

A imbricada relação entre consciência, experiência e emancipação em Adorno e Freire.

Mônica Ferreira Albernaz

Mestranda em Educação

PPGE/FE/UFG

Resumo: Este trabalho busca esclarecer a compreensão sobre a relação entre consciência, experiência e emancipação em Adorno e Freire. Entende-se que estes autores viveram em tempos, países e tiveram formações acadêmicas diferentes, entretanto observam-se aproximações entre ambos com relação ao modo de pensar a emancipação do ser humano.

Palavras-chave: Consciência, experiência e emancipação.

"Bastaria [...] um pequeno esforço [...] Mas [...] parece ser o mais custoso de todos."
Adorno e Horkheimer

Inicia-se essa discussão com um fragmento do diálogo de Adorno com Becker sobre educação:

[...] Adorno --- ...Mas aquilo 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. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida nós temos que procurarmos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.

Becker---É antes de tudo educação para a experiência, é antes de tudo educação para imaginação.

Adorno--- Exato. Todas as iniciativas do chamado reforço educacional realista (...) no fundo eram hostis em relação à imaginação. (ADORNO, 2000, p.151)

Assim, para Adorno o ato de fazer experiência consiste na capacidade de pensar a realidade; pensar sobre o como, sobre o quê se pensa; o que se é e o que se não é; o conteúdo. Esta afirmação de Adorno é um desdobramento da descrição da consciência, “no sentido mais profundo da consciência” e da educação para fazer experiência. Há uma correlação neste pensar a realidade entre o particular e o universal, entre o eu e os outros, no sentido da emancipação. Pode-se dizer que há uma tentativa de expressar um caminho para a formação humana emancipatória, que é o fazer experiência intelectual.

Entretanto, Adorno apresenta sua preocupação com a relação entre a alienação (tratada de modo inflacionada, vinculada à estrutura social) e a não aptidão à experiência. Por necessidade, os homens

[...] interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia mais profunda. (ADORNO, 2000, pp. 148-149).

Na construção deste pensamento, Adorno questiona: “o que é inaptidão à experiência?”. E continua perguntando se algo pode ser feito para gerar aptidão e a capacidade de fazer experiência. A discussão posta por Adorno é de alguma forma perpassada pela base teórica de pensamento de Freud: a estrutura mental do aparelho psíquico – o *Id*, o *Ego* e o *Superego*, localizados na consciência-inconsciência.

Freud (1912/1938), no decorrer da sua teorização sobre o aparelho psíquico, formulou algumas hipóteses. A primeira hipótese foi a econômica, que envolve a quantidade de movimento de energia na atividade psíquica; a segunda hipótese é topográfica, e consiste em uma tentativa de localizar a atividade mental em alguma parte do aparelho (este que foi dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente); a terceira hipótese é a estrutural, e nesta Freud dividiu a mente em três instâncias funcionais: *Id*, *Ego* e *Superego*, e atribuiu a cada uma delas uma função específica. Conforme Marques (2008).

Para Adorno (2000), é nesta estrutura que se configura a dificuldade de uma educação emancipatória. Uma vez que o *Id* (isso) abriga o instinto primitivo, promove ações impulsivas e irracionais; o *Ego* (eu) configura-se na busca do equilíbrio entre o *Id* e o *Superego*, e assim pode-se dizer, em tese, que o *Ego* é a parte consciente do aparelho psíquico, que busca regular as ações e reações do indivíduo; por fim, o *Superego* (“super eu”), que surge a partir do complexo de Édipo, é o repressor do *Id*, influenciado por regras, crenças, leis morais, ética... Assim, esclarecem Bock, Furtado e Teixeira (2001) sobre o funcionamento do inconsciente para Freud. Essas três instâncias se configuram na relação consciente-inconsciente. Nesta compreensão, a estrutura mental se apresenta em contínua dialética.

Assim, Adorno (2000, p.149) alerta para a vontade das pessoas: “elas querem se desvencilhar da consciência e do peso de fazer experiências primárias [...]”. As experiências primárias dizem respeito ao contato com os elementos contidos no inconsciente. Ele postula sobre esse fato psicodinâmico, ou seja, aquele em que as forças psicológicas agem sobre o

comportamento humano, interagindo entre as motivações do consciente e do inconsciente. São forças provenientes de um antagonismo em relação às esferas da consciência, um “fenômeno de ressentimento” quanto a algo que ficou marcado no inconsciente em uma fase da vida, infância ou adolescência.

Conforme Adorno (2000, p.150), a dificuldade de fazer experiências se mostra porque se fosse permitido fazê-las, dificultaria uma “orientação existencial”. Este conceito – “orientação existencial” – foi extraído de Karl Jasper (1931). O entendimento que se aplica aqui corresponde a uma existência inautêntica por não se permitir transcender o existente, já que o uso da razão, do esclarecimento, estaria comprometido com essas dificuldades de contatos primários.

Assim, Adorno (2000, p.150) afirma que a “constituição da aptidão à experiência consiste essencialmente na conscientização” dos mecanismos de repressão e das formações reativas, que se defrontam diante da experiência. Esse amálgama estabelecido entre conscientização e inconsciente convida a um repensar das propostas didáticas. Uma vez que se trata de ruptura da hostilidade frente à experiência,

[...] as estruturas a que nos referimos são prefiguradas pelo conjunto da sociedade, nem são específicas em relação a determinados estratos, nem se refere a meios educacionais específicos [...] *ela se refere a um plano subjacente à educação formal do eu*”. (ADORNO, 2000, pp. 153-154, grifo nosso)

O que está se pondo frente à experiência são mecanismos que pertencem a um plano que está “abaixo”. Logo, a educação formal do eu perpassaria pela compreensão dos próprios mecanismos de repressão, pertencentes a um plano subjacente. Assim, a conscientização em Adorno vincula-se à formação do eu, porém não seria o eu do individualismo, mas

talvez a individualidade que se forme precisamente no processo da experiência que Goethe ou Hegel designaram como “alienação”, na experiência do não-eu no outro. A situação é paradoxal. [...] A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação. [...] Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador de resistência. (ADORNO, 2000, p. 154)

A possibilidade que aqui se propõe remete ao que Adorno referiu no texto citado acima, sobre a fala de Goethe, o autoeducar-se para a originalidade. A experiência facilitaria o caminho da educação do eu. Perpassaria por um movimento de “alienação” das intervenções oriundas de si mesmo e dos outros. Pode-se entender o outro sendo consciência dele mesmo, que necessita se alienar para se constituir um eu, enquanto resistência a si mesmo e ao outro. Seria a possibilidade do “eu autêntico” de Hegel. Mas talvez nunca conquistado devido à

dinamicidade dos processos psíquicos e a sua relação com a pressão social, desenhados por Freud (1921), na obra “Psicologia de Grupo e Análise do Ego”. Ou seria o eu em um contínuo conquistar-se, um contínuo resistir.

Adorno (2000) compreende a educação como possibilidade de fazer experiência, no que se refere a tornar consciente. Assim, afirma, em relação às tensões entre formar para a individualidade e ao mesmo tempo para a função social: “[...] a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornar consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante” (ADORNO, 2000, p. 154).

Nota-se aqui o comprometimento da educação enquanto posterga a compreensão de quem é o ser da educação, que a sociedade é esta na qual ele está. No já mencionado processo contínuo de tornar tudo isso consciente na educação, pode-se evocar a imaginação, mencionada por Beker, como elemento crucial da experiência no sentido das rupturas ao que está posto enquanto humano e social.

A compreensão de Freire (2006), em relação à educação pode ser percebida próxima a de Adorno (2000), uma vez que ambos compreendem a educação como elemento cunhal para constituição de uma sociedade mais humana. Freire propõe a educação como prática de liberdade, a qual é compreendida tendo o homem como ser concreto, em relação: ligado, coligado com o mundo e presente nele, justamente o oposto à educação como prática de dominação. Nesse sentido, a não subjugação do homem sobre o homem implica em uma busca de caminhos mais justos ao potencial humano: “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, descoligado do mundo assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2006, p. 81).

A educação como prática da liberdade perpassa pelo processo de conscientização, que se desdobra em atitude ética consigo, com o outro e com o mundo no processo de conhecer, conhecer-se, conhecer o mundo, se constituir.

A conscientização em Freire (1983, p.39) diz respeito à construção de uma consciência crítica: “[...] a consciência crítica [...] somente se dá com um processo educativo de conscientização.” Um processo imbuído de criticidade no pensar as relações consciência-mundo. Torna-se uma ação de compromisso com a realidade, com a história social, com o fazer-se e se refazer. Esta ação é um ato ativo, de engajamento, que deve ser tomado como ação de libertação.

Mas libertação de quê? Freire (2006) trabalha o conceito de libertação tendo como perspectiva a superação da contradição opressor-oprimido e afirma:

A libertação, por isso, é um parto. É parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a liberdade de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2006, p. 38)

Quem são os envolvidos nesta libertação? Para Freire o homem é um ser dual no sentido do oprimido abrigar o opressor – e o opressor trazer marcas de oprimido. Essa dualidade é antagônica, por isso, a libertação consiste em um trágico dilema dos oprimidos por implicar sua ação na libertação de ambos. Nesse sentido, traz o medo diante da libertação, tanto para o opressor como para o oprimido. Por isso,

[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma fonte de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2006, p.33)

Compreende-se o processo de conscientização em Freire tendo o homem como ser que pensa sobre o que se pensa, elabora, busca, cria. Pode-se dizer que se aproxima do modo adorniano, que seria o “fazer experiência intelectual” (ADORNO 2000, p.150) ao buscar a sua libertação. Adorno (2000) trabalha o conceito do homem implicado pela estrutura mental, sócio-histórico, ativo. Entretanto, Freire não remete à estrutura mental, mas pode-se fazer um paralelo nas implicações opressor-oprimido. Imbricados pela necessidade de libertação, porque em sua ausência se instaura o “ser menos” em ambos. E, para Freire, o homem tem em si a busca de “ser mais”. Então, o “ser menos” é prisão ou um estado de conflito.

Que relação existe entre estes autores, no que se refere à educação? Em relação à geografia, ao fator tempo, o histórico, o social, o econômico e o cultural, são autores de lugares de produções intelectuais distintas. Adorno (1870-1941), em sua formação acadêmica, contemplou a filosofia, musicologia e psicologia. É pertencente à segunda geração da escola de Frankfurt.

As obras de Adorno foram várias; somente entre 1921 e 1932 ele publicou mais de cem artigos. Dentre as produções, cita-se: "Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial"; "Industria Cultural"; "Ideologia"; "Familia"; "Preconceito"; "Indivíduo"; "A Personalidade

Autoritária"; "Dialética do Esclarecimento"; "Palavras e Sinais". É importante ressaltar que algumas obras ele escreve em conjunto com Horkheimer.

Nestas produções, Horkheimer e Adorno buscam uma melhor apreensão do que está se constituindo enquanto sociedade burguesa capitalista – oriunda do iluminismo – e as implicações na sua constituição, além de seus desdobramentos. Discutem a teoria do conhecimento, visitando vários pensadores de modo a questioná-los, por entenderem que havia vários equívocos, em especial no uso razão. Sobre educação, Adorno (2000) constrói seu pensamento tendo como pano de fundo Auschwitz, o holocausto, em uma perspectiva impeditiva, “para que não se ocorra mais”.

Já Freire (1921-1997) cursou direito, dedicou-se aos estudos de filosofia da linguagem, porém não quis exercer a sua formação: preferiu trabalhar como professor. Assim, a princípio, debruça-se sobre a realidade da educação brasileira, em seu momento de transformação socioeconômica e cultural, nas décadas de 1950 e 1960; entretanto, o seu debruçar se dá em especial sobre a educação dos adultos não alfabetizados.

A sua primeira produção intelectual se situa no final da década de 1950 e a primeira publicação se deu em 1967, no livro "Educação como prática da liberdade". Em 1968, finalizou o manuscrito da sua obra mais importante no que se refere à repercussão do seu pensamento, "Pedagogia do Oprimido", publicado em 1970 em várias línguas (como espanhol, inglês e hebraico), mas que só chega ao Brasil no ano de 1974. Devido ao golpe militar, em 1964, Freire é exilado para a Bolívia e posteriormente vai para o Chile. Teve a possibilidade de vivenciar várias experiências com a educação de outros países. Publicou várias obras sobre educação na perspectiva da libertação, da emancipação. Também publicou obras em conjunto com outros autores.

Os limites e intenções são distintos entre os autores Adorno e Freire. Entretanto, em relação à educação pode-se dizer que em ambas as situações está instaurado o que Adorno chama de *barbárie*. Em Freire, são situações de contradições, homens dominando homens em um contexto de terceiro mundo, de país periférico em processo de industrialização. Em Adorno, são homens destruindo homens em uma Europa em guerra. São contextos de dominação extrema dos homens sobre os homens.

O entendimento de Adorno em relação à barbárie é:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização ---- 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 tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de toda esta civilização venha a explodir. (ADORNO, 2000, p. 155)

O descompasso temido por Adorno é expresso tanto na Alemanha como nos países de terceiro mundo, como no Brasil. O desenvolvimento civilizatório se apresenta em desequilíbrio ao do homem. A questão que se põe é como podem estar os homens em uma sociedade tida como civilizada e não serem civilizados? O próprio Adorno dá a resposta: devido ao ódio reprimido ou ao impulso de destruição.

Pode-se remeter novamente, aqui, aos conceitos de Freud (1856-1939). Existirá aproximação entre Freire e Adorno pelo viés freudiano? Na obra “Temas Básicos Sobre Sociologia”, Horkheimer e Adorno discorrem no tema “Preconceito” sobre a “natureza ciclista”. Nesta metáfora pode-se encontrar uma aproximação ao pensamento de Freire. Observa-se:

[...] “natureza ciclista”, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calcar o pé em quem está por baixo e ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima. [...] Exterioriza-se o sentimento da própria vitalidade: para que se sinta alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa for essa ordem. Subjacente nessa atitude há uma profunda fraqueza do ego, que se sente incapaz de satisfazer as exigências de autodeterminação da pessoa diante das forças e instituições onipotentes da sociedade (ADORNO;HORKHEIMER, 1973, p. 179).

Nota-se a relação opressor-oprimido, na qual se percebem: a necessidade de identificação do oprimido para com o opressor (relacionado à ordem estabelecida); o ego enfraquecido do oprimido ou a “debilidade do oprimido”; a necessidade de oprimir quem está em situação inferior ou “sentir idealisticamente o opressor”. São elementos considerados por Freire na sua compreensão da relação entre ser humano e sociedade na sua proposta de educação. Entretanto, Freire não os toma com essas nomenclaturas, porém observa-se certa aproximação destes conceitos em seu pensamento.

Pode-se dizer que a aflição entre Freire e Adorno por esse viés, freudiano, poderia ter ocorrido por meio da ida de Freire à fonte primária, ao próprio Freud. Por exemplo, na obra “Extensão ou Comunicação”, Freire (1983) utiliza do termo “narcisisticamente” ao discorrer sobre o caráter antidialógico dos agrônomos para com os trabalhadores do campo. Este termo pertence aos conceitos freudianos. Observa-se:

Em verdade, não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fosse “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade crítica do educando. (FREIRE, 1983, p. 55)

Ou ainda, Freire pode ter sido influenciado por meio de outros autores que tiveram acesso a Freud como o caso de Mannheim, por meio das obras: “Ensayos de sociologia de la cultura” (1957) e “Libertad y planificacion social” (1946). Na primeira escrita de Freire, em “Educação e Atualidade Brasileira”, veem-se citações referentes à Mannheim (FREIRE, 2003, pp. 18, 43).

Paiva (1980, pp. 43-64), ao discorrer sobre a influência de Mannheim sobre Freire destaca que ambos pensavam sobre sociedades em mudanças, transformações, e preocupavam-se com o risco do uso do elemento de massificação. Dentre várias características expostas por Paiva dos elos entre Freire e Mannheim está a questão da psicologia na perspectiva da formação da “personalidade democrática” e da “democracia militante”. Nesse sentido, a consciência crítica seria a busca da formação necessária para a sociedade na qual estão. Logo, consciência de si, do outro, dos problemas sociais e o engajamento seriam elementos importantíssimos para a educação.

Entretanto, Horkheimer e Adorno (1973, pp. 198-199) criticam Mannheim quanto ao conceito de ideologia, por este não considerar “o problema dialético da ideologia, que é a falsa consciência e, entretanto, não só falsa”.

Com relação à consciência, Adorno destaca sua concepção de educação como uma produção de uma consciência verdadeira e de importância política, ou melhor, uma exigência política de caráter democrático, por entender que uma sociedade democrática demanda pessoas emancipadas:

Evidentemente não a assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi destacada, mas *produção de uma consciência verdadeira*. Isto 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, 2000, p. 141).

Freire e Adorno compreendem que a construção da consciência crítica está diretamente implicada na construção de uma sociedade democrática em interdependência dialética. Freire, em sua análise primeira sobre educação, afirma a inautenticidade do homem

enquanto este não se achar integrado com a sua realidade criticamente. Reconhece a necessidade da compreensão das antinomias presentes na sociedade brasileira, das incoerências presentes nas contradições sociais, uma vez que estas se apresentam como uma “incoercível tendência para a nossa democratização política e cultural.” (FREIRE, 2012, p.11).

Ainda dentro do conceito de conscientização de Freire, este abarca a desmitologização da realidade, que é o desvelar da consciência intransitiva para a crítica. A consciência intransitiva para Freire consiste em “um quase compromisso entre o homem e a sua existência” (p. 34), uma perspectiva mais vegetativa. Também entendida como consciência transitiva ingênua, a qual se “caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas” (p. 33), um modo de vida com forte tendência ao agregarismo. Entretanto, para ele esse processo de transformação da consciência não significa “uma gradação de mentalidade, de uma para a outra, mas uma dominância de perspectiva” (p. 32), e requer trabalho formador, tendo como base as condições históricas.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p.17).

Esta direção requer atos contínuos de enfrentamento da realidade, pois o conhecer o mundo envolve o conhecer-se, e conhecer-se nele em um contínuo diálogo com o mundo e consigo mesmo, rumo à humanização. Freire expõe a necessidade do sujeito em tomar posse da realidade enquanto compreensão. Em Adorno (1972), seria a compreensão do sujeito empírico, pois para este as contradições sociais da realidade opressora e o modo de produção tendem a gerar indivíduos reificados, identificados com a totalidade social. Para Freire (2012), massificados. Para estes dois autores, o paradoxo das contradições sociais na constituição do ser humano apresenta-se como um dos limites para uma sociedade mais humanizada.

A proposta metodológica de educação construída por Freire para a alfabetização de adultos implica em dizer, codificar e decodificar a sua palavra – a palavra do oprimido. Assim, para Freire (2006, p.89), “não há palavra verdadeira que não seja práxis.” A práxis,

compreendida por Freire, tem como base a experiência da própria palavra, a experiência na identificação das situações limites, a experiência no solo da concretude do oprimido, a sua própria elaboração, sua própria denominação do mundo, a palavra verdadeira do sujeito.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. *O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.* Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2006, p. 90, grifo nosso)

O estar preenchido pelo mundo do opressor é não gerar condição de dizer a sua palavra; esgota-se a palavra na

[...] dimensão da ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão se transforma em palavreria, verbalismo, [...] alienada e alienante. [...] Mas dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo [...] (FREIRE, 2006, p. 90)

Logo, segundo Adorno (1995, p. 205) “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis [...] somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto”: o pensar e o agir, a práxis. Adorno critica a expectativa filosófica que se gerou historicamente do uso da razão, do pensar de modo autônomo, emancipado. Para ele a razão se corrompeu, tornou-se cativa de uma subjetividade constituinte. O mesmo que Freire diz sobre a dimensão esgotada da ação, “alienada e alienante”. Para eles existem, no processo de construção de consciência, momentos em que pode ocorrer retrocesso, uma regressão. O que se põe em foco não é o percurso metodológico da constituição da conscientização-emancipação, mas o que é próprio do ser humano: a possibilidade de ser emancipado ou não diante da sua realidade.

Freire (2012, p.117), nas suas primeiras ideias sobre a consciência, apresentou o “esquema” do processo de conscientização e estabeleceu o lugar da existência da possibilidade da alienação, da massificação. Da consciência “transitivo-ingênua”, pode-se ir para a crítica ou para a massificação, “fanatizada”. O momento histórico brasileiro em que Freire se situava, na sua compreensão, exigia uma pedagogia que “desse conta de dar respostas” às transformações sociais, por entender que a existente não correspondia – se configurava em uma educação bancária, depositária, longe de tornar possível uma sociedade emancipada.

Adorno, ao discutir sobre “Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial”, apresenta o lugar em que se deve encaixar a alavanca na perspectiva de desfazer a engrenagem da autonomização das relações entre os homens, “soterradas sob as relações de produção”

(ADORNO, 1972, p.74) – na sua própria incoerência. Freire encaixou a sua alavanca na incoerência de um sistema educacional correspondente à incoerência social.

Neste caminho, retoma-se novamente a relação opressor-oprimido, observa-se o hóspede opressor abrigado pelo oprimido, indesejado pela emancipação, porque aquele entrelaça o subjugado:

Ao revolucionário cabe libertar e liberta-se com o povo, não conquistá-lo. As elites dominadoras, na situação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com esta prática. Através dele, o que se há de fazer é propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos.

Afinal, o empenho humanista não pode ser o de opor os seus *slogans* aos dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos *slogans* uns de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” dos opressores, como seres duais, não estão podendo ser. (FREIRE, 2006, pp. 98,99)

A incoerência social é fortalecida pelo oprimido hospedar o opressor, abrigá-lo, processo esse correspondente ao de identificação de Freud (1913/1930). O conceito de identificação de Freud passa por várias transformações no percurso da sua constituição. Cabe aqui nesta discussão, a seguinte definição de identificação:

[...] a identificação se efetua na ausência de qualquer investimento sexual. Trata-se então do produto da “capacidade ou [da] vontade de colocar-se numa situação idêntica” à do outro ou de outros. Esse caso de identificação produz-se, em especial, no contexto das comunidades afetivas. É essa forma de identificação que liga entre si os membros de uma coletividade e o condutor das massas. Esse vínculo é constituído pela instalação deste último na posição de ideal do eu por cada um dos participantes da comunidade. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 364-365)

O ideal do eu, nesse caso, é o do opressor. Os oprimidos “estão sendo hospedeiros dos opressores”, nesse sentido ocorre a renúncia do eu.

Assim, os slogans correspondem ao movimento de mitificação da realidade. Por isso Freire (2006) afirma que expor os slogans dos opressores como problema pode propiciar a expulsão dos opressores de dentro dos oprimidos. O apropriar-se da realidade que não é conduzida pelos dominadores instaura uma realidade em oposição à “imposta”, ou à seduzida. O movimento de alienação é interrompido, quebra o contínuo e instaura o pensar sobre o não eu. Este movimento interrompido chama a contradição do real à base do pensamento. Na

sequência da “des-imersão” da consciência do não eu, observa-se de igual modo o “não podendo ser”.

A percepção do “não podendo ser” coloca-se como um momento inteiramente conflituoso, pois a sua adaptação ao mundo dos dominadores se deve, também, à necessidade de sobrevivência. Horkheimer e Adorno alertam para esta dificuldade:

A ideologia já não é um envoltório mas a própria imagem ameaçadora do mundo. Não só pelas suas interligações como a propaganda, mas também pela própria configuração, converte-se em terror. Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para a outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos. (Horkheimer; Adorno, 1973, p.203)

O esforço que parece muito custoso é decorrente do momento em que o real se torna ameaçador devido ao vazio das ideologias. Nesse momento, a subjetividade capturada pelos *slogans* dos opressores é impactada.

Pode-se dizer que o desdobramento desse movimento interrompido recai sobre o movimento que Adorno(1995) chama de *Segundo giro copernicano*. Em Kant, a revolução copernicana consiste em que o objeto doravante gira em torno do sujeito e a consequência desta revolução é que o sujeito se torna o polo absoluto em torno do qual gira todo objeto cognoscível (DEPRAZ, 2008, p. 14). Nesse sentido, a reviravolta implica a distinção entre dois tipos de condições no conhecimento: interno e externo. Kant chamou de condições a priori e subsequentes ou materiais. Assim, a razão é colocada no centro das investigações, para que primeiramente fosse examinado como se processa e se fundamenta o conhecimento e o que é possível conhecer.

Em Adorno, o segundo giro copernicano possibilita a volta ao sujeito por meio da *intentio obliqua*, a autorreflexão crítica.

A reflexão denominada *intentio obliqua* na terminologia filosófica – consiste então em voltar a referir esse conceito multívoco de objeto ao não menos multívoco de sujeito. Uma segunda reflexão reflete aquela e define melhor o que ficou vago, em prol dos conteúdos de sujeito e objeto. (ADORNO, 1995, p.182)

A segunda volta busca esclarecer os conteúdos a serem apropriados pelo sujeito referentes ao objeto e ao próprio sujeito. Assim, para Adorno ela deverá se estabelecer em uma dialética contínua entre sujeito e objeto, porém compreende-se o "predomínio do objeto" neste processo. Nesse sentido, o concreto chama o eu anteriormente renunciado, no processo de identificação, ou seja, no processo de alienação, para se constituir em um *continuum*.

Na proposta de Freire, o objeto cognoscível poderia ser a identificação das situações-limites enquanto objeto de compreensão. Tem-se a possibilidade de perceber-se como sujeito ao penetrar nestas situações, desvelando-as de modo crítico por entendê-las como situações opressoras. A proposta é de uma ação de denúncia da situação opressora, para, assim, anunciar, dizer a sua palavra, na busca da libertação. Ou seja, a possibilidade do anúncio do inédito-viável. Nesta direção: “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2006, p. 90).

A volta problematizada aos sujeitos carrega a exigência de um novo pronunciar, que promove a autorreflexão crítica. Não seria a *intentio reta*, o retorno direto ao sujeito, mas a observação do eu pronunciado, da intenção que se foi ao objeto ao voltar-se para si problematizado. Promove um novo pronunciar do eu. Assim aproxima-se do caminho da *intention obliqua* de Adorno (1995).

Desta forma, na compreensão de Freire, dito de modo adorniano, a “razão instrumentalizada”, reificada, gerada pela opressora situação-limite é posta à prova diante do processo da conscientização, pois a conscientização é um teste de realidade.

Evoca-se o não eu, ou a possibilidade do “eu autêntico”. Pode-se aqui retomar Adorno (2000, p.153), quando este se refere à frase de Goethe: “ele se educou para a originalidade”. É um movimento do próprio sujeito, para ele mesmo, por meio do real, ou do concreto, da situação-limite.

Nesta discussão, é importante ressaltar que em Freire

A conscientização tem por ponto de partida o homem brasileiro, o homem iletrado, o homem do povo, com sua maneira própria de captar e de compreender a realidade, captação e compreensão de tipo especialmente mágico. Assim, “do mesmo modo que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação, a uma compreensão primordialmente mágica corresponde uma ação também mágica”. A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. Como chegar a isto? *Utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convide à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação.* (FREIRE, 1979, p. 27, grifo nosso).

Um método de diálogo: esse ponto é primordial na teoria da construção de conhecimento de Freire. Quem são os participantes deste diálogo? O educador, ao qual se atribui “o trabalho humanista” e o educando em uma situação-problema, ou situação-limite.

Para esse diálogo torna-se necessário um comprometimento do educador com uma perspectiva utópica de uma sociedade mais justa; uma compreensão projetiva para uma sociedade emancipada. Esse seria o trabalho humanista para Freire. Pode-se dizer que em

Freire o método de diálogo é trabalho, pois o trabalho na dimensão ontológica torna-se condição para o processo de humanização do homem. Porque o diálogo é pertencente à problematização do real, à ação dos envolvidos nele. Torna-se situação de transcendência, uma vez que a proposta de Freire, em toda a sua obra, consiste em uma pedagogia dialética-dialógica.

Nesta discussão vincula-se a compreensão de trabalho ao diálogo e à educação. É processo de construção do ser mais humano, consciente do seu inacabamento. Na educação libertadora inclui a abertura proveniente do diálogo. No diálogo não se programa ou formata o que retornará do outro diante do falado. A liberdade instaura o novo, tanto a liberdade de quem se pronuncia enquanto educador, como enquanto educando. É uma abertura constante, dialético-dialógica.

Para a realidade opressora, o diálogo tem que ter o elemento da crítica ao que está posto. Nesse sentido, busca-se a possibilidade de liberdade. Não há uma possibilidade de liberdade sem o engajamento ou sem o comprometimento dos envolvidos no diálogo, pois existe, na compreensão de Freire, visão de futuro no ser humano.

Assim, Freire explica como devem ser as ações: refletidas, envolvendo o diálogo.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão inteiramente solidários. Mas a ação só é humana quando também não se dicotomiza a reflexão. Esta, necessária à ação, está implícita na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, a de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência”.

Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação (FREIRE, 2006, p.44, grifo nosso).

No diálogo proposto por Freire, supera-se a divisão entre opressor e oprimido por estabelecer uma horizontalidade entre os dialogantes. Nesse sentido, tem-se a possibilidade de vivenciar a conscientização. Ela se torna fonte da experiência.

Observa-se o exemplo singelo, um relato que o próprio Freire dá do seu trabalho – as implicações da realidade, do método e da filosofia contida na sua compreensão de mundo estão explícitos neste relato:

No Brasil, quando pensava nas possibilidades de desenvolver um método com o qual fosse possível para os analfabetos aprender facilmente a ler e escrever, percebi que a melhor maneira não era desafiar o espírito crítico, a consciência do homem,

mas (e é muito interessante ver como mudei) procurar introduzir, na consciência das pessoas, alguns símbolos associados a palavras. E, em um segundo momento, desafiá-las criticamente para redescobrir a associação entre certos símbolos e as palavras, e assim apreendê-las. Lembro-me que pedi ajuda a uma mulher de idade, muito amável, uma camponesa analfabeta que trabalhava em nossa casa como cozinheira. Um domingo, lhe disse: “Olha, Maria, eu procuro uma maneira nova de ensinar a ler aos que não sabem e tenho necessidade da sua ajuda. Você quer ajudar-me?” Ela aceitou. Levei-a à minha biblioteca e projetei um desenho com um menino e abaixo do desenho estava escrita a palavra “menino”. Perguntei-lhe: “Maria, o que é isso?” E ela: “um menino”. Projetei outro desenho com o mesmo menino, mas ortograficamente “menino” estava escrito sem a sílaba do meio (“meno”, em lugar de menino). Perguntei-lhe: “Maria, falta alguma coisa?” Ela me disse: “Oh, sim, falta, o do meio.” Sorrindo, mostrei-lhe outro desenho com um menino, mas com a palavra escrita sem a última sílaba (somente “meni”), e lhe perguntei outra vez: “Falta algo?” “Sim, o final.” Discutimos cerca de uns 15 minutos sobre as diferentes possibilidades com menino, meno, nino, meni etc., e em cada ocasião ela descobria a parte da palavra que faltava. Por fim, me disse: “Estou cansada. É muito interessante, mas estou cansada.” Podia trabalhar, realmente, o dia todo e, sem dúvida, depois de dez ou quinze minutos de um exercício intelectual, cansava-se. É compreensível. Ao terminar perguntou-me: “Você acredita que pude ajudá-lo?” Respondi-lhe: “Sim, ajudou-me muito, porque mudou minha maneira de pensar.” E ela: “Obrigada.” É formidável o poder do amor. Deixou então minha biblioteca, para voltar cinco minutos depois com uma xícara de café. Quando me vi sozinho, voltei a pensar em minha primeira hipótese em função desta experiência. Descobri que faltava desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, e não como eu pensava antes. Creio que tudo isto é um bom exemplo para mostrar como é preciso refletir, constantemente, e mudar o rumo da investigação em que estamos comprometidos. Assim, com este simples caso de Maria, me convenci de que era necessário proceder de outro modo, que faltava desafiar a consciência crítica, desde o começo. Alguns dias depois, comecei a trabalhar com um grupo de cinco homens, mas, desta vez, desafiando-os de maneira crítica, desde o começo. (FREIRE, 1979, pp.26-27)

É uma situação em que a experiência e o diálogo promovem ações refletidas. A horizontalidade oriunda do diálogo entre Maria e Freire possibilita o novo. Freire faz perguntas à Maria, mas primeiro ele expressa sua situação-problema; nesta situação se coloca a horizontalidade da relação. Naquele momento a alfabetização era um problema para Freire, entretanto pode ter sido o problema da vida inteira dela. Freire (1979, p. 26) a descreve assim: “[...] uma mulher de idade, muito amável, uma camponesa analfabeta que trabalhava em nossa casa como cozinheira”.

A primeira pergunta feita foi: “Você quer ajudar-me?”. Não foi uma ordem ou um convite, foi um pedido. E as reflexões posteriores de Freire só foram possíveis mediante a resposta positiva de Maria. Ao final da atividade, quem fez a pergunta foi ela: “Você acredita que pude ajudá-lo?” Demonstram-se, aqui, as relações de dependência e interdependência entre os dialogantes.

A pergunta final de Maria a Freire pode ser entendida pelo viés freudiano como o “eu fragilizado”, a ausência de credibilidade em si mesma e no seu potencial devido ao lugar social, à situação de não alfabetizada. Foi o que Freire percebeu posteriormente, em reflexão

sobre o que faltou: sim, faltou desafiar o poder de reflexão da consciência. O movimento realizado por Freire na reflexão sobre o ocorrido é um momento “singular” que pode ser assim analisado como:

[...] o ato de reflexão que compromete um movimento singular, não mais linear, do objetivo do objeto, mas circular, de retorno a si. Em lugar de projetar adiante em direção ao mundo, nos voltamos para nós mesmos, literalmente, nos “inclinamos novamente sobre nós mesmos”, para interrogar a vivência imanente do objeto, e não o objetivo transcendental deste mesmo objeto. (DEPRAZ, 2008, p.36)

É um perguntar para si mesmo, por em cheque o conhecido, por isso não se projeta, mas volta-se para si mesmo para interrogar. Este é um conceito husserliano. Não só esse movimento que Freire realizou pode ser explicado de modo husserliano, mas o próprio conceito de intencionalidade da consciência pode ser trabalhado como

Ato e estrutura fundamental da consciência pelo qual esta cessa de ser uma interioridade fechada nela mesma para se abrir aos objetos do mundo visados. Conhecida sob a expressão técnica de “correlação noética-noemática”, a estrutura intencional tem igualmente a virtude de reabsorver a oposição estéril do sujeito e do objeto. (DEPRAZ, 2008, pp. 118-119)

Freire percebeu que era necessário desafiar a intencionalidade da consciência, no sentido de abri-la para o mundo, na correlação da operação consciente e o objeto significativo, ou seja, na correlação noética-noemática.

A situação de reflexão relatada por Freire aproxima-se da compreensão de Adorno sobre o segundo giro copernicano. “Uma segunda reflexão reflete aquela e define melhor o que ficou vago, em prol dos conteúdos de sujeito e objeto” (ADORNO, 1995, p.182).

Nesse sentido, a reflexão de Freire, ao voltar-se para o diálogo com Maria, retornou aos conteúdos, ao modo de ação e compreensão dele e dela diante do processo de conhecimento. Esse movimento aproxima-se do eixo de rotação copernicana, a autorreflexão crítica.

Sabe-se que Freire tinha em sua base teórica a fenomenologia. Assim, afirma:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor “vivendo” na consciência do oprimido pode ser extraída. (FREIRE, *apud* TORRES, 1996, p.125)

A fenomenologia, também, poderia ser outra perspectiva da relação Freire, Adorno e Freud. Uma vez que, Freud só pôde construir o conceito de inconsciente por já existir elaborações anteriores sobre a consciência como em Hegel (1807), e em Husserl (1900 - 1901).

Na compreensão de Merleau-Ponty (1945/1979) o elemento sexualidade é o eixo diferencial entre a psicanálise e a fenomenologia.

A psicanálise e a fenomenologia seriam, assim, hermenêuticas do humano, que visam decifrar o subtexto de toda realização do homem. A diferença fundamental entre essas duas doutrinas é que a psicanálise está preocupada em decifrar a sexualidade, como motor último de toda realização psíquica, enquanto a fenomenologia dirige-se para a investigação ontológica. Como assevera Merleau-Ponty *cum grano salis*, a psicanálise "incha" ("*gonfle*") o conceito de sexualidade a ponto de abarcar toda a existência, mas deve-se reconhecer que "*la sexualité est non seulement un signe, mais encore un signe privilégié*" (Merleau-Ponty, 1945/1979, pp.185-186), isto é, a sexualidade se constitui como um modo privilegiado da abertura intencional ao mundo (RAFFAELLI, 2006, p. 5).

Nesse desdobramento, “a sexualidade se constitui como um modo privilegiado da abertura intencional ao mundo” (RAFFAELLI, 2006, p.5) e, por meio da hermenêutica do humano, a psicanálise e a fenomenologia visariam decifrar questões relacionadas ao inconsciente. Seria abertura intencional ao mundo por meio da sexualidade.

Entretanto, além das implicações do diálogo na proposta de Freire – que difere da de Adorno na compreensão do aparelho psíquico – existe outra questão que se põe nesta discussão, a problemática epistemológica. A compreensão sobre a forma de se construir conhecimento, pois, são distintas entre ambos. “Há na proposta de Freire uma radical indicotomização entre subjetividade e objetividade, entre consciência e mundo” (ZITKOSKI, 2010, p.38).

Para Freire (2006), a consciência é mundo, eis a indicotomização radical. Para Adorno (1995) o que ocorre no processo de conhecer se dá de modo em que acontece a separação entre sujeito e objeto: “A separação entre sujeito e objeto é real e aparente” (ADORNO, 1995, p.182).

Para Adorno, a separação é verdadeira e falsa ao mesmo tempo. Está posta a contradição na separação entre o sujeito e objeto. Ela acontece, mas tem uma aparência de que não acontece. De igual maneira ocorre com a teoria do conhecimento. O modo pelo qual Adorno (1995) compreende a teoria do conhecimento implica no sujeito transcendental, que pode transcender o objeto e a si mesmo. Entretanto, essa transcendência o leva às ideologias

presentes no social e o sujeito empírico é considerado como algo inexistente. Por isso que se faz necessário a experiência, contudo, na primazia do objeto, para assim se voltar ao sujeito de modo intencional. Neste sentido, explica-se a implicação do Segundo giro copernicano. Logo, o objeto pode assegurar ao sujeito empírico o conhecimento e ele mesmo.

Na doutrina do sujeito transcendental, expressa-se fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretende ser, é secundário. [...] Aquilo que se pretende mais evidente, o sujeito empírico, deveria propriamente considerar-se como algo ainda não existente; neste aspecto o sujeito transcendental é constitutivo (ADORNO, 1995, p.186).

A transcendência do sujeito é compreendida como empecilho para constituição do próprio sujeito, decorrente do modelo de troca posto na sociedade, pois o que o sujeito é ou “o que pretende ser, é secundário”. Uma vez que este está comprometido com a sua subjetividade capturada pelo capital, ou pelo modelo de troca. Mas, ao mesmo tempo, a transcendência é compreendida como possibilidade de criação. Freire considera essas possibilidades de igual modo, (empecilho e criação), entretanto o sujeito é existente, percebendo-se não podendo ser-mais, mas é, ou é ser-menos. As diferenças epistemológicas se dão aqui. Para Adorno o sujeito empírico ainda não conseguiu ser de modo ideal, “considerar-se como algo ainda não existente”, para Freire ele é consciência e mundo ao mesmo tempo.

Em Freire, é uno: estão juntos consciência e objeto. De modo fenomenológico, o concreto do mundo, que também tem caráter transcendente, é chamado à consciência pela via intencional. A dialética entre o conteúdo e o ser se realiza na consciência. Nesse processo, ocorre o alargamento da consciência. A compreensão da construção da consciência crítica está neste movimento de consciência-mundo carregado de doações de significados. Chama-se para este processo o diálogo, na constituição da consciência-mundo-pronúncia-da-palavra, no processo de conhecer. Mas neste processo existe a possibilidade de alienação, que seria a consciência massificada. Por isso, a conscientização deverá acontecer continuamente – processo de vir-a-ser-mais.

Em Adorno (1973), isto se apresenta como algo que é complexo devido às ideologias e ao próprio ser humano, porém não impossível. Já em Freire (2006), existe a tentativa de superação da relação opressor-oprimido por meio do diálogo diante da situação-limite. A compreensão em Freire é processual a conscientização. Em Adorno o Segundo giro dever

ocorrer continuamente, porém a ação aqui é do autoeducar-se para resistência. É do eu sobre o eu implicado pelo objeto.

Freire (2006), na sua proposta de educação, não se mostra em nenhum momento desesperançoso quanto à humanização. Para ele,

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca [...]. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Move-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (FREIRE, 2006, pp.94,95)

Porém, Adorno tenta mostrar a complexidade das relações entre o homem, o mundo e o conhecimento, na busca de, como diz Adorno (2000, p.154), “tornar tudo isso consciente na educação”, no sentido da desbarbarização.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola [...]. (ADORNO, 2000, pp.116,117)

Diante do exposto afirma-se que ambos trazem contribuições para a educação tendo como perspectiva processos mais humanizantes. Não negam os complicadores desta busca, os enfrentam ao diagnosticá-los e buscam possíveis caminhos de superação da barbárie de maneira diferenciada.

Outras abordagens poderiam ser feitas entre Freire e Adorno, como pelo viés do Marxismo, ou pelo aprofundamento na fenomenologia; mas, para este trabalho, buscou-se compreender estes autores por meio de uma “consciência mais profunda”, na perspectiva da emancipação.

Bibliografia Utilizadas:

ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, *Educação e Emancipação*. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, *Spalkapitalismus Oder Industriegesellschaft? In: - Gesamte Schriften; Sozlogischen Schriften 1*. Frankfurt, Suhrkamp. 1972.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Ari de Lurdes T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/7178773/Paulo-Freire-Conscientizacao-PDF> Acessado em 04/ 2012.

_____, *Pedagogia do Oprimido*. 44ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, *Ação Cultural para a Libertação e outros escritos*. São Paulo: Terra e Paz, 2001.

_____, *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. (Jenseits des Lustprinzips). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 24 v. v.XVIII. (E. Sousa, Trad.). Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Texto original publicado em 1921).

_____, *Escritos Sobre a psicologia do Inconsciente*. Cord. Trad. Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. (Textos originais publicados 1911-1915)

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas Básicos da Sociologia*. São

Paulo: Cultriz, 1973.

MARQUES, Fernanda T. *Teoria Psicanalítica- Conceitos Fundantes*. Rede PSI: Portal da Educação, 2008.

<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1211>

Acessado em agosto de 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Sobre a influência de Mannheim na Pedagogia de P. Freire*. Centro de referência Paulo Freire. 1980.

Acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1612#page/1/mode/1up

Acessado em junho de 2012.

PERDIGÃO, Antônia Cristina. *A Filosofia Existencial de Karl Jasper*. *Análise Psicológica*, 2001, 4(XIX): 539-557.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a05.pdf>

Acessado em agosto de 2012.

RAFFAELLI, Rafael. *Convergências entre Freud e a Fenomenologia: Um Olhar Interdisciplinar*. In: *Revista Internacional interdisciplinar Intertheser*. Vol.3 n.1 Florianópolis: Jan/ Junh 2006.

Periódicos eletrônicos: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302011000200008.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de janeiro: Zahar, 1998.

STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TORRES, Carlos A. *A Voz do Biógrafo Latino-Americano: uma biografia intelectual* – In: GADOTTI, M. – *Paulo Freire: uma biobibliografia* – São Paulo: Cortez: IPF; Brasília, DF; Unesco, 1996.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Bibliografia Consultada:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário Filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 13ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GUIMARÃES, Veridiana C. *Sujeito e Cultura: em mal-estar da Cultura*. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.