. Como exemplo aqui, podemos pensar sobre o caminho viável a ser trilhado para formarmos omnilateralmente o sujeito e também nos questionarmos em relação à importância dessa formação para a atuação desse mesmo indivíduo no contexto sociopolítico e histórico em que vive.

As discussões desta pesquisa também estão relacionadas aos desafios impostos para que a formação autônoma e emancipatória desejada aconteça. Isso porque ao mesmo tempo em

que os ideais de uma sociedade capitalista – nos quais os interesses são fundados e efetivados por um ensino que prioriza o mercado de trabalho – são, em certo sentido, o ponto de partida e de chegada de uma educação com vestígios tradicionais e se apresentam como grandes impasses no dia a dia dos profissionais da educação.

E, assim, conforme as contestações preliminares já retratadas, caminhamos nesta pesquisa, procurando refletir sobre essas e outras questões que se colocam no caminho desafiador que é a formação do sujeito autônomo e livre em seu pensar e agir. Trata-se de uma instrução que se opõe completamente à visão limitada de cidadão, propagada pelo ensino tradicional, na qual o indivíduo, uma vez qualificado, precisa produzir algo que gere lucro e que satisfaça as necessidades mercadológicas de nossa sociedade.

## **1.2 Objetivo geral**

O objetivo desta pesquisa é compreender as exigências convergentes de Theodor Adorno e Paulo Freire para formar sujeitos emancipados no cenário atual da educação, identificando os caminhos possíveis e necessários a serem trilhados para se chegar à efetivação deste projeto de educação. Dessa maneira, pensar sobre a urgência de uma formação emancipatória do sujeito nos dias atuais, considerando a necessidade de sua participação ativa e consciente na sociedade, bem como contribuir com a sua transformação, é fator de extrema relevância nesta pesquisa. E para discutirmos essa questão, o fundamento sob o qual se assenta este objetivo está na exigência de uma educação para a emancipação, cujas bases do século XVIII continuam atuais e presentes em dois importantes autores do século XX, a saber: Theodor Adorno e Paulo Freire. Tais bases continuam a permear a nossa realidade, uma vez que os parâmetros atuais de educação muitas vezes continuam a privilegiar uma formação do sujeito parcial, deixando de lado sua individualidade e existência como ser histórico e de conhecimento, que se constitui na relação com o outro e com a sociedade.

Embora nos pautemos em uma reflexão que teve emergência no século XVIII, ainda nos dias atuais vemos a pertinência de trazer esse diálogo para repensarmos importantes ressonâncias que se colocam na atualidade e sobre as quais nos debruçamos para estabelecermos um diálogo conciso e concreto acerca da formação emancipatória. Essas repercussões apontam para a necessidade de repensarmos as ideias de autonomia, liberdade intelectual e emancipação em nosso cotidiano, visto que a efetiva ausência de diálogo sobre

essas temáticas ao longo dos séculos culminou em um projeto de educação nacional que dificulta a participação do indivíduo no meio social, de maneira consciente e crítica.

É possível perceber a pertinência do objetivo aqui tratado quando os autores se referem a uma educação emancipadora como um dos caminhos sem o qual a democracia não pode ser efetivada numa sociedade, daí a necessidade de uma formação que vise a emancipação do sujeito. Para Adorno, citado por Pucci (2012, p. 139), a educação como produção de uma consciência verdadeira é uma exigência política, pois “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.”

Conforme assinala Freire (2011, p. 28), uma educação que pratique a liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Adorno (1995), citado por Pucci (2012, p. 138), afirma ainda que essa educação deve ser também simultaneamente autonomia, racionalidade, possibilidade de se ir além da mera adaptação. Aqui, percebe-se a urgência e necessidade dessa formação. Nessa direção também caminha Freire (2011), ao destacar a necessidade de uma educação comprometida com a prática da liberdade, com a autonomia e com a participação ativa de seus cidadãos.

Outro apontamento destacado pelos autores, e que demonstra a importância da formação para a emancipação, diz respeito ao protagonismo do sujeito em sua história social e também cultural. Para eles, fazer uso da razão, e relacionando-se com os outros de maneira consciente e crítica, permite a este indivíduo desenvolver o aspecto cognitivo e intelectual, de maneira que ele possa se libertar de uma educação domesticadora e atingir um nível considerável no sentido ontológico e gnosiológico de uma formação que privilegia a participação ativa, o questionamento das coisas, etc.

Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre o conceito de emancipação se torna inevitável, tendo em vista que sua temática se coloca como uma questão política, social e histórica. Assim, compreender a origem e significado desse conceito é primordial para a discussão que aqui se pretende estabelecer e a reflexão que se faz a partir desses autores. Isso nos ajudará a examinar e fundamentar o conceito de emancipação, suas possibilidades, bem como os obstáculos que se impõem ao caminho, desde o surgimento dessa concepção.

### 1.3 Objetivos específicos

Na continuação dessa discussão, uma vez descrito o objetivo geral que guia esta pesquisa, há necessidade também de apresentarmos os objetivos específicos que contemplam cada um dos pontos que exploramos. Em perspectiva crítica, utilizamos os seguintes objetivos para dialogarmos sobre a temática abordada nesta dissertação:

- contextualizar o projeto de emancipação do sujeito na sua origem iluminista, particularmente na educação;
- identificar as exigências da educação emancipadora em Adorno;
- identificar as características de uma educação libertadora em Adorno;
- identificar as exigências de uma educação libertadora em Paulo Freire;
- apresentar as convergências e divergências entre Adorno e Paulo Freire em torno da educação emancipatória; e
- indicar as contribuições em análise para um projeto de educação emancipatória na atualidade.

A partir dos objetivos especificados, trabalhamos as questões intelectivas, procurando compreender a real possibilidade de construção da autonomia intelectual em uma sociedade capitalista e mecanizada. Esta é forjada a partir das perspectivas de uma educação instrumentalizadora e mecanicista, em que a compreensão do processo não é importante, mas apenas o seu produto final, o que em nada colabora com a construção da autonomia intelectual do sujeito, afastando-o da conquista de sua emancipação. Aqui, reforça-se, então, a necessidade de refletir sobre uma escola que eduque criticamente o sujeito, pretendendo formá-lo para o alcance e exercício da autonomia e da liberdade intelectual.

Com o primeiro objetivo, pretendemos fornecer um panorama em relação ao conceito de emancipação, desde o seu surgimento até a sua dinâmica e pertinência para os dias atuais. Sua contextualização é importante para que se compreenda a mudança de paradigma e de concepção de um projeto de educação que ultrapassa séculos e sociedades, permanecendo como urgência e necessidade para pensarmos uma sociedade mais justa, igualitária e que forme cidadãos realmente críticos e autônomos.

O segundo objetivo específico foi desenvolvido com vistas a identificar no pensamento de Theodor Adorno as exigências de uma educação para a emancipação nos dias atuais. Este filósofo da Escola de Frankfurt nos ajuda a pensar a emancipação como um dos caminhos necessários à construção de uma sociedade melhor e essa possibilidade passa pela educação.

Com o terceiro objetivo, dialogamos sobre a necessidade de uma educação libertadora, considerando o pensamento, as obras e ensinamentos de Paulo Freire, que nos ajuda a refletir sobre a temática abordada neste trabalho. Ele expõe um dos grandes papéis da educação: formar para a liberdade intelectual e permitir ao educando intervir no meio social de maneira consciente e crítica. Para ele, uma das grandes tarefas do professor é contribuir para que o oprimido reconheça e expulse o opressor de dentro de si.

Em relação ao quarto objetivo específico, traçamos algumas semelhanças e divergências sobre Adorno e Freire em relação à emancipação. Aqui, consideramos a maneira como cada um dos autores pensa a temática, suas possibilidades e urgências para a educação. E, por fim, o último objetivo específico nos ajuda a identificar as contribuições dos autores mencionados para pensarmos na efetiva existência de um projeto de emancipação que se aplique à realidade da educação brasileira. Com base nesses objetivos, construímos nosso diálogo.

#### **1.4 Metodologia da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida tomando-se por base as fontes de cunho bibliográfico, utilizando material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações na área da filosofia e educação, que versam sobre nosso objeto e problema de pesquisa. Essa modalidade de pesquisa busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado, com intuito de atualizar o conhecimento existente, fomentar novas discussões em torno do assunto e contribuir com a realização da pesquisa (SEVERINO, 2007).

No decorrer da pesquisa, utilizamos fontes primárias e secundárias, já que estas são as fontes confiáveis e concretas que fundamentam o tipo de pesquisa realizada e a caracterizam. Como fontes primárias, lançamos mão dos escritos de Theodor Adorno e Paulo Freire e artigos pesquisados na área, como literatura crítica. Também usamos de fontes monográficas, como teses e dissertações. Já como fontes secundárias, tomou-se por base diversas bibliografias. Assim se evidenciou a produção deste estudo.

Os textos utilizados para as análises foram: “Educação após Auschwitz”, “Educação: para quê?”, “Educação contra a barbárie” e “Educação e emancipação”, todos presentes no livro “Educação e emancipação”, de Adorno (1995); e em relação a Paulo Freire, as obras utilizadas foram os livros “Pedagogia do oprimido” (2011), “Pedagogia da Autonomia” (2013),

“Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992) e “Educação como prática de liberdade”(2017).

A questão que guia este trabalho é a exigência de emancipação crítica no processo educativo, pois se pauta por uma transmissão de conteúdos e conhecimentos e por produzir uma heteronomia. Cabe, portanto, pensar como é possível uma educação baseada na emancipação, já que “ninguém pode emancipar ninguém”, visto que esse é um processo que pressupõe a autonomia do próprio educando.

É nesse sentido que os autores mencionados colaboram para esta reflexão. Em primeiro lugar, Theodor Adorno demonstra que uma educação para a emancipação deve ser fundamentada e guiada para evitar a regressão à barbárie, identificada por ele com Auschwitz. Segundo o autor, é primordial que se pense numa educação que se afaste da possibilidade de um retorno inesperado ao nazismo (ou estruturas de governos e, conseqüentemente, sociedades que se fundem nesse tipo de lógica estrutural), visto que as condições que o engendraram ainda existem. Dessa maneira, cabe à educação formar um sujeito crítico, o que impediria o ressurgimento das condições psicossociais que levam à barbárie.

De acordo com o filósofo, a educação deve ser um meio de resistência àquilo que ele chama de “mundo administrado”, na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da sociedade. O mundo administrado, segundo Adorno (1995), se caracteriza por uma valorização da repetição, a padronização e a exclusão da identidade. A dialética, assim, seria um veículo para trazer à tona a contradição e a não identidade.

O autor defende, ainda, um processo educacional que seja capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Ele destaca que o mundo estaria danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação, o que instauraria uma barbárie organizada, na qual o indivíduo uma vez alienado é incapaz de responder por si mesmo (ADORNO, 1995).

Para o filósofo, “a necessidade de desbarbarizar se tornou a questão mais urgente da educação nos dias atuais, por isso o problema que o autor destaca é saber se por meio da educação se pode transformar algo de decisivo em relação à barbárie.” (ADORNO, 1995, p. 155). Adorno demonstra que o caminho para se evitar o retorno à barbárie é formar o indivíduo cultivado, com conhecimentos não somente científicos, mas também humanos e artísticos, preparado para uma vivência democrática. Essa afirmação do autor se coloca em posição contrária ao ideal neoliberal pelo qual se revestiu nosso país nos últimos tempos, uma vez que este pretende formar um sujeito adaptado, direcionado simplesmente a uma racionalidade

fragmentada, voltada à administração da vida diária e ao controle do comportamento dos indivíduos na sociedade. Esse modelo baseado no neoliberalismo também se une a um certo conservadorismo que busca se estabelecer socialmente e firmar suas bases em nossa sociedade. E nessa dinâmica conservadora não há lugar para o pensar crítico nem para a reflexão filosófica.

Nossa segunda fonte primária de pesquisa é Paulo Freire, que também aposta numa educação voltada para a autonomia do sujeito, sendo o diálogo a ferramenta fundamental para que a emancipação aconteça. Esse autor trabalha a questão do processo emancipatório, partindo da relação opressor/oprimido, na medida em que, para o educador, o passo fundamental seria o de expulsar o opressor de dentro de si mesmo. Esse é o primeiro passo para o indivíduo conquistar a sua autonomia e se emancipar (FREIRE, 2011). Nesse sentido, o sujeito precisaria se conscientizar de sua condição de desfavorecido e excluído frente à sociedade, alcançando as armas de que precisa para lutar socialmente.

Para Freire (2011), o mestre não deve se colocar como uma autoridade autoritária diante do aluno, ou seja, como aquele que concebe o ato de educar como uma instância hierárquica, dogmática e fechada ao diálogo, acreditando que professor tem autoridade e deve exercer o controle sobre o aluno. Pelo contrário, precisa se estabelecer como alguém que também está a se instruir, a aprender, e não, simplesmente, a transferir conhecimentos. Aqui, o exercício da autoridade não se confunde com autoritarismo, pois o docente compreende o seu papel de mediador na aprendizagem do aluno e no processo de educar e aprender. Assim, a faculdade de governar junto ao educando permite o diálogo, uma atitude comprometida e compatível com a democracia, como também a responsabilidade compartilhada no processo educacional.

A atividade pedagógica consiste em um ato político, no qual o professor desempenha papel fundamental na vida do sujeito que se insere no ambiente educativo. Esse mestre deve ajudar os oprimidos e desfavorecidos a manifestarem a consciência de sua condição, podendo, dessa maneira, formar cidadãos autônomos e capazes de fazer a diferença em meio a um contexto construído historicamente com base na desigualdade e com origem patriarcal e escravocrata da sociedade em que vivemos. Isso porque, como afirmam Berger e Luckmann (1985), a história da sociedade de nosso século, bem como a história das ideias são marcadas, desde os primórdios, pela luta, sacrifício e humilhação de um povo que tentava sobreviver e resistir aos maus tratos sofridos. Sendo assim, emancipar aqui é provocar o desenvolvimento do pensamento crítico, consciente da realidade na qual a história se constrói diariamente e também de suas possibilidades. É, ao mesmo tempo, o incentivo aos desfavorecidos para que pensem sobre as circunstâncias que geram, todos os dias, indivíduos dependentes de um sistema

opressor e desigual, que reduz o ser humano a um objeto de manejo e dominação. Dessa maneira, haverá a possibilidade de expulsarem o opressor de dentro deles e se tornarem, assim, seres livres intelectual e culturalmente.

### **1.5 Estrutura da pesquisa**

O conteúdo que se apresenta em todo o decorrer do texto desta dissertação expressa as questões, reflexões e nuances geradas durante o estudo acerca da temática abordada. Reflete tanto o interesse inicial pelo assunto, os fatores motivadores da pesquisa, quanto as constatações construídas que se foram fazendo na trajetória da investigação, considerando a contribuição dos autores base do estudo e também os demais teóricos que contribuíram para a reflexão.

Inicialmente, o texto dissertativo, organizado por seções e subseções, apresenta, nas considerações iniciais, o motivo da escolha do tema em lide, destacando o seu surgimento a partir da experiência acadêmica vivenciada pela mestranda ainda na graduação e, em seguida discorre sobre o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, como também a metodologia e estrutura da pesquisa tratada nesta subseção.

Assim, a primeira seção deste trabalho faz alguns apontamentos iniciais sobre a temática estudada. O objeto norteador visa explorar a relação entre educação e o processo emancipador e, durante o decorrer de todo o texto, buscamos pensar nessa relação, considerando o papel da educação na sociedade, como também as fragilidades encontradas para que o ato educativo firmado em uma perspectiva crítica da educação se efetive.

O problema delimitado para o estudo do assunto e que moveu toda a investigação, com o intuito de construirmos uma tese consistente acerca da temática da emancipação repousa em refletirmos sobre as exigências educacionais e quais os caminhos são necessários percorrer para formarmos um sujeito emancipado. Para isso, consideramos tanto o contexto histórico, político e social – em meio aos quais surgiu o conceito de emancipação e o debate em torno de sua efetivação –, como também a realidade atual em que vivemos, na qual a educação é fortemente afetada por ideologias que tentam enfraquecer o projeto democrático de construção da sociedade. Embora considerada por grande parcela da sociedade como motor que pode propiciar mudança e transformação social, a educação se vê pressionada por esses movimentos conservadores que tentam reduzi-la a mera reprodutora de um sistema que colabora para a perpetuação das desigualdades social e cultural.



Após a delimitação do problema, foi elencado o objetivo geral que contempla, de maneira ampla, o que se pretende dialogar a respeito do assunto. E esse objetivo se constitui em compreender as exigências convergentes de Adorno e Paulo Freire para formar sujeitos emancipados no cenário atual da educação. Esses teóricos foram os principais pilares teóricos desta pesquisa e nos ajudam a pensar na problemática que envolve o projeto emancipatório de educação, em suas possibilidades e urgências atuais.

Uma vez estabelecido e trabalhado o objetivo geral, elaboramos objetivos específicos que nos ajudaram a desenvolver cada questão abordada, tanto no que diz respeito à contextualização da temática da emancipação ao longo da história, quanto em relação a seu desdobramento e reflexo na realidade educacional contemporânea. E, para prosseguir com a organização lógica da tese apresentada, uma das subseções desta dissertação expôs a metodologia utilizada, que se baseia em fontes de cunho bibliográfico, nas quais apresentou-se as principais fontes primárias que estão presentes durante toda a discussão.

A segunda seção destaca o contexto histórico e político no qual tiveram origem as ideias acerca da emancipação. E, para tanto, tratamos do surgimento da Modernidade e do Iluminismo, pois estas concepções contribuíram diretamente para a construção do que entendemos sobre emancipação, almejando uma educação mais progressista e autêntica. Desse modo, pensar na possibilidade real de uma educação, cujos princípios sejam emancipatórios, é impossível se não considerarmos o projeto moderno de sociedade e o movimento iluminista.

A referida seção divide-se em duas subseções, para discutir tanto o contexto sócio-histórico, que permeia o chamado projeto de emancipação, quanto sua questão conceitual, retomando sua origem no século XVIII; e para tratar do estado de conhecimento acerca da educação emancipatória, fundamentada a partir de algumas pesquisas acadêmicas (fontes monográficas) sobre a temática.

Na terceira seção, a intenção é refletir sobre o conceito de emancipação, a partir das concepções de Theodor Adorno. Para o filósofo, a emancipação se coloca como urgente e um meio necessário para evitar um retorno à barbárie, sendo a educação a ferramenta fundamental para que esse processo – o de evitar o retorno à barbárie – ocorra de fato.

Para Adorno, a escola deve trabalhar tendo em vista a autonomia do educando, pois só assim ele se emancipará. Para este autor, a emancipação, está ligada a um projeto kantiano de educação, que consiste em formar o sujeito para fazer uso de sua própria razão e participar e atuar efetivamente na sociedade. Aqui, esse sujeito não caminha conduzido por outras pessoas, mas por sua própria consciência crítica. Ele é capaz de investigar, descobrir novos saberes e se

aventurar no caminho do conhecimento, distanciando-se daqueles princípios preestabelecidos por uma sociedade mecanizada, em que tudo já está “dado” e em formato determinado.

Procuramos, dessa maneira, mostrar o que o autor define como uma educação para a emancipação. Para isso, a seção está subdividida em quatro momentos: o primeiro trata da educação contra a barbárie, visto que o autor acredita que este deve ser o principal papel da educação, ou seja, impedir o retorno à Auschwitz. Na subseção seguinte, expomos em que consiste a semiformação e as dificuldades que impõe ao alcance da emancipação por parte do sujeito. Na subseção 3.3, fazemos uma reflexão em torno do pensamento crítico e sua relação com a educação, visto que, para Adorno, falar em educação só faz sentido se essa discussão for dirigida por um pensar criativo e crítico. Para concluir a seção, dialogamos sobre o papel do professor na formação do sujeito autônomo.

Seguindo o diálogo, a quarta seção da pesquisa versa sobre a questão da emancipação como libertação do oprimido, com referencial teórico de Paulo Freire. Refletimos sobre as contribuições do autor para a construção da noção de emancipação, dentro de sua abordagem sobre educação libertadora. Com base em suas ideias, destacamos a importância e, ao mesmo tempo, os desdobramentos que este conceito traz em nossos dias, pois se de um lado reconhecemos a grande necessidade de formarmos cidadãos autônomos e conscientes para atuarem na sociedade, tendo em vista contribuir com a sua mudança, por outro, são notáveis as dificuldades encontradas para se tornar este projeto possível e existente.

Destacamos também a perspectiva do autor sobre a função exercida pelo professor, pois é ele quem ajudará o aluno nessa caminhada e, para isso, não deve haver hierarquia entre educando e educador, ambos devem se colocar como sujeitos do conhecimento. Só assim haverá possibilidade de transformação da realidade social e política. A partir daí, é desenvolvida cada subseção.

A subseção 4.1 é dedicada à reflexão sobre a emancipação como o resultado de um processo libertador, no qual o indivíduo expulsa de dentro de si o opressor. A subseção 4.2 tem como objetivo investir e debater sobre a importância do papel a ser desempenhado pelo professor na condução de um processo educativo que pretende ajudar o aluno a conquistar a sua autonomia. Na subseção 4.3, discorreremos acerca do alcance da emancipação como fator crucial para se pensar na possibilidade de transformação da realidade.

Por fim, a seção 5 foi dedicada ao delineamento das contribuições dos autores em análise, destacando os pontos de aproximação e também as divergências entre eles quando tratam da emancipação. Apontamos, ainda, os desafios identificados por esses intelectuais quando falam de uma educação libertadora dos princípios domesticáveis e estáticos do ensino

tradicional. Trata-se de uma educação com parâmetro educativo que preserve e desenvolva os princípios necessários ao enfrentamento da realidade vivenciada pelos diversos sujeitos, esta realidade que é marcada pela desigualdade social, pela violência física e simbólica e pela valorização de uma cultura da elite brasileira.

E, caminhando para o fim da pesquisa, na seção 6, abordamos algumas considerações finais e fundamentais quanto aos aspectos discutidos, procurando, a partir dos referenciais teóricos apresentados, pensar as possibilidades e paradoxos que permeiam uma educação voltada para o processo emancipatório nos dias atuais.

## 2 MODERNIDADE, ILUMINISMO E O PROJETO DE EMANCIPAÇÃO

A Modernidade e o Iluminismo carregam em si o ideal de um projeto de emancipação. Iniciamos este capítulo apresentando o termo “emancipação”, começando por sua etimologia e sua construção dentro do contexto moderno-iluminista.

Então, o que significa essa tal emancipação? O termo é empregado com muita frequência, porém apresentando sentidos diferentes. São diversas as manifestações e conceituações de “emancipação” no senso comum, incluindo expressões da mídia, e sempre articulada a outros termos, tais como independência, liberdade, autonomia, educação, responsabilidade e maturidade. Mas, distante do senso comum, o que é emancipação? Vejamos algumas de suas definições.

A emancipação em si é um tema que tem sido registrado em um número considerável de trabalhos no mundo acadêmico. O termo aparece com mais frequência em projetos de políticas públicas, sociais e educacionais que procuram discutir a apropriação do pensamento reflexivo, o papel do sistema educacional no desenvolvimento da autonomia intelectual do sujeito que está a se formar, bem como nos estudos que tratam dessa temática como uma questão necessária e importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (QUINTAL, 2011).

Nos dicionários, podemos identificar os seguintes significados: “emancipar [...]. Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. Tornar(-se) independente; libertar(-se)” (FERREIRA, 2008, p. 337); o dicionário “Melhoramentos” (2001, p. 223) traz: “emancipar [...]. Livrar(-se) do poder paterno ou de tutela. Libertar(-se)”. Notamos, assim, a definição comum em ambas as fontes, vinculando o termo “emancipar” com a ideia de liberdade, de estar livre do jugo ou poder de outrem.

Já em um dicionário de latim-português, encontramos: “*Emancipatio*: emancipação”; “*Emancipatus*: Emancipado”; “*Emancipo* ou *emancupo*: emancipar; libertar; por fora de tutela” (TORRINHA, p. 1942, p. 286). Percebemos também aqui que o sentido de emancipação permanece ligado à questão da libertação, de retirar o indivíduo de uma situação de submissão a uma tutela, a um cuidado racional que não seja o seu. E essa ausência de submissão não significa que o ser humano deve isolar-se, pois a emancipação se dá principalmente nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos, mas trata-se de pensar numa expressão cultural e intelectual a partir do próprio sujeito, de suas ideias, reflexões e pensamentos.

Valendo-se do apoio do “Novo dicionário da língua portuguesa”, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975), temos a palavra emancipação definida como substantivo feminino, oriunda do latim – *emancipatione*– com o significado de:

Ação ou efeito de emancipar(-se); alforria, libertação; Dir. Instituto jurídico pelo qual, no Brasil, o menor de 21 anos e maior de 18 adquire o gozo dos direitos civis. Por conseguinte, emancipar (verbo transitivo direto) tem com suas raízes no Latim – *emancipare* – significa “Eximir do pátrio poder ou da tutela; Tornar independente; Dar liberdade a; Tornar livre; livrar, libertar (de jugo, tutela, etc.); Livrar-se do pátrio poder ou de tutela; Tornar-se livre; libertar-se. (p. 506).

Vemos, então, que o significado de emancipação pode estar relacionado a um indivíduo, a uma situação qualquer de raça, gênero, sexo, religião, nacionalidade, ou também a outras possibilidades em relação a uma pessoa, grupo, classe social, região e país que se libertam daquilo que os subjugam, desfazendo o laço da dependência econômica, política, cultural ou ideológica.

Continuando a investigação sobre o termo “emancipação”, em alguns dicionários específicos, como o Dicionário Filosófico, de Mora (1994, p. 813), o significado de emancipação é: “o que se diz no verbete libertação pode ser aplicado à noção de emancipação; em grande número de casos, esses termos são utilizados com o mesmo significado.” Para Ulrich Hermann, em Mora (1994), o termo “emancipação” em alemão, *Emanzipation*, é particularmente empregado em textos pedagógicos, e “em várias enciclopédias filosóficas, sociológicas e pedagógicas a *Emanzipation* contrapõe-se a *Entfremdung* (alienação).” (MORA, 1994, p. 813).

Prosseguindo com o significado de emancipação, Mora (1994, p. 813) relata que o termo “emancipação” mais recentemente está associado ao “interesse emancipador do conhecimento (*emanzipatorische Erkenntnisinteresse*) – diferente do interesse ‘prático’ ou ‘técnico’.” É mais que uma libertação, é um interesse no conceito de emancipação coordenado pelo conhecimento, ou seja, no sentido exposto por Habermas (2001).

Para aprofundar o estudo acerca do assunto e melhor compreendermos o significado do termo “emancipação”, acrescentamos ainda outra definição que se encontra presente na “Enciclopédia Larousse Cultural” (1995, p. 2069):

Emancipação s.f. (Do latim *emancipatio*): 1. Ato ou efeito de emancipar (se). 2. Alforria, libertação. Dir. Instituto jurídico, em virtude do qual se atribui a um menor a plenitude de capacidade jurídica. Fato jurídico pelo qual o menor de 21 anos e maior de 18 adquire capacidade civil, por força da lei ou em virtude de concessão. Emancipação legal, emancipação que decorre de imperativo da lei (verificada pelo casamento, pelo exercício de emprego público efetivo, pela colação de grau científico em curso de ensino superior,

pelo estabelecimento civil ou comercial, com economia própria).

Aqui, a palavra emancipação refere-se principalmente à libertação de uma situação de tutela, dependência ou sujeição. A seguir, uma outra maneira de explicar o sentido da emancipação é apresentada por Abbagnano (2007, p. 362-363):

Emancipação [...] 1. Processo de libertação da humanidade em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização. O ideal da E. caracteriza movimentos díspares como a iluminismo, o marxismo, o positivismo etc., e é típico da Modernidade e da sua ideia de **progresso** [...] 2. Marx [...] distingue E. **política**, que se limita a igualar formalmente os indivíduos diante da lei, de E. **humana**, que implica a superação das desigualdades reais, ou seja, a ideia de uma democracia substancial em que os homens sejam iguais não só no plano político (democracia formal) mas também no plano econômico (comunismo). 3. Para a escola de Frankfurt, o ideal “iluminista” de E. é parte integrante de uma dialética da razão destinada a gerar, em virtude dos seus próprios pressupostos, os horrores da desrazão... (Grifos no original).

Essa ideia de emancipação está ligada a um contexto histórico específico, marcado por situações culturais e políticas concretas que o viabilizaram. O momento histórico ao qual nos referimos é a Modernidade. E aqui, para enriquecer nosso diálogo, trataremos desse conceito na visão de alguns autores. Trataremos primeiramente sobre a concepção moderna em Hegel. O autor começa por definir a experiência moderna como aquela na qual a figura do Estado se apresenta como a “realidade efetiva da ideia ética”, na qual a liberdade do homem cumpre o desenvolvimento de todos os seus lados, ou seja, como uma formação histórica na qual a liberdade se realiza pela primeira vez como algo particular (HEGEL, 1998). Nesse sentido, todas as pessoas precisam fazer essa experiência de liberdade. Por isso, a imagem que se encontra no centro da tese hegeliana é a de uma superação da arte pela filosofia, pois é através dela que o espírito conhecerá a liberdade. Para ele, a arte, que outrora, na experiência grega, ainda era capaz de apresentar a verdade, torna-se na modernidade um problema, pois não está apta a apreender e apresentar a totalidade da experiência mais desenvolvida da liberdade, isto é, aquela que se apresenta agora por meio do desenvolvimento histórico da particularidade na esfera da sociedade civil burguesa. Assim, somente a filosofia será capaz de possibilitar ao indivíduo o amadurecimento de sua liberdade (HEGEL, 1998). E essa questão somente se tornou perceptível a partir do advento da modernidade. É a partir de seu surgimento que se passou a vislumbrar o cumprimento da liberdade de espírito e da razão, começou haver espaço para a subjetividade do sujeito.

Para Hegel, a época moderna possui algo que ele considera como uma verdade superior que é o Estado se pensarmos do lado das instituições políticas e a filosofia, se tratarmos sobre

o lado da exposição da verdade. Aqui é possível eliminar a concepção de uma liberdade limitada de homem que chega a se confundir com o cidadão solitário da perspectiva lírica e, assim, constituir uma totalidade real de sentido, possibilitando que se exponha o indivíduo em toda sua complexidade e totalidade. Aqui percebemos, portanto, que na visão hegeliana, a modernidade inaugurou um período próspero do pensamento filosófico e da convivência humana, possibilitando ao indivíduo criar vivenciar outras formas de existência diferentes daquelas moldadas e controladas pelos diversos mecanismos sociais.

No entanto, se para Hegel a modernidade é vista positivamente, como uma avanço que permitiu novas maneiras de pensar do sujeito e de conviver no meio social, para Henrique Dussel (2010), ela é um meio que mascara a realidade e as reais condições vivenciadas pelos diversos sujeitos. Ao criticar a modernidade, Dussel (2010) a concebe de duas formas. A primeira, eurocentrada, na qual entenderia a Modernidade como fenômeno exclusivamente europeu, resultante das peculiaridades de uma dada civilização que alcançou, através de desenvolvimentos internos, uma superioridade técnica, cultural e moral em relação às demais. E outra, que recusa a ideia da Modernidade como desenvolvimento autorreferente da “civilização europeia”, concebendo-a como parte de um sistema mundial – que, ao longo dos séculos XV e XVI, vai se constituindo e conhecendo-se a si mesma como *centro*.

Disso decorre que tal desenvolvimento só pode ser devidamente compreendido enquanto processo relacional para com uma alteridade constituída como *periferia*. Ainda segundo essa análise, a história da emergência da Modernidade precisaria ser recontada (DUSSEL, 1993). Em outro de seus escritos, Dussel (2000) também fala a respeito dessa temática e tece uma crítica ao afirmar que nessa questão há uma confusão ideológica no que se refere à segunda forma de conceber a Modernidade, na qual se desenvolve o paradigma filosófico moderno.

Essa confusão, segundo o autor, consiste na redução desse segundo momento à toda história moderna, minimizando a imprescindibilidade dos processos sociais e os saberes acumulados no momento anterior, ou seja, o fato de que a modernidade não é resultado de uma peculiaridade europeia, mas de um contínuo encontro violento com aquele construído como outro europeu. Esse fato formaliza um novo modelo que, segundo Dussel (2000), firma-se num novo paradigma, “de acordo com as exigências de *eficácia*, ‘factibilidade’ tecnológica e rendimento econômico, de ‘gestão’ de um sistema-mundo enorme e em expansão, é a expressão de um necessário processo de *simplificação* por ‘racionalização’ do mundo da vida.” (p. 61). É aqui que a crítica do autor se torna mais incisiva, pois compara a subjetividade forjada sobre

o encontro colonial com a ideia moderna de sujeito desenvolvida pelo novo paradigma filosófico.

Dussel (2010) ainda se dedica a descrever o tipo de subjetividade que se engendra a partir desse defrontamento da Europa com o outro que se revela. Esse outro, negado em sua alteridade, violentado, assassinado ou forçosamente subsumido à totalidade dominadora, é coisificado e instrumentalizado. Encontra-se, aqui, no entendimento do autor, um momento importante da constituição do *ego* moderno, para o qual é imprescindível uma ideia apriorista de separação entre sujeito e objeto; ou ainda: entre o Eu e o Outro, entre o Homem dominador e a Natureza dominada. Essa é uma forte característica da Modernidade.

Ainda sobre a temática moderna, é possível perceber que diferentes correntes do pensamento preocuparam-se a partir dela com a emancipação humana, como pode ser observado no pensamento iluminista kantiano em busca da maioria do homem pela razão; no pensamento marxista, o qual distingue emancipação política de emancipação humana, indicando a segunda como a busca de uma emancipação autêntica; na Teoria Crítica que, influenciada pelos dois pensamentos anteriores (e também por Hegel e outros pensadores), denuncia-se o projeto de racionalização iluminista, que prometeu a libertação, mas transformou-se em seu contrário, levando o homem à barbárie. Retomaremos, ainda que brevemente, algumas contribuições de tais correntes de pensamento.

Adorno (2006, p. 143) indica a necessidade de o conceito de emancipação ser mais analisado, investigado:

[...] a ideia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.

O entendimento da categoria “emancipação” estaria em correlação a outros termos: “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade.” (ADORNO, 2006, p. 143).

A expressão mencionada anteriormente pelo intelectual da Escola de Frankfurt nos permite pensar a emancipação como um termo, por si só, imerso num horizonte que visa o esclarecimento, a liberdade intelectual, o exercício da razão, e de uma razão consciente de suas possibilidades. Emancipar-se, assim podemos dizer, para o autor, requer exercer o livre diálogo intermediado pela consciência e pensamento reflexivo. O indivíduo, uma vez consciente, será capaz de adotar posturas de tal maneira racionais que lhe possibilitem um maior desenvolvimento de sua autonomia e a conquista efetiva da emancipação.



Adorno (2006) enfatiza a necessidade de uma atitude mais cautelosa ao aplicar a palavra “emancipação”, desviando-se da aplicação despreocupada, da simples “retórica”, visto que reivindica um exame mais minucioso; “então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a respeito.” (p. 181).

Já o marxismo torna-se herdeiro de um conceito mais concreto e mais abrangente de emancipação: “emancipação humana geral”, a mais elevada expressão das potencialidades humanas. Para Marx (2007, p. 42):

Somente quando o homem individual real recuperar em si o cidadão abstrato e se converter, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “*forces propres*” como as forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então processa a emancipação humana.

Percebe-se, com isso, que o autor embasa sua obra no conhecimento e na crítica à sociedade burguesa, vislumbrando alternativas, propostas, caminhos e ações que proporcionem a emancipação humana. Em Marx (2007), emancipação é a reordenação do mundo humano, a reestruturação das relações, em síntese, do próprio homem.

Nessa mesma direção caminha Theodor Adorno, para quem a educação precisa ser repensada no sentido de contemplar as necessidades humanas nos espaços educativos. Mesmo com todas as dificuldades, o autor reivindica uma educação transformadora na direção emancipatória. Uma educação que prepare o sujeito a se orientar no mundo, a pensar os seus próprios atos, a ter uma postura decisiva e autodeterminada e, acima de tudo, que acredite na possibilidade de que a “única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 2006, p. 183).

Adorno fala de uma educação direcionada à formação do juízo, formação das ideias próprias, da autoconsciência, um processo autorreflexivo para evitar o desencadeamento de novas tragédias, como a de Auschwitz. Uma educação voltada à conscientização e à racionalidade, que trabalhe com a possibilidade de uma proposta emancipadora, uma verdadeira emancipação.

É nesse sentido que a educação pode servir como instrumento que possibilita a emancipação e garantir que os múltiplos sujeitos sociais instruídos no conhecimento possam por si próprios tomar a palavra na esfera escolar ou como vivência ativa e consciente, de modo

a contribuir com o aprimoramento intelectual para a transformação de uma sociedade justa, crítica e igualitária.

Por conseguinte, a proposta de uma educação para a emancipação está sempre envolta por um paradoxo, pois exige que o professor trabalhe sob uma perspectiva da autonomia intelectual do aluno, acreditando ser o educando um sujeito, por ele mesmo, capaz de alcançar o conhecimento e de atuar com responsabilidade nas decisões éticas. O docente aqui não concebe o aluno como um indivíduo dependente intelectualmente de outrem, mas sim como um ser que pode se conduzir livremente, fazendo uso de sua própria razão.

Nessa perspectiva, o professor precisa ajudar a desenvolver no educando aptidões que favoreçam a sua autonomia. Essa discussão se insere no debate entre concepções interacionistas da educação. Aqui, o educando não é visto como uma “tábula rasa”, um conjunto de estruturas orgânicas e neurológicas sobre as quais a cultura e a relação social vão trabalhar para “produzir” o sujeito, no qual são depositados os conhecimentos do professor; mas, pelo contrário, o docente aposta nos conhecimentos prévios trazidos pela experiência do aluno e na sua capacidade de “aprender a aprender”, como entende Dewey (1980).

A partir disso, cabe interrogarmos, então: qual é o papel do professor em uma perspectiva emancipatória: Isso porque é preciso considerar que a ideia de “emancipar” alguém é, por si só, contraditória, já que a emancipação pressupõe um movimento em que o educando alcança por si mesmo a autonomia intelectual. Por isso, a importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de a educação conduzir o educando pelo caminho da autonomia e da emancipação, caminho que o leve a conquistar seu espaço na sociedade, fazendo-se ouvir a sua voz. Esse sujeito deve ser capaz de expor ao mundo suas convicções, sem se deixar guiar pelas ideias construídas e legitimadas por outrem.

## **2.1 Contexto sócio-histórico e conceitual do projeto de emancipação**

Para tratar da temática da emancipação e sua relação e urgência na educação contemporânea, aprofundamos a realidade contextual histórica sob a qual se constituiu o termo e seu desdobramento conceitual. Assim, buscando esclarecer o significado da emancipação humana, parece necessário voltarmos ao marco histórico que baliza sua ocorrência. Nessa busca, a Modernidade e, ainda mais especificamente, o Iluminismo aparecem como principais condutores, no sentido ético e político da ideia de emancipação, como nos esclarece Quintal (2011).

De acordo com Luiz (2006, p. 1), a emancipação é intrínseca à Modernidade, já que “é nesta que se reinstituem historicamente as temáticas e valores humano-sociais, após longo período do dogmatismo religioso da vida social, cultural e política, justificando assim o seu destaque no mundo moderno.” Sendo assim, é possível constatar que é na Modernidade que se constitui uma demanda histórico-social pela emancipação.

A ruptura com o pensamento e modo de vida de uma época medieval impulsionada pelo Renascimento e pelo Humanismo nele constituído, e posteriormente pelo Iluminismo, formaram as bases para a defesa das liberdades humanas, da cultura em geral e da aspiração por igualdade política e social. Tratava-se de romper com os parâmetros impostos durante séculos de predominância de um modo de viver vinculado aos ditames da Igreja Católica e da nobreza, e dos dogmatismos religiosos, cuja liberdade e experiência individuais não eram consideradas importantes.

Vale lembrar que durante o século XVII ainda predominavam dois poderes que marcaram o cenário histórico europeu, que eram a Igreja e o Estado absolutista: “A Igreja se encarregava da paz interior da consciência enquanto o monarca absoluto, também representante de Deus na terra, agia como garantidor da paz social.” (GOERGEN, 2007, p. 11). Esses dois poderes, no entanto, entraram em crise. Os pressupostos religiosos que habitavam a consciência dos homens passaram a ser questionados pelo processo de laicização e o Estado absolutista passou a ser questionado pela crescente burguesia, que não o aceitava mais como representante de seus interesses. Assim, na Europa do século XVII e XVIII, os modelos de política, moral, religião, racionalidade e sociedade começam a ser questionados e modificados, anunciando novas formas de pensar o mundo e suas circunstâncias, como vemos a seguir:

Foi no âmbito da consciência subjetiva que o homem do século XVIII encontrou abrigo seguro para resistir à dominação moral e política e elaborar um ambicioso projeto crítico-libertário que, com base em novos conceitos histórico-filosóficos, haveria de permitir a fundação de uma nova sociedade, livre e autônoma. Desenhava-se um modelo de salvação, de realização individual e social, avalizado não mais pelo poder divino, mas pelo poder da razão [...]. O próprio Kant acreditava piamente que o uso correto da razão haveria de assegurar um futuro melhor para o indivíduo e para a sociedade. (GOERGEN, 2007, p. 12).

Conforme apresentado anteriormente, percebemos o quanto a crise gerada na Igreja e no Estado absolutista, iniciada no final do século XVII, foi importante para gerar mudanças no modo de pensar e conceber as relações sociais e políticas em todo o mundo, e como essa crise colaborou para que mudanças históricas pudessem ocorrer, permitindo às pessoas vislumbrarem outras maneiras de ser e viver, livres do controle desses poderes tidos como superiores.

Lembramos que, embora a crise da Igreja e do Estado tenham iniciado no final do século XVII e permitido o surgimento de uma outra realidade histórica, cultural e social, a proposta de emancipação humana, em si, remonta ao século XVIII, com o movimento que ficou conhecido como Iluminismo. Uma das bases desse movimento é precisamente a indicação da necessidade de o indivíduo conquistar a autonomia intelectual, a compreensão de que o ser humano deveria fazer uso de sua razão e ter a responsabilidade de tomar por si mesmo as decisões ético-políticas, sem recorrer a nenhuma autoridade externa.

Nesse projeto iluminista há uma relação entre racionalidade, educação e formação do homem. O progresso social, bem como o desenvolvimento dos indivíduos e a racionalidade estão atrelados e quem subsidiará o progresso e a emancipação, viabilizando o ser humano autônomo, será a razão. Ela fará emergir homens e mulheres novos, capazes de repensarem as condições materiais e históricas que vivem como também aptos a colaborarem com a transformação social.

Oliveira (2013), com base em Habermas, sustenta que o Iluminismo, como manifestação da Modernidade, enfatiza a importância da ideia de subjetividade e essa constitui-se pela liberdade e reflexividade que devem acompanhar o indivíduo em diversas situações existenciais.

[...] a expressão subjetividade comporta, sobretudo quatro conotações: a) **individualismo**: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) **direito de crítica**: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser conhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) **autonomia da ação**: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria **filosofia idealista**: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que se sabe a si mesma. (HABERMAS, 2002, p. 25-26 apud OLIVEIRA, 2013, grifo original)

Destacamos as noções de liberdade e autonomia como fundamentais para alcançar os pressupostos de uma sociedade democrática. Sabe-se que elas não são predicados inerentes à essência humana, mas conquistas possíveis ao sujeito e finitas em seu movimento de autoconstituição, o que, em um registro não hegeliano, exige considerar as condições materiais, sócio-históricas e culturais. Nesse sentido, como perceberam os pensadores e políticos iluministas, mas principalmente os seus herdeiros em sociedades democráticas, a educação assume um papel central na formação de sujeitos, como os postulados no projeto antropológico iluminista.

Por meio de uma adequada formação, os indivíduos poderiam, explorando as suas potencialidades racionais, conquistar o aprimoramento intelectual capaz de aperfeiçoar a vida

prática, possibilitando a existência e efetivação de uma sociedade cada vez mais civilizada, humanizada e justa. A conquista da autonomia intelectual e as suas consequências correspondem precisamente ao que entendemos por emancipação. Essa concepção, presente tão vigorosamente na filosofia da educação kantiana, foi retomada e redefinida criticamente por diversos autores nos tempos modernos e contemporâneos – com destaque para Karl Marx. No entanto, diante dos mais variados teóricos que abordam o tema, voltamos o olhar para as abordagens de Theodor Adorno e Paulo Freire, de modo a contemplar o aspecto mais geral do conceito, mas também o modo como essa perspectiva emancipatória se coloca no pensamento educacional brasileiro pelas recepções adorniana e freiriana.

De modo geral, esta pesquisa reflete sobre a questão em lide, considerando os pontos comuns entre os dois autores mencionados, mas também são abordadas e enfatizadas algumas contraposições e diferenciações importantes entre os pensadores em pauta, que podem se explicar pelas motivações existenciais nos contextos histórico e sociocultural nos quais eles problematizam a relação entre educação e emancipação.

Entendemos que a emancipação é um projeto, um dever-ser que contém um componente utópico, mas isso não a coloca, necessariamente, em um plano de pura idealização que desconsidere a materialidade, historicidade e o poder-ser de um inédito viável. No plano do conhecimento, pode-se dizer que esse projeto é objeto de reflexão e estudo de diferentes áreas: sociológicas, antropológicas, históricas, psicológicas e filosóficas. Todas elas, na medida em que estejam comprometidas com a *práxis*, podem contribuir para que o projeto se transforme em ação social com concreto desdobramento e interferência nos planos político, econômico e cultural.

A emancipação, portanto, não é um conceito, mas antes nomeia um projeto intrínseco à Modernidade, na qual são reinstituídos, ao longo da história, temáticas e valores humanos e sociais, após a humanidade atravessar um longo período de controle religioso da vida em todas as suas instâncias, justificando assim a ênfase em um projeto de emancipação no mundo moderno.

Sob certo aspecto, a emancipação é um projeto que está diretamente ligado ao cenário moderno, uma vez que aqui encontrou suas bases conscientes; já o moderno carrega em si a valorização da razão e da busca individual pela conquista da autonomia de cada sujeito e ser social. No entanto, essa concepção não se restringe à modernidade, uma vez que hoje é inegável, cada vez mais, a necessidade de uma formação consciente do homem. Como projeto e dever-ser fundados na liberdade e inacabamento do homem, nenhuma descrição factual das iniciativas que fracassaram na tentativa de promover a emancipação podem ser uma refutação e prova de

sua invalidade como horizonte que move a vida prática, em particular a educação. Certamente, é necessário o reconhecimento que esse não é um projeto linear e progressivo, mas que sofre, inclusive, regressões extremamente dolorosas.

Por isso, a emancipação só pode ser devidamente compreendida quando pensada enquanto projeto histórico. Assim, em uma primeira aproximação, quando falarmos que a emancipação é uma das temáticas ou um dos valores modernos, logo a relacionamos com um esforço da razão para desvencilhar o homem de elementos desumanizantes da Idade Média, de modo que a emancipação é um tipo de libertação de uma autoridade tradicional de cunho religioso, porque nesse período a razão teria se submetido de tal modo aos dogmas da religião a ponto de perder qualquer autonomia. Em tal cenário, o pensamento passou a ser tutelado, limitado na sua capacidade de conhecer a verdade, tornando impossível o pensar por conta própria.

O anseio de emancipação revela-se, com vigor, já no Renascimento – movimento que efetivou enquanto emergência e constituição do Ocidente. De outra perspectiva, seria possível tematizar as contradições de realização do projeto de emancipação do homem, caso se faça o confronto factual das tentativas de efetivação de tal projeto como os resultados desumanizadores da colonização europeia, produtora de escravização e opressão de não europeu.

De todo modo, o contexto moderno que sinaliza a abertura para a emancipação, que incluiu também o Humanismo, e como se deixou ver, o Iluminismo, irá desembocar em movimentos de revolução que surgiram na Europa e nos Estados Unidos, e que marcaram os séculos XVIII e XIX. Lutava-se contra a velha ordem religiosa medieval, contra a aliança opressora de Igreja e nobreza. Não precisa dizer que se estava longe de se ter uma libertação do homem, da humanidade, pois novas e graves opressões se formaram, em função de diversos tipos de dominação, de uma classe, grupo, povo sobre outros.

É importante o reconhecimento do valor do próprio sentido de um projeto ou de projetos de emancipação, de lutas e resistências contra situações que se sustentam em autoritarismos e opressão à alteridade. Ninguém é dono da racionalidade, de modo que os novos dogmas, as ordens opressoras instituídas, as relações desiguais e injustas precisam ser contestadas em nome da liberdade e da emancipação. Esse tipo de anseio não pode ser identificado a nenhum povo ou espaço.

Embora seja próprio à razão emancipada nunca abandonar a crítica e autocrítica, talvez se possa reconhecer a relevância do Humanismo, do Renascimento e Iluminismo como primordiais para o avanço e fortalecimento social das discussões em torno da emancipação.

Os valores do Humanismo romperam, filosófica e politicamente, com a concepção de homem dominante na Idade Média, possibilitando a construção dos valores modernos, como a individualidade, a autonomia e a liberdade por meio da razão, instituindo um novo cenário sociopolítico e cultural em toda a sociedade. Esse enfoque humanista caracterizou-se como uma demanda, uma necessidade humana de emancipação e libertação dos dogmas religiosos e também de um certo surgimento de outros valores.

Esse movimento de construção da noção de emancipação, foi das resistências mais ordinárias às revoluções. Sob esse aspecto, é válido sinalizar ainda um paralelo entre a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, pois são consideradas como importantes fatores circunstanciais da época que determinaram a configuração da temática emancipatória na Modernidade. Para evitar visões muito unilaterais ou anacrônicas, consideramos importante recorrer a tais fenômenos históricos. Esse esforço permite compreendermos, no aspecto geral, todo o processo que envolve o projeto emancipatório, as suas circunstâncias, mas também o que se institui com a modernidade.

Pode-se dizer, portanto, que a era moderna configura e denota uma modificação no modo de compreensão do mundo que se observa a partir de meados do século XV e que se desenvolve até hoje. Essa nova era, fortalecida pelas revoluções e movimentos iniciados no século XVIII, segue evoluindo até os nossos dias. E, diante dessa realidade, podemos dizer que a emancipação está inserida nas discussões da Modernidade desde o seu surgimento, uma vez que essa concepção carrega os ideais de liberdade, respeito à individualidade, esforço para que cada indivíduo alcance a autonomia e diversos outros valores que, juntos, pretendem contribuir com a formação de um ser social atuante na sociedade.

Dessa maneira, pensar adequadamente sobre as temáticas que envolvem a emancipação sem relacioná-la ao surgimento da sociedade moderna não é algo possível. Diversos autores discorrem sobre a Modernidade e o seu surgimento como um marco que revolucionou as relações sociais na humanidade. Jürgen Habermas é um dos que tratam da questão, em especial, no livro “O discurso filosófico da Modernidade. O autor, ligado à Teoria Crítica, aproxima-se de Theodor Adorno no interesse pela reflexão sobre a Modernidade.

Habermas (2002) enfatiza aspectos que são relevantes quando tratamos da temática da emancipação. Defende criticamente o projeto de emancipação da Modernidade iluminista, recuperando um sentido possível da razão como promotora das relações práticas e intersubjetivas que a configura como racionalidade comunicativa.

Seguindo a perspectiva do filósofo, essa visão moderna de conceber o mundo, apesar dos desvios reducionistas da razão como meio instrumental de domínio, não exclui a



possibilidade de autêntica valorização da subjetividade. Isso quer dizer que razão ainda é uma instância capaz de se autocriticar e definir parâmetros sociais, políticos, culturais e intelectuais para a uma existência consciente atualmente. Desse modo, o autor não enxerga saída emancipatória que desconsidere alguma modalidade de racionalidade, como no caso da comunicativa.

Sob esse aspecto, a Modernidade ainda porta potencialidades indicativas de um projeto de emancipação. Seguindo esse viés interpretativo, Habermas (2002) apresenta a conjuntura de uma sociedade moderna como fator positivo e contribuinte no processo de desenvolvimento de um indivíduo emancipado. Para o filósofo alemão, mesmo que falemos de uma possível Pós-Modernidade como superação de um projeto simplesmente moderno, ainda assim, as bases que o sustentam tiveram sua origem na Modernidade, ou seja, é razoável concordar com a contribuição desse princípio moderno para a humanidade e para se pensar qualquer projeto que pretenda formar o ser humano autêntico, dinâmico e emancipado.

A noção de liberdade e a defesa desse princípio, bem como o fortalecimento da ideia de que cada indivíduo pode e deve fazer uso da razão, sem necessariamente submetê-la a outras razões, é uma convicção que sempre deve acompanhar qualquer projeto que pretenda humanizar o sujeito e colaborar com sua emancipação.

Outra abordagem de Habermas que vale destacarmos é sua posição em relação ao debate entre Modernidade e Pós-Modernidade. Para ele, a crítica da concepção pós-moderna e a sua pretensão de completar o projeto inacabado da Modernidade dispensa a introdução de uma alteridade do moderno. Ora, a tradição do pensamento moderno, como autocrítico, admite uma saída interna aos impasses colocados, de modo que o filósofo propõe uma saída e uma resposta viável e suficiente de emancipação pela via da razão comunicativa. Consequentemente, Habermas (2002) procura mostrar os equívocos cometidos pelos críticos da Modernidade, como representada por um paradigma da filosofia do sujeito que já se encontraria esgotada. O esforço do pensador volta-se para o mapeamento e refutação dos argumentos dos discursos críticos da Modernidade, desvelando as fragilidades e limitações da chamada Pós-Modernidade, que se coloca ao lado de uma crítica a toda racionalidade, favorecendo as posições conservadoras e opressoras. Portanto, se voltaria ao ponto em que se funda toda luta por emancipação. Desse modo, as tentativas de afastamento das produções e conceitos modernos fracassam na realização do projeto maior, que é de formação de um indivíduo intelectualmente forte, possuidor de uma razão legítima e não medíocre.

Outro autor que nos ajuda a refletir sobre o conceito de Modernidade como um elemento contribuinte no processo de emancipação é Ernest Cassirer (1994). Isso porque seu



livro “A filosofia do Iluminismo” aborda a concepção de Iluminismo associada a uma proposta filosófica mais livre e com maiores possibilidades de mobilidade, pensando em algo mais concreto, vivo e atuante, para além da reflexão. O autor ressalta, ainda, o interesse do projeto iluminista pela razão e também pelo progresso intelectual. Destaca que o interesse iluminista pelas observações reais e experiências vivenciadas pelos sujeitos foram motores que impulsionaram a humanidade no longo caminho de construção de um pensamento calcado numa razão forte e alicerçada na realidade. Sobre a importância da razão, Cassirer (1994, p. 31) afirma:

A potência da razão humana não está em romper os limites do mundo da experiência a fim de encontrar um caminho de saída para o domínio da transcendência, mas em ensinar-nos a percorrer esse domínio empírico com toda a segurança e a habitá-lo, comodamente.

O autor entende o uso da razão como grande fator que impulsiona o sujeito no caminho da descoberta, da criação e da formação do sujeito em sua totalidade. Essa razão possibilita um conhecimento concreto e profundo das situações e da vida, pois leva o indivíduo a se libertar das crenças vazias, transmitidas por outrem. Ela o liberta dos saberes rasos e o coloca no caminho da construção de saberes realmente complexos, o tira da simplicidade de um conhecimento superficial e medíocre e o coloca como aprendiz de conhecimentos concretos, o que possibilita um movimento intelectual inovador e eficaz.

Cassirer (1994) e Habermas (2002), com efeito, defendem um potencial emancipatório do Iluminismo, reconhecendo a validade do projeto de humanização dessa tradição filosófica fundada no reconhecimento do poder da crítica e da autocrítica da razão para superar suas limitações, na medida em que a razão porta uma capacidade de destruição, de negação, mas também de reconstrução e afirmação.

O impulso inaugural da razão iluminista insurge-se contra os dogmas religiosos. Nesse momento, a razão concentra a sua força na negação e destruição das crenças que se sustentam na ideia de revelação e de autoridade da tradição que se apoia nela. Mas isso não a leva a se subordinar e se apoiar em um empirismo espontâneo, a um testemunho superficial produzido pela percepção sensorial. A razão é exigente, persegue o rigor, busca o exame atento, que não se contenta com uma verdade por ouvir dizer. Cada indivíduo é convidado a pensar por conta própria dentro desses parâmetros cuidadosos.

Por que motivo é necessária essa atitude analítica do espírito, esse decompor e recompor? Cassirer deixará ver que se valoriza o sujeito ativo, consciente do seu potencial racional, que vivencia e experimenta o pensamento como senhor de si, autor e construtor do

seu pensar. Esse movimento educa o pensamento e exercita a autonomia intelectual, ou, nas palavras do autor:

A razão desliga o espírito de todos os fatos simples, de todos os dados simples, de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade; só descansa depois que desmontou peça por peça, até seus últimos elementos e seus últimos motivos, a crença e a “verdade pré-fabricada”. Mas, após esse trabalho dissolvente, impõe-se de novo uma tarefa construtiva. É evidente que a razão não pode permanecer entre esses **disjecta membra**; deverá construir um novo edifício, uma verdadeira totalidade. Mas ao criar ela própria essa totalidade, ao levar as partes a constituírem o todo segundo a regra que ela própria promulgou, a razão assegura-se de um perfeito conhecimento da estrutura do edifício assim erigido. Ela compreende essa estrutura porque pode reproduzir-lhe a construção em sua totalidade e no encadeamento de seus momentos sucessivos. É mediante esse duplo **movimento** intelectual que a ideia de razão se concretiza plenamente: não como a ideia de um ser, mas como a de um **fazer**. (CASSIRER, 1994, p. 31-33, grifo original).

Assim, como ressaltamos anteriormente, as ideias defendidas por Ernest Cassirer coadunam-se com as reflexões presentes nesta pesquisa. Isso porque os princípios modernos de liberdade, liberdade de pensamento e uso da razão, por exemplo, presentes em suas ideias, se relacionam totalmente a um projeto que pretende emancipar. Não é possível pensar na emancipação do sujeito e numa formação integral, caso se coloque o processo formativo distante desses princípios.

A emancipação supõe libertação do indivíduo, em cada momento histórico, do que lhe impede a liberdade intelectual e prática, seu pensar e agir por conta própria. Não há possibilidade de uma educação emancipatória se a verdade a ser ensinada não puder ser criticada, contestada, questionada, até ser realmente compreendida como algo que pertence à subjetividade. A autoridade legítima do educador não se sustenta no poder de submeter o educando à obediência, ao temor e medo de se revelar capaz de pensamento divergente, mas sim como possibilidade de transformação do próprio ser-consciente e, conseqüentemente, da ação efetiva.

Isso não significa a recusa, sem exame, de toda tradição ou a autoridade legítima e competente do educador. No entanto, deve-se recusar com veemência a atitude de qualquer autoridade que pretenda se impor como exterioridade, independentemente da anuência inteligente e examinada do educando. Aqui se mostra toda força da noção de sujeito, tão enfatizada, por exemplo, por Paulo Freire. Os saberes elaborados por outros podem e devem ser respeitados, no sentido de merecer o exame sério, a crítica e o questionamento de quem o recebe. Esse sujeito inacabado se faz por sucessivos avanços dos limites que lhe foram

impostos na busca do conhecimento. Portanto, essas são condições fundamentais para se pensar um projeto eficaz e justo de emancipação.

Conforme se observa, são muitos os aspectos históricos, sociais, políticos e intelectuais que perpassam esse horizonte de formação integral do indivíduo na sociedade. As teorias, acontecimentos históricos e revoluções que se deram em alguns períodos estão, de uma forma ou de outra, ligadas à noção de emancipação e implicam em sua discussão. São essas perspectivas e noções que também nos ajudam a pensar a temática da emancipação.

Tendo exposto as circunstâncias e contribuições da Modernidade para o processo emancipador, seguimos refletindo sobre a emancipação e buscando estabelecer um diálogo coerente sobre este conceito.

## **2.2 Revisão bibliográfica acerca da educação emancipatória**

Para o estabelecimento de um diálogo coerente nesta pesquisa, fez-se necessário um alinhamento com outras pesquisas sobre essa temática. Os estudos de teses e dissertações na área de filosofia e educação, relacionadas à emancipação e aos desafios que permeiam a formação de um sujeito integral e autônomo, em Theodor Adorno e Paulo Freire, ampliaram nossa visão sobre o tema, possibilitando expandir os horizontes. Essas fontes de estudo se tornaram conhecidas através da plataforma de estudos acadêmicos *Scielo*, que contém um acervo considerável de teses e dissertações que versam sobre os mais variados assuntos, incluindo aqui a temática abordada nesta pesquisa. Para ter acesso ao acervo que contemplava reflexões sobre o assunto pesquisado, trabalhamos com palavras-chave, sendo educação, emancipação, libertação em Paulo Freire e Emancipação em Adorno, as principais.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico de alguns trabalhos que procuravam refletir sobre a temática da emancipação, da autonomia e do pensamento reflexivo nos mesmos autores que aqui procuramos trabalhar. Após o levantamento, procurou-se elencar os trabalhos considerados mais representativos, que apresentavam semelhança com o tema abordado nesta pesquisa. Como critério para escolha dos textos, tomamos por ideia principal estudar as pesquisas que também procuravam pensar a emancipação como uma necessidade e urgência para a educação atual, considerando o que Theodor Adorno e Paulo Freire pensam sobre a temática. E a plataforma de consulta a trabalhos acadêmicos SciELO foi o acervo visitado.

Para a seleção das obras expostas em cada subseção, priorizou-se aquelas cujas reflexões mais se aproximaram da intenção inicial que moveu esta pesquisa e da qual se procurou trabalhar o conceito de emancipação, que consistiu em analisar o referido conceito, partindo da ideia principal defendida por Adorno e Freire, que é pensar o processo emancipatório ligado ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e reflexivo. Um meio importante e necessário para pensar sobre a possibilidade de uma educação distante da coerção e adaptação. Assim, as obras trazidas para essa reflexão foram aquelas que consideramos mais propícias a suscitar o diálogo sobre a educação atual e sua relação com o processo de emancipação.

Durante os estudos das monografias, foi possível perceber a relevância da discussão sobre emancipação e também concluir a grande contribuição dos autores que serão referências para o entendimento e ampliação da visão investigativa em torno do conceito em lide. Ao falar sobre a temática a partir dos autores, a começar por Theodor Adorno, em sua análise sobre a relação entre educação e emancipação, e de acordo com Bido (2012) e Jardim (2013), ele pensa a emancipação atrelada à noção de liberdade, de estar livre do jugo ou do poder de outrem. Segundo os autores, apesar de não ser considerado um iluminista, o filósofo se dedica a perspectivas que pertencem a essa tradição. É o que ocorre com as noções de emancipação e de liberdade. Daí, então, podemos destacar sua contribuição teórica para a compreensão da emancipação humana na pluralidade das sociedades históricas e no enfrentamento filosófico ao problema da liberdade.

Nessa construção filosófica acerca do problema da liberdade, Adorno aborda a emancipação humana como uma interessante possibilidade de leitura e alcance do ideal prático de autonomia racional. De acordo com o filósofo, ao enfrentar teoricamente a temática da liberdade humana, expõe, de certa maneira, uma visão a respeito dos fins da emancipação, que nos direciona para além da sociedade já dada, ou seja, não a restringe ao falso problema moral da escolha individual em uma dita totalidade, na qual ele mesmo não vê perspectiva. Podemos dizer que é a partir da perspectiva da emancipação que o tema da liberdade recebe relevância política, da mesma forma que o contrário também é verdadeiro. Portanto, é a partir desse diálogo sobre liberdade e formação que Adorno tece seus escritos a respeito da relação intrínseca entre educar e emancipar.

De acordo com Costa (2017), a grande contribuição de Paulo Freire (2011) para o diálogo que estamos travando entre educar e emancipar é aprofundar e problematizar a necessidade de se pensar uma educação como formação integral do sujeito. Sobre esta temática, Freire é inegavelmente essencial para o aprofundamento e reflexão sobre uma educação

libertadora e não opressora, seja no Brasil e/ou no mundo. Isso porque o educador é tido como um dos principais teóricos a ser estudado quando nos referimos a tecer diálogos sobre os fins da educação, sobre a formação do indivíduo e sobre como o ato de educar pode e deve se tornar um veículo em prol da formação completa do cidadão.

Esse processo educativo precisa colaborar para que o aluno alcance a sua autonomia e se construa enquanto um ser de conhecimento sobre si e o mundo. Este sujeito será capaz de fomentar diálogos inovadores em meio à sociedade, podendo auxiliar em sua transformação. Ao pensar numa educação que liberte o indivíduo das amarras que o prendem ao que é insignificante, é que Paulo Freire discute a temática da emancipação e sua íntima ligação com o ato de educar.

Para Freire (2011), a escola não é o único espaço onde a formação integral e libertadora do homem deve acontecer. Ela é apenas uma das instâncias em que é imprescindível um diálogo aberto e sincero a respeito das possibilidades de o educando pensar por si mesmo, fazer uso de sua razão, de seu intelecto. Para ele, as reflexões dessa questão partem da conversa ao redor da libertação, pois para emancipar é preciso, antes, libertar o sujeito das amarras que o prendem a ideias geradas por outros e não por ele mesmo. Desse modo, de acordo com Freire (2011), para se buscar e efetivar o projeto emancipador é necessário ajudar o oprimido a entender que o opressor habita dentro dele. E se ele o habita deve ser expulso, pois só assim poderá emergir um novo ser, trilhando o correto caminho da emancipação. Essa é uma das grandes contribuições do pensador que muito auxiliará o debate que estamos travando.

E é a partir dessa referência que problematizamos o termo “emancipação”, a fim de enriquecer nosso diálogo e relembrar sua trajetória e relação direta com a educação, desde sua origem até os dias atuais. Com efeito, é válido inserirmos neste diálogo outras informações e conteúdos sobre emancipação, que nos ajudarão a compreender o rio pelo qual estamos navegando, a força de suas águas e as correntezas que tentam impedir o prosseguimento do barco até chegar ao seu destino. Esse rio é o caminho pelo qual a educação percorre, a força das águas são os entraves políticos e sociais que tentam sufocar e resumir o ato educativo a uma mera transmissão de conteúdo do mestre ao aluno, e podemos enxergar as correntezas como as diversas políticas educacionais que tecem projetos desastrosos para a educação, tentando forçar os profissionais da educação, em especial o professor, a limitar sua prática pedagógica ao conteúdo a ser transmitido, impedindo-o de ver a educação como um ato político e transformador em potencial.

### 3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Theodor Adorno nasceu em 11 de setembro de 1906, em Frankfurt, Alemanha. Filósofo e crítico musical, estudou composição em Viena, com Alban Berg. Em sua infância, viveu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mas a Segunda Guerra (1933-1945) é que marcou sua trajetória pessoal e acadêmica. Isso devido a uma peculiaridade: Adorno é filho de pai judeu, Oscar Wiesegrund, um rico comerciante de vinhos. Em 1921, Adorno conheceu Max Horkheimer, também estudante da Universidade de Frankfurt. Sua formação acadêmica foi em filosofia e defendeu sua tese de doutorado sobre Husserl, em 1923, na mesma universidade (COHN, 1986; JIMENEZ, 1977). Adorno foi professor em Frankfurt, em cuja universidade doutorou-se; nessa cidade, participou da fundação do Instituto de Pesquisas Sociais, em 1924.

Em 1925, Adorno seguiu para Viena. Nesse período, estudou composição musical, com Alban Berg – um expoente da revolução musical do século XX –, e piano, com Steuermann, além de ser atraído pela música dodecafônica de Schönberg (MATOS, 2005; WIGGERSHAUS, 2002). Suas atenções, então, estavam voltadas para os problemas da música contemporânea, como indicam muitos trabalhos datados dessa época (JIMENEZ, 1977).

Segundo Matos (2005, p. 67), Adorno voltou à Frankfurt e em 1929 redigiu sua tese de habilitação sobre Kierkegaard, que defende em 1931 e publica em 1933. Em seguida, tornou-se livre-docente. Emigrou para a Inglaterra em 1933, a fim de escapar à perseguição movida contra judeus pelo nacional-socialismo, e em 1937 foi para os Estados Unidos, onde colaborou decisivamente com o instituto, reconstituído por seus fundadores na Universidade de Columbia.

O Instituto de Pesquisas Sociais, mais conhecido como Escola de Frankfurt, recebeu esse nome porque seus principais representantes integravam o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, na década de 1930. O exame crítico que esse grupo fez das sociedades desenvolvidas exerceu poderosa influência sobre os movimentos de contestação da segunda metade do século XX, particularmente as manifestações estudantis de maio de 1968 na França.

Essa escola constituiu o núcleo de uma linha original de pensamento filosófico-político desenvolvido por Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Wilhelm Reich, Jürgen Habermas e Adorno. A teoria crítica proposta por esses pensadores se opõe à teoria tradicional,

que se pretende neutra quanto às relações sociais. Ela toma a própria sociedade como objeto e rejeita a ideia de produção cultural independente da ordem social em vigor.

Adorno retornou à Alemanha em 1949, voltando a exercer suas atividades docentes e participou intensamente da vida política e cultural do país. Antes de sua morte, em Visp, na Suíça, em 6 de agosto de 1969, teve destacada e polêmica participação nos movimentos estudantis que sacudiram a Europa a partir de maio de 1968.

Em seus escritos, Theodor Adorno afirma que há um processo real na sociedade capitalista capaz de alienar o homem das suas condições de existência e é nessa discussão que está a chave para entender a crítica adorniana à educação, particularmente à escola, já que, para ele, a crise da educação é, na verdade, a crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo.

Segundo Adorno, o problema da educação está no fato de ter se afastado de seu objetivo essencial de promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. Nesse sentido, a escola se transformou em um simples instrumento a serviço do mundo produtivo, que trata o ensino como mera mercadoria pedagógica em prol da “semiformação”. É essa perda de valores, segundo Adorno, que anula o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

Podemos trazer Hannah Arendt (2016), em comparação ao que afirma Adorno sobre a limitação da educação ao tratar o processo pedagógico como mero meio de reprodução e enfraquecimento do pensamento e da reflexão. Isso porque para a autora: “todo pensamento deriva da experiência, mas nenhuma experiência produz significado ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginação e pensamento.” (p. 106). E é válido lembrar que para esta autora, o fato de trazermos a reflexão sobre o passado é o que nos permitirá pensarmos num futuro diferente, fora dos padrões meramente reprodutivistas de uma sociedade que pretende adaptar os indivíduos ao meio sem aos menos lhes ajudar a pensar na possibilidade de transformá-lo.

Para ela, a reflexão sobre a existência do passado, é uma forma de trazê-lo ao presente, para penetrá-lo com olhos reflexivos e nele redescobrir possibilidades até então perdidas e inconscientes na memória das narrativas transmitidas de geração para geração. E a imaginação é o único meio pelo qual conseguiremos vislumbrar novas perspectivas, como vemos a seguir:

Somente a imaginação nos permite ver as coisas em suas perspectivas próprias; só ela coloca a uma certa distância o que está próximo demais sem tendências ou preconceitos; só ela permite superar os abismos que nos separam do que é remoto, para que possamos ver e compreender tudo o que está longe demais como se fosse assunto nosso [...]. Sem



esse tipo de imaginação, que na verdade é compreensão, jamais seríamos capazes de nos orientar no mundo. Ela é a única bússola interna que possuímos. (ARENDR, 2006, p. 53).

Segundo a autora, o exercício do imaginar é uma atividade que se relaciona à compreensão e amplifica o significado de reconciliação com um mundo antigo, permeado da pluralidade humana. O ato de imaginar causa estranhamento no cotidiano, transgride o limite do já estabelecido historicamente e pode inserir um sentido renovador no contexto atual. Com isso, a experiência e os afetos, ao serem contados às crianças e aos jovens, possibilitam que exercitem sua capacidade de imaginação, ato que é fundamental ao desenvolvimento do pensamento. Percebemos, dessa maneira, que a construção do conhecimento passa pelo horizonte experimental e imaginário. Ao viver essa tal experiência, o sujeito constrói e ressignifica o saber.

Como é possível notar em Hannah Arendt, o processo de desenvolvimento da razão e racionalidade passa, necessariamente, pelo exercício da imaginação. Imaginar é, portanto, para ela, um motor impulsionador da consciência e das possibilidades novas de reinventar-se e reescrever tanto a história pessoal de alguém quanto a história de dada sociedade. É por meio da imaginação que o sujeito terá acesso a outras realidades, poderá percorrer caminhos diferentes daqueles que lhes foram impostos e poderá sonhar com dias melhores.

Continuando a reflexão em torno do conceito de emancipação, embora esta seção priorize o pensamento de Theodor Adorno, também consideramos importante destacar o pensamento marxista sobre a temática da emancipação humana, sua urgência e possibilidades. Essa consideração merece aprofundamento, uma vez que Adorno possui estreita relação com a teoria marxista. Ao olhar para a sociedade e nela o sistema capitalista, o autor também o vê como uma instância de manipulação e tentativa de domínio do comportamento humano, moldando-o. Nessa realidade, o indivíduo se torna apenas objeto manipulável em prol de uma indústria. A teoria adorniana segue esse olhar marxista.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural não só manipula o desejo, através da publicidade, mas o cria ao impor ao indivíduo necessidades que estão distantes de sua individualidade. O interesse aqui se volta totalmente para o capital, o lucro, o sucesso de uma máquina de produção. Até aí encontra-se o caráter de sistema, cujo princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele (o indivíduo) se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto dessa



indústria (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, o sistema produz reificação e um desdobramento do fetichismo da mercadoria, porque inverte o sujeito e o objeto do processo.

Também Marx (2006) deduzia do modo de produção capitalista e de sua decorrente divisão do trabalho uma série de consequências alienantes para o trabalhador, em relação por exemplo, aos meios de produção, aos outros trabalhadores e ao produto final desse trabalho. Marx proporciona o arcabouço teórico necessário para compreender como as relações sociais capitalistas determinam os destinos desses trabalhadores, embora sua investigação não se detenha totalmente sobre os efeitos da alienação e do fetichismo sobre a constituição subjetiva. Nesse sentido, a liberdade individual é tolhida em benefício de um sucesso que se almeja com os meios de produção.

É importante lembrar que a concepção marxista de liberdade é mais ampla, tratando a questão como a ideia de autodeterminação coletiva, que tem sua origem em pensadores, como Kant e Hegel, Adorno entre outros. Mas vale lembrar que, embora Theodor Adorno considere essa origem, não se mantém fixo a ela. Ele procura estabelecer uma relação crítica, um diálogo no qual haja espaço para o questionamento e aprofundamento das temáticas relacionadas à liberdade e à formação do indivíduo dentro de um sistema que oprime e tenta manipulá-lo. Sobre a questão da liberdade na teoria marxista:

Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado [...]. Para superar esses obstáculos, é necessária uma tentativa coletiva, e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição, socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção [...]. Tal domínio só se realizará completamente com a substituição do modo de produção capitalista por uma forma de associação [...]. (BOTTOMORE, 2001, p. 123-124).

Conforme o exposto, percebe-se que a emancipação humana é para a tradição marxista a possibilidade de concretização da liberdade. No entanto, essa tal liberdade não é vista em termos individuais, mas sim coletivos, sociais. É uma liberdade pensada e alcançada a partir do grupo, da coletividade. Para isso, é preciso superar os obstáculos que se impõem à emancipação do homem, possibilitando assim a realização da condição humana em suas múltiplas possibilidades.

Mas diante dessa questão, de pensarmos numa liberdade a partir do coletivo, poderíamos nos perguntar: como isso seria possível? Para a tradição marxista seria necessário eliminar a divisão econômica desigual, a desigualdade existente entre os detentores dos meios

de produção e a força produtiva, que leva à concretização do trabalho alienado, à reprodução da injustiça social, na qual uns poucos acumulam riqueza enquanto a maioria não tem acesso a condições mínimas de sobrevivência, e dos trabalhadores sujeitos a precárias condições de trabalho e vida.

Assim, para os pensadores marxistas, a superação desses obstáculos seria a consolidação de uma nova forma de organização social, política e econômica, ou seja, a superação do modo de produção capitalista, no qual se considera o conceito de liberdade atrelado apenas ao mercado, ao poder de adquirir bens materiais, propriedades, etc. (MARX, 2006). Nessa visão do capital, liberdade só existe para quem detém os meios de produção. A liberdade de pensamento não é valorizada e/ou discutida e isso é criticado pelos estudiosos de Marx (MAAR, 2016).

Voltando à Theodor Adorno (1985), vemos que não há liberdade sem emancipação. E essa ideia expõe a compreensão e o questionamento do autor sobre a sociedade de massas que, em continuidade ao projeto do esclarecimento, produziu uma falsa noção de liberdade ao limitar o horizonte humano à interligação entre vida e produção. O delineamento da emancipação humana e a caracterização do enfrentamento adorniano ao problema filosófico da liberdade significam a possibilidade de compreender sua elaboração teórica na atribuição aos seres humanos da responsabilidade por todas as suas formas históricas de vida. A partir dessa concepção, o filósofo de Frankfurt, na sua inserção teórico-crítica, expõe a confiança desta corrente do pensamento filosófico com a possibilidade histórica da emancipação humana a partir da apreensão do caráter plural da sociedade, da cultura e da história.

Para Adorno (2009), a emancipação e a liberdade exigem a supressão da dominação e da repressão do humano que a realidade estabelecida obscurece com o atributo de caráter universal. Ele, porém, ao questionar essa realidade, aponta para a possibilidade de conciliação entre o particular e o universal no entendimento da sociedade como um vínculo funcional. Pensava Adorno, então, que o caráter compulsório à identidade não é totalizante, pois não consegue harmonizar toda a multiplicidade e a pluralidade que caracteriza o mundo humano, e assim, a exposição do não idêntico contradiz e subverte a opinião dominante, impondo-lhe como limite a exigência de mais humanidade.

Diante das questões apontadas pelo autor, percebemos o porquê dele se voltar ao processo pedagógico para tecer sua crítica. Isso decorre das consequências do reconhecimento deste filósofo sobre a capacidade que a educação tem de transformar as relações sociais. Para Adorno (1995), a educação deve ser uma arma de resistência àquilo que ele chama de “mundo administrado”, na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite

que o indivíduo desvende as contradições da sociedade. O “mundo administrado”, segundo o autor, caracteriza-se por uma tendência a valorizar a repetição, a padronização, dificultando o livre exercício da razão, da descoberta do novo e de outras possibilidades para se alcançar a autonomia e liberdade.

Assim, o processo pedagógico deve se encaminhar para garantir aos seus alunos a possibilidade de pensar para além daquilo que o sistema capitalista lhes oferece como verdade, como padrão. A educação precisa garantir a esses educandos o acesso aos bens do intelecto, aqueles que lhes ajudarão a fazer uso de sua razão, conquistando a autonomia e liberdade intelectuais, horizonte no qual se concretiza a emancipação.

### **3.1 Educação contra a barbárie**

De acordo com o Adorno (1995), as transformações que ocorreram no século XVIII conduziram a sociedade à heteronomia e não à autonomia, pois a razão que todos acreditavam ser aquela que levaria a humanidade ao progresso se transformou numa razão instrumental, preocupada somente com os meios e desprezando os fins. Tais meios podem ser, por exemplo, métodos mais eficientes de genocídio, como o que se deu nos campos de concentração. Por isso, Theodor Adorno afirma que o projeto kantiano de esclarecimento é atual, devido à necessidade de que a sociedade seja instruída a trilhar os caminhos da emancipação, projeto que deve aparecer na educação.

Nesse sentido, faz-se necessária uma educação que forme contra um mundo administrado e padronizado, no qual só está em jogo a competição, a eficiência e o lucro. Essa é a crítica de Adorno à razão defendida pelo pensamento moderno, pois acredita que a razão instrumental, ao enfatizar somente a eficiência e a produtividade, deixou de lado a formação integral do indivíduo. Os sujeitos formados sob os parâmetros dessa razão sequer refletiram sobre suas condições sociais e o meio em que vivem. Assim, a razão instrumental conduziu a sociedade à barbárie. A preocupação com a eficiência não colaborou com a formação de sujeitos críticos e aptos a lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária.

Em uma passagem de “Educação: para quê?”, Adorno (1995) indica, de maneira contundente, sua concepção de educação. Ele deixa bem claro que o grande objetivo da educação não é apenas o de transmitir conhecimentos ou modelar as pessoas, a partir de um ideal, mas sua verdadeira finalidade deve ser a conscientização. Para o autor, é mediante o processo pedagógico que a conscientização pode se tornar possível:

[...] 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 de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Nesse trecho, fica claro o quanto a emancipação é condição indispensável para se pensar em uma sociedade democrática. Como escreve Goergen (2007), em um momento histórico em que o neoliberalismo avança com força e cuja lógica do capital invade as várias instâncias de nossa existência, a razão instrumental, o desejo de submissão de tudo ao lucro se apresentam como risco concreto à efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Goergen (2020), o avanço da extrema direita, que pouco ou nada valoriza as conquistas de direitos sociais básicos por parte dos cidadãos, ameaça a luta pela democracia e pelo acesso aos bens culturais e sociais de igual maneira por todas as pessoas. Além disso, sequer consideram válida a ideia de que todos os cidadãos devem, por direito, acessar uma educação de qualidade e os bens culturais da sociedade. Para esse grupo, uma boa educação deve continuar sendo privilégio de poucos que conseguem pagar por ela. Assim, os que detêm os meios de produção pagam por uma formação que privilegia a conquista de bens materiais, enquanto os menos favorecidos se submetem a condições precárias de trabalho e à exploração.

Para essa camada social, a educação deve se resumir à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, para abastecer o país de trabalhadores que executam mais e pensam menos. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, sobre a vida, o contexto social e a desigualdade, em suas mais variáveis nuances, não têm importância, afinal, já se sabe o lugar que cada um irá ocupar. É por isso que a emancipação se faz tão necessária e urgente. É preciso que por meio dela o sujeito atinja a maturidade intelectual que lhe fará alcançar a autonomia. Sua função é produzir nos sujeitos uma consciência verdadeira, ou seja, os indivíduos devem perceber sua relação com o ambiente de forma crítica, não aceitando tudo o que é lhe apresentado de forma irrefletida.

De acordo com Adorno, a educação deve desenvolver o esclarecimento e a reflexão crítica sobre a realidade objetiva. É a partir da experiência concreta do indivíduo, na sua relação com o mundo, que ele pode se conscientizar das forças sociais que o oprimem. Em sua época, Adorno chegou a afirmar que era moda na Alemanha falar mal da educação política, mas os dados da Sociologia mostravam que “onde a educação política é levada a sério e não como

simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe.” (ADORNO, 1995, p. 45).

Ao mesmo tempo, vemos que a tentativa atual de despolitizar a educação carrega uma intenção nociva de politizá-la. Isso porque o discurso pela sua despolitização tem a intenção de revogar direitos conquistados por uma minoria que nunca teve sua voz ouvida ou espaço nessa sociedade desigual. Ao pretender despolitizar a educação, se politiza de maneira cruel. Uma política que pretende retirar e repensar direitos alcançados, espaços conquistados. Se pretende restringir acesso a bens coletivos, limitar manifestações culturais que se tornaram expressivas; separar as raças e rediscutir conquistas de homens e mulheres.

Na concepção educacional adorniana, a emancipação “encontra-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional.” (ADORNO, 1995, p. 143). Desse modo, a transformação da realidade deve ser pensada como problema central na educação. O processo pedagógico deve possibilitar aos indivíduos a compreensão da realidade, em seu devir. O que é essencial é a reflexão sobre a relação dialética entre sujeito e objeto, no processo histórico. Não se trata de pensar os fenômenos de forma unilateral pela causalidade, como faz o positivismo, todavia, de refletir sobre a ação recíproca entre os fenômenos e a totalidade que os condiciona.

No processo pedagógico, é relevante que os indivíduos aprendam a observar as condições materiais de existência e analisar seu processo histórico e a maneira como se configuram os acontecimentos sociais. O importante é compreender nos fenômenos a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, ou seja, as mudanças de uma forma para outra, de uma ordem de relação a outra. Isso se faz necessário porque o pensamento só pode conhecer a realidade em sua plenitude, apreendendo o objeto idealmente em seu movimento real. Somente a partir do conhecimento do real e de suas possibilidades o indivíduo será capaz de intervir socialmente em seu meio.

Sobre esse aspecto, Marx (2016, p. 28) afirma que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” Dessa maneira, é necessário que a reflexão se apodere da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima entre elas. Só a partir disso é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 2016). Isso significa compreender que somente há possibilidade de o sujeito perceber o movimento verídico dos fatos e apreender os conceitos e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento cultural e intelectual a partir de sua experiência concreta com os fatos.

É preciso estarmos conscientes, assim como pensava Marx, que na realidade social não existe nada isolado; os fenômenos sociais não podem ser pensados como coisas, independentes de suas determinações. Em “Para a crítica da economia política”, Marx (1982) pensou os fenômenos sociais pela categoria da mediação e da totalidade concreta. Em suas análises, ele procurou mostrar que não devemos interpretar a realidade começando por categorias gerais, mas a partir do mais simples para reconstruir suas conexões, de sorte a assim chegar ao todo vivo, concreto e real. Para ele, “o curso de pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo, corresponde ao processo histórico efetivo.” (MARX, 1982, p. 15).

Adorno segue na mesma direção de Marx, pois sua concepção educacional é de que só por meio da experiência formativa os indivíduos podem compreender a totalidade reificada que os governa. E uma vez compreendida essa realidade, eles devem perder a identificação com ela. Esse é o primeiro passo para a emancipação. Porém, a educação deve mudar a sua atual situação como instância de dominação de classe. Ela não pode ser pensada a partir de reformas isoladas, mas precisa ser pensada como um fim em si mesmo. O processo formativo tem que atingir todos os âmbitos da cultura e da existência social. Só assim a emancipação pode ser efetiva para Adorno (1995, p. 182-183), se for “elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida.”

Como avalia Adorno (1992, p. 219), se a humanidade “se convertesse numa totalidade desprovida de qualquer princípio limitador, então no mesmo momento se livraria da coerção que submete todos os seus membros a tal princípio e não mais seria totalidade: não mais seria uma unidade forçada.” A experiência formativa deve possibilitar a desidentificação com a formação cultural dominante. A emancipação exige a conscientização sobre as condições objetivas e subjetivas da dominação. O conhecimento exato da sociedade deve se tornar, para o indivíduo, a condição imediata de sua emancipação: “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.” (ADORNO, 1995, p. 150).

Adorno (1995) esclarece que a única exigência para a educação é que Auschwitz não se repita. Para ele, essa exigência é tão autoevidente que não é preciso sequer justificá-la. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente à meta de que Auschwitz não se mostre evidente, na medida em que, segundo o filósofo, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia e a reflexão.

Assim, quando fala de uma educação após Auschwitz, relaciona duas questões: “a primeira refere-se à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e a segunda ao

esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que impede a repetição, isto é, um clima em que os motivos que conduziram ao horror se tornem, de algum modo, conscientes.” (ADORNO, 1995, p. 123).

Em seus estudos sobre a educação, Theodor Adorno avaliou que a formação educacional de nossa época reproduzia os valores, o imaginário e as condições sociais dominantes do sistema cultural. A escola, no mundo capitalista, tem como única finalidade adaptar os indivíduos às formas de domínio social existentes, desenvolvendo um conjunto de papéis sociais e de valores, cujo objetivo é a constituição de sujeitos adaptados à ordem social, econômica e política. Dessa maneira, a escola possui uma função importante para a manutenção do poder das classes dominantes, visto que, ao fazer parte da superestrutura ideológica, propaga as formas de pensamento e comportamento socialmente estabelecidas.

Para Adorno (1995), há dois problemas que surgem ao refletimos sobre a possibilidade de emancipação pela educação. O primeiro é que a organização do mundo no qual vivemos se converteu em sua própria ideologia. A ideologia se materializou na própria realidade social, exercendo uma pressão tão imensa sobre as pessoas que superou o poder de conscientização da própria educação. O segundo é que as pessoas estão muito bem adaptadas aos confortos anestésicos da sociedade do consumo.

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, esclarecimento, mas a realidade sempre envolve continuamente um movimento de adaptação. Desse ponto de vista, a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação, e seria igualmente questionável se produzisse apenas pessoas bem ajustadas.

A educação, como defende Theodor Adorno (1995), precisa se dirigir a uma autorreflexão crítica desde a primeira infância porque esse período assume papel primordial, já que o caráter do indivíduo está se formando nessa fase. Assim, deve ser bem trabalhada, pois a emancipação não se refere apenas ao indivíduo como um ser isolado, mas principalmente como um ser social. E é esse o pressuposto de uma sociedade democrática.

A preocupação de Adorno com o processo formativo na sociedade capitalista percorre toda a sua obra. Ao analisar esse processo no mundo contemporâneo, ele percebeu que as pessoas são formadas pela sociedade através de várias instâncias mediadoras, de tal maneira que tudo absorvem e aceitam dentro dos termos dessa configuração alienada.

A fim de superar essa formação limitada, Adorno (1995) defende um processo educacional que seja capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Ele reflete sobre o modo como o mundo estaria danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação, o que instauraria



uma barbárie organizada, na qual o indivíduo uma vez alienado é incapaz de responder por si mesmo.

A partir dessa perspectiva do autor, podemos ver que a necessidade de desbarbarizar-se tornou a questão mais urgente da educação. Assim, o problema que se impõe é saber se por meio da educação se pode transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Para o filósofo, o caminho para se evitar o retorno à barbárie, é o de formar sujeitos cultivados por conhecimentos não somente científicos e técnicos, mas também humanos e artísticos, preparando-o para uma vivência político-social.

A perspectiva do autor é de que a escola forme os sujeitos livres e não dominados, plenos de autonomia, deixando seu pensamento se fazer presente em todas as esferas sociais. A formação desse sujeito se torna necessária, porque, de acordo com este pensador, a cultura da sociedade capitalista impõe um mecanismo de construção da heteronomia, fazendo o indivíduo ser igual ao coletivo e perder, dessa forma, a individualidade.

Na obra “Educação e emancipação”, Theodor Adorno trata da necessidade de uma educação voltada à emancipação, retomando o projeto kantiano de retirada do homem da menoridade da qual ele mesmo é culpado. Em sua concepção educacional, a emancipação “encontra-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional.” (ADORNO, 1995, p. 143). Desse modo, a transformação da realidade deve ser pensada como problema central na educação. O processo pedagógico deve possibilitar aos indivíduos a compreensão da realidade, em seu devir. O que é essencial é a reflexão sobre a relação dialética entre sujeito e objeto no processo histórico. Para o autor, a barbárie está na civilização tecnológica, pois

[...] as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155).

Promover a emancipação seria combater a barbárie. A primeira necessita ser enfatizada no processo educativo, dada a sua importância e emergência. E aqui se compreende a visão kantiana de emancipação, pois se refere ao homem autônomo, livre, que pensa por si próprio. Para isso, é necessário que ele se liberte das amarras de sua menoridade – momento no qual é tutelado por uma autoridade – e passe a responder por si mesmo (KANT, 1974). O homem que supera sua menoridade através da experiência e da reflexão é aquele que passa a ser



independente intelectualmente, isto é, sem a submissão (in)consciente da vontade de terceiros. A primeira é condição da segunda. O significado da formação é mais amplo do que a simples introjeção de valores existentes e predeterminados, pois abrange o próprio processo de superação da menoridade, que ocorre através da experiência e da reflexão crítica e, conseqüentemente, consciente e livre.

O processo educativo deve possibilitar não somente a assimilação do saber acumulado pela humanidade, mas deve desenvolver a autonomia para o uso público da razão, entendido por Kant (2008) como a capacidade de que qualquer homem, enquanto sábio, faz da razão, diante do grande público do mundo letrado. Por meio do esclarecimento, o indivíduo adquire o poder da conscientização, do discernimento e da argumentação. O pensador alemão exemplifica casos em que o cidadão não pode se recusar a efetuar o pagamento de impostos que sobre ele recaem ou das ordens do governo que é obrigado a obedecer, mas que, enquanto sábio, tem completa liberdade e até mesmo o dever de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, que são cuidadosamente examinadas e refletidas sobre o que há de errado ou injusto nas leis do Estado.

O conceito kantiano de esclarecimento é importante para Adorno, justamente porque a aptidão à experiência é definida como conscientização, como esclarecimento sobre a realidade. A conscientização ocorre por meio de uma reflexão direta sobre o objeto sem a mediação de modelos ou estereótipos já cristalizados na consciência – pela semiformação ou pelos vários mecanismos da dominação social. Desse modo, para o pensador frankfurtiano, a aptidão à experiência se vincula ao próprio conceito de consciência, mas não como a capacidade formal de pensar ou ao desenvolvimento lógico formal. O que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo, a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. É nesse sentido que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 1995, p. 151).

Petry (2015) explica que a educação para a autonomia, tal como Adorno a defende, exige do sujeito a realização de experiências, as quais podem ser associadas a um modo particular de pensar. Assim, o pensamento não pode ser concebido em termos abstratos, separado da realidade. Há a presença, no pensamento, de uma experiência no sentido empírico, aquilo que o sujeito experimenta em relação ao mundo a sua volta. No texto “Educação e emancipação”, Adorno (1995) nos dá um exemplo de como o desenvolvimento da aptidão à experiência deveria ser realizado na escola. Em uma passagem, o autor mostra como os estudantes deveriam se tornar capazes de compreender os mecanismos de dominação da indústria cultural, levando-os a refletir sobre o papel que esta exerce no âmbito da cultura:

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

O processo educativo deve possibilitar não somente a assimilação do saber acumulado pela humanidade, mas deve desenvolver a autonomia para o uso público da razão, no sentido defendido por Kant (2008), que é o ideal de esclarecimento. Caminhando nessa direção, Theodor Adorno (1995) também afirma a necessidade de uma educação que afaste a possibilidade de um retorno inesperado ao nazismo, visto que as condições que o engendraram ainda existem. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer atos bárbaros e revelar tais mecanismos a elas próprias, procurando evitar que se tornem novamente capazes de cometer esses atos. Essa tomada de consciência ajudará o indivíduo a conquistar sua autonomia.

A educação deve contribuir, ainda, segundo o autor, para o processo de formação e emancipação, criando as condições necessárias para que os indivíduos conquistem, socialmente, a liberdade intelectual. O objetivo da educação deve ser exatamente o impedimento à barbárie, o que nos leva a uma necessidade de desconstruir toda e qualquer condição que a torne possível.

É, portanto, neste contexto que Adorno (1995) apresenta a simultaneidade da luta contra a barbárie e pela emancipação, em que a realização da segunda é uma luta contra a primeira. É preciso, nesse sentido, por meio da educação, evitar que Auschwitz se repita, pois como definida pelo autor, “ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação” (p. 119). A educação, portanto, deve propiciar aos vários sujeitos imersos no ambiente educativo, o conhecimento dos mecanismos que levou toda uma sociedade a experimentar uma situação bárbara, como foi o caso da Alemanha, e também colaborar para que estes conheçam novos mecanismos, capazes de lhes propiciarem um novo e valoroso entendimento sobre os fatos experimentados em sua realidade.

Esse processo educativo deve ser levado a sério e os hábitos e atitudes dos alunos não devem ser reprimidos, pois uma educação contra a barbárie deve ter como princípio a democracia e a autonomia. Cabe à educação ser o motor de mudança, contribuir com a formação dos sujeitos que irão intervir na realidade e que irão impedir o retorno desta experiência nazista vivenciada pela comunidade alemã.

### **3.2 Semiformação, reflexão crítica e educação: conceitos e diálogos que contribuem para se pensar o papel do professor na formação do sujeito emancipado**

Adorno (2002) afirma que a semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria, colocando em jogo a padronização, o lucro e a eficiência; há, ainda, um rompimento no processo de trabalho, separando-se a atividade intelectual do manual, pois

[...] não se pode simplesmente postular uma educação para reavivar a aptidão à formação. “As possibilidades mais reais para isto, ou seja, os processos de trabalho, não solicitam mais as qualidades específicas para tanto”. Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual, portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como “semiformação”. (ADORNO, 1995, p. 26).

Ainda conforme o autor, a semiformação consiste numa

[...] objetivação formal da razão que, como ciência-técnica e como força produtiva, interpõe-se entre o sujeito e a realidade. Assim, o sujeito perde a capacidade de experimentar uma realidade consciente e livre, o que impossibilita confrontar a realidade com efetividade crítico-racional, pois esta “aparente realidade” se dissolve em seu próprio mecanismo. (ADORNO, 1995, p. 27).

Vemos, aqui, portanto, que a semiformação consiste apenas em formar o indivíduo para uma sociedade produtiva, não contemplando a formação para o agir consciente e livre. Desse modo, a educação precisa ter como base a inserção de instrumentos que possibilitem os sujeitos irem contra esse mundo produtivo, visto que a nossa sociedade se estrutura sobre princípios produtivos e o que está em jogo é apenas a eficiência, a repetição, o conformismo e a produção. O conformismo é a marca de uma educação que privilegia a técnica e não dá ênfase a uma formação integral.

Diante desse cenário, a educação deve recuperar sua verdadeira função de formar o homem para a assimilação da cultura, possibilitando que ele seja capaz de discernir, avaliar e agir de maneira consciente para modificar sua própria vida e experiência social.

No ensaio “Teoria da semicultura”, Adorno (2005) chegou à conclusão de que a formação cultural no mundo moderno se degenerou, convertendo-se em semiformação, entendida por ele como uma espécie de pseudocultura, cuja característica é ser unidimensional e limitada. A semiformação é uma formação definida *a priori*, a qual se tornou a forma dominante da consciência, transformando-se em semiformação socializada, sob a determinação da indústria cultural (MAAR, 2003).

Essa cultura de massa, planejada e desenvolvida pela indústria cultural, que produz a semicultura, renegou os valores transcendentais da literatura, da arte e da música que reivindicavam liberdade, igualdade, felicidade e uma vida melhor para os indivíduos. Em lugar dos valores transcendentais de emancipação para todos, a indústria cultural respondeu com ideais de prazer, consumo e satisfação individual. Ao renegar esses valores, produziu novos modelos ideais de vida, como a beleza, o corpo, a família, as qualidades da alma e a riqueza: “Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma vida saudável, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade.” (ADORNO, 1995, p. 84).

Essa perspectiva de mundo mecanizado se manifesta pelos padrões mercadológicos e industriais. Contra esse modelo de sociedade, Adorno (1995) propõe uma educação que prepara o sujeito para ser inserido no meio social, de modo ativo, para que assim possa pensar as realidades circundantes e, conseqüentemente, transformá-las. E para tanto, é necessária uma educação dialética que trabalhe sob os princípios da resistência dentro da lógica de um mundo administrado, marcado pela hierarquização e padronização.

Adorno apresenta, portanto, um exemplo do que seja uma experiência formativa. O contato direto e reflexivo sobre os produtos padronizados da indústria cultural deve possibilitar um maior esclarecimento e conscientização da semiformação como fundamento da dominação social. Assim, a percepção direta dos mecanismos que produzem a alienação social deve ensejar uma crítica imanente da sociedade.

Ao analisar a educação a partir da relação emancipação-barbárie, Adorno (1995) demonstra grande preocupação com a volta desta última; questiona a educação autoritária e pensa uma educação emancipatória que se coloque e se faça longe dos resquícios de uma educação acrítica e não democrática. A educação, para ele, “só se torna efetiva e libertadora, se ela for fundamentada em uma reflexão crítica daquilo que cerca os sujeitos, enquanto seres políticos e conscientemente ativos” (ADORNO, 1995, p. 121), isso porque o autor defende que a educação deveria trabalhar contra a ideologia dominante e a reflexão crítica aparece como a saída para que o modelo ideológico vigente seja extinto. Adorno destaca que o modelo de sociedade marcada por Auschwitz, para que seja evitado, é preciso, antes de tudo, investigar

criticamente e buscar as raízes psicológicas nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas e desumanizadas. Assim, é preciso refletir sobre o contexto de forma a identificar aquilo que motivou o acontecimento. Desse modo, para Adorno, o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, a reflexão crítica a autodeterminação. Somente por meio desses mecanismos seria possível evitar o retorno da barbárie. Portanto, à educação compete o papel de formar estes cidadãos aptos a intervir na realidade e pensar criticamente em seus vários processos sociais.

É imprescindível, ainda, que se pense conscientemente a educação como resistência à situação social vigente, pois em uma realidade que se apresenta em destroços e ruínas, a crítica surge como um fio de esperança, fazendo-nos buscar uma realidade mais justa, igualitária e democrática. A crítica, segundo Adorno (1995), também deve ser encarada como uma utopia, pretendendo pensar e construir um novo amanhã, uma nova história, na qual cidadãos conscientes colaboram com a efetiva mudança social. Se no Iluminismo a formação visava criar cidadãos para a sociedade, para Adorno (2009), a emancipação só pode acontecer de forma negativa, isto é, como crítica do sistema vigente. Este é um dos fundamentais papéis da educação, que nos direciona contra a ideologia e a reflexão crítica contra Auschwitz.

Ao discorrer sobre a reflexão crítica como um meio para bloquear a ideologia que se põe dominante em nossos dias, Adorno nos encaminha para um sistema educacional humanístico, a favor da democracia e da liberdade. Um pensar educacional que se conjugue com o fazer diário de cada sujeito, que se ligue à vida, à história e ao agir de um ser humano livre e capaz de agir por si próprio, autêntico ainda e que reconheça a si mesmo como um dos responsáveis a ajudar toda uma coletividade a atingir o mais alto grau de esclarecimento.

E nesse sentido, para Adorno (1995), o professor é uma peça fundamental na formação desse sujeito livre e autônomo, na medida em que ele deve auxiliar o educando a encontrar a sua autonomia e a se tornar um ser humano pensante, racional e liberto. Não deve o docente ser apenas um denunciador da ideologia dominante, como bem destacado por Paulo Freire (1996), mas precisa ser um provocador, aliado do educando na luta contra a barbárie e a favor da emancipação. Ele precisa contribuir com a formação daquele sujeito, que, como definido por Kant (1794), sai de sua menoridade e segue rumo à maioridade não precisando ser tutelado por um terceiro.

Theodor Adorno (1995) acreditava que se o mestre apenas denunciar a ideologia dominante estará estabelecendo uma nova relação de poder, pois se este denuncia tal ideologia é porque acredita ter um conhecimento superior ao do aluno e que precisa transmiti-lo para que ele venha a tomar conhecimento desta realidade. Por outro lado, também não estará ajudando o

educando a formar uma consciência crítica a respeito desta realidade vivenciada, isto porque se há denúncia de certa ideologia é porque já tem sua posição sobre esta e esgota aí seu debate, não dando ao sujeito que está a se instruir a possibilidade de refletir e ter uma nova experiência acerca da temática discutida.

Segundo o filósofo, o mestre deve ter uma visão esclarecida, racional, pois, dessa forma, poderá trabalhar e agir contra a razão instrumental, uma vez que esta se volta apenas a operar, ordenar e sistematizar e não se relaciona ao conhecimento sistemático, profundo, resultante do diálogo entre o processo reflexivo e a prática social. Por outro lado, contrária à razão instrumental está a razão dialética que não se preocupa somente com os meios, como na razão instrumental, mas que se ocupa do todo, está interessada no conhecimento e na decisão autônoma. O educador, que trabalha tendo em vista a emancipação de seu aluno, esquece a hierarquia e o autoritarismo e pauta sua prática nos princípios de uma democracia e de uma sociedade igualitária.

Como vemos, Adorno (1995) deposita na educação toda a sua crença e determinação para que a barbárie seja, de fato, evitada. Cabe a ela formar os sujeitos que serão capazes de evitar que Auschwitz retorne aos nossos dias. No entanto, podemos nos perguntar se a educação sozinha é capaz de formar tão criticamente esses sujeitos ao ponto de evitar uma nova barbárie social, visto a complexidade da realidade existente em nosso meio. Ainda podemos nos questionar se apenas a educação consegue dar conta de demandas que são sociais e não educacionais apenas.

De fato, a educação deve formar sujeitos autônomos e críticos da realidade e capazes de evitar atos bárbaros, mas certamente este dever não diz respeito somente ao setor educacional, já que outros setores também compõem a nossa sociedade. Ao depositar na educação todas as suas esperanças de uma definitiva extinção dos vestígios de Auschwitz, que ainda permeiam a nossa sociedade, Adorno (1995) desacredita e exclui todos os outros setores sociais da parcela de responsabilidade pela manutenção da ordem social e de uma luta contra a barbárie, a qual deve ser uma luta social e não educacional.

Afinal, a educação daria conta de resolver todos esses problemas? Teria o poder de evitar o transtorno social e eliminar definitivamente todas as mazelas sociais que vivenciamos em nossos dias?

Ao afirmar que cabe à educação e ao professor formarem os sujeitos que darão conta de exterminar os vestígios da barbárie que rondam a nossa sociedade, acabamos por responsabilizar apenas a instituição escolar como aquela responsável pelo evitamento da barbárie, todavia, esclarecemos que para Adorno, a escola não é o único meio, e sim um dos

instrumentos que compõem a esfera social. Afinal, o sujeito que está a se instruir é um ser social, um cidadão que se faz numa coletividade e que se torna parte dela, devendo ser formado crítica e autonomamente em todas as áreas.

#### 4 EMANCIPAR PARA LIBERTAR O OPRIMIDO

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 1996, p. 31).

Nesta seção, pretendemos refletir sobre a noção de emancipação em Paulo Freire, considerando sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua prática como educador, que o tornou conhecido como referencial mundial para a pedagogia, por volta dos anos 1960.

Vale lembrar que, para o autor, a emancipação passa, necessariamente, por um outro caminho e se vale de outro conceito para se concretizar, a saber, o conceito de libertação. Este tema da libertação é um assunto muito debatido por Paulo Freire e presente em algumas de suas obras, como “Pedagogia do oprimido” (2011) e “Educação como prática da liberdade” (1967). Ao discorrer sobre a questão, o autor trata o referido conceito como centro de referência do ser humano, em sua totalidade, seja como sujeito que se relaciona com seus semelhantes ou, ainda, com a própria natureza humana. Quando dialoga sobre a libertação, Freire se estende a uma ideia ampla e objetiva de transformação da vida e da realidade social, através de uma educação libertadora.

Paulo Freire (2017) propõe que a educação se dê a partir das experiências que as pessoas acumulam ao longo da vida, daquilo que elas têm a dizer, a compartilhar com o outro. Nesse contexto, educar não significa reproduzir conhecimentos preestabelecidos, induzir pessoas a incorporar valores que não dizem respeito à sua individualidade. Mas, pelo contrário, o termo “educar”, aqui, está baseado na troca de saberes entre educando e educador. É uma relação horizontal, não havendo imposição de qualquer das partes envolvidas no processo de ensinar e aprender.

Em Freire (1996), as relações interpessoais se constroem mediante o diálogo. Aqui, diferente do ensino tradicional, no qual o professor era o centro para o qual convergia todo o processo educativo, o eixo é deslocado para a pessoa que aprende e também para aquela que pretende ensinar. Ou seja, professor e estudante são, ao mesmo tempo, objeto e centro da aprendizagem. Uma educação que desde o início coloca ambos em posição de igualdade, seja para a disposição de aprender quanto para a de ensinar.

Sobre a reflexão de Paulo Freire em torno do que vem a ser a libertação, tal diálogo nasce a partir dos oprimidos e em um contexto de mudanças e crises significativas na América



Latina, onde a contestação sobre a educação, até então oferecida aos menos favorecidos, passa a ser problematizada. Essa reflexão tem extrema importância, pois a partir dela se torna possível a compreensão dos mecanismos de opressão e consequente desumanização aos quais são submetidos os educandos (FREIRE, 2011).

Como podemos ver em Freire (2005), são as situações de opressão que desumanizam o ser humano, impedindo a sua liberdade. Nesse sentido, a opressão não é um destino, como quer a elite, mas é historicamente construída, ainda que essa dimensão seja encoberta pela veste do fatalismo, do “foi Deus quem quis”. Problematizar essa realidade, desmascarar os mecanismos da subalternização só é possível através de uma educação libertadora, que não esteja sob o controle dos opressores. Enquanto ela estiver na mão destes, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67). Assim, sua principal preocupação é a de provocar a reflexão nas pessoas, para que possa influenciar a manifestação de um pensamento livre e autêntico e não manipular esses pensamentos ideologicamente.

É com base na reflexão em torno da libertação que o autor pensa a emancipação. (FREIRE, 1978). Emancipar-se pressupõe agir guiado por si mesmo; é apenas se libertando de ideias forjadas por outros que o sujeito será capaz de caminhar pautando suas decisões em sua própria razão. Essa certeza de que todo o indivíduo deve ser liberto das amarras opressivas daqueles que detêm o poder está presente em todos os escritos e trabalhos de Paulo Freire. A luta incansável por desenvolver no oprimido a consciência da opressão e de todo o sistema que é forjado para mantê-lo preso às circunstâncias desiguais e escravas, impedindo seu caminhar livre, é o que move toda a trajetória do autor na educação.

Freire (2005), trata ainda, de uma educação bancária, vista por ele como instrumento da opressão, já que pretende a manutenção de uma realidade de subalternização através da inculcação do fatalismo e da submissão dos educandos.

Paulo Freire (2005), designa por “educação bancária” o ato pelo qual o educar se confunde com a atitude de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos. Nela, não se verifica nem se pode verificar a superação dessa realidade opressora e desigual que experimentamos socialmente e, ao fazer isso, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos e os mantém na posição de subalternidade.

[...] na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não o seu humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que

lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. (FREIRE, 2005, p. 69).

Para alcançar essa manutenção, a educação bancária se vale de quatro estratégias, a saber: a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. A conquista, segundo Freire (2005), implica no estabelecimento de uma relação em que há um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado. Por isso, na educação bancária, os sujeitos são transformados em objetos, são “coisificados”.

Percebemos que a conquista, aqui, coloca o sujeito apenas no lugar de receptor de uma informação, de um dado que é transmitido por alguém considerado o detentor do conhecimento e, portanto, aquele que está apto a transmitir o objeto, o dado da informação ao aluno, que não possui conhecimento. O docente, que já conquistou o saber, o transmite ao discente que nada sabe e, dessa maneira, torna-se apenas o receptor.

Sobre a divisão, podemos dizer que é outra estratégia relevante para a manutenção do sistema opressor. Nela, há a necessidade de se criar e/ou estender as distâncias entre os sujeitos, de modo que um se veja como inferior e enxergue o outro como superior. Aqui, a competição é sempre incentivada e, para isso, são estabelecidas classificações entre escolas, por exemplo, nas quais umas lideram e outras invejam o lugar de destaque ocupado por aquelas. Sempre há uma classificação que visa formar um *ranking* por meio da qual a hierarquia vai sendo estabelecida e reforçada.

É possível notar que se divide também para distanciar, para estabelecer um lugar determinado a cada sujeito. E há o lugar de destaque onde todos querem estar e aquelas posições consideradas inferiores, onde permanecem somente os indivíduos que não foram capazes de galgar posições de destaque, por isso, a competição é incentivada.

Já a manipulação é a maneira como as elites conseguem convencer o povo a apoiar suas ações e aderir as suas causas. Através de promessas e falas ilusórias, vão sendo construídos pactos que imobilizam as camadas oprimidas, que acabam envolvidas em projetos que vão em direção contrária a seus interesses. Nesse processo, a mídia cumpre o papel fundamental de “vender” sonhos e projetos dos opressores como se fossem para todos. Como afirma Freire (2005, p. 169): “a manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tende a anestesiar as massas populares para que não pensem.”

Como podemos perceber, a manipulação é o meio eficaz que a classe opressora encontrou para silenciar o oprimido e mantê-lo em sua posição de subalternidade. O discurso utilizado por essa camada social, que muitas vezes se apresenta como instrumento de conquista, visa acomodar os oprimidos em sua posição, evitando que reivindicuem direitos e melhorias.

Essa é, também, uma das maneiras que a elite encontrou para se perpetuar no poder e manter o controle da classe trabalhadora.

Por fim, a invasão cultural tem a função de inviabilizar ou apagar a cultura popular, impondo, ao povo, a cultura das elites como a única legítima, aquela que deve ser desejada. Para isso, é necessário desencadear um processo de inferiorização da cultura, dos saberes, das expressões que não sejam a das classes dominantes. E sobre esse processo, Freire (2005, p. 175) afirma o seguinte:

Na medida que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

Assim, com a invasão cultural, os oprimidos olham a realidade sob a ótica do opressor e não sob a sua própria ótica. E a escola, com sua educação bancária, acaba sendo um importante canal para a efetivação dessa invasão cultural.

Essa tal educação bancária, cuja expressão criada por Freire tanto possibilitou que no âmbito da educação se travassem diálogos sobre os entraves, dificuldades e possibilidades educacionais numa sociedade marcada pela desigualdade social e pela estratificação social e cultural, vê educador e educando em lados opostos no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, os papéis estão definidos. De um lado está o professor que detém o saber e por isso transmite-os aos estudantes e, de outro, o educando, que vazio de conhecimento precisa absorver, sem questionar, cada conteúdo disponibilizado pelo professor. Algumas características são facilmente percebidas neste tipo de educação. Citamos algumas a seguir:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os que não pensam;
- d) o educador é o que detém a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é aquele que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que atua; os educandos os que acreditam atuar a partir da atuação do professor;
- g) o educador escolhe o conteúdo a ser lecionado; os educandos jamais tiveram acesso a esse conteúdo anteriormente e não participam desta seleção;

- h) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se a determinações daquele; e
- i) o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

É gerando oportunidades de reflexão, em meio à sua comunidade, sobre esse tipo de educação que, aos poucos, Paulo Freire expande os saberes daqueles grupos e contribui para o despertar de uma visão de mundo e de uma percepção de realidade mais próxima da vida concreta que eles possuíam.

Paulo Freire (2011) começou a ser conhecido no Brasil pela sua concepção de educação popular - da qual faz parte a concepção de alfabetização -, que pouco tempo depois veio a influenciar a América Latina. Também em outras partes do mundo o educador se tornou conhecido pela experiência metodológica na EJA, vivenciada na cidade de Angicos-RN. O autor propunha que tal educação não se limitasse a uma mera transmissão de conteúdo do professor ao educando, mas que fosse desenvolvida a partir da realidade destes educandos e contemplasse, além dos aspectos técnicos da pedagogia, as questões de natureza política a ela relacionadas.

Para Freire, era importante que os educandos não apenas identificassem códigos, letras e textos, mas que conseguissem interpretar o que estava para além das linhas escritas de um texto. E, para isso, precisavam compreender a mensagem que se encontrava implícita em uma frase, percebendo, por exemplo, a posição social ocupada por aquele que fala, da mesma forma que também precisavam entender a realidade vivenciada por aqueles que recebiam a mensagem e a interpretavam. Era preciso identificarem a posição social de cada ator desse processo e refletirem sobre ele.

Segundo Freire (2011), o que importa é uma educação que contribua para o processo de conscientização e de tomada de decisão de todos os envolvidos na atividade educativa. E foi pensando nisso que Paulo Freire elaborou importantes métodos de alfabetização, os quais eram desenvolvidos com base na realidade dos educandos envolvidos no processo educativo, como o Círculo de Cultura.

No Círculo de Cultura (FREIRE, 2011), a prática da reflexão constante ajudava a construir a autonomia e a capacidade de desvelar a realidade. O método foi assim denominado não por uma mera mudança de nomenclatura para se diferenciar de uma sala de aula convencional, mas porque a própria mudança no nome já expressa uma outra atitude frente aos estudantes e o processo educacional. “Círculo” porque era assim que os educandos ficavam no espaço físico, em círculos. Como o que se pretendia era fomentar discussões em torno de

situações relevantes para a comunidade envolvida, esse formato possibilitava maior diálogo entre todos – educandos e educandos e educandos e educador. Além disso, desfazia a visão hierarquizada do processo de ensino, como visto na escola tradicional, na qual o professor se colocava numa posição de destaque e o grupo de alunos em posição apenas de receptores do conhecimento que seria trabalhado. “Cultura” porque nesse espaço de trocas do conhecimento o jeito de ser, os hábitos, os valores, os conhecimentos de cada um passavam a ser compartilhados com o grupo e, com a mediação do educador, eram problematizados para serem, coletivamente, redimensionados.

A alfabetização a partir desse método propõe a ampliação dos saberes que os alunos construíram ao longo de suas vidas, atribuindo sentido a eles e valorizando-os na medida em que se percebem produtores de cultura e de conhecimento. Nesse contexto, a alfabetização é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria desse código possa ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo (FREIRE, 2011).

Esse método concebido por Paulo Freire (2011), trouxe uma inovação político-metodológica, pois descartava o uso das cartilhas com teor infantilizante e trabalhava com palavras do universo vocabular dos educandos e com temas geradores. Situações existenciais eram problematizadas, na tentativa de ampliar a visão de mundo dos alunos e promover a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. A aprendizagem da leitura e da escrita se dava pela chamada “silabação”, que é o estudo das famílias silábicas. E, a partir daí, o educando começava a formar novas palavras.

Nesse método, enfatizava-se a importância da análise auditiva para que os sons fossem separados e, então, estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som). A novidade aqui está na capacidade de criação que o aluno desenvolverá a partir do aprendido. Se nas cartilhas tradicionais o objetivo pretendido, ao trabalhar as sílabas, era apenas ajudar o discente a ler as palavras, no método de alfabetização freiriano pretende-se ir além. É importante ler as palavras, mas também pensar em outras possibilidades de criação e, para isso, as palavras trabalhadas precisavam fazer sentido para o aluno, ter correspondência com sua prática de vida diária.

Como citado por Moacir Gadotti (2004), Paulo Freire dizia que não basta ler que Eva viu a uva. É necessário ir além. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Esse foi um divisor de águas da aprendizagem na perspectiva freiriana. Nos Círculos de Cultura, buscava-se ler a palavra, mas também ler o mundo e, para isso, as questões eram debatidas. Esse debate

ampliava, significativamente, a compreensão que os educandos tinham da realidade e isso os motivava a transformá-la.

Como o contexto sócio-histórico era de fundamental importância para o autor, os educadores que trabalhavam com ele faziam um levantamento do universo vocabular da comunidade e depreendiam as palavras geradoras que, por sua vez, mantinham estreita relação com o universo vocabular levantado. A partir daí, eram feitas as problematizações junto aos educandos para que eles percebessem a dimensão histórico-social em que estavam inseridos e as possíveis ações a serem desenvolvidas em busca da transformação desejada.

Com essa experiência, em 1963, cerca de 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 45 dias. Este feito inédito marcou não só a história da educação no país, como também interferiu em todo o seu contexto nacional, naquele período. Mudou rumos e transformou a vida daquelas pessoas, além de contribuir com o desenvolvimento político e cultural da sociedade. E foi a partir dessa realidade que o método de Freire ficou conhecido e famoso em todo Brasil e no exterior.

A educação popular, como defendida por Paulo Freire ainda nos anos 60, surge de experiências vivenciadas nos movimentos populares, sendo uma forma de educar diferenciada, porque tem origem nas camadas desfavorecidas. Esse tipo de educação sempre procurou agir diretamente no sujeito, pois se acredita que o conhecimento se dá a partir das experiências do indivíduo, sendo ele autor e produtor do conhecimento (FREIRE, 1996).

Nessa prática educativa, a relação entre estudante e educador se dá por meio do diálogo, pois ambos aprendem e evoluem juntos, não havendo uma relação de autoridade preestabelecida. Nesse processo, tanto o educando como o educador são inseridos numa posição de busca pelo conhecimento, na qual a troca de saberes e o diálogo são fundamentais para a construção dos variados saberes, pois:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46).

Podemos dizer, portanto, que a prática em educação popular trabalhada e defendida por Freire (1996) só acontece quando educandos e educadores se assumem como sujeitos transformadores, agindo sobre a realidade na qual estão inseridos, construindo juntos uma sociedade democratizada. Por isso, a pretensão do autor era a de democratizar a escola pública, tornando iguais as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade para todos,

principalmente para aqueles que estavam à margem, denominados pelo autor como os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2011). A educação popular, nessa perspectiva, visava uma prática pedagógica pautada nas necessidades e saberes das classes populares, buscando investigar o entorno e a realidade do educando para bem melhor compreender e trabalhar os aspectos de sua realidade.

A prática de Freire (1978), originou uma pedagogia da libertação, que permitia aos excluídos se expressarem livremente e também procurava inseri-los na dinâmica social. Todos os indivíduos eram assim vistos como seres com os mesmos direitos e aptos a intervir no contexto social de modo a modificá-lo. Aqui, pretendia-se libertar o sujeito do sentimento de pertença definitiva a uma parcela excluída da sociedade. Esse movimento de favorecer a livre manifestação do pensamento por parte dos menos favorecidos consistia em despertar-lhes a mentalidade de que um novo mundo é possível e que a luta pela igualdade social e pela democracia ainda não está encerrada. Essa prática pedagógica está intimamente ligada à síntese de uma visão marxista e de uma visão cristã do mundo, as quais se voltam às camadas oprimidas, na tentativa de conscientizá-las politicamente e contribuir com uma educação popular, que direcione os sujeitos à alfabetização e à conscientização política.

A chamada “pedagogia da libertação” (FREIRE, 1978), adverte sobre a humanidade que vive um momento em que é preciso encontrar uma nova base de mudança, que deveria se apoiar em algo expresso pelo cuidado, pela responsabilidade social, pela solidariedade e pela compaixão, atitudes capazes de comover as pessoas e de movê-las para uma prática histórico-social libertadora.

É essa prática pedagógica que se torna um meio pelo qual podemos enxergar um novo horizonte, ajudando dialeticamente cada sujeito que se põe a aventurar-se no conhecimento. Tal prática também se baseia numa leitura de mundo em que o autor via a necessidade de tornar clara a situação e realidade das camadas populares, pretendendo formá-las social e politicamente, dando-lhes, assim, armas para viverem conscientemente em sociedade.

Por considerar a atividade pedagógica um ato político, Paulo Freire (1996) acreditava que o professor desempenha papel fundamental na emancipação do sujeito que se insere no ambiente educativo, isso porque ele crê ser dever do mestre conscientizar os oprimidos e desfavorecidos de sua condição, podendo, dessa maneira, formar cidadãos autônomos, conscientes, emancipados e capazes de fazer a diferença em meio a uma sociedade desigual, de origem patriarcal e escravocrata. Nesse sentido, emancipar é possibilitar aos sujeitos tomarem consciência de sua realidade, colaborando para o alcance de sua autonomia. Uma vez que compreendam a posição social e o contexto de opressão no qual estão inseridos, poderão, eles



mesmos, trabalharemos para expulsar o opressor de dentro de si, se tornando dessa maneira, seres humanos emancipados e livres.

#### **4.1 Libertação do oprimido: a importância do papel do professor na emancipação do educando e a possibilidade de transformação da realidade**

Como vimos anteriormente, Paulo Freire desenvolve os saberes de sua prática educativa pautado numa relação que deve se alicerçar no diálogo. Para o autor, esse é o passo primordial para a efetivação de uma prática pedagógica democrática entre professor e estudante. Embora a sua teoria e prática sejam pertinentes, aplicáveis e gerem reflexão para todos os níveis do processo educativo, é na EJA que ele inicia sua caminhada na educação.

Na obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (1996) discute a questão de uma prática pedagógica, considerando que, para o indivíduo se tornar autônomo, é preciso, antes de mais nada, que suas ideias sejam respeitadas, ou seja, o educador deve valorizar os saberes trazidos pelos educandos e considerar seu contexto sócio-histórico de forma que este se sinta livre para expressar suas ideias e questionamentos acerca da realidade vivenciada, pois um ser emancipado é, sobretudo, um ser autônomo, que se conduz por si próprio.

Freire (1996), destaca ainda, um humanismo, colocando na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros, o meio para a sua relação pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo. Isso porque a ética humanista de Paulo Freire tem a sua máxima no testemunho de respeito à dignidade do outro e da outra. Essa postura de respeito pelos outros, unida à amorosidade e à solidariedade para com os excluídos e oprimidos nasceu dos sentimentos e da razão nutridos nele não como um fim em si mesmo, mas para voltar-se intencionalmente para a valorização da vida. O diálogo é o fator decisivo e primordial nessa relação para que o educando desenvolva sua autonomia, de maneira a se tornar presença no mundo, fazendo e modificando a sua história (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, nenhum indivíduo é excluído ou posto à margem da vida nacional porque a história de cada um tem a sua importância e sentido (FREIRE, 1996). No Círculo de Cultura, por exemplo, cada sujeito tinha a oportunidade de expor seus questionamentos, buscava-se ler a palavra, mas também ler o mundo, e para isso as questões – que emergiam do contexto social dos educandos – eram debatidas. Esse debate ampliava significativamente a compreensão que esses educandos tinham da realidade e isso os motivavam a transformá-la.



As práticas e métodos freirianos são desenvolvidos com vistas a que o sujeito expulse o opressor de dentro de si (FREIRE, 2011). Isso significa que uma vez o sujeito reconhecendo que em seu interior há forças ou ideias estabelecidas geradas por outrem e que dominam o seu eu e o aprisionam num lugar sem possibilidade de mudança, precisará reunir forças para expulsar o opressor e suas ideias, juntamente de dentro de si. Um outro passo necessário diz respeito a também ajudar o próprio opressor a se libertar, pois ele não só oprime como também carrega as marcas da opressão.

Em “Pedagogia do oprimido”, obra publicada em 1967, no período em que esteve exilado, Freire estabelece que os oprimidos necessitam de libertação, mas não apenas eles, pois também os opressores devem ser libertados pelos oprimidos. É a partir do lugar social do oprimido que deve ser efetivada a libertação. São os oprimidos os protagonistas de uma educação libertadora. A pedagogia do oprimido é, portanto, um projeto ético-pedagógico para a expulsão do opressor presente em nós mesmos (FREIRE, 1967). E é somente a partir da superação da dicotomia opressores-oprimidos que o sujeito é libertado.

Na concepção dessa pedagogia, “o oprimido é que emerge na sociedade e a transforma, altera, modificando-a estruturalmente. Os oprimidos devem perceber que sua vocação como homens é ser mais.” (FREIRE, 1967, p. 72). Nessa obra, Freire critica o modelo de educação bancária e, ao mesmo tempo, a noção de que os professores são os detentores do saber e os alunos, considerados seres sem luz, em nada acrescentam ao processo educacional. O autor ressalta que educação é um processo contínuo, dialogável e mediado pelo mundo. Assim, o mundo é o texto base para a efetivação dos processos educacionais.

Isso porque ele acreditava na ideia de que o indivíduo que está à margem da sociedade e em posição inferior aos outros, assim se encontra por ter dentro de si mesmo, reinando, o opressor. Dessa maneira, para que a realidade possa ser modificada é preciso, primeiramente, que o sujeito expulse o hospedeiro de dentro dele próprio, de forma a se colocar numa relação horizontal com outros sujeitos.

Nesse sentido, segundo Freire (2011), a libertação consiste em um parto, porque a superação da opressão exige um abandono da condição de servo, que faz com que muitas pessoas simples apenas obedeçam a ordens de terceiros, sem questionar e/ou lutar pela transformação da realidade. A discrepância encontrada nesse universo vai exatamente no despertar da conscientização, na qual as realidades são, quase que essencialmente, domesticadas, sendo cômodo para o opressor que o oprimido continue em sua condição de aceitação.

Freire (2011) afirma que a escola precisa possibilitar aos sujeitos o desenvolvimento da consciência sobre os mecanismos de opressão existentes na sociedade, pois o indivíduo consciente de sua realidade pode lutar e defender seus pontos de vista, em meio a uma sociedade que tenta sufocar seus sonhos de um mundo melhor. Acreditava, portanto, que a história não pode ser mudada sem conhecimento. Sendo assim, a instituição deve valorizar e fomentar os diferentes saberes para que o educando possa intervir criticamente na sociedade, pois ninguém é ignorante de tudo e não há um ser que saiba tudo. Professor e estudante devem aprender numa interação, num constante diálogo.

Assim, por defender que o saber e a aprendizagem se dão coletivamente, Freire demonstra que o educador deve trabalhar, tendo o diálogo como base de sua prática pedagógica. Este deve ser o condutor de uma atividade que visa a formação de um sujeito emancipado e crítico de sua realidade. Nesse sentido, valorizar os saberes dos estudantes e sua realidade são fatores essenciais a uma relação dialógica.

O autor expõe, ainda, que o mestre deve pautar sua prática dentro do contexto sociocultural do aluno, já que conscientizá-lo de tal fato é seu primeiro dever como educador. Pensar a realidade a partir do conteúdo trabalhado é dar ao aluno ferramentas para sua luta social.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Diante de tais indagações, é possível percebermos a grande tarefa do professor, pois o mestre, segundo o educador, tem o dever de tornar transparente e visível a realidade da qual os educandos fazem parte. Tal realidade é, muitas vezes excludente, desigual e antidemocrática. Tornar perceptível essa realidade frente aos alunos é um grande passo para a libertação do oprimido.

Dessa maneira, a educação exerce papel fundamental no processo de libertação do oprimido. Ela deve ver o sujeito como um ser do conhecimento e não como uma “tábula rasa”, ou seja, como um indivíduo que por não ter conhecimento precisa da total instrução de um mestre. Nesta visão, o sujeito é tido como um indivíduo alheio ao saber, ignorante de tudo e, assim, a educação acabar se tornando uma doação dos que julgam ter o conhecimento. Nessa perspectiva, o professor deposita o conhecimento na mente dos alunos que, por conseguinte,

recebem-na e a introjetam. Aqui não há criatividade nem transformação, há, na verdade, um silenciar dos saberes do educando e de seus anseios.

Por outro lado, deve o mestre trabalhar com base no diálogo, pois, como destaca Freire, é dentro de uma construção dialógica do diálogo que se constrói o conhecimento. Na medida em que, segundo o autor, ninguém educa ninguém, mas pelo contrário, os homens se educam, aprendem em comunhão, na troca de saberes e, na medida em que discutem o mundo, se discutem, na medida em que narram a história, se narram e se reconstróem. Assim, ninguém é dono da autonomia de ninguém. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é vir a ser.” (FREIRE, 1996, p. 121).

O professor, dessa maneira, precisa direcionar o educando à libertação da consciência reflexiva para que, assim, possa se pensar em uma transformação efetiva da sociedade. Ele deve fundamentar seu ensino-aprendizagem sob os horizontes de uma formação crítica e consciente das realidades dos sujeitos, valorizando o diálogo, a reflexão e a criatividade. Essa educação problematizadora possui um caráter político, pois exige que o docente, tendo em vista a realidade que permeia a si mesmo e a de seus educandos, procure desenvolver nos sujeitos as potencialidades que lhe farão almejar uma sociedade realmente democrática e transformar seu meio social através de uma luta consciente.

Para que tal realidade se torne perceptível e possível de ser modificada, o docente deve incentivar a criatividade e curiosidade de seus alunos, pois um sujeito criativo e curioso é capaz de buscar desvelar sua realidade e reconstruir sua história. A curiosidade, como defende Paulo Freire (1996), deve fazer parte da vida, pois constitui a essência vital do ser humano. Essa curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de alguma coisa, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento ou como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno que é a vida. Assim, para o autor (FREIRE, 1996), não há criatividade sem curiosidade, uma vez essa criatividade nos move e nos põe diante de um mundo que pode ser (re)pensado e transformado.

Como a curiosidade e a criatividade são algo social e historicamente construído, Paulo Freire afirma ser tarefa do professor progressista desenvolvê-las. Assim, poderia o educando, defender-se de certos irracionalismos decorrentes de um excesso de racionalismo pautado em um tempo e princípios altamente tecnológicos, isto é,

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com

que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. (FREIRE,1996, p. 36).

A base de um professor emancipador deve estar no diálogo, uma vez que o mestre deve se colocar numa posição também de aprendiz, procurando construir com seus alunos o conhecimento, que se constrói na relação entre educando-educador. Nesse sentido, não só o educando se faz aprendiz, como o professor também se torna um educando. A autoridade aqui não tem espaço, pois uma educação para a emancipação tem suas bases pautadas no diálogo. É uma prática contra o autoritarismo e a favor da dialogicidade. Assim, a prática pedagógica deve se efetivar no horizonte da liberdade e não da autoridade.

O professor deve, ainda, ajudar o educando a fazer uso de sua razão e sair de sua menoridade, como entende Kant (1974). O estado de menoridade é aquele em que o ser se encontra sob uma autoridade, esperando que ela lhe diga o caminho a percorrer e as decisões a tomar. A maioridade, pelo contrário, é o momento em que esse sujeito passa a agir guiado por sua própria razão, tornando-se assim um ser esclarecido. Não há aqui a figura de nenhuma autoridade dizendo o que deve ou não ser feito, mas pela sua própria atividade racional, o educando é capaz de conduzir a si mesmo.

Por considerar o educar uma prática essencialmente formadora e política, ela deve, portanto, estar voltada à formação de um indivíduo altamente autônomo, crítico e emancipado, possibilitando ao sujeito refazer o seu pensar e sua realidade. Para tanto, é preciso que o professor não se coloque como autoridade negativa, ou seja, aquela que se põe a serviço do autoritarismo diante dos alunos, e nem como aquele que tudo sabe, mas sim como um sujeito incompleto, que está a se formar e se fazer historicamente.

Esse profissional deve pensar e agir democraticamente, estando comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática. Um docente que não se considera o detentor do conhecimento, aquele que tudo sabe e, portanto, deve transmitir o saber. Pelo contrário, ele reconhece também a sua condição de ser inacabado, que está em constante construção, que sofre as interferências do meio e que é resultado de um processo histórico e das relações sociais.

Nessa perspectiva, o docente deve voltar sua prática pedagógica a uma educação problematizadora, capaz de fazer o sujeito que se instrui pensar a realidade vivenciada e refletir sobre as diversas questões que circundam a sua existência. É essa educação que ajudará a formar o cidadão politicamente instruído e capaz de ler o mundo em suas diversas instâncias.

Compete à educação problematizadora, portanto, rever e discutir os fatos que se inserem no contexto do educando, fazendo-o despertar a criticidade e a autonomia. Nesse

sentido, o professor deve ser o mediador, a pessoa capaz de, dialogicamente, auxiliar na construção desse sujeito que, por meio de uma educação reflexiva, alcançará a autonomia e emancipação.

Ainda é válido lembrar que, pensar sobre o conceito de emancipação em Paulo Freire, requer compreender que toda prática do autor se volta para uma possível transformação da realidade social na qual se vive. O pensamento e a ética humanista de Freire (1996) têm sua máxima expressão no testemunho de respeito à dignidade do ser humano. O respeito pelos outros e pelo mundo é uma questão central no pensar do autor. Desenvolver sua prática pautada na realidade dos menos favorecidos e excluídos foi o que ele mais procurou fazer, defendendo suas causas e os instruindo a perceber a necessidade de uma possível mudança da realidade e a se colocarem como protagonistas de sua própria história e não apenas público de um espetáculo que já se encontra escrito e encerrado.

As concepções de justiça e de dignidade que tornaram conhecido o pensamento de Freire estiveram pautadas e fixadas numa fé autêntica e profunda, vivenciada e afirmada na religião católica, com influência da Teologia da Libertação (FREIRE, 1978). Sua consciência crítica da realidade, sua cumplicidade e compaixão com os oprimidos e excluídos fizeram com que a ética da vida, em Paulo Freire, explodisse na sua forma de entender o que seria a presença de Cristo na história dessas pessoas.

A compreensão de educação política de Paulo Freire (2005), traz o que dirá a Teologia da Libertação, porque esta teologia buscou no autor a possibilidade de sua sistematização pedagógica. Mas também foi por causa de seu entendimento e prática que o autor criou uma nova prática, a da consciência ético-crítica que valoriza a vida (FREIRE, 2005). Para nos situarmos neste estudo, tentaremos esclarecer o que foi e significou esse movimento teológico libertário e sua influência na educação pensada a partir de Paulo Freire, como também a influência que sofrera a partir do seu projeto educador.

Primeiramente, para tratarmos da interferência que Paulo Freire teve na Teologia da Libertação e também sobre a influência que sua teoria sofreu a partir dessa corrente ideológica, precisamos entender a relação religiosa que o autor estabelecia com a comunidade católica local. É válido destacar que ele era um homem religioso, ligado à Igreja Católica, porém, durante sua juventude se afasta do convívio cristão, retornando à vida eclesial tempos depois. Sua visão de cristianismo é comprometida com a transformação social e não com a edificação de uma instituição distante das pessoas. Paulo Freire afirma que:

O cristianismo é para mim, uma doutrina maravilhosa. Embora digam que sou um líder comunista [...] Eu nunca tive a intenção de deixar de ser, de “estar

sendo”, católico (por que não sou apenas católico, mas estou sendo-o todos os dias: a condição de ser é “estar sendo”). Não senti, até hoje, qualquer necessidade de abandonar a Igreja ou deixar minhas convicções cristãs para dizer o que estou dizendo, ou para ir para o cárcere ou para o exílio. Apenas assumo apaixonadamente, corporalmente, fisicamente, com todo o meu ser, uma postura cristã porque esta me parece, como dizem os chilenos, plenamente revolucionária, plenamente humanista, plenamente libertadora e, por isso mesmo, comprometida, utópica. E esta deve ser, a meu ver, nossa posição: a posição da Igreja que não se esquece de que, por sua própria origem, é chamada a morrer tremendo de frio. Isto é uma utopia, é uma denúncia e um anúncio do compromisso histórico que expressa a coragem no amor (FREIRE, 1978, p.51).

Podemos perceber claramente que o cristianismo pensado por Paulo Freire é uma experiência religiosa acolhedora, ecumênica e transformadora. Por conceber o cristianismo dessa maneira e ao mesmo tempo influenciar uma geração de teólogos latino-americanos, ele se torna um dos autores mais lidos pelos pensadores da Teologia da Libertação. Essa teologia inspirada em Freire tenta, também, diminuir as distâncias entre leigos e sacerdotes, por exemplo, para estabelecer um diálogo mais voltado à construção da autonomia tanto religiosa quanto cultural, pois a partir daí se tornaria possível inserir o indivíduo no contexto social.

Na perspectiva da Teologia da Libertação, baseada nas ideias de Freire (1978), não é possível pensar numa sociedade melhor, separando a prática religiosa da realidade social, nem fé da política. Essa corrente de pensamento, originada a partir de encontros de jovens para discutir a realidade da fé unida à suas questões sociais emergentes, acredita que o exercício da fé só faz sentido se unido às discussões sobre a problemática da desigualdade social, das manifestações culturais e da política do país. Um dos princípios religiosos defendidos por eles é a ideia de que a compreensão de Deus e de seus ensinamentos só fazem sentido se refletidos a partir da realidade do menos favorecido, da desigualdade social e da cultura. É assim que essa teologia se aproxima das ideias de Paulo Freire e se fortalece a partir delas; e enfatiza a necessidade de humanidade na vida eclesial, assim como Freire, defendendo uma pedagogia libertadora, enfatiza a necessidade de humanização do processo educacional e a formação do ser humano pensante e crítico é algo presente também em ambas as teorias.

É com base nesse contexto, tanto das ideias defendidas por si mesmo quanto da Teologia da Libertação, que Paulo Freire afirma que o professor deve estar comprometido com as causas progressistas de sua realidade e o meio em que vive, não só ele, mas principalmente, seu educando (FREIRE, 2011). Ademais, pensando a partir do ponto de vista do conhecimento e da atuação social, a concepção teológica da libertação caminha unida à pedagogia da libertação. Isso porque as bases que estão presentes nas ideias que sustentam a pedagogia da libertação de Freire também se mostram na corrente católica, como o sonho de que os homens

e mulheres tenham igual liberdade de direito e opinião em todas as instâncias sociais; que haja horizontalidade no diálogo, nas relações humanas, no convívio diário (FREIRE, 1978).

Sobre Paulo Freire, a prática pedagógica deste educador se volta à necessidade de conscientização do indivíduo, tornando possível uma compreensão do sistema capitalista, que por si só é excludente – para que, somente assim, possa ter a possibilidade de provocar mudanças em sua própria realidade. Portanto, o autor aposta na conscientização do educador, que sua tarefa é a de conscientizar (abrindo espaço para a crítica e a criatividade) do educando, para que haja a possibilidade de transformação de sua própria realidade (FREIRE, 1996).

Assim, podemos observar, até aqui, que para Freire (2011), o professor deve desenvolver sua prática de forma horizontal, sem se colocar de maneira superior ao educando, e que ninguém educa ninguém, porque os homens aprendem em comunhão, ao mesmo tempo em que há a clara defesa de uma formação que possibilite a conscientização das camadas populares. Conscientizar as camadas populares, nesse sentido, seria permitir o despertar da consciência àqueles que não a têm; seria fazê-los conhecer uma realidade que, embora vivenciada por todos, é, no entanto, despercebida por muitos. Assim, caberia ao professor desvendar essa realidade. Não estaria aqui o professor demonstrando uma atitude autoritária em relação ao estudante? Podemos responder a essa questão, considerando que o fato de caber ao professor mostrar ao educando a realidade em seus aspectos políticos, sociais, históricos e culturais, não coloca esse profissional numa posição superior ao discente, podendo indicar o caminho.

De acordo com Freire (1978), somente a partir de uma tomada de consciência sobre a realidade social, econômica e cultural que o cerca é que o sujeito poderá atingir a emancipação e contribuir com a transformação de sua realidade. Sendo assim, considerando a realidade social na qual vivemos, deve o professor formar o cidadão que poderá transformar a sociedade. Para que isso seja possível, primeiramente o educador deve valorizar os saberes trazidos pelos alunos e possibilitar o diálogo destes saberes com os conteúdos de ensino, pois assim o conhecimento será construído e ressignificado.

Para Freire (2017), a libertação se inicia fundamentalmente a partir da consciência dos indivíduos, passando de um conhecimento marcado pela ingenuidade e atingindo a criticidade. A educação não pode ser vista como processo de massificação ou coisificação. Deve ser pautada na palavra, mas não numa palavra esvaziada de significado, mas uma palavra transformadora, marcada pela criticidade de sua consciência (FREIRE, 2017, p. 124).

Também a cultura e vida social desses estudantes são fatores que merecem atenção do docente, porque revelam os traços originais desta sociedade que exclui, marginaliza e



hierarquiza, não contribuindo com o surgimento de sujeitos verdadeiramente conscientes, capazes de lutar por uma transformação social, nem, portanto, autônomos.

O processo emancipatório, em Freire (2011) 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 trabalhadora. Isso ocorre, a nosso ver, principalmente, por meio da conscientização.

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:

[...] a 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. É nesse sentido que a educação deve ser trabalhada, visando formar a consciência de tal maneira consciente que o educando identifique em si próprio e em seu meio social os mecanismos de exclusão e opressão presentes.

Assim, visando alcançar esse fim, o educador precisa ser capaz de despertar em seus estudantes a curiosidade e a criatividade, o que os permitirá ir além do que podem imaginar. Dessa maneira, se tornarão indivíduos conscientes de sua realidade e estarão aptos a lutarem por um amanhã melhor. Uma realidade na qual todas as vozes serão ouvidas e poderão viver uma verdadeira democracia.



## 5 APROXIMAÇÕES ENTRE THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE

Como vimos anteriormente com os autores Theodor Adorno e Paulo Freire, a emancipação do sujeito se apresenta, ainda em nossos dias, como um paradoxo que permeia a realidade social e educativa. Assim, faz-se necessária uma educação dialógica e reflexiva que forme o sujeito com vistas à emancipação.

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

Na concepção educacional de Adorno (1995, p. 143), a emancipação “encontra-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional.” Desse modo, a transformação da realidade deve ser pensada como problema central na educação. O processo pedagógico deve possibilitar aos indivíduos a compreensão da realidade, em seu devir. O que é essencial é a reflexão sobre a relação dialética entre sujeito e objeto no processo histórico. Não se trata de pensar os fenômenos de forma unilateral pela causalidade, como faz o positivismo, todavia, de refletir sobre a ação recíproca entre os fenômenos e a totalidade que os condiciona.

É possível concluirmos, ainda, que a construção da emancipação, nos autores mencionados, 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.

Paulo Freire (2005) chama atenção para a existência de práticas antidialógicas que, segundo ele, são caracterizadas por instrumentos empregados pelos dominantes para manter a realidade como se apresenta, ou seja, em seu próprio favor. Essas práticas que excluem o diálogo, sugerem que as grandes massas, o povo, não têm cultura. As raízes da educação antidialógica partem do princípio de que o aluno, que não sabe, precisa receber ensinamentos. Nessas relações em que o homem não é compreendido como sujeito, pensar uma prática educativa dialógica e reflexiva constitui-se, conforme o próprio Freire (2009), em um dos maiores desafios para a educação.

Nesse contexto em que se complexificam as relações, pensar a educação numa perspectiva emancipatória consiste em uma questão que merece um olhar criterioso e prioritário. Em primeiro lugar, a educação emancipadora demanda uma decisão política, pois se concretiza pelo exercício do diálogo, pelo enfrentamento dos conflitos com responsabilidade e pela conscientização. A educação tem um papel fundamental na formação do ser humano. Sendo assim, muito mais do que a transmissão de informações e conhecimentos, do que a preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a educação precisa compreender o homem como sujeito capaz de pensar, dialogar, interagir, enfim, de construir conhecimentos. As ações e os objetivos da educação devem convergir para uma formação emancipadora. No entanto, este é um grande desafio e é visível que a educação tem tido dificuldades em atingir esses objetivos.

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. 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 alemão “*Mündigkeit*”, o qual se aproxima do “sentido filosófico da maioridade em Kant” (JAEHN, 2005). Entendemos, porém, que a emancipação, em Adorno (1995), vai além da libertação.

Essa libertação, tão enfatizada por Theodor Adorno, consiste na superação não só dos atos bárbaros, como também da mudança de consciência por parte do indivíduo que se emancipou. O processo de desbarbarização consistirá no atingimento da consciência emancipatória e na eliminação dos vestígios que outrora refletiam a possibilidade de um retorno a Auschwitz. A barbárie em Adorno é vista, por exemplo, nas atitudes de adaptação do indivíduo à sociedade sem que este tenha a possibilidade de questionar suas dicotomias e espasmos sociais. E para impedir essa barbaridade, à educação cabe formar a consciência crítica e reflexiva.

Já em Paulo 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 saberem oprimidos. Assim, aderem ao opressor, o que não os leva a ter consciência de si como pessoa desfavorecida, 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.

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 desse 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).

Assim, vemos que em ambos os autores, embora a emancipação não seja um horizonte fácil de ser atingido, ela é possível a partir do momento em que trabalhamos com base nos princípios de uma educação realmente libertadora. A partir dessa ação efetiva é que o alcance da emancipação se dará. A construção do sujeito autônomo, crítico e criativo, tão almejada – em especial pelos profissionais da educação, que sonham com dias melhores – será alcançada a partir de um processo educativo dialógico que considere a realidade do educando. Nesse caso, vida e conteúdo de ensino precisam estar integrados para melhor condução do processo de ensino-aprendizagem.

Theodor Adorno e Paulo Freire podem ser considerados os pensadores essenciais por meio dos quais podemos refletir acerca do processo de emancipação humana, sem desconsiderar os aspectos sócio-históricos e culturais que nos perpassam. A contribuição desses autores é de extrema relevância para o estabelecimento de um diálogo filosófico e educacional que se volte para a formação integral do sujeito e nos permita olhar para além dos muros que tentam separar o indivíduo de seu contexto, limitando sua experiência diária.

Condizente com o pensamento adorniano, Freire (2011), em iniciativa crítica a um processo opressor, mostra que há caminhos que contribuem com a libertação do educando, possibilitando que ele saia de sua condição de oprimido, de “ser menos” em sua humanidade. Essa via que conduz à emancipação deve ser construída por meio da superação da educação acrílica que baliza a realidade opressora, visando à elevação ontológica do educando, ou seja, a ascensão de seu próprio ser.

Outro fator importante, considerado em Freire quando tratamos sobre o conceito de emancipação, diz respeito à conscientização que, concebida como um evento subjetivo, é fator preponderante no percurso que se espera trilhar até o advento da conquista da autonomia e,

nela, a emancipação do sujeito. Tomar consciência de sua condição, dos limites que lhe são impostos na sociedade e da educação fragmentada que lhe é fornecida, é imprescindível para a conquista da liberdade intelectual, do autogoverno. Cada sujeito é agente da sua própria libertação, mas, numa ação compartilhada, une-se a outras consciências já esclarecidas que lutam juntas para contribuir com a transformação social. Nessa dimensão, não há espaço para individualismo. Toda ação é pensada, visando o coletivo. O esforço por alcançar a autonomia e a liberdade está envolto de um desejo maior que é ver a coletividade e o grupo social do qual se faz parte, alcançando o mesmo nível.

Nesse contexto, o ato pedagógico crítico e libertador não se dá no vácuo, mas nas relações entre os sujeitos sociais, na dinâmica tensional dos sujeitos entre si e com a realidade. Por isso, o pensamento freiriano reivindica a sua gênese e seu sentido nas experiências e vivências das pessoas. O sentido exige a apreensão intelectual, a interpretação da realidade, mas concomitantemente evoca a ação, a indicação de um sentido como direção e horizonte de humanização. Horizonte esse que, embora tenha por princípio despertar a consciência coletiva, por outro lado considera as individualidades dos sujeitos, o eu de cada um é valorizado e emerge para viver a experiência social. Assim, a emancipação só ganha sentido como conquista que envolve consciência e meio social, teoria e aplicação prática, como afirma o autor:

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. (FREIRE, 1987, p. 15).

Esta citação nos permite perceber que a prática pedagógica libertadora não possibilita ao indivíduo permanecer numa posição de espectador. Pelo contrário, coloca-o num lugar de atividade, participação. Essa posição é a do sujeito que aprende, conecta-se com o outro para trocar experiência, que se lança aos desafios, interage e busca novas oportunidades de aprendizagem e acredita que outra realidade é possível. Embora precise da consciência individual para ser compreendida, também se fortalece com os movimentos coletivos que lutam para promover a igualdade social e cultural, vislumbrando, assim, a transformação do cenário de exclusão que marca a vida de tantos brasileiros.

Ainda sobre a relação emancipação-libertação nos moldes freirianos, esse quadro exposto reflete a crítica à educação, tendo como foco central o educando, sua emancipação e autonomia, para gestar e conquistar sua cidadania intelectual e política diante da realidade opressora. Considera-se que a caminhada da humanidade tem por base a sua construção emancipatória. Assinala-se, do mesmo modo, que é na vivência do cotidiano e do anticitidiano

que a pedagogia do oprimido se mostra mais dialógica, transgressora e libertadora, pois o cotidiano reflete as relações de poder no mundo ao qual o sujeito está vinculado.

Embora a crítica e a perspectiva filosófica sejam pertinentes como parte integrante da práxis pedagógica dialógica freiriana, não podem ser um “absoluto pedagógico”, mas uma condição para o exercício do pensamento, evitando certo enrijecimento cognitivo ou dogmatismo que impossibilite o exercício pedagógico libertador-emancipador. A proposta teórico-crítica freiriana não se pauta “em um fundamento estático”, mas se movimenta num processo dinâmico, propondo sempre a ruptura com o habitual e o trivial.

Adorno também segue na mesma direção, por acreditar que o processo de emancipação não se dá num vazio, mas numa constante, em que o diálogo e o esforço de combate à barbárie devem se fazer presentes, transformando-se em uma luta incessante. Assim, no âmbito escolar, todas as formas de negação da individualidade e da autonomia precisam ser combatidas por se manifestarem como formas regressivas de liberdade, nas quais se nega a individualidade dos indivíduos e se tenta reprimir suas possibilidades de alcance da emancipação.

### **5.1 Quadro com a diferença entre os conceitos Autonomia, Libertação e Emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire**

Agora que já exploramos algumas das semelhanças existentes entre os autores Adorno e Paulo Freire, construímos um quadro com os três conceitos centrais presentes no diálogo desenvolvido nesta dissertação e trabalhados pelos autores base desta pesquisa. Tais conceitos são abordados separadamente dos demais, a fim de serem melhor esclarecidos e entendermos o limite entre um e outro.

Quadro 1 – Diferença entre os conceitos Autonomia, Libertação e Emancipação

Conceitos	Theodor Adorno	Paulo Freire
Autonomia	Capacidade consciente de decisão do sujeito. Assume a posição de pressuposto da emancipação.	A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Se funda na responsabilidade que se vai assumindo. Assume a posição de pressuposto da emancipação.
Libertação	Consiste no exercício do esclarecimento, que leva o indivíduo a se libertar da tutela de outrem. É elemento fundamental da conscientização e da reflexão crítica.	Manifesta-se em uma práxis pedagógica desconstrutora, que opera em antítese à realidade opressora subjacente tanto ao opressor quanto ao oprimido.
Emancipação	Exige a conscientização sobre as condições objetivas e subjetivas da dominação. Se relaciona à dialética. Se identifica com a ideia de esclarecimento, em Kant. Exige o esclarecimento para libertar o indivíduo da condição de tutela.	Contrapõe-se à lógica pragmática do capital. Não se efetiva, portanto, por um movimento mecânico, imediato, mas antes exige um processo complexo e dialético que envolve aspectos objetivos e subjetivos. Por isto, é um parto. É um parto doloroso.

Fonte: Elaboração própria.

Como foi possível observar anteriormente no quadro 1, a autonomia, libertação e emancipação, embora sejam conceitos que se aproximam e dialogam entre si, apresentam limites próprios e características marcantes que os diferenciam. A compreensão destes conceitos é primordial para entendermos o desafio presente quando se pretende trabalhar com vistas à construção de uma educação humanizadora. Assim, o ato pedagógico que se pretende libertador exclui a ideia de ver o indivíduo como mero espectador porque a liberdade intelectual e social pressupõe protagonismo e decisão. Portanto, a partir da análise dos conceitos mencionados anteriormente, é possível perceber a relação dialógica presente entre eles que, uma vez trabalhados com seriedade pedagógica, possibilita ao educando o alcance da liberdade e consciência crítica.

A emancipação, por exemplo, indica um processo de inacabamento. Nessa realidade o sujeito não chega a um fim, um lugar seguro no qual ficará ancorado. Pelo contrário, uma vez emancipado, o ser humano precisa tomar consciência de que novos caminhos precisarão ser

trilhados, constantemente. Será preciso construir, desconstruir, refazer o caminho para continuar a caminhada. Emancipar-se, assim, exige tomar conhecimento do eterno inacabamento, da incompletude pela qual se reveste cada indivíduo. Nessa nuance duas categorias são importantes para se pensar, que são a consciência e experiência, pois o indivíduo emancipado é aquele consciente de que o alcance da liberdade não encerra seu compromisso com o social, mas deve servir de fator motivador para permanecer caminhando na trilha da aprendizagem. E experiência aqui, é um meio de tornar real e verdadeiro o protagonismo social. Experiência, portanto, torna-se fator primordial quando falamos sobre emancipação e sobre a necessidade de formarmos sujeitos livres, autônomos e libertos das amarras sociais.

## **5.2 Quadro comparativo entre os autores**

Após apresentarmos algumas semelhanças entre os principais autores trabalhados nesta dissertação, sendo eles Theodor Adorno e Paulo Freire, elaboramos um quadro com os resultados da reflexão e da pesquisa e os principais conceitos e questões trabalhados pelos estudiosos, ressaltando a maneira como cada um deles percebe e define tais temáticas.

Quadro 2 – Principais conceitos trabalhados por de Adorno e Freire que nos ajudam a pensar na temática de uma educação para a referentes à emancipação

Conceitos trabalhados	Theodor Adorno	Paulo Freire
Educação	Só se torna efetiva e libertadora se estiver fundamentada na reflexão crítica.	Uma das mais importantes bases da sociedade. Deve ser pensada e analisada criticamente.
Ensino	Deve ser uma arma de resistência à indústria cultural.	Deve privilegiar o diálogo e a relação horizontal entre educando e educador. No processo de ensino, professor e aluno devem se colocar em posição de igualdade intelectual.
Emancipação	Opõe-se à barbárie.	Superar a situação de opressão.
O ideal de ser humano	Crítico e reflexivo.	Aquele capaz de intervir no mundo e causar mudança.
Princípio pedagógico fundamental na educação	Evitar que Auschwitz se repita.	Promover a participação ativa e dialógica do indivíduo na sociedade.
Professor	Tem papel fundamental na formação do sujeito autônomo.	Fala do educador, aquele que deve estabelecer uma relação de diálogo e igualdade para com o educando. Professor e estudante são igualmente importantes.
Aluno	É um sujeito que precisa ser formado crítica e reflexivamente, a fim de conquistar sua autonomia.	É também um ser de conhecimento e não uma tábula rasa. Precisa receber uma formação crítica.
Teoria crítica	Escola de Frankfurt.	Importância atribuída à conscientização e à relação entre opressor e oprimido.
Relações sociais	Ao invés de oportunizar a libertação dos homens, por meio da emancipação, tornaram-nos adaptáveis ao meio.	Importante, pois potencializam a luta pela igualdade social e cultural. É através do coletivo que a individualidade de cada sujeito é melhor ouvida e fortalecida. A consciência da opressão e a necessidade de expulsão do opressor de dentro do próprio oprimido é manifestada pela coletividade, reunida nas manifestações sociais
Experiência formativa	Deve possibilitar um maior esclarecimento e conscientização da semiformação como fundamento da dominação social.	É imprescindível para o processo de educar. A construção do saber se dá envolvendo o pensamento e sua aplicação prática, no contexto social.
Influências	Kant e marxismo.	Marxismo, Existencialismo, fenomenologia e Teologia da Libertação (corrente cristã da Igreja Católica).

Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber nos conceitos apresentados no Quadro 2 que Adorno e Freire aproximam suas teorias ao falar sobre os princípios que devem balizar uma formação



educacional voltada à emancipação do sujeito, processo no qual a experiência social é de fundamental importância.

Para o pensador frankfurtiano, a aptidão à experiência se vincula ao próprio conceito de consciência, mas não como a capacidade formal de pensar ou ao desenvolvimento lógico formal. O que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo, a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. É nesse sentido que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 1995, p. 151).

Petry (2015) explica que a educação para a autonomia, tal como Adorno a defende, exige do sujeito a realização de experiências, as quais podem ser associadas a uma maneira particular de pensar. Essa experiência, portanto, unida ao pensamento, não pode ser concebida em termos abstratos, separada da realidade. É necessária uma experiência no sentido empírico, aquilo que o sujeito experimenta em relação ao mundo a sua volta.

Em seu texto “Educação e emancipação”, Adorno dá um exemplo de como o desenvolvimento da aptidão à experiência deveria ser realizado na escola. Ele mostra como os estudantes deveriam se tornar capazes de compreender os mecanismos de dominação da indústria cultural, levando-os a refletir sobre o papel que ela exerce no âmbito da cultura:

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

O que Theodor Adorno mostra, portanto, é um exemplo de uma experiência formativa. Esse contato direto e o pensamento reflexivo sobre os produtos padronizados da indústria cultural devem possibilitar um maior esclarecimento e a conscientização da semiformação como fundamento da dominação social. Assim, a percepção direta dos mecanismos que produzem a alienação social deve ensejar uma crítica imanente da sociedade.

Paulo Freire segue nessa mesma direção, ao conceber a experiência como fator relevante para uma formação que se pretenda autêntica e capaz de possibilitar aos educandos

momentos de reflexão, que realmente os levem a compreender a sua condição social e as vias possíveis para transformá-la. Esse momento experimental é importante para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa e ser social. A importância que Freire concebe à experiência pode ser percebida em vários de seus escritos, porém, aqui nos atemos aos temas geradores.

Em obras como “Pedagogia do oprimido” (2011) e “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1993), o autor explica detalhadamente o método que criou para codificação/decodificação de elementos das culturas locais para criar temas geradores, sublinhando a dicotomia entre estar imerso em sua realidade, apenas consciente de suas próprias necessidades, e emergir dessa realidade, tornando-se parte ativa na superação dessas necessidades. Aqui está o cerne da experiência. Para o autor, aprendizes podem ir, portanto, da “consciência do real” à “consciência do possível” à medida que percebem “novas alternativas viáveis” para além das “situações-limite” e essas tais alternativas somente serão visualizadas no momento em que o sujeito contrapõe o subjetivo, a ideia, o imaginário ao real, com aquilo que se põe diante dele (FREIRE, 1974). Ou seja, um caminho para emancipação e humanização é perceber-se como um agente ativo da mudança, imerso em um contexto real, possível de gerar uma reflexão e um argumento.

Aqui, os questionamentos devem se fazer presentes, as certezas, até então construídas, devem ser postas à prova e a possibilidade de criação de uma nova história precisa ser analisada. Foi assim que a prática pedagógica fundamentada nos parâmetros dos temas geradores tanto impactou a concepção de educação ainda questionada nos dias atuais, pois esta proporcionava que os indivíduos enxergassem sua posição social para além de algo dado, de um fracasso pessoal ou de uma história cujo final já estava escrito. Essa experiência não só permitia àqueles seres humanos se conscientizarem da posição social que ocupavam, mas também os ajudava a pensar sobre a opressão sofrida, sobre os motivos que os levaram a estar na posição de subalternos, bem como das possibilidades reais de emergirem e tomarem posição em outro contexto.

Diante dos conceitos trabalhados pelos autores e da importância que ambos deram à formação, em especial à formação para uma educação com vistas à emancipação, é possível perceber o quanto seus escritos colaboram para estabelecermos um diálogo educacional e social fundamentado em parâmetros realmente condizentes com a necessidade que temos de transformação social. Esses parâmetros não estão dados ou prontos, mas inacabados e precisam ser refletidos pelos diversos sujeitos e ressignificados no contexto social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] 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 de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

A presente pesquisa, que ora “concluimos”, buscou compreender a temática da emancipação, os entraves encontrados para sua efetivação, bem como as possibilidades e urgência de um projeto emancipador para a educação brasileira atual. Tal investigação considerou também a problemática da desigualdade e estratificação social, a luta pela garantia de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, os limites impostos aos educadores e profissionais da educação que dificultam e/ou impedem o exercício eficaz da reflexão e do pensamento, ferem a autonomia desses profissionais nos diversos contextos educativos e se tornam, assim, empecilhos para uma formação integral do sujeito que está a se educar.

Durante a pesquisa foi possível perceber que a urgência de uma formação que vise a construção de um sujeito livre e autônomo, que possa agir de maneira crítica na sociedade, é um dos caminhos possíveis para continuarmos pensando na construção de uma sociedade justa e igualitária e na existência de cidadãos realmente emancipados. Essa formação no entanto, ainda esbarra em limites que são impostos ao sistema educativo a fim de dificultar a livre manifestação do pensamento e o alcance da autonomia intelectual por parte dos indivíduos. Podemos citar como sendo alguns desses limites, as políticas conservadoras de partidos de extrema direita que tentam frear a qualquer custo o avanço da educação que visa o fortalecimento da sociedade democrática e da liberdade humana. Esses grupos autoritários limitam o acesso dos cidadãos à educação pública e tentam impedir, assim, que homens e mulheres usufruam de bens culturais e sociais que foram conquistados pelo povo, por meio da luta social e que são capazes de conduzi-los a uma mudança de vida.

No entanto, assim como tratam Adorno e Paulo Freire, um dos caminhos possíveis para a mudança social é o investimento em uma educação emancipatória. Isso porque o indivíduo uma vez consciente de sua posição social será capaz de lutar contra um sistema que o oprime e tenta cercear seus direitos, que fere a dignidade humana e impede que ele conquiste

a liberdade intelectual. Assim, contra todos os mecanismos de opressão presentes na sociedade, uma educação para o exercício da liberdade intelectual e do pensamento livre é um dos caminhos possíveis, como vimos nos autores pesquisados.

A construção do diálogo desta dissertação se deu considerando a realidade política contemporânea, o sistema educacional vigente e os diversos aspectos sociais que apontam para a necessidade de uma educação que forme cidadãos livres e autônomos. Inicialmente procuramos compreender o conceito etimológico da palavra “emancipação” e também os impactos causados por este conceito na sociedade e sistema educacional, desde o seu surgimento, visto que não se tratou, desde os primórdios, de um conceito simples, mas sim de uma concepção inovadora, que iria impactar tanto as relações educativas quanto sociais. Vale destacar que nossa reflexão se debruçou sobre o sentido político e histórico da emancipação. Procuramos identificar o contexto no qual surgiu o termo “emancipação”, os reflexos gerados na sociedade e sua urgência ainda nos dias atuais para pensarmos na construção de uma realidade menos desigual e mais justa.

A reflexão em torno do surgimento do conceito de emancipação também nos apontou para outra necessidade, a de pensarmos sobre o surgimento da Modernidade e do Iluminismo, pois essas concepções contribuíram diretamente para a construção do que entendemos sobre emancipar. Desse modo, tornou-se imprescindível considerarmos o projeto moderno de sociedade, bem como o movimento iluminista, visto que estes possuem, em sua base, os mecanismos libertários nos quais a emancipação consegue lugar.

Com esse objeto, colocamos em debate alguns apontamentos iniciais sobre a temática estudada, realizando uma contextualização do assunto estudado. O objeto norteador aqui visou explorar a relação conturbada entre educação e o processo emancipador, considerando tanto o papel social exercido pela educação como também as fragilidades que encontramos para que o ato educativo firmado em um parâmetro crítico e reflexivo se efetive.

Como objetivo geral desta pesquisa, buscamos: compreender as exigências convergentes de Theodor Adorno e Paulo Freire para formar sujeitos emancipados no cenário atual da educação, identificando os caminhos possíveis e necessários a serem trilhados para se chegar à efetivação desse projeto de educação. Do ponto de vista dos nossos objetivos específicos, que também orientaram a organização estrutural desta pesquisa, buscamos: 1) contextualizar o projeto de emancipação do sujeito na sua origem iluminista, particularmente na educação; 2) identificar as exigências da educação para a emancipação em Adorno; 3) identificar as exigências de uma educação libertadora em Paulo Freire; 4) identificar as convergências e divergências entre Adorno e Paulo Freire em torno da educação emancipatória;

5) indicar as contribuições dos autores para um projeto de educação emancipatória na atualidade.

Após o processo de investigação e o debate desenvolvido, sustentamos a tese de que ainda nos dias atuais é importante e urgente pensarmos em uma formação integral qualitativa, que privilegie o processo autônomo e emancipatório do sujeito. Essa formação se faz necessária se quisermos ver efetivados na prática os princípios realmente democráticos.

Em termos de estrutura, a pesquisa contou com mais cinco seções, excetuando estas considerações finais. Nas “Considerações iniciais”, apresentamos a definição do problema de pesquisa, o objetivo geral e também os objetivos específicos, a metodologia de pesquisa e a própria estrutura da dissertação. A intenção foi demonstrar como surgiu o interesse pelo tema de estudo, a partir de minha trajetória acadêmica. Outro fator importante, e que foi explicitado nessa seção, foi a reflexão em torno do problema que nos propomos pensar: quais as exigências educacionais e que caminhos se precisa percorrer para formar um sujeito emancipado? Por conseguinte, trabalhamos o objetivo geral e os objetivos específicos propostos com base no conteúdo desenvolvido.

Na segunda seção – “Modernidade, iluminismo e o projeto de emancipação” –, contextualizamos a existência do termo “emancipação”, tratamos sobre o surgimento da Modernidade e da influência de seus princípios no projeto emancipatório, e relembramos o projeto iluminista de sociedade que impactou diretamente a concepção que temos de autonomia e emancipação, desde os seus primórdios.

Na terceira seção – “Educação e emancipação em Theodor Adorno” –, procuramos refletir sobre a teoria do autor em torno do projeto emancipatório e tratamos sobre suas contribuições e perspectivas para a educação.

Na quarta seção – “Emancipar para libertar o oprimido” –, que teve por base de reflexão o autor Paulo Freire, refletimos sobre a noção de emancipação no autor, para quem esse processo emancipatório passa necessariamente por um outro caminho e se vale de outro conceito para se concretizar, a saber, o conceito de libertação.

Ao desenvolvermos a quinta seção, falamos sobre as “Aproximações entre Theodor Adorno e Paulo Freire” e procuramos apresentar os pontos de convergências existentes entre os dois teóricos, ao tratarmos sobre a temática desta pesquisa. Nesta sexta seção, explicitamos o caminho percorrido durante a pesquisa, os diálogos desenvolvidos em cada uma das demais seções para construirmos uma pesquisa relevante sobre o tema estudado e procuramos ressaltar a importância de se pensar o projeto de emancipação na educação atual, suas possibilidades de efetivação, seus entraves e urgência, diante de um contexto social que ainda se mostra opressor,

desigual e autoritário, como temos presenciado nos últimos tempos. Um contexto social marcado por posições políticas extremas que tentam fazer retroceder o pouco de progresso conquistado na educação pública e no Estado brasileiro. Essa corrente de extrema direita, nega a necessária persistência da luta do povo por igualmente de direitos entre homens e mulheres, como também dificulta o acesso a uma educação pública e de qualidade, em defesa de um processo educativo que privilegie uma formação compartimentada, reduz o sujeito a uma instância de simples execução de tarefas sem possibilidade de refletir sobre os processos sociais e seus impactos.

Diante disso, e também como foi possível ver em Adorno e Freire, a emancipação do sujeito se apresenta, ainda em nossos dias, como um paradoxo que permeia a educação no Brasil, na medida em que vivemos uma lógica instrumentalizadora que oprime e submete os sujeitos. Essa educação está fundamentada sob os parâmetros do autoritarismo e da transmissão dos conteúdos de professor para aluno (de opressor para oprimido), impossibilitando, desse modo, que o educando desenvolva criatividade e autonomia necessárias para sua participação crítica e consciente na sociedade.

Como tivemos a oportunidade de perceber no decorrer desta dissertação, diversos autores se debruçaram sobre o tema da emancipação, dada a sua importância e relação com a educação. Podemos citar Habermas (1990), quando afirma que a emancipação humana não depende de qualquer tipo de determinismo transcendental ou técnico-instrumental. Esta só poderá realizar-se quando estiver vinculada à formação da vontade democrática por intermédio da esfera pública e de processos de libertação dos discursos de todos os indivíduos envolvidos.

Para tanto, acredita o autor, a crítica deve lançar-se contra a ideologia reducionista da racionalidade humana através da destruição da ilusão objetivista, mostrando que todo o nosso conhecimento já se encontra sempre referido a um horizonte prévio de compreensão e de interpretação intersubjetiva no seio da linguagem comum presente no mundo da vida e que, além do interesse técnico, a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipadores.

Habermas (1990) é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que atualmente a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade da vida humana, entende que nem toda educação é opressora e que nem todo saber é necessariamente destrutivo. Assim, podemos dizer que a razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo em que cresce a racionalidade sistêmica, a razão continua mantendo um potencial emancipatório.

O autor mostra, dessa maneira, que o caminho da razão continua passando pela própria razão, pois ainda que já não se possa mais falar de conceitos fortes de teoria e de fundamentação última da verdade, isso não implica concluir que possamos abrir mão dessa mesma razão para assegurar a validade de nossas críticas e alimentar nossas expectativas sobre a possibilidade futura da humanidade.

Num país onde a desigualdade social marca a vida de milhões de sujeitos, uma educação que vise a emancipação do educando se apresenta como uma saída para a diminuição da exclusão e da marginalização dos seres que, alheios à realidade vigente, distanciam-se das discussões e decisões sociais.

Formar o indivíduo crítico, autônomo e emancipado se torna exigência para uma sociedade que sonha com uma possível transformação do contexto social atual e com um sistema político mais igualitário. É nesse sentido que a educação tem papel fundamental, pois é ela que ajudará a formar o sujeito capaz de intervir em seu meio e contribuir com o surgimento de uma sociedade mais justa e realmente democrática.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Beneditti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Revista Primeira Versão**, ano IV, n. 191, maio/ago. p. 1-20, 2005.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, H. **A vida do espírito**. Trad. Abranches Almeida e Martins. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção da realidade social**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIDO, José Mateus. **Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Organização da edição brasileira: Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.



CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COHN, Gabriel. Adorno e a teoria crítica da sociedade. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. p. 7-30

COSTA, Elenice Rabelo Costa. **Pedagogia do oprimido**: interrelações entre educação, formação e consciência emancipatória. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de Sítio).

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **A criança e o programa escolar**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

DIAS, Michel Aires de Souza. Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação** [online], v. 45, n. 4, 2022.

DICIONÁRIO Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Século XXI, 1999. Versão 3. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro (a origem do mito da modernidade). Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade**. In *Epistemologias do sul*, organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, 283-336. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. **Dicionário novo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Porto: Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Utopia peregrina**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. (Memória da Pedagogia).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **A reinvenção da escola**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. (Memória da Pedagogia).

FORTUNA, Volnei. **Epistemologia, ética e práxis pedagógicas em Paulo Freire**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In*: SGRÓ, Margarita R. **Educação pós-filosofia da história**: racionalidade e emancipação. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-20.

GOERGEN, Pedro. **Educação na atualidade**: novas perspectivas. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2020.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70 Brasil, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HUSSAK, Pedro; RIZO, Gabriela (org.). **Pensando a formação: escritos sobre filosofia e educação**. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009.

HEGEL, G. W. F. “**Cursos de estética**”. Vol. II. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: EDUSP, 2000a.

HEGEL, G. W. F. “**Linhas fundamentais da filosofia do direito**”. Tradução de Marcos Lutz Müller. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998. Terceira Parte: Eiticidade; Terceira Seção: O Estado.

HEEL, G. W. F. “**A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**”. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

JARDIM, Giovane Rodrigues. **Emancipação e Liberdade para além da Sociedade Administrada**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pelotas, 2013.

JIMINEZ, Marc. **Para ler Adorno**. Tradução de Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “O que é esclarecimento?”. Tradução Floriano de Souza Fernandes. *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Organização Carneiro Leão, Emanuel. Petrópolis: Vozes, 1974.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é Iluminismo? *In*: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-9.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, e214079, 2019.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. Emancipação e modernidade: elementos para uma discussão **Serviço Social em Revista**, v. 9, n. 1, jul./dez. 2006.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-49.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003.

MARX, K. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro Editora, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MELHORAMENTOS dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

MORA, José Ferrater. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Loyola, 1994. Tomo II.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PETRY, F. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. 57, p. 455, 2015.

PETRY, Franciele Bete; VAZ, Alexandre Fernandez. Experiência do pensamento: revisitando o tema da Educação em Theodor W. Adorno. *In*: MAIA, Ari Fernando; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco (org.). **Teoria crítica da cultura digital: aspectos educacionais e psicológicos**. São Paulo: Nankin, 2015. p. 129-143.

PUCCI, Bruno. Teoria da semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação**, v. 3, n. 1-2, jan./dez. 1995.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). **A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 89-116.

PUCCI, Bruno. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. *In*: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. (org.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin Editorial, 2009. p. 69-80.

PUCCI, Bruno; COSTA, Belarmino; DURÃO, Fábio. **Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de. **Educação e emancipação no pensamento de Theodor W. Adorno e Edgar Morin**. 2011. Dissertação (Mestrado), 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIZO, Gabriela; RAMOS, Lílian (org.). **Um encontro com Paulo Freire: na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arco-Íris; EDUR, 2008.

ROMÃO, J. E. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. **EccoS Revista Científica**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2000.

SANTOS, Fabiana Martins Martinheiro dos. **A emancipação intelectual: uma proposta filosófica como possibilidade para a construção dos discursos docentes contemporâneos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckov da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C.; MALACHIAS, M. E. I. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. **Cadernos de Educação**, v. 42, p. 223-242, 2012.

*SÓ FILOSOFIA*. Virtuoso Tecnologia da Informação 2008-2022. **Theodor Wiesengrund Adorno (1906-1969)**. Disponível em: [http://www.filosofia.com.br/bio\\_popup.php?id=62](http://www.filosofia.com.br/bio_popup.php?id=62). Acesso em: 14 dez. 2022.

SOUSA, Raimundo Medeiros de. **Emancipação intelectual e comunicação: as aventuras de três jovens amazonenses**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

SOUZA, Keilla Patrícia Mendes de. **Emancipação intelectual e a defesa da escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Tocantins/Cametá, 2019.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português**. 2. ed. Portugal. Porto: Porto Editora, 1942.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.