



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

JEAN CARLOS DANTAS FORMIGA

**CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTÔNOMA
E EMANCIPADA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2019

JEAN CARLOS DANTAS FORMIGA

CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTÔNOMA E
EMANCIPADA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F822c Formiga, Jean Carlos Dantas.
Contribuição do Ensino de Filosofia para a formação autônoma e emancipada de alunos do Ensino Médio /
Jean Carlos Dantas Formiga. – 2019.
106 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-
Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.
1. Ensino de Filosofia. 2. Emancipação. 3. Autonomia. 4. Formação. 5. Ensino Médio. I. Título.
CDD 100
-

JEAN CARLOS DANTAS FORMIGA

CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTÔNOMA E
EMANCIPADA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Océlio Jackson Braga
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Dedico este trabalho primeiramente ao Deus na forma que acredito, por ser essencial em minha vida. Ao meu falecido pai João Gonçalves Formiga. Minha mãe Maria das Graças Dantas Formiga e aos meus irmãos.

A minha esposa Franciliane, meus filhos e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Aos dois grandes mestres da educação, Sr. Messias Mesquita Mendes (falecido) e o Sr. Francisco Portela de Vasconcelos, sempre atuantes por uma educação humana e emancipada.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais pela dedicação e exemplo de vida.

A minha família, Franciliane Albuquerque Formiga, Johnatan Albuquerque Formiga e Jelyane Albuquerque Formiga, esposa e filhos respectivamente, pelo companheirismo e presença constante em todos os momentos da minha vida.

Aos meus sogros, Francisco Paulo de Albuquerque, Raimunda Eliane de Sousa Albuquerque, por terem concebido uma das maiores felicidades da minha vida, minha esposa.

À Maria do Socorro Carneiro, por ter me concedido oportunidade de mostrar meu potencial, quando cheguei na cidade grande.

Aos meus irmãos e família, Juan Delon Dantas Formiga e Janie Gracielle Dantas Formiga pelo respeito e amor que me dedicaram.

A todos os amigos e familiares em geral por fazerem parte da minha vida.

Aos professores do curso, pelos conhecimentos transmitidos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Aduino Lopes da Silva Filho pela paciência e excelência nas orientações e dedicação com seus orientandos.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.” (Immanuel Kant)

RESUMO

A proposta desta dissertação de mestrado com o título A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTÔNOMA E EMANCIPADA DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO buscou inspiração e fundamentação teórica no pensamento dos filósofos Immanuel Kant e Theodor Adorno, revisitando algumas de suas obras para que pudéssemos encontrar o suporte teórico que direciona para uma educação capaz de promover uma formação autônoma e emancipada dos alunos por meio do ensino de Filosofia. Assim, a pesquisa tem como objetivo refletir sobre a Filosofia no Ensino Médio como um espaço de formação autônoma e esclarecida, averiguando, através de um processo indutivo epistemológico justificado pelo conjunto de intervenções (observação e aplicação de questionário), a percepção de alunos em escolas públicas de Fortaleza – CE sobre o ensino dessa disciplina. Para análise dos dados, foi realizada uma análise fenomenológica, destacando-se que não se pretende inserir esse olhar apenas nas questões subjetivas, mas também para os dados estatísticos apresentados, não se limitando, portanto, em quantificá-los, observando ainda como a Filosofia vem sendo trabalhada em sala de aula. Ao focar atenção na parte empírica da pesquisa, pudemos constatar que, embora com algumas dificuldades em termos de tempo, valorização, importância, etc., as aulas de Filosofia no Ensino Médio trazem contribuição para a formação autônoma e emancipada dos alunos, posto que eles próprios foram claros ao afirmar quanto à oportunidade que o ensino de Filosofia lhes traz para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e, portanto, autônomo e esclarecido, dando-lhes, ainda, discernimentos em suas escolhas com relação as suas ações, à compreensão da sua existência e da sociedade onde vivem. Enfim, todos os entrevistados concordaram que a disciplina contribui para a sua autonomia e emancipação. Em nossas considerações finais, destacamos que a Disciplina de Filosofia no Ensino Médio e as ações dos professores nessa disciplina não são apenas prelúdios para um grande projeto público de transformação, mas, de fato, são elas mesmas contínuas com e nessa mesma transformação. Assim, a necessidade de mudança, que é o desafio maior da educação, responde a essa urgente demanda, evidenciando os sujeitos – alunos e professores do ensino de Filosofia - como coparticipantes da construção do seu conhecimento e da transformação social.

Palavras-Chave: Filosofia. Autonomia. Formação. Ensino Médio.

ABSTRACT

The proposal of this master's dissertation with the title THE CONTRIBUTION OF PHILOSOPHY TEACHING TO AUTONOMOUS AND EMANCIPATED STUDENT TRAINING IN HIGH SCHOOL sought inspiration and theoretical basis in the thinking of the philosophers Immanuel Kant and Theodor Adorno, revisiting some of his works so that we could find the theoretical support that leads to an education, through the teaching of Philosophy, capable of promoting an autonomous and emancipated formation of students. Thus, the research aims to reflect on Philosophy in High School as an autonomous and enlightened training space, investigating through an epistemological inductive process, justified by the set of interventions (observation and questionnaire application) the perception of students in public schools Fortaleza - CE on the teaching of this discipline. For the analysis of the data, a phenomenological analysis was carried out, highlighting that it is not intended to insert this view only in the subjective questions, but also for the statistical data presented, therefore not limiting itself in quantifying them, observing also how it has been worked in the classroom. By focusing on the empirical part of the research, we could see that, although with some difficulties in terms of time, appreciation, importance, etc., the Philosophy classes in High School bring a contribution to the autonomous and emancipated training of students since they themselves were clear when affirming how much the opportunity that the teaching of Philosophy brings them to develop critical and reflective thinking and, therefore, autonomous and enlightened, still giving them discernments in their choices regarding their actions, the understanding of their existence and of the society where they live. Finally, all respondents agreed that the discipline contributes to their autonomy and emancipation. In our final remarks, we highlight that the Philosophy Discipline in High School and the actions of teachers in this discipline are not only preludes to a major public transformation project, but, in fact, are themselves continuous with and in that same transformation. Thus, the need for change, which is the greatest challenge in education, responds to this urgent demand, highlighting the subjects - students and teachers of Philosophy teaching - as co-participants in the construction of their knowledge and social transformation.

Keywords: Philosophy. Autonomy. Formation. High school

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT	16
2.1	A "Revolução Copernicana": a resposta ao problema do conhecimento	17
2.2	Pensando autonomia em Kant: a construção do conhecimento ético	20
2.3	A ação humana submetida à lei moral: um contraponto com os tempos atuais	29
2.4	Pensando autonomia e educação a partir de Kant: a construção do conhecimento	30
3	CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO EM ADORNO	35
3.1	O nazismo como uma forma de barbárie: consciência coisificada	38
3.2	Pensando a educação vigente e o retorno à barbárie	40
3.3	Um entendimento: acordos nas ideias de Adorno e Kant	44
4	A EDUCAÇÃO E SUAS NUANCES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	50
4.1	A indústria cultural e sociedade de massa como característica da sociedade capitalista	54
4.2	Pensando a educação na construção de uma sociedade desenvolvida e igualitária	56
4.2.1	<i>Educação e Direitos Humanos</i>	60
4.3	O papel da escola no sistema capitalista	65
4.3.1	<i>A Escola e o sistema capitalista no Brasil: reflexões sobre a desigualdade entre públicas e privadas</i>	70
4.4	A Escola como mediação para a formação crítica	71
5	CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTONOMA	79
5.1	O ensino da filosofia: Por que ensinar e estudar Filosofia	80
5.2	O lugar do Ensino de Filosofia	82
5.3	Relatando as experiências: um diálogo com alunos da disciplina de Filosofia do Ensino Médio	87
5.4	A Filosofia do Ensino Médio como espaço de formação autônoma e esclarecida	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	103
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	106

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação intitulada “Contribuição do ensino de Filosofia para a formação autônoma e emancipada de alunos do Ensino Médio” busca inspiração e referência na reflexão filosófica de Immanuel Kant e Theodor Adorno, revisitando algumas de suas obras para que possamos encontrar o suporte da dimensão dos conceitos que direcionam para uma educação capaz de promover formação autônoma e emancipada.

Entende-se por autonomia, na visão kantiana, a capacidade de um indivíduo exercer livremente sua vontade, tendo como base a razão e as leis que regem sua relação com o outro e com o meio por puro dever moral. Para Kant (1964), a liberdade é a principal chave da autonomia e esta, por sua vez, é intrínseca à moralidade como um princípio universal e responsável por fundamentar as ações dos seres racionais. Nas palavras de Kant (1964, p. 49), ter autonomia é “escolher sempre de modo tal que as máximas de nossa escolha estejam compreendidas, ao mesmo tempo, como leis universais, no ato de querer”. De acordo com Abbagnano (1999, p. 97), a autonomia foi introduzida na Filosofia por Kant “para determinar a interdependência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto do desejo e a sua capacidade de determinar-se com uma lei própria, que é a da razão”.

Por sua vez, a emancipação do sujeito está diretamente relacionada à autonomia, sendo possível entendê-la como a saída da minoridade no sentido de independência intelectual e política, partindo de seu próprio conhecimento para tomar suas próprias decisões, sem direcionamento por seus tutores, estando devidamente esclarecido para tanto. Sobre o assunto, Adorno (1995), tomando o pensamento de Kant, elucida que esse conceito de emancipação significa o abandono do estado de autoincupável pelo sujeito, o que demanda coragem para sair dessa condição de comodidade em receber ordens, emancipando-se da tutela hierárquica que marca sua vida. Para o filósofo, essa minoridade, que marca a existência de muitos indivíduos durante toda sua vida, mais está relacionada a uma comodidade, logo, em suas palavras: “[...] sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se de entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995, p. 169).

Nesse sentido, é possível dizer que um sujeito autônomo e emancipado possui liberdade para agir conforme sua vontade, servindo-se de si mesmo, sem ser direcionado por outros, submetendo essa vontade à razão, cumprindo seu dever moral de praticar o bem à humanidade, tendo, portanto, desenvolvido a noção de responsabilidade e compromisso com o outro. Todavia, o que se percebe no atual contexto social se distancia desses conceitos, uma

vez que a sociedade está marcada pela estetização e pela massificação dos pensamentos, ou seja, em vez de juízos próprios e autônomos, juízos coletivos e dependentes.

Em Adorno e Horkheimer (1985), observamos a preocupação com um processo de regressão da sociedade. Nesse sentido, o pensamento esclarecido e autônomo dando lugar a um pensamento único, a uma razão instrumental que torna o indivíduo manipulável. A preocupação dos filósofos fica perceptível quando se questionam: “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está em uma nova espécie de barbárie?” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Vive-se atualmente numa sociedade midiaticizada, na qual não há nada que não esteja profundamente relacionado à mídia nem esteja intrinsecamente por ela influenciado, desde a economia até a religião, passando-se pela política e pelo direito. A mídia atua como propagadora dos acontecimentos mundiais, sendo indispensável no exercício do direito à informação, mantendo os indivíduos que se utilizam de seus meios informados sobre o que acontece ao seu redor e facilitando a convivência e comunicação nos ambientes que frequentam.

Desse modo, percepções são forjadas pela mídia que, mais do que informar, forma a população; mais do que revelar o real, o constrói. A mídia produz subjetividade, indica como o indivíduo deve se comportar, se relacionar, como ser e viver, produz emoções, encena com dramaticidade, na lógica teatral do espetáculo, sendo capaz de destruir as bases sociais, visto que contribui para uma formação deturpada sobre diferentes fatores sociais, como a violência, por exemplo. Assim, os valores, comportamentos e atitudes são definidos e redefinidos, produzidos e reproduzidos pela mídia, devendo-se destacar que as mídias tradicionais, como a televisão, o rádio e o jornal, por exemplo, perderam espaço para a internet, que agrega as mais diferentes formas de comunicação, onde a informação é facilmente alcançada, além de serem propagadas com rapidez e sem considerar barreiras geográficas.

Dentre os diferentes meios comunicação e relação social na internet estão as redes sociais virtuais que, por sua vez, ampliaram a comunicação e o poder de opinião de forma democratizada. Porém, o que poderia ser algo a comemorar, na verdade tem se apresentado como um problema, já que tais redes se transformaram em um campo de opressão para aqueles que pensam diferente, encaminhando a sociedade para a massificação dos pensamentos, sem contar na diversidade de assuntos sobre os quais muitos se obrigam a emitir opinião: política; orientação sexual; ideologia de gênero; educação sexual nas escolas, entre outros e, quando não tem opinião formada, em vez de abster-se de opinar, deixam-se

levar pela maioria. A informação alcançada de forma rápida e fácil, por vezes, está sendo deturpada, vivendo-se na era das chamadas *fake news*, isto é, notícias falsas, que as pessoas compartilham desenfreadamente sem ao menos procurar saber sobre sua verdade. Considera-se, portanto, que a juventude atual se encontra fortemente inserida num contexto midiático onde a influência da internet reforça o pensamento em curtíssimo período.

Vale destacar que as relações estabelecidas dinamicamente entre o sujeito e seu contexto ditam muitas de suas ações e reações, ou seja, quando algo muda no ambiente, sua postura se modifica e vice-versa. Dentre os ambientes com os quais o adolescente se relaciona está a escola, campo de educação e formação cidadã, acreditando-se que a aprendizagem é um processo de obtenção e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir. Assim, os educadores devem saber que o trabalho educativo não é só uma metodologia que se aprende de forma empírica, mas aprofunda-se em reflexões de caráter filosófico e em investigações de natureza científica.

Entendemos, pelo pensamento kantiano, que a maneira como a Filosofia é ensinada pode determinar se os alunos aprenderão a pensar por si mesmos ou apenas aprenderão a memorizar um sistema filosófico. O referido filósofo sustenta que as pessoas devem aprender a pensar por si próprias e que é somente a partir da educação que o homem pode alcançar, com plenitude, sua humanidade, pois a educação o constrói, fazendo que ele seja capaz de gozar sua liberdade. Assim, a liberdade plena só pode ser alcançada a partir do momento em que o homem compreende que deve exercer a lei moral e é capaz de cumpri-la.

Adorno (1995), por sua vez, entende que é fundamental que a educação seja esclarecedora a ponto de funcionar como um elemento de formação intelectual e política, preparando um cidadão crítico, político e participativo na vida pública. É necessário enxergar a educação como atividade que deve levar em consideração a conscientização e a ação efetiva nos segmentos sociais e políticos dos estudantes.

Verifica-se que sociedade passa por um acelerado processo de mudança, onde as pessoas são desafiadas diariamente a encontrar novas formas de conhecimento e a adquirir novas habilidades em todas as áreas de conhecimento. Vive-se na chamada sociedade do conhecimento, fator que trouxe a necessidade de pensar em novas formas de educar, enfocando no “aprender a conviver”, que caracteriza a dimensão da cooperação. Faz-se importante destacar, nesse contexto, o artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz o direito à liberdade de compreender alguns aspectos de sua vivência, e uma delas é justamente o inciso VI do referido estatuto, que diz: “participar da vida política, na

forma da lei”. Assim, entende-se que a formação autônoma e esclarecida (emancipada) é um direito desses jovens por força de lei.

Enquanto professor de Filosofia no Ensino Médio podemos perceber, em sala de aula, a necessidade de um ensino que busque a formação autônoma e emancipada dos alunos, visto que a maior parte deles apresenta-se como facilmente manipulável, sendo influenciados no seu modo de vestir, de agir, de consumir e, talvez o mais preocupante, de pensar. O que pode ser justificado pelo fato de a atual sociedade aprender desigualdades e opressões sociais desde o nascimento por serem conceitos intrínsecos à realidade. Como bem explica Adorno (1995), essa organização social constatada nos dias atuais pode ser percebida como uma ideologia, exercendo “uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (p. 143). Com isso, os resultados têm sido jovens dependentes de mandamentos que fogem de sua razão própria, mas que eles assumem como sua, pela massificação das ideias como únicas.

Apoiando-se nos pensamentos de Kant e Adorno sobre a educação e a formação autônoma e emancipada dos indivíduos, acredita-se que a educação, no caso deste estudo, nos limites da disciplina de Filosofia, é capaz de modificar a realidade social descrita, visto que estimula a análise, a reflexão e a crítica a partir do conhecimento de mundo e do outro. Contudo, trabalhar o ensino de Filosofia sob esse viés não é tarefa fácil, considerando o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

A atuação do professor de Filosofia no Ensino Médio é limitada por diferentes fatores. Dentre eles, tem-se a reduzida carga-horária para exploração de conteúdos e a falta de importância dada pelas próprias escolas à disciplina, destacando-se, nesse ponto, as escolas privadas, que, por vezes, não a consideram como reprovativa, fazendo que o aluno apresente um interesse reduzido, já que, supostamente, não irá influenciar em seu desempenho escolar. Além disso, destaca-se a necessidade de acesso a materiais didáticos apropriados e a própria preparação dos professores para lidar com o público adolescente, os quais não conseguem equilibrar a forma de abordagem com a forma de atrair o aluno para o que está sendo abordado, fazendo com que o aluno considere como um assunto inacessível, provocando um repúdio à disciplina.

Assim, faz-se importante um olhar mais atento para o ensino de Filosofia, buscando-se compreender sua prática em sala de aula. Diante do exposto, como problema de pesquisa, este estudo trouxe o seguinte questionamento: como o ensino de filosofia pode contribuir para uma formação autônoma e emancipada dos alunos do Ensino Médio?

Considera-se que o ensino de Filosofia é capaz de proporcionar uma formação autônoma e esclarecida de alunos do Ensino Médio. Muitas vezes, costuma-se associar o

conteúdo de Filosofia dos programas escolares de uma forma resumida a um conhecimento teórico, pouco atrativo e dissociado da realidade. Esse aspecto de ruptura entre as práticas em sala de aula chega até mesmo a brotar do hábito cotidiano, por isso há a necessidade de se criar mecanismos e estruturas práticas para uma formação emancipada desses alunos, com a Filosofia se apresentando como excelente ferramenta para tanto. O abismo entre teoria e práxis é o que mais propicia o fracasso da abordagem dos conteúdos no Ensino Médio, onde, a prática, como uma aplicabilidade no cenário escolar é considerada uma das mais apropriadas ao desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos. Ou seja, percebe-se que esse questionamento reporta a um conceito (o ensino) e, por sua vez, está intrinsecamente ligado à formação, que precisa ser entendida como um *continuum*, para que se possa ter como resultado indivíduos autônomos e emancipados.

Nesse contexto, este estudo traz uma pesquisa com informações pertinentes sobre as contribuições da Filosofia para a formação autônoma e esclarecida de alunos do Ensino Médio, destacando-se sua relevância social, dado o contexto social atual de massificação dos pensamentos, com a mídia assumindo uma posição de influenciadora de uma só verdade e um só pensamento, promovendo a opressão daqueles que pensam de forma autônoma e crítica, diferindo do que é imposto pela massa. Destaca-se, ainda, a relevância profissional e acadêmica já que pode ser utilizada como subsídio tanto para a prática de sala de aula quanto para pesquisas futuras.

Diante do exposto, este estudo traz como objetivo refletir sobre a Filosofia no Ensino Médio como espaço de formação autônoma e esclarecida, além de averiguar a percepção de alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza – CE sobre o ensino de Filosofia.

Para melhor entendimento do estudo realizado, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz o conceito de autonomia de Kant, passando pela "Revolução Copernicana", abordando questões acerca do problema e construção do conhecimento ético kantiano; o capítulo traz também nuances que tratam da ação humana submetida à lei moral como um contraponto com os tempos atuais e faz um entrelace entre a autonomia e a educação a partir de Kant.

Por sua vez, o segundo capítulo reflete sobre o conceito de emancipação em Adorno e destaca um tópico sobre o nazismo como uma forma de barbárie e consciência coisificada. Ao final do capítulo, é feito um contraponto de ideias entre Adorno e Kant.

O terceiro capítulo traz uma abordagem acerca da educação e suas nuances na sociedade contemporânea, passando pela indústria cultural e sociedade de massa como

característica do capitalismo; um dos tópicos do capítulo traz a educação como instrumento de construção de uma sociedade desenvolvida e igualitária, bem como, pontua questões como: direitos humanos, o papel da escola no sistema capitalista no Brasil, desigualdade entre escolas públicas e privadas e a escola como mediação para a formação crítica.

Por fim, no quarto capítulo, temos a pesquisa realizada para desenvolvimento desta dissertação, iniciando com as questões levantadas sobre as contribuições da Filosofia para a formação autônoma. O capítulo-chave da dissertação traz pontos importantes acerca do ensino de Filosofia que tratam sobre o porquê da Filosofia e estudar Filosofia, bem como qual o lugar da disciplina. Ao final do capítulo, são relatadas as experiências e diálogos com os alunos do ensino médio na disciplina de Filosofia e enfatizado o papel da mesma como espaço de formação autônoma e esclarecida.

2 CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT

Este capítulo enfoca-se em descrever, de forma objetiva e clara, o conceito de autonomia, considerando o posicionamento de um dos autores base deste estudo, Immanuel Kant, buscando apresentar o posicionamento sobre o que significa autonomia de acordo com a proposta dessa investigação e de como o ensino de Filosofia pode contribuir para que os alunos do Ensino Médio possam alcançar a independência intelectual.

Immanuel Kant, nascido no ano de 1724 em Konisberg na Alemanha, com formações nas áreas de Filosofia e Matemática, é considerado o maior filósofo da época moderna, tendo suas críticas encaminhadas à meditação filosófica num sentido novo e original. Viveu no Século XVIII, que ficou conhecido como “século das luzes”¹, uma época de grande agitação filosófica, conhecida também como século do “Iluminismo”, que segundo o próprio Kant significava:

A saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 2005, p. 115).

A razão era umas das principais características do período iluminista, pois se acreditava quase infinitamente no seu poder. Podemos até dizer que, nesse contexto, a ideia de crítica era um dos pilares desse tempo. Segundo o pensamento de Kant, o conceito de crítica seria:

um convite á razão para de novo empreender a mais difícil de suas tarefas, a do conhecimento de si mesma e da constituição de um tribunal que lhes assegure as pretensões legítimas e , em contrapartida, possa condenar-lhe todas as pretensões infundadas: e tudo isto, não por decisão arbitrária, mas em nome das suas leis eternas e imutáveis. (KANT, 1983, p.5)

Com essa mentalidade, Kant buscava colocar em confronto a razão à crítica para determinar até onde os limites da razão se submeteriam. Também buscava colocar em xeque todo o conhecimento à crítica da razão. Esse posicionamento diante da realidade faria com

¹ **Aufklärung.** Os filósofos do séc. XVIII se concebiam a si mesmos como inimigos das "trevas" da ignorância, da superstição e do despotismo. Por isso, procuravam situar-se no registro das Luzes ou Razão (do Enlightenment, em inglês, da Lumières, em francês). Kant define as Luzes ou Iluminismo dizendo que elas são aquilo que permite ao homem sair de sua minoridade, ensinando-lhe a pensar por si mesmo e a não depender de decisões do outro. "Sapere aude! tenha a coragem de usar a sua própria inteligência. Eis a divisa das Luzes." Ver Iluminismo.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

que o sujeito fosse o construtor do próprio conhecimento e não apenas um simples observador e repetidor de informação, ou seja, um ente passivo.

Em um primeiro momento desse escrito, podemos dizer que a questão sobre o fazer da autonomia está entrelaçada à produção do conhecimento pelo próprio sujeito e também ao processo educativo que ele recebe.

Nas práticas educacionais vigentes e nos seus processos, costumamos entender o aluno ou educando como uma espécie de *Tábula Rasa*² onde são depositados elementos externos na aquisição do conhecimento tornando-o, na maioria das vezes, um ser estéril. Essa condição, além de acentuar uma dependência intelectual, impede a busca e a atividade de exercitar a autonomia do pensamento e de se construir o próprio conhecimento.

Precisamos entender a relação entre autonomia e conhecimento em Kant. No prefácio da Segunda Edição da Crítica da Razão Pura, ele propõe uma mudança de método na forma de relacionar sujeito/objeto, a qual ficou conhecida como *Revolução Copernicana na filosofia*. Mudando esta metodologia, fica garantida ao sujeito a autonomia na construção do seu aprendizado, abrindo caminho para um modelo educacional que promova uma reflexão que estimule e emancipação intelectual do discente.

2.1 A "Revolução Copernicana": a resposta ao problema do conhecimento

De acordo com Kant, “a razão não percebe senão aquilo que ela mesma produz segundo o seu próprio projeto” (KANT, 1983, p. 11). Dessa forma, quando no ato de conhecer, o sujeito coloca já de imediato no objeto componentes *a priori* contidos nele mesmo, portanto, não é a estrutura compreensiva humana que se forma ou se modela às coisas, mas as coisas é que se sobrepõem a esta.

Kant parte investigando e questionando sobre a capacidade da metafísica poder se direcionar pelo caminho estável e sem perigo de uma ciência. Com a exposição de conhecimento investigada e iniciada por Kant, não há contestações; ela está presente na lógica, na matemática e na ciência da natureza (física), não se podendo dizer o mesmo da

² **Tabula Rasa.** Expressão latina tornada célebre por Locke e Leibniz a propósito do debate em torno do inato e do adquirido. Para Locke, o espírito humano é, desde seu nascimento, como uma tábula rasa, adquirindo todos os seus conhecimentos pela experiência. Leibniz, ao contrário, acredita que há no espírito humano certos elementos inatos (como a ideia de causa, de comparação, de número etc.) e que não podem ser retirados da experiência. JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

metafísica. Pela lógica, por exemplo, o trajeto percorrido a torna um conhecimento seguro, mais fácil que se confrontada com a matemática e a física, devido suas próprias limitações, sendo a lógica apenas um instrumento para se conhecer as formas e regras gerais do pensar exato, sem depender dos assuntos, teores ou conteúdos pensados.

O caminho feito, por exemplo, pela matemática e pela física para se tornarem um conhecimento seguro foi seguindo um modo diferente, pois na lógica “[...] a razão só se ocupa consigo mesma” (KANT, 1983, p.10), enquanto na matemática e na ciência da natureza existem conhecimentos tanto racionais quanto objetivos que, mesmo partindo da razão, fazem referências aos objetos. A matemática iniciou “apalpando”, mas por direções de construções, baseadas nos próprios conceitos introduzidos e pensados por composições *a priori* do sujeito. Dessa forma, foi possível apreender suas particularidades, ou seja, não foi preciso acrescentar nada às figuras ou formas, mas só pensar o que o sujeito pôs segundo seu próprio julgamento. No caso da Física, ocorreu algo semelhante ao acontecido com a matemática. Procuraria na natureza as leis que a regem, de acordo com o que a razão existente no próprio sujeito colocava nela.

No entanto, na metafísica, onde os objetos estão distantes da sensibilidade oferecidos pela experiência, a questão é bem mais difícil. Mesmo assim Kant determinou ser possível resolver esta questão, tendo como referências a matemática e a física, pelo modo como estas duas formas de conhecimento conseguiram em seu propósito de “[...] dirigir-se pelo caminho seguro de uma ciência” (KANT, 1983, p.10). De acordo com o filósofo, este deslocamento de método poderia servir à metafísica. Kant nega qualquer forma de metafísica que pretenda chegar a uma verdade absoluta, como também outras possibilidades impossíveis de serem atingidas pelos sentidos. Para o filósofo, o conhecimento só pode ser atingido pelas intuições sensíveis ajustadas ao entendimento humano.

Isso não significa, porém, que para Kant não exista uma metafísica ou uma possibilidade, mas se esta existe, ocorre apenas de modo especulativo das condições universais e necessárias do conhecimento. Na *Crítica da Razão Pura*, o filósofo alemão diz que é: “[...] um estudo das formas ou princípios cognitivos, que por serem atributos da razão humana, condicionam todo o saber científico, e possibilitariam um exame dos princípios gerais de toda a ciência” (ABBAGNANO, 1999, p. 665). Portanto, a metafísica dogmática não traz, segundo Kant, nenhum benefício para o entendimento ou conhecimento da humanidade.

Kant observou que sua forma de como é possível entender os objetos representava uma espécie de revolução semelhante a que Nicolau Copérnico havia executado

na astronomia com o seu sistema heliocêntrico, em que são os astros que giram em torno da Terra, que permanece imóvel. Da mesma forma, Kant nos propõe, na verdade, uma contrarrevolução: trata-se de trazer o homem de volta ao centro, de onde os progressos das ciências o haviam banido. Na relação sujeito/objeto, não é o sujeito inerte que observa passivamente a aparição dos objetos, mas o entendimento atento do sujeito que determina como as coisas são analisadas, pensadas, elaboradas e observadas. No entender do filósofo alemão, o sujeito é a autoridade, ele é um legislador. Esse posicionamento kantiano é chamado de idealismo transcendental, pois o objeto é decidido *a priori* pela própria natureza da faculdade humana de conhecimento, logo esse *idealismo* é algo direcionado para os objetos da intuição e não um idealismo metafísico. As leis não estariam nos objetos ou coisas do mundo, mas no próprio sujeito, ou seja, seriam da sua própria natureza transcendental. Este método que verifica as possibilidades do entendimento *a priori* do sujeito, dentro da demarcação da experiência, é chamado de transcendental.

O sujeito legislador, devemos observar, não é um sujeito individual, não é alguém em particular, ou seja, a capacidade de ver nos objetos tudo aquilo que colocamos nele é uma aptidão específica à própria estrutura da compreensão humana, dito por Kant de sujeito universal ou estrutura *a priori* da razão humana. Com essa maneira de pensar,

Pode-se muito bem explicar a possibilidade de um conhecimento *a priori* e, mais ainda, dotar de provas satisfatórias as leis que não se manifestem *a priori* na natureza, enquanto conjunto dos objetos da experiência. (KANT, 1983, p.13)

Ressaltando mais uma vez que o objeto é decidido *a priori* pela própria estrutura de conhecimento humano voltado para os objetos da intuição - *uma maneira direta de nos referirmos às coisas* - diferente de algo repleto de abstrações, pois para haver conhecimento é essencial que se tenham intuições e conceitos, senão “[...] pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas” (KANT, 1983, p. 57).

Essas breves considerações sobre o sujeito como legislador do conhecimento nos lembra da necessidade de uma educação para a autonomia, que pode tirar o homem de sua menoridade intelectual, pois a “[...] preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens (...) continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida” (KANT, 2005, p. 115). Aquele que não demonstra iniciativa, principalmente no saber intelectual, gera a vulgaridade e promove a heteronomia, ou seja, o sujeito fica submetido a outro e não tem como exercer a sua autonomia no pensar, no refletir, no processo de construir

o próprio saber. Construir conhecimento por si só constitui o início para a saída de sua menoridade, bem como para a ação autônoma e consciente.

2.2 Pensando Autonomia em Kant: a construção do conhecimento ético

Neste tópico, iremos, de uma forma mais geral e objetiva, realizar uma aproximação em Kant, procurando demonstrar a sua importante contribuição conceitual, analisando em especial destaque a obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, para promover uma nova apreciação de autonomia com base na ideia de liberdade.

Podemos iniciar dizendo que nenhuma outra filosofia moral antes de Kant apresentava o princípio de autonomia. Os direcionamentos éticos anteriores estão aprisionados na “heteronomia” da Vontade, em atração de uma diferença entre motivos racionais e características empíricas da mesma.

Outro campo de contribuição dos pensamentos de Kant foi a Filosofia Jurídica, destacando-se o desenvolvimento em paralelo aos conceitos de Direito e Moral. O filósofo delimitou os campos do Direito e da Moral e traçou suas características fundamentais, inclusive a ideia de coação como nota essencial do Direito. A relação entre Moral e o Direito dão norte a toda a obra jurídica de Kant, sendo a liberdade o ponto principal dessa relação. É nesse ponto que podemos começar a perceber sua visão de autonomia se formando.

É válido destacar que, na visão de Kant, tanto o Direito quanto a Moral estão estruturados na justificação da liberdade e sua diferença consiste no fato de que a Moral é uma força coativa interna e oriunda da própria razão pura, enquanto o Direito é uma força externa e visa a garantia da liberdade do outro. Para ele, o dever, seja da Moral ou do Direito, está baseado no princípio da liberdade e, se não houvesse essa busca pela liberdade por parte do homem, o dever não existiria, pois o homem cumpre seus deveres para conquistar sua liberdade.

O conceito de liberdade em Kant se interioriza no desenvolvido por Rousseau, que versa sobre a definição positiva da liberdade como autonomia. O filósofo alemão deslocou, para o campo da ética, a definição rousseuniana de liberdade civil como cumprimento à lei que esta determina. Para Rousseau, as ideias de liberdade e obediência às leis se complementavam. Quando os indivíduos se juntam para formar a sociedade, acabam por formar um tipo de pessoa, em que cada cidadão faz parte de um todo bem maior em relação à individualidade de cada um. Para Rousseau, as pessoas seriam livres na sociedade quando estivessem sob a obediência das leis que, verdadeiramente, ecoassem a *vontade geral*,

a vontade desse corpo formado pelos cidadãos, e não de leis que beneficiassem somente uma parte da comunidade.

Nesse conjunto de circunstâncias, o legislador teria a função de criar um sistema que acatasse que os indivíduos se garantissem livres de acordo com a *vontade geral*, em vez de buscarem suas próprias grandezas individuais pela perda da liberdade de outros. A única liberdade, para Rousseau, seria viver num grupo de cidadãos que busquem agir de acordo com o desejo da coletividade, em que os interesses pessoais aderissem para o que fosse melhor para todos e que as leis livrassem que pessoas agissem de forma egoísta.

Como pensador e fundador da filosofia crítica, Kant faz um convite à humanidade a pensar com liberdade e agir com autonomia. O caminho seguido pelo filósofo demonstra que a ideia de liberdade é o mesmo de eticidade. Este pensamento complexo do século XVIII mantém-se atual ainda no século XXI, não deixando dúvidas sobre sua importância para a reflexão sobre algumas questões cotidianas e que ainda não se encontram respostas concretas neste século, como por exemplo: É possível um pensamento autônomo? É possível uma sociedade livre? Para Kant, a resposta para essas questões está na possibilidade de um projeto universal: o da paz perpétua entre todos os homens como ideal máximo na realização da humanidade. Ao longo de suas obras, Kant vai construindo a lei suprema da moralidade, que ele define como “imperativo categórico” materializando-se no dever moral. O “imperativo categórico” é idealizado com o objetivo de atingir ou alcançar todas as questões de moralidade. Pelo princípio da autonomia, o filósofo de Königsberg o identifica como o indispensável da moralidade e deixa claro que o princípio da moralidade deve ser um imperativo categórico. É nesse caminho de tentar compreender o princípio da autonomia em Kant que procuraremos ser o mais objetivo possível no estudo da questão referente a esse tópico.

Na formulação kantiana da moral, já no período pré-crítico - a filosofia de Immanuel Kant é comumente dividida em dois períodos que possuem uma ligação estreita entre as teses tratadas ao longo da evolução do seu pensamento. O primeiro é composto por teses que oscilam entre a ciência e a metafísica. Não obstante, esses escritos compõem o que podemos chamar de período pré-crítico, visto que são constituídos anteriormente à *Crítica da Razão Pura* (1781), obra que marca definitivamente a filosofia kantiana como uma filosofia crítica – o filósofo mostrou sua insatisfação com as doutrinas da época em relação à ética. Insatisfeito, ele atribuiu à racionalidade moderna a tarefa de explicar qual era a finalidade última do bem supremo, que o homem tanto desejava, como o fim eternizado de todas as suas ambições. Diante de uma formulação “o que devo fazer?”, o filósofo fundamenta o conceito

da moral na obrigação e no dever, portanto, já na ideia de que a liberdade é o fundamento da existência de leis práticas incondicionadas, e este senso de “dever” deve representar para o ser humano um fim último necessário. Nas palavras de Kant, citado por (Fernandes, 2009):

Obrigação é a necessidade de uma acção livre sob um imperativo categórico da razão [...]. Mas o fundamento de possibilidade dos imperativos categóricos reside no facto de não se referirem a nenhuma outra determinação do arbítrio (graças à qual se lhe possa atribuir um propósito), mas unicamente à sua liberdade.
Dever é a acção a que alguém está obrigado. É, pois, a matéria da obrigação, e pode ser o mesmo dever (segundo a acção), embora possamos a ele estar obrigados de diversos modos (KANT, 2004, p. 27).

O sujeito livre age de acordo com sua razão, superando qualquer determinação externa que condicione a vontade humana autônoma. Para Kant, a moral é determinada por princípios universais e por um profundo sentimento de respeito pela dignidade humana. O homem deve empregar sua vontade livre para conseguir seu fim último. É preciso entender que Kant rompe com a definição da moral vigente da época, buscando o fundamento da vontade da obrigação moral da *vontade humana autônoma*, invocando o “*caráter intemporal*”, ou seja, que não se altera ao longo do tempo e universal da vontade individual submissa à razão. O filósofo vai partir de *imperativos categóricos*, ou seja, de deveres que se determinam sem condição à consciência. O dever determinado à vontade humana é um mando puro da razão, que deve ser ao mesmo tempo *a priori*³ e universal. Dessa forma é construído o princípio da moralidade que deve residir na vontade humana autônoma. Podemos dizer que a moral kantiana é uma teoria e uma prática da liberdade ao definir o vínculo entre o ato livre que pode ser universalizado. Por essas razões, assume importância pela quebra de paradigma proporcionado por Kant, onde uma ética do indivíduo é responsável pela humanidade. O ser humano moderno, instigado pelo filósofo, toma sua consciência de posição no mundo. Esse homem, deveria:

Como aquele que tem consciência de ser moralmente livre autônomo e, como aquele que tem de exercer sua cidadania na plena consciência de estar realizando sua liberdade política e sua função insubstituível de legislador. (HERRERO, 2001, p. 19-30).

Kant deposita esperanças no homem moderno, um homem não isolado, ilhado, mas capaz de sair da individualidade para exercer a cidadania, cuja ação é uma ação social, com capacidade de julgar, legislar e querer dos demais que reconheça esse posicionamento,

³ Em Kant, são *a priori*, quer dizer, universais e necessárias, as formas ou intuições puras da sensibilidade (espaço e tempo), as categorias do entendimento e as ideias da razão.
JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

pois o autêntico princípio da moralidade em que seu fundamento, independente de toda e qualquer experiência, se dará apenas e somente na razão pura. O pensador afirma que só o ser racional tem a capacidade de agir de acordo com a representação das leis, isto é, segundo princípios, pois só ele, diante de toda diversidade da fauna, tem uma vontade autônoma. Para que o indivíduo autônomo possa derivar as ações das leis, é essencial a razão, portanto o filósofo conclui que a vontade não é outra coisa senão a razão prática.

Por fundamentar a moral partindo do conceito de *boa vontade*, o filósofo alemão elabora a máxima:

Não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrição possa ser considerada boa, a não ser uma só: uma boa vontade. A inteligência, o dom de aprender as semelhanças das coisas, a faculdade de julgar, e os demais talentos do espírito, seja qual for o nome que se lhe dê, ou a coragem, a decisão, a perseverança nos propósitos, como qualidades de temperamento, são sem dúvida, sob múltiplos respeitos, coisas boas e apetíveis; podem entanto estes dons da natureza tornar – se extremamente maus e prejudiciais, se não for boa vontade que deles deve servir – se e cuja especial disposição se denomina carácter. (Kant, 1964. p.49).

A aproximação de homem e natureza dentro de uma inquietação com a vida estava especificada na busca pela felicidade ou uma “autorrealização”. Não obstante, para Kant, idealizar a natureza dentro de uma visão ética e moral era inaceitável, pois seria preciso ter uma desconfiança profunda em relação as nossas naturezas, a natureza de cada indivíduo, constituída de desejos, apetites, interesses e principalmente de inclinações. Aqui percebemos a preocupação do pensamento moral de Kant com uma possível conduta dos seres humanos. Por isso a necessidade de uma *Metafísica dos Costumes*, não apenas como local para abstrações e questionamentos dos princípios práticos que são realmente *a priori*, mas basicamente porque, de acordo com ele, a própria moralidade está exposta a toda a espécie de perversões, corrupções e imoralidades, enquanto sentir falta desse fio condutor e desta forma suprema de sua exata apreciação. Castillo (2003, p.47) nos alerta para algo importante na ética kantiana: “[...] estas leis não podem ser extraídas da experiência, mas sim tem de ter sua origem plenamente *a priori*”.

Podemos afirmar que o caráter *a priori* de Kant foi uma grande revolução, pois nenhuma teoria da moral anterior a ele se assentou em indícios *a priori*, mostrando que a moral com suporte na razão exige um princípio *a priori*. Seu princípio está na razão prática e é a partir dela que é possível concluir os importantes e principais conceitos morais, como vontade livre, o dever e o fim último. O homem, como ser racional, deve ser visto como um fim em si mesmo dotado de valor absoluto, não podendo se traduzir em um simples meio,

pois é de sua natureza racional existir como um fim em si. Podemos observar que devemos levar em consideração a humanidade em nossas decisões e ações, deve ser reconhecida não só na nossa pessoa, mas como ente de todos os seres racionais. Esse princípio, conhecido como *princípio da humanidade em si*, tem sua base na terceira fórmula do imperativo categórico que, segundo Kant (1964, p.92): “Procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio”.

Podemos perceber que a moralidade em Kant é a única maneira capaz de fazer com que o homem ou um ser racional seja um fim em si, e que ela, a moralidade, bem como a humanidade, enquanto exercer essa moralidade, são as únicas coisas que possuem dignidade. O filósofo elabora sua teoria alicerçando as interações e relações sociais através de uma gênese fundadora da sociedade, que Kant designa como *princípio supremo da moralidade*. O princípio da moralidade para ele está ligado a duas máximas.

A primeira diz que nossas ações devem se transformar em leis universais e que vai conduzir a forma de se comportar de todos, enquanto a segunda diz que não basta que nossa ação tenha se transformado em uma lei universal, mas deve ser considerada como um fim último em si mesma e não apenas um dispositivo da nossa vontade. O “outro” passa a ter uma finalidade moral. Incluir o “outro” na sua convicção, o ser humano materializa um valor moral, se projetando em direção ao “outro”, defendendo os seus direitos e construindo o “Princípio da Dignidade Humana” tendo como resultado o princípio da solidariedade. A reponsabilidade ética do indivíduo em relação ao outro é central na filosofia moral de Kant, visto que o objeto é a humanidade, e com o outro se atinge um todo, a universalidade.

Conceitos como autonomia, universalidade e justificação racional tornam a teoria ética atual, pois insere uma motivação que presume uma colaboração da razão com a sensibilidade, observando sempre o ponto de vista do outro. Com relação à *autonomia da vontade* que, para o filósofo, é o princípio supremo da moralidade, essa concepção é introduzida exemplarmente em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), na qual ele define como a propriedade que a vontade possui de ser lei em si mesma, independente dos objetos querer, e ainda cita que o princípio da autonomia é, pois: “[...] escolher sempre de modo tal que as máximas de nossa escolha estejam compreendidas, ao mesmo tempo, como leis universais, no ato de querer” Kant (1964, p.107). É possível dizer que a autonomia é o princípio da dignidade humana, na qualidade de ser racional, e a liberdade é a essência da autonomia da vontade. Caminhando no que foi resolvido sobre o ‘*princípio supremo da moralidade*’, uma outra máxima é introduzida pelo filósofo:

Não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrição possa ser considerada boa, a não ser uma só: uma boa vontade. A inteligência, o dom de aprender as semelhanças das coisas, a faculdade de julgar, e os demais talentos do espírito, seja qual for o nome que se lhe dê, ou a coragem, a decisão, a perseverança nos propósitos, como qualidades de temperamento, são sem dúvida, sob múltiplos respeitos, coisas boas e apetecíveis (Kant, 1964. p. 53).

Esse valor supremo da pura vontade deve ter como fundamento o querer e a razão, apresentando-se como potência que exerce direção sobre a vontade. A razão deve produzir uma *vontade boa* não como caminho para chegar a qualquer outro fim, mas *boa em si mesmo*. Ela deve ser o bem supremo, ou seja, deve ser a condição das quais dependem os outros bens, inclusive a busca e o desejo da felicidade. Esse bem não é a prática do bem por inclinação, mas guiado por um sentimento de dever, desprovido de paixões e sentimentos, e que é dado *a priori*. A ação realizada por dever tem que ser movida por um profundo senso de desapego e imparcialidade, livre de toda intervenção sensível e subjetiva.

A prática do bem não tem valor moral se praticado por simpatia ou inclinação, que para Kant seja a parte mais problemática para o ser humano racional: preservar-se da preferência demasiada por si mesmo. O ser humano não deve promover o bem para ser bajulado, se promover ou para ser “bonzinho” com alguém, mas fazer por dever moral, ou seja, praticado por um profundo senso de *dever*. Essa decisão moral não depende da realidade do objeto da ação, “[...], mas unicamente do princípio do querer, segundo o qual a ação foi produzida, sem tomar em conta nenhum dos objetos da faculdade apetitiva” Kant (1964, P.60). É possível compreender que o valor moral da ação cumprida por dever não quer dizer que esteja fundamentado no seu fim que por ela deva ser alcançado, mas, de acordo com Kant, seu fundamento está na máxima que determina. Essa máxima é o princípio subjetivo do querer. Ora, a vontade é livre, porque na ação moral nada de fora pode intervir na sua formação e participação, eliminando completamente a intervenção da simpatia ou propensão. Essa disposição vai marcar profundamente a filosofia, pois a validade do ato moral não depende da realidade do objeto da ação, significando que a vontade é a nascente intocável do ato moral, é o instante interior central alcançada pela filosofia kantiana.

É nesta conjuntura que deve ser entendido que a norma moral para Kant é um imperativo categórico e deve ser universalizante. Lembrando a primeira fórmula do imperativo categórico: “Age de maneira que a máxima de tua ação possa converter-se em lei universal da natureza”. Essa máxima afirma o dever pelo dever, isto é, “o dever moral”.

Mas, o que é viver para que a minha máxima se transforme em uma lei universal? Para Kant, é na essência do homem, que seu íntimo, no seu espírito, que está a solução, e é aí

que ele pode presenciar a atuação de uma vontade boa *em si*. São nos princípios internos que movem a ação moral e que podem ser observados. O traço marcante do imperativo categórico é declarar a ação boa por si mesma, sem nenhuma relação com algum fim, baseada exclusivamente na razão como princípio do querer. E ele é categórico, porque

Diz respeito, não à matéria da ação, nem às consequências que dela possam redundar, mas à forma e ao princípio donde ela resulta; donde o que no ato há de essencialmente bom consiste na intenção, sejam quais forem as consequências. A este imperativo pode dar-se o nome de imperativo da moralidade (Kant, 1964. p. 53).

Para Kant, a autonomia é a base da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional, pois ele – o homem – deve praticar o bem pelo bem. É aí onde está a especificidade própria da moral, na medida que está obrigada a deveres supremos e não podendo relativizar o que contemple o “outro”.

Um outro conceito importante para Kant é o de *Liberdade*. O homem, enquanto ser capaz de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento, isto é, enquanto sujeito que conhece é *essencialmente livre*. O homem, em toda sua vida, está sempre passando por mudanças, evoluções e se desenvolvendo, revelando-se enquanto “ser”, se realizando em busca da compreensão do seu fim último, isto é, do transcendental, pois toda decisão humana se traduz na realização da felicidade, como resultado do exercício da vontade livre e autônoma. É no interesse coletivo que a efetiva liberdade de cada um se realiza, observando que toda a ação deve estar calcada em critérios morais, na cooperação, na reciprocidade e no desenvolvimento da noção de responsabilidade, respeito e compromisso com o “outro”. Só a liberdade permite uma existência humana no mundo humano, e ela só possui significado na ação, na capacidade do homem de agir para se tornar digno da felicidade.

Uma vontade livre em Kant deve estar sujeita às leis morais, porque uma vontade absolutamente boa é aquela que sua máxima pode sempre conter em si a lei universal. Para o filósofo, o bem supremo é constituído pela moralidade que brota unicamente da propriedade da liberdade, o que leva a concluir que o princípio supremo de toda eticidade é a consciência da liberdade que nos faz agir motivados por leis morais, por provir da vontade livre.

Como já citado, Kant concebe uma razão pura que é prática, isto é, existe uma relação de causalidade em relação aos seus objetos, portanto a ação é livre quando decorre exclusivamente da razão. A razão prática da qual se fala não deve ser contaminada por algo que vem de fora, pelos sentidos, juízos, julgamentos influenciados ou qualquer

direcionamento vindo de fora. A razão deve ser considerada autora de seus princípios e *livre*, significando que a vontade de um ser racional segundo Kant:

Ela tem de considerar a si mesma como autora de seus princípios, independentemente de influências alheias; conseqüentemente, ela tem, como razão prática ou como vontade de um ser racional, de ver a si mesma como livre, ou seja, a vontade deste somente pode ser uma vontade própria sob a ideia da liberdade e, portanto, tem de ser atribuída no sentido prático a todo ser racional (Kant, 1964, p. 113).

A liberdade é assumida por Kant como a própria lei moral ao considerá-la como uma sentença que busca a validade não vinda de fora, mas na própria razão, aparecendo assim sob a forma de um imperativo categórico. Então, não se alcança a razão prática sem a aprovação ou consentimento prévio da liberdade, isto é, sem a vontade livre. Dentro dessa observação, razão prática e liberdade podem ser pensadas como o centro da filosofia de Kant. A liberdade é traduzida em autonomia e só o ser que pode conduzir-se sob a ideia de liberdade é autenticamente livre, portanto, a razão prática enquanto vontade recebe de si mesma o caminho. Kant pressupôs na ideia de liberdade a lei moral, quando atribui a todo ser dotado de razão e de vontade a faculdade de determinar-se a agir sob a ideia de liberdade. O filósofo entende o tamanho da importância da contribuição do princípio da autonomia da vontade, o princípio autêntico da moral. Ficou feliz em perceber como as pessoas se interessavam por uma busca na qualidade de vida na instância pessoal, que não depende apenas do interesse em nossa direção, mas sim, nos tornando dignos de buscar a felicidade, justamente por possuímos uma consciência moral.

Ao mostrar que pela ideia de liberdade nos furtamos de todo interesse das experiências vividas, ele constrói uma outra máxima que, por outro lado, ainda não se tem a resposta para sua grande pergunta: de onde provém que a lei moral obrigue? Esse questionamento é percebido pelo filósofo como um círculo vicioso, conforme ele expõe, inclusive pela máxima:

Devamos nos considerar como livres na ação e, todavia, reputar-nos subordinados a certas leis, no intuito de encontrar só em nossa pessoa um valor capaz de nos compensar da perda de tudo quanto confere valor a nossa condição, como isto seja possível (...) supomos-nos livres na ordem das causas eficientes, a fim de nos imaginarmos, na ordem dos fins, sujeitos as leis morais, e, em seguida, considerarmo-nos sujeitos a essas leis, por nos havermos atribuído a liberdade da vontade. (KANT, 1964, p. 115).

Em um primeiro momento, nos consideramos livres por termos autonomia de nos indicar a própria lei e, por essa razão, a ela ficamos súditos e, em outro momento, temos o sentimento que estamos submetidos à lei moral porque nos concedemos a liberdade da vontade. A saída que o filósofo propõe é que devemos “procurar saber se, quando nos imaginamos, mercê da liberdade, como causas eficientes *a priori*, não nos situamos num ponto de vista diferente de quando nos representamos a nós mesmos, segundo nossas ações”, como efeitos que estão patentes aos nossos olhos Kant (1964, p. 116).

Interessante observar o fato de que tanto a liberdade como a legislação própria da vontade indicam autonomia por serem conceitos mútuos e que, na qualidade de ser racional, faz parte ao mundo compreensível sendo a razão entendida como faculdade *a priori* manifestada como ideia e por isso espontaneidade pura. A partir desse raciocínio o homem, portanto:

Encontra realmente em si uma faculdade, por meio da qual se distingue de todas as outras coisas sensíveis, até mesmo de si próprio, enquanto pode ser afetado por objetos, e esta faculdade é a razão (...) conceber a causalidade de sua própria vontade senão sob a ideia de liberdade; pois a independência a respeito das causas determinantes do mundo sensível é liberdade (KANT, 1964, p. 116-118).

A hipótese do círculo vicioso é desmanchada ao terminar sua teoria da liberdade para a autonomia e desta para a lei moral. Pode ser perfeitamente percebida quando observamos a ideia de liberdade inseparável do conceito de *autonomia*, e quando esta vincula-se ao princípio universal da moralidade, que originalmente serve de base a todas as ações dos seres *racionais*, da mesma forma que a lei da natureza serve de fundamento a todas as ações fenomenológicas atribuídas a ela.

A lei soberana da moralidade é a liberdade como gênese da autonomia fundamentada no interesse do homem pela universalidade da lei. A liberdade faz parte da essência do homem e é ela que estabelece a condição para que a razão possa concretamente estabelecer a vontade à ação. Essa é a grandiosidade do pensamento de Kant, isto é, no seu conceito de liberdade, que para o filósofo é um só, o da autonomia da razão.

É reconhecido em Kant uma das maiores transformações revolucionárias do que sempre constituiu a moralidade. Nas palavras de Castillo (2003, p. 116), pode-se retratar a importância da moral kantiana, o filósofo moral que implementou “[...] a necessidade de uma concepção cósmica ou cosmopolita da filosofia, porque não visa apenas a ciência, mas o destino total do homem. O homem moral de verdade, em cumprimento às leis práticas puras

do conjunto de leis universais do reino dos fins, não faz mais do que obedecer à sua própria vontade como ser dotado de razão.

Ser livre significa ser autônomo e só obedecer a Lei da sua própria razão. Logo, pela autonomia, o ser humano torna-se um ser moral e responsável pelas suas ações. A ação pelo qual me determino livremente como autêntico, singular, único, um “eu mesmo”. Esta é a razão pela qual a autonomia funda a ética, mais do que o direito que concerne o contrato externo.

2.3 A ação humana submetida à lei moral: um contraponto com os tempos atuais

Para Kant (1964), o Direito incide em um instrumento utilizado pelo Estado para garantir que o homem entregue a ele a tutela de sua liberdade; é o que ele acredita que seja uma espécie de “vontade coletiva *a priori*”, ou seja, está relacionada a uma conformidade da liberdade individual com a vontade de todos. O filósofo considera o ser humano livre por ter autonomia de indicar a própria lei, porém, em um segundo momento o indivíduo tem o sentimento de estar submetido à lei moral por se atribuir a liberdade da vontade.

O pensamento age atualizando os dados do mundo externo atuando internamente junto à memória e à imaginação que, por sua vez, torna o ausente presente. Explica-se que o espírito humano imagina as opiniões, argumentos de outros seres humanos e se posiciona contra ou a favor, ampliando sua maneira de pensar. Chama-se de “pensar alargada” por Kant, uma espécie de “se comunicar oriunda dos seres humanos”.

A filosofia de Kant é altamente relevante na atualidade, quando é possível se ver recusas amplamente difundidas de tratar os seres humanos como merecedores do princípio da dignidade humana (JUNGES, 2013). A autonomia de Kant representa uma repreensão da inumanidade uns para com os outros, na busca de que o outro deva agir e pensar como os demais. São questões práticas como o raciocínio baseado em meios e fins, adotado por pessoas envolvidas nos estudos sobre a felicidade, de como ser mais positivo.

Kant oferece padrões de raciocínio prático, tendo em vista que, para o filósofo, querer que os resultados sejam decorrentes de raciocínios tomados como base de meios e fins torna tudo desastroso (JUNGES, 2013). Importa destacar que há conflitos que impulsionam a vontade humana de querer melhorar a sua condição atual, demarcando seus ciclos de evolução, fazendo originar sentimentos como a vaidade competitiva e a constante insatisfação do ter e do dominar (SILVA, 2016).

Trazendo para o atual contexto no Brasil, é possível dizer que existe um distanciamento da autonomia de Kant, como bem afirma Souza (2019), pois percebem-se conclusões açodadas no que diz respeito à conduta do outro, lançando-o a qualquer tipo de julgamento e condenação, pressionando indevidamente o direcionamento da opinião pública, muitas vezes influenciados pelas mídias, principalmente pelas redes sociais. Assim, o conhecimento de massa parece estar mais em destaque nos tempos atuais e o que se verifica é, inclusive, uma cultura voltada para a banalidade do mal. Pode-se dizer que o mal banal não tem profundidade, não precisa de momento e nem lugar certo, todavia consegue atingir pessoas que estão desprotegidas, sendo cometido por qualquer pessoa com más intenções. Para Kant (1974, p. 375):

Este mal é radical porque corrompe o fundamento de todas as máximas; ao mesmo tempo também, como propensão natural, não pode ser extirpado por forças humanas; porque não poderia ter lugar senão por intermédio de máximas boas, o que não se pode produzir quando o fundamento subjetivo supremo de todas as máximas é pressuposto como corrompido; da mesma forma é necessário poder dominá-lo porque se encontra no homem como ente que age livremente.

Assim, há uma deterioração humana, extinguem-se os parâmetros de bem e mal, certo e errado. O homem não pensa, só segue as regras, age de acordo com elas, como uma vítima do mal, ao mesmo tempo em que se faz instrumento dele. Kant (1964) enfatiza que todo homem tem consciência moral, não podendo deixar de ouvir a voz da consciência, sendo que a ideia da moralidade é fruto da vontade livre e autônoma, pois, para Kant, a filosofia moral determina as leis universais com relação à vontade do outro.

Nesse contexto, Kant constrói uma ética *a priori*, ou seja, se encontra exclusivamente baseada na razão prática, sem a necessidade de experiências para serem comprovadas; é a moral sendo obedecida apenas pelo fato de o homem entender que aquele é seu dever, sempre voltado para a liberdade. Desse modo, ele definiu o conceito de autonomia e tornou este um conceito central, fundamentado na dignidade humana e no respeito e sua concepção de liberdade como autodeterminação. Com isso, influenciou a educação no modelo escolar.

2.4 Pensando Autonomia e Educação a partir de Kant: a construção do conhecimento

O conhecimento é construído a partir de interações e mediações com o meio. Compreende-se o conhecimento como “processo”, e não como “estado”, ou seja, nenhum

conhecimento pode ser considerado acabado, pois está sempre se transformando, em um processo de elaborar e reelaborar conceitos, significados e tendências, não podendo ser simplesmente transmitido entre os indivíduos, mas sim construído individualmente por cada aluno ou coletivamente.

A dualidade entre obediência e disciplina, liberdade e autonomia impregnam a escola e a ação do professor a tal ponto que a imobiliza diante do seu real papel, que é o de gestar e testemunhar ações que definitivamente coloquem o aluno como sujeito histórico ativo, que busca, investiga, critica, se relaciona, transformando a si mesmo e ao mundo. Assim, o conhecimento é construído a partir de interações e mediações com o meio.

A educação moral guia o ser humano a uma ação orientada pela disciplina e pelo respeito à lei moral para que se fundamentem as ações na autonomia da vontade livre e “*racionalmente obrigada*” a agir de acordo com a lei moral. De acordo com Dalbosco (2004), “Esta última só pode ser levada adiante pela vontade de um sujeito capaz de pensar por conta própria, portanto, por uma vontade autônoma”. O agir, portanto, é motivado pelo dever, ou seja, fazer o bem pelo bem em si mesmo.

O conceito de dever em Kant tem um sentido moral e não significa outra coisa senão a obrigação moral da intencionalidade da ação. Kant descreve o ser humano não como um ser moral por natureza, tendo a moral apenas quando se elevar sua razão aos conceitos de dever e lei, como bem descreve Macrae (1975, p. 78):

Em Kant vemos a racionalidade ética prescrita [...] ao colocar os homens diante de deveres sem a mediação da emoção ou da tradição; quando consubstanciados na jurisprudência, esses deveres impõem uma tirania da razão demasiado forte para que os fracos e humanos possam suportá-la por muito tempo.

Nesse caso, o homem traz em si tendências voltadas para todos os vícios, pela sua inclinação e instintos impulsionados para um lado, enquanto sua razão impulsiona para o contrário. Assim, pode se tornar moralmente bom pela virtude, mesmo que possa ser inocente na ausência dos estímulos. A moralidade não pode ser, portanto, uma simples adição da cultura e civilização, envolvendo também uma passagem para o estado da liberdade que pressupõe passos para a cultura e civilização. Kant (2006) informa que “[...] a humanidade está muito distante do estágio final da moralização, vivendo em tempo de treinamento disciplinar, cultura e civilização”. Argumenta, ainda, que o fim da moralização de toda a educação deve ser a formação do caráter do ser humano.

Salienta-se que Kant (1964, p. 28) coloca a “[...] humanidade distante da moralização, vivendo em tempo de treinamento disciplinar” impedindo que o homem se desvie do seu destino e permaneça no estado selvagem. Para o filósofo, toda educação moral é a formação do caráter do ser humano, de uma racionalidade bem formada, caminhando para o aperfeiçoamento da humanidade, devendo lançar-se nos fundamentos da personalidade do indivíduo. Nas palavras de Kant (1964, p. 53):

Não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrição possa ser considerada boa, a não ser uma só: uma boa vontade. A inteligência, o dom de aprender as semelhanças das coisas, a faculdade de julgar, e os demais *talentos* do espírito, seja qual for o nome que se lhe dê, ou a coragem, a decisão, a perseverança nos propósitos, como qualidades de *temperamento*, são sem dúvida, sob múltiplos respeitos, coisas boas e apetíveis; podem entanto estes dons da natureza tornar – se extremamente maus e prejudiciais, se não for boa vontade que deles deve servir – se e cuja especial disposição se denomina *caráter*.

De qualquer modo, a ideia de caráter significa uma firme determinação da vontade de agir segundo máximas ou leis. Assim afirma Dalbosco (2004, p. 180):

A ação que se encontra no estado de moralização é aquela guiada por uma vontade que decidiu racional e livremente assumir a lei moral como um dever de ação e, portanto, como um imperativo moral. Por conter uma vontade livre que age de acordo com a lei que ela se dá a si mesma, o estado de moralização se caracteriza, portanto, por uma ação livremente orientada por leis.

A vontade apoiada por Kant, assim, tem como alicerce a razão e o querer de uma decisão livre, salientando-se que a razão deve produzir boa vontade para o bem supremo, legislando por si mesmo e sendo esta a condição para a aspiração da felicidade. Kant nos considera livres por termos autonomia de indicar a própria lei e a ela nos submetemos, embora tenhamos o sentimento de estarmos submetidos à lei moral atribuindo a esta a liberdade da vontade. Kant acaba se opondo aos iluministas a partir da sua concepção de autonomia, acentuando, ainda, que a moralidade não pode ser definida a partir de qualquer resultado e sim em conformidade com a ação e a lei moral, como bem explica Taylor (1997):

Isso é liberdade, porque agir moralmente é agir de acordo com o que realmente somos, agentes morais/racionais. A lei da moralidade, em outras palavras. Dessa forma, a obediência à lei e a espontaneidade da liberdade podem ser pensadas juntas, sem oposição [...] não é imposta de fora. É ditada pela própria natureza da razão. Ser um agente racional é agir por razões. Por sua própria natureza, as razões são de aplicação geral. Uma coisa não pode ser uma razão para mim agora sem ser uma razão para todos os agentes numa situação relevantemente semelhante. Assim, o agente de fato racional age com base em princípios, razões que são entendidas como gerais em sua aplicação. É isso que Kant quer dizer por agir de acordo com a lei. (TAYLOR, 1997, p. 465).

A moralidade centra-se em uma lei imposta pelos próprios seres humanos, tornando-os autônomos. Deste modo, a moralidade se refere ao indivíduo que tem obrigações morais para consigo mesmo, devendo este contribuir para a realização de um reino de fins (KANT, 2006). Kant acreditava que a passividade intelectual, ou seja, o sujeito preparado somente para receber informações e para agir de maneira comum à massa - como ele acreditava ser voltado para objetivos referentes ao capitalismo e consumismo - gera a mediocridade e estabelece a heteronomia, impossibilitando o sujeito de exercer a sua própria autonomia no pensar e na construção do saber.

Nesse esteio, acreditamos que o senso crítico, desenvolvido na educação através do estudo da Filosofia em escolas de nível médio, pode ocasionar claramente a saída da menoridade kantiana e um aprimoramento da consciência crítica, ou seja, a liberdade de pensar por si, assim como a autonomia esclarecida do aluno.

A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outro. Do contrário, o processo descrito como maioridade humana é o momento em que o indivíduo se torna consciente da força e independência de sua inteligência para fundamentar sua própria maneira de agir e pensar, sem a doutrina ou tutela de outros. Atingir a maioridade é um processo dinâmico e só no decorrer do próprio processo é que se pode alcançar sua finalidade, pois

Ninguém se torna independente da noite para o dia. Maioridade não é um estado que se alcança definitivamente, senão um ideal que se desenvolve somente no e com o próprio processo da educação, podendo se realizar apenas inerentemente a ele e por aproximação (EIDAM, 2009, p. 65).

A autonomia de um indivíduo, através do exercício da consciência crítica, contribui para o processo de reflexão educacional inserida por Kant. Tem-se ainda que a boa vontade é o único valor absoluto da ação moral, surgindo em condição de possibilidade da consciência da lei. Destaca-se que:

Kant não condena a razão instrumental que se volta para o controle racional e sim considera o desenvolvimento da razão instrumental para que o homem possa superar obstáculos da natureza, preservando a centralidade da razão, colocando a autonomia como crescimento em racionalidade, moralidade e liberdade. (ZATTI, 2007, p. 27).

O filósofo pensou na razão como instrumento natural de preservação da autonomia e em um sentido mais amplo que a razão instrumental, ou seja, empírica e fora dos meios naturais humanos. Kant confere ao homem dois mundos: o da causalidade e da

liberdade. O homem colocado como fenômeno, sendo a liberdade possível porque a coisa em si não é cognoscível, devendo os conhecimentos se limitarem à síntese entre a sensibilidade (nos sentidos e, portanto, empírico) e o entendimento, fruto da razão natural. Neste caso, a liberdade prática é a independência da vontade quanto à lei, e se o homem puder agir por dever, não consistirá em autonomia. Kant, com isso, distingue o caráter inteligível e sensível, assumindo a reivindicação de responsabilidade total.

Diante do exposto, a temática da autonomia por Kant tem como centro a ideia da possibilidade e capacidade do sujeito de conseguir determinar sua vida de forma autônoma, manifestando-se a partir da razão e da dignidade humana. Propõe ainda que o sujeito dá a si mesmo a lei que deve obedecer, sendo necessário que o indivíduo seja senhor de si, sem orientação de terceiros. “*Formar por si mesmo o projeto de sua conduta*” é um ideal que toda educação deve buscar, além de não aceitar que nada venha de fora sem passar pelo crivo da razão autônoma. Este ideal é a base do próprio conceito de autonomia, que, de acordo com a moralidade kantiana, significa a capacidade que uma vontade livre tem de se dar racionalmente leis a si mesma, a lei moral, levada adiante pela vontade de um sujeito capaz de pensar por conta própria e, logo, por uma vontade autônoma. Entende-se, portanto, que é dever do homem a saída da menoridade, como também é seu dever o de emancipar-se, este que deve acontecer para promover o agir de acordo com a própria razão e progresso positivo da humanidade.

3 CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO EM ADORNO

Este capítulo enfoca-se em descrever, de forma objetiva e clara, o conceito de emancipação, considerando o posicionamento de um dos autores base deste estudo, Theodor Adorno, buscando apresentar o argumento sobre o que significa emancipação de acordo com a proposta dessa investigação, e como o Ensino de Filosofia pode contribuir para que os alunos do Ensino Médio possam alcançar a independência intelectual. Ao final, propomos um contraponto entre os conceitos de autonomia e emancipação, respectivamente em Kant e Adorno. Apesar de algumas diferenças, os dois autores comungam que é possível atingir a liberdade de pensar e agir por si só, ou seja, através de uma reflexão racional e da liberdade, atingindo uma máxima universal.

Adorno, em conversa com Hellmut Becker, começa a trabalhar a Educação e Emancipação a partir do conceito de Esclarecimento posto por Kant, em seu ensaio intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Partindo dessa resposta, Adorno irá desenvolver sua reflexão sobre o que é uma autonomia intelectual. Em Kant, o termo “esclarecimento” ou “ilustração” é à saída dos homens de sua “menoridade intelectual”, ou seja, é o processo pelo qual o homem deve se reconhecer como detentor de uma capacidade reflexiva, que o transforma em alguém autônomo, capaz de pensar por si próprio, sem que o outro seja o responsável por tal pensar. A menoridade se refere justamente ao comodismo que o homem se atém diante das situações, não se dando ao trabalho de ser crítico por já ter outros que o façam, e deixando seu poder de entendimento de lado para apenas acompanhar o que o outro faz.

Em Adorno, o termo “esclarecimento” é visto de forma crítica, pois se constitui exatamente no elemento principal que produz a barbárie devido a um mau uso do mesmo, ou melhor, o uso da razão se direciona simplesmente aos feitos da indústria cultural, assumindo, portanto, um significado paradoxal, pois o esclarecimento, ao mesmo tempo em que é indispensável para o avanço social, é o mesmo responsável pelas condições manipulativas de consciência que temos hoje. O papel educacional proposto por Adorno é o de chegar a uma emancipação intelectual, a partir do combate a barbárie, que é produto do esclarecimento, utilizado de forma negativa e este é um problema que atinge todo o mundo.

A emancipação pode ser entendida como uma formação para autonomia que, apesar de depender de cada indivíduo, só será bem-sucedida se consistir em um processo coletivo. Desse modo, para que se tenha emancipação, deve haver democracia, pois esta repousa na formação da vontade de cada um. Theodor W. Adorno, ao escrever o livro

Educação e Emancipação, tenta demonstrar aos leitores a responsabilidade da educação em evitar a barbárie e buscar a emancipação humana, alertando aos educadores do que chama de *deslumbramento geral que ameaça à educação*, pautada apenas numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar em conta a forma social em que a educação se concretiza. Para o autor, o fato da educação se fechar ao seu condicionamento social conduz a sociedade à barbárie.

Expõe-se a barbárie como um impulso destrutivo que o homem traz consigo, manifestando agressividade no cotidiano. Diante disso, Adorno propõe uma educação emancipatória que favorece a formação de sujeitos capazes de domesticar seus instintos destrutivos. Segundo o teórico, a educação deve impedir a regressão humana aos extremos de sua violência, que independem de seu nível tecnológico. Desse modo, o educador não pode apenas ocupar-se do aprimoramento técnico do aluno, mas voltar-se verdadeiramente para uma formação significativa que irá contribuir para o controle dos seus instintos de agressividades.

Adorno dá ênfase ao que chama de “Educação Após Auschwitz”, a qual possui dois aspectos: a educação durante a primeira infância e o processo de esclarecimento da população. Esse processo abrangente de esclarecimento da população seria responsável por criar um clima cultural e social, o qual se tornaria um obstáculo criado para o retorno à barbárie. Para Adorno (1995), portanto, o contexto histórico-social possui condições viáveis para a volta da barbárie, sendo a educação a principal responsável em evitar o seu ressurgimento, assumindo seu importante papel de prevenir e impedir tal retorno. Em suas palavras:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1995, p. 119).

Após Auschwitz, filosofia e educação precisam ser repensadas para que não se repita o passado, tampouco ocorra nada semelhante. Destaca-se que o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é o alcance da autonomia por parte do educando, agindo de forma heterônoma, não confrontando a barbárie.

Não necessariamente, a educação é um fator de emancipação, pois quanto mais a educação se fecha em seu condicionamento social, mas esta se converte em uma situação

social existente. É essencial que se pense a sociedade e a educação em seu devir, sendo possível fixar alternativas tendo como base a emancipação de todos (ADORNO, 1985). O que ocorre é que, para o autor, a educação que não considera o contexto social leva à barbárie, esta que ele coloca como ponto fundamental, como sua maior preocupação, elucidando que:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p. 158).

É o próprio processo da barbárie que impõe aos homens à constituição de uma base de sobrevivência, sendo, pois, essencial pensar na sociedade e na educação em seu devir para que se possa fixar alternativas históricas baseadas na emancipação de todos, para que estejam preparados para interromper a barbárie, realizando um conteúdo emancipatório (ADORNO, 1985).

A emancipação impõe enormes dificuldades para se concretizar em um mundo onde a organização social já diz como o indivíduo deve se comportar diante das situações, determinando seu agir. Adorno afirma que o problema da emancipação hoje é sabermos quem somos, mas que ainda pode ser superado, basta que a educação que temos hoje seja realizada para a contradição e resistência, ou seja, faz-se necessário que, nas escolas, os educadores mostrem a seus alunos os elementos que contribuem para a falsa opinião, fazendo com que estes os eliminem e aprendam a ter consciência crítica, pois a educação para emancipação é a educação que conduz o indivíduo a ter autoconsciência e passe a pensar por si próprio, não se deixando iludir pelos elementos infecciosos da indústria cultural, postos pelo capitalismo. Segundo o autor,

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. (ADORNO, 1995, p. 181).

A indústria cultural exerce um poder em sua mensagem oral ou visual, operando principalmente através da mídia. A televisão, por exemplo, meio de comunicação que atinge uma grande massa de telespectadores, é um tipo de dispositivo de que a indústria cultural se

utiliza para exercer sobre as pessoas um controle planejado sobre o que o indivíduo deve ou não absorver em termos de conhecimento e cultura.

3.1 O nazismo como uma forma de barbárie: consciência coisificada

Adorno (1985) menciona o nazismo como uma forma de barbárie, pois a violência se tornou algo banal pelo fato de acontecer constantemente. Com isso, as pessoas passaram a identificar-se com ela, mesmo sabendo que a violência está desvinculada de objetivos racionais, o que facilmente pode ser relacionado aos dias atuais a partir de frases típicas como “bandido bom é bandido morto” ou “morreu, mas ele já era envolvido no crime” ou, ainda, “se apanhou é porque algo fez de errado”, entre tantas outras ouvidas e/ou lidas no cotidiano social.

O fato é que o nazismo (ou algo semelhante a ele) sobrevive e ainda continua presente nos homens e nas condições que o cercam. Este que insuflou o narcisismo coletivo, denominado de orgulho nacional, inflando os impulsos dos indivíduos (ADORNO, 1985). Para Adorno, a dimensão humana do homem, a sua emancipação e autonomia, o seu poder de crítica e criatividade tornam-se ameaçados pelo sistema da civilização industrial.

O processo de civilização pelo qual ele passa no decorrer do tempo provoca uma pressão, um sentimento de confinamento que é exacerbado em um mundo administrado, sendo enclausurado em uma situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Para Adorno (1985), quanto mais densa for essa rede, mais o indivíduo busca escapar, sair da mesma, que, devido à sua densidade, o impede, fazendo surgir uma raiva contra a civilização, o que tornará o mesmo alvo de uma rebelião violenta e irracional.

Assim, a civilização gera, simultaneamente, um processo de integração e desintegração, nas palavras de Adorno, gera a desagregação. Na opinião do autor, confirma-se, na história das perseguições, que a violência se volta contra os fracos, dirigindo-se, principalmente, aos que são considerados socialmente fracos e, ao mesmo tempo, felizes, independente de ser verdade ou não. O autor salienta que:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador ³/₄ o que talvez seja equivocadamente embora útil à compreensão ³/₄ eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas. (ADORNO, 1995, p. 130).

Adorno fala de uma consciência coisificada e a exemplifica com o que chama de “fetichismo da técnica”, o qual define por uma idolatria por coisas e máquinas, criando uma relação do homem com elas, com um exagero irracional, patogênico. Para ele, a única explicação para isso é a incapacidade de amar, a qual atinge a todos, apenas com diferença no grau.

A consciência coisificada é um comportamento livre em relação a qualquer assunto, colocando a ciência como procedimento entre si e a experiência viva. Uma das experiências da consciência coisificada é se manter restrita a si mesma, justificando-se a qualquer custo. Sobretudo, é uma consciência que defende a relação do vir a ser, impondo como absoluto o que existe de um determinado modo (ADORNO, 1985).

Adorno (1985) questiona-se de que maneira as heranças histórico-culturais podem contribuir para que se possa escolher de maneira equilibrada as condutas sociais, políticas e éticas de maneira que estas apontem para uma ampliação e defesa da democracia, o que aproxima seus pensamentos da autonomia de Kant, também acreditando que a educação é o caminho para alcance da emancipação. No entanto, é peculiar que a emancipação esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico (ADORNO, 1985). Assim, não é suficiente para a educação somente buscar a autonomia do indivíduo, já que vai de encontro ao que aceita a sociedade repressiva. Sobre este aspecto Adorno (1995, p. 121) explica:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me, sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva.

Adorno (1995, p. 135) completa esse pensamento ao afirmar: “Um dos grandes impulsos do cristianismo, a não ser confundido com o dogma, foi apagar a frieza que tudo penetra. Mas, esta tentativa fracassou; possivelmente porque não mexeu com a ordem social que produz e reproduz a frieza”. Com isso, pode-se entender que propor uma educação

emancipadora sem modificar a ordem social resultará em fracasso. Como comentou Adorno: “Não se trata de pregar o amor, se trata de mudar a ordem social”. Nesse sentido, há certeza de que qualquer mudança cultural e educativa não terá sucesso se não for acompanhada de transformações nas relações sociais. Por fim, enfatiza-se que a educação emancipatória não é apenas um método, mas sim uma filosofia, rompendo com a visão tecnicista estabelecida no conhecimento que privilegia a competição e o mérito.

3.2 Pensando a educação vigente e o retorno à barbárie

Interpretando os escritos de Adorno podemos, sem ser pretensiosos, dizer que, nos dias de hoje, é muito difícil evitar o retorno da barbárie por meio da educação vigente, da alteração dos pressupostos objetivos, haja vista que geram condições para o nazismo. Justificando essa possibilidade pelos aspectos subjetivos, ou seja, aqueles que direcionam para a psicologia dos envolvidos no holocausto, contudo, não para as vítimas, mas para os perseguidores. Assim, o autor elucida que

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autoreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 121).

Nesse contexto, é possível dizer, com base no autor, que a formação do caráter do indivíduo tem início na primeira infância, quando o indivíduo ainda se encontra com sua mente em “estado bruto”, ou seja, ainda em formação. De um modo geral, a barbárie se justifica pela autoridade para a prática do impulso destrutivo; um exemplo é a barbárie manifestada em uma partida de futebol, em que um determinado time vence e é agredido no estádio. No entanto,

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se

dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (...) É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 1995, p. 119-121).

Para Adorno (1995), não foi a ausência de compromisso responsável pela barbárie, derrubando as teses da necessidade de se “recuperar a autoridade” e da “realização do compromisso”, e se posiciona:

O que a psicologia profunda denomina superego, a consciência moral, é substituída no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis, como foi possível observar com muita nitidez também na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Porém, justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando exteriormente como norma curvar-se ao que é mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais deve ressurgir. Por isto a recomendação dos compromissos é tão fatal. As pessoas que os assumem mais ou menos livremente são colocadas numa espécie de permanente estado de exceção de comando. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação. (ADORNO, 1995, p. 123).

Há uma exigência de que Auschwitz não se repita na educação, tanto que qualquer debate acerca de metas educacionais deve voltar-se para o propósito que Auschwitz não se repita, pois ela foi a barbárie dirigida contra toda a educação (ADORNO, 1985).

Contudo, o próprio Adorno percebe e relata em seu livro as dificuldades e barreiras existentes para se evitar a barbárie, como por exemplo, as diferenças culturais, como a superioridade sentida pela população urbana em relação à população rural, o impacto trazido pelos modernos meios de comunicação em massa, a inclinação para a violência existente nas grandes cidades e as tendências de regressão, o que o autor chama de pessoas com traços sádicos reprimidos, uma tendência social geral.

Para Adorno (1985), toda essa tendência social está relacionada à severidade que permeia a educação tradicional assumindo um papel relevante na mesma. Assim, a educação tradicional presente na sociedade está voltada para a repressão do medo e para o caráter manipulador. Para ele, a educação tem muito mais a declarar sobre o comportamento do mundo do que intermediar modelos preestabelecidos, caso contrário, bastaria uma simples

mudança de posição social para que fosse exigido dos indivíduos qualidades como comportamento emancipatório e crítico.

A principal questão é a educação, estando ela no centro de tudo. Adorno (1985) deixa claro que à medida que o Estado se coloca acima de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente. É nesse contexto que o autor menciona os “assassinos do gabinete” e os “ideólogos”, distinguindo-os como os que executam as ações violentas, sendo assassinas de si mesmas, na medida em que assassinam os outros, sendo muito pouco o que a educação pode fazer contra eles, dificilmente podendo impedir seu ressurgimento.

Contudo, para Adorno (1995), por meio da educação, é possível impedir as ações violentas, ações que tornam as pessoas subalternas e serviçais, perpetuando, assim, sua própria servidão. Desta forma, é possível que a educação evite o retorno da barbárie, o que o autor considera uma questão decisiva para a sobrevivência da humanidade. O autor ressalta ainda que a educação deve servir para o processo de emancipação, considerando com o mesmo significado de educação para a barbárie, aprofundando essa questão:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], 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).

Assim, na perspectiva do autor, a emancipação se refere ao indivíduo como um ser social, sendo esta o pressuposto da democracia e está fundada na formação de vontade particular de cada um, pois

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

Theodor Adorno aborda a problemática da educação à sua época empreendendo uma análise crítica e retrospectiva. Crítica por questionar o modelo de formação que reitera e é ele próprio o produto de um determinado estado de coisas; e retrospectiva porque perscruta as origens ou as causas do fracasso da formação dos indivíduos, verificado na barbárie, objetivada, segundo Adorno, nos campos de concentração de Auschwitz.

Partindo da análise da filosofia de Adorno, podemos concluir e considerar que a educação para o mesmo deve desempenhar um papel emancipador nos indivíduos, ou seja, deve ser instigada nestes sua capacidade reflexiva, pois a educação na sociedade atual parece ter perdido esse caráter, uma vez que o sistema capitalista interfere de forma direta na vida de cada um, moldando-os, através de sua ideologia, desde seu modo de pensar até a forma de se vestir. Isso ocorre justamente porque a indústria cultural, com suas alegorias, consegue atrofiar a racionalidade no que diz respeito à capacidade crítica, dirigindo-a tão somente para a manutenção do sistema, no qual os que controlam a técnica, economicamente mais ricos, passam a dominar os economicamente pobres, sendo estes os principais alvos da indústria cultural, pois, enquanto uns estão preocupados com o poder, os outros estão pensando em manter uma “vida digna”, a partir do trabalho mecanizado, mesmo que para isso ponham em risco seu “eu”, perdendo sua subjetividade sem ao menos perceber isso. Assim, a ideologia da classe dominante torna-se cada vez mais forte e é inculcada nos indivíduos pelos meios de comunicação de massa, de forma que estes a percebem como uma necessidade, da qual não conseguem mais se desvincular, tornando e mostrando o lado obscuro do esclarecimento que deveria servir ao homem para progredir juntamente com a sociedade, combatendo quaisquer imposições contrárias à finalidade humana. No entanto, ao lado dos avanços, que não podemos negar, leva à humanidade a barbárie. O homem, portanto, vai perdendo sua autonomia intelectual e se tornando “coisa”, fácil de manipular, não produzindo mais nada além do que lhe é necessário para sua sobrevivência no sistema capitalista, pois se não o acompanhar, acabará que por se *nadificar* e se anular ainda mais.

A educação emancipatória deve, segundo Adorno, combater a barbárie, que é justamente o comodismo intelectual, sua pacificidade diante de situações absurdas. Trata-se de uma educação na qual conseguimos perceber os elementos que provocam o atrofiamento da consciência crítica, desde um filme assistido a uma programação transmitida pelo rádio, pois tudo isso contém os “vermes” da indústria cultural. A educação para a autonomia intelectual não é uma regra, é uma reflexão posta por Adorno que tem como finalidade apenas a reflexão e o resgate do esclarecimento que se mistificou novamente pelos benefícios trazidos com a exploração da natureza e dos homens de poderio econômico fraco. Portanto, é uma reflexão relevante e que, de fato, deve ser observada para que juntos percebamos as falhas de nossos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, caberia à educação o papel de formar indivíduos autônomos, capazes de empreender reflexões críticas e autocríticas para a compreensão do valor e da relevância de suas próprias atitudes na contribuição para o avanço ou o retrocesso da barbárie.

A escola não é a única instituição social que deve zelar pela formação de indivíduos autônomos, críticos e autocríticos, mas ela é seguramente um espaço institucional privilegiado que deve facilitar o processo de *desbarbarização* dos indivíduos, desde que se autoconscientize da necessidade de se opor e resistir aos imperativos do processo de socialização total.

3.3 Um entendimento: acordos nas ideias de Adorno e Kant

Iniciamos dizendo que cada filosofia pertence sempre à sua época e, para tentar entender ou mesmo chegar a um acordo de pensamento entre Adorno e Kant é preciso buscar nos conceitos da filosofia moral o que se tem em comum (acordo) ou o que difere (desacordo) no pensamento dos dois autores. No centro da filosofia moral de Theodor Adorno, encontra-se a obra de Immanuel Kant no entendimento que não é que Adorno concorde com Kant ou que a teoria de Kant seja correta, pois uma filosofia é sempre do seu tempo. Porém, o filósofo alemão representa para Adorno a mais rigorosa e coerente descrição de moralidade, ou seja, na possibilidade de sustentar tal teoria moral hoje. Isso não implica que Adorno esteja de acordo com a moralidade kantiana, mas que, para Adorno, o que é mais importante em Kant é o rigor com o qual ele isola e examina o conceito de moralidade que se fundamenta em torno da noção de liberdade, ou seja, na autonomia, na emancipação. Expressando mais claramente

a possibilidade de emancipação depende do contato com um modelo de autoridade: Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar essa etapa, e quando isso ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens. (ADORNO, 1995, p. 177)

Devemos buscar entender que tomar uma decisão para autonomia implica em dizer que o sujeito é livre ou tem a liberdade para fazer, ou seja, entender que a ação é um projeto de si mesmo. Se a ação deriva de experiências externas ou de comportamento moral meramente empírico, não se pode dizer que, pelo conceito de moral em Kant, essa ação foi livre. Não agimos moralmente ou livremente, se estivermos agindo a partir de qualquer outra ocasião ou coisa que não da reflexão crítica e, acima de tudo, racional. As nossas ações não podem provir de nossas paixões, vícios, desejos ou mesmo por qualquer necessidade de natureza física, pois dessa forma a ação não é moral. Diferente de um costume ou crença, a lei

moral deve garantir a liberdade de todos e servir para todos, por isso é universal. Deve ser elaborada tendo a razão como um instrumento de autonomia.

[...] se quisermos pensar um ser racional e com consciência de sua causalidade a respeito das ações, isto é, dotado de uma vontade. E assim achamos que, exatamente pela mesma razão, temos que atribuir a todo ser dotado de razão e vontade esta propriedade de se determinar e agir sob a ideia de sua liberdade. (KANT, 1964, p. 103).

A ação moral autônoma para Kant deve ser uma máxima e o vínculo entre a ideia do universal, da liberdade e a razão é essencial. Dessa forma, Adorno irá concordar com a descrição de autonomia moral em Kant, pois, para ele, significa uma luta contra o conformismo social, contra os impulsos e instintos do eu, contra a natureza humana. A emancipação, para Adorno, é um processo de superação do eu, uma superação da natureza e uma superação da sociedade. E, ainda, a superação deve levantar suspeita de como socialmente as coisas ligadas aos sentimentos morais “naturais” são feitas, suspeita da moralidade e da própria razão, logo:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. [...] O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, p. 181-182).

A questão da autonomia em Adorno é uma possibilidade de liberdade para o indivíduo, de uma ação livre não compelida por necessidades biológicas ou sociais. Até este ponto, o filósofo entende e concorda com Kant. Adorno comenta que a sociedade em que vivemos é heterônoma, isto é, ninguém na contemporaneidade pode viver uma vida sem ser autodeterminada, por isso não concorda que a autonomia da racionalidade moral idealizada em Kant seria possível no mundo hoje. Isso porque, quando usamos a palavra liberdade, tendemos a querer dizer que nenhuma limitação física ou jurídica nos impede de agir segundo nossos desejos ou, vendo por outro lado, que temos a capacidade jurídica ou física de realizar nossas ações desejadas. A autonomia do indivíduo é simplesmente presumida em vez de provada, pois está intimamente ligada à ideia do indivíduo. Viver corretamente, dentro do que se entende por moralidade em Kant, seria impossível, porque a natureza que ajuíza o certo e o errado não nos passa confiança de que o outro venha a agir da mesma forma.

A visão de liberdade dentro de uma sociedade capitalista está vinculada ao sujeito como comprador e vendedor do trabalho. Para Adorno, uma filosofia moral que parta da ideia de que indivíduo já supõe sua autonomia é falsa, pois está se contrapondo à sociedade capitalista do qual depende. Assim:

Esta autonomia, ao colocar o indivíduo contra o mundo social, é ilusória: ela mascara as reais necessidades e o real envolvimento com os outros. Ao rejeitar nossa interdependência mútua frente aos outros seres humanos e ao mundo natural que nos sustenta, a moralidade torna-se meramente uma justificativa para a continuação da guerra de todos contra todos. (THOMSON, 2010, p. 132).

Dessa forma, a liberdade já está comprometida pelo individualismo imposto em uma sociedade em que o homem já parte como indivíduo autônomo, uma moral liberal, interconectada em uma cultura individualista e privada. O outro passa a ser apenas um objeto para um fim a ser alcançado e para corresponder aos interesses dos outros. A liberdade para um não tem significado sem liberdade para o todo. A liberdade em uma sociedade mercantilista está submissa ao mercado. O indivíduo ganha um pouco de autonomia quando é capaz de determinar suas atitudes e ao negociar os seus bens ou força de trabalho. Eis aí um conflito com a autonomia moral em Kant, quando o mesmo fala sobre o respeito à lei derivada da experiência e tais leis exteriores ao indivíduo. O mercado determina as leis e quem deve ser submisso. Em dias atuais, entendemos que, para Adorno, seria impossível exercer essa tal liberdade proferida por Kant, pois nossa liberdade depende muito mais das relações de mercado do que das relações sociais. O pensamento crítico deve deixar como uma questão aberta, pois essa impossibilidade pertence ao pensamento adorniano.

A educação também é um outro assunto sobre o qual podemos traçar alguns acordos entre Adorno e Kant. O pensamento kantiano se configura como um dos mais influentes nas teorias pedagógicas que proliferaram a partir do século XIX, na tentativa de promover na e pela educação o acesso a cada membro da humanidade a sua maioridade e autonomia. Para Kant, a autonomia moral e, conseqüentemente, a saída da menoridade são os elementos principais e estão numa íntima relação dada entre o saber e a liberdade.

Ao desenvolver o saber para o uso do discernimento do indivíduo para libertar-se de seus “conselheiros” – heteronomia - e sair de sua minoridade é uma tentativa que a humanidade criou para livrar-se do desconhecido e que teve no Iluminismo seu ápice, como exigência racional para transformar moralmente o mundo. Um processo que, para Kant, está relacionado à emancipação, à superação da minoridade do qual o próprio homem é responsável por permanecer e aparece como inimigo da racionalidade, autossuficiência,

determinação, na medida em que o homem se deixa fascinar pelo encanto da comodidade de receber ordens acabadas de seus tutores, sem que precise raciocinar por si próprio.

No texto *Educação e emancipação* (1995), Adorno nos alerta para o quanto a proposta de Kant é importante para a educação numa democracia vigente na sociedade, na sua principal questão que é a necessidade de que os homens se afastem de seu estado de auto-inculpável minoridade em que se encontram e explorem a concretização de sua emancipação. Citando o ensaio de Kant, *Resposta à Pergunta o que é o Esclarecimento*, Adorno situa: “[...] sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se de entendimento sem a orientação de outrem.” (Kant, apud. 1995, p. 169). Eles devem se emancipar da tutela feita pelos outros indivíduos, ousando fazer uso público da própria razão.

Estes dois filósofos trazem elementos expressivos e problematizadores no que se refere às possibilidades de novos sentidos de uma educação para a emancipação e autonomia no presente e as repercussões deste movimento que aparece no Iluminismo. Consideramos suas ideias significativas sobre a educação para a emancipação, já que nos oferecem a oportunidade de vislumbrar os primeiros caminhos para abordar a formação e a própria educação na contemporaneidade.

Tentando definir a educação em *Sobre a Pedagogia*, Kant (2006) esclarece que:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT 2006, p. 19).

Kant afirma que a educação é extremamente importante para a formação e progresso da humanidade. Através da educação, o indivíduo deve desenvolver as suas disposições naturais para o bem e tornar-se, dessa forma, melhor. A tarefa essencial da educação é a formação moral. Já Adorno demarca a educação como o caminho possível para ter coragem e decisão para usar o nosso próprio entendimento, que nada mais é do que a própria emancipação:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (...) 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 nisso, 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).

A atualização da proposta emancipadora de Kant deve ser ainda mais radical, posto que uma sociedade livre, em tese, seria o que determina a possibilidade de emancipação, e a sociedade atual não possui tal pressuposto, pois esta se faz pela dominação e, portanto, contribui para a perpetuação do próprio irracional estado de menoridade, da determinação da falta de liberdade e do processo de dominação. No texto “Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?”, Kant impetra um conceito ao esclarecimento [Aufklärung] – Iluminismo - como um caminho de emancipação intelectual resultando, de um lado, a superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, por outro lado, da crítica do que foi inculcado nos intelectualmente menores por seus maiores (seus superiores hierárquicos). Neste sentido, sua definição se associa à imaturidade, à minoridade do homem. Diz ele:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, 2005, p. 100).

É bem característica a forma com que Kant estimula o próprio entendimento do homem na sua defesa efusiva: *Sapere Aude!* Ouse saber. O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que esta situação não é eterna, pois o indivíduo pode, por meio do uso da razão, transformar-se em sujeito. Mas reconhece ser difícil a libertação de estado de menoridade, pois, já no final do século XVIII, este estado já havia adquirido outro status.

No que se refere ao esclarecimento, Horkheimer e Adorno (1985) consideram que **este** não fica limitado somente ao processo histórico-filosófico do Iluminismo, mas diz respeito à toda e qualquer tentativa que a humanidade desenvolveu para livrar-se do desconhecido, o que teve no Iluminismo seu auge. Portanto, este desenvolvimento pode ser encarado como a própria história da racionalidade ou como o “[...] desencantamento do mundo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Segundo os autores, a regressão ao mito é uma forma ingênua à própria essência do esclarecimento, mas pode se desenvolver, principalmente, pela matematização da linguagem científica que, sob uma aparente neutralidade, transformou o próprio pensamento em coisa, deixando de lado a exigência universal de pensar o pensamento. Estes filósofos nos deram elementos significativos para análise reflexiva sobre as possibilidades de novos

sentidos para pensar uma educação para a emancipação no presente e as repercussões deste movimento de ideal de emancipação e da autonomia da racionalidade humana.

Já no projeto geral do Iluminismo – Aufklärung -, a educação escolar tinha como fomento formar indivíduos esclarecidos e emancipados, para que por si só fossem capazes de argumentar ou entrar em um embate de ideias e decidir com conhecimento de causa; hoje não parece mais dedicar-se a formar uma camada privilegiada capaz de conduzir a pátria para uma emancipação, mas a atuar na “fabricação” de profissionais que tenham alguma utilidade à economia nacional. Nessa perspectiva, o sentido da própria educação vai ganhando outros recentes contornos na contemporaneidade. O saber intelectual e de emancipação supõe um desejo de construção que parece ter desaparecido no presente e na função da educação escolar.

No entendimento de Theodor Adorno, a analogia que instigou Kant a se dedicar ao esclarecimento da ilustração no final ocupa-se em verificar a formação educacional pondo a educação como um problema da sociedade moderna, pois já extrapola a ideia de construção da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. O desenvolvimento que se pensava conduzir à autonomia dos homens precisa atualmente levar em conta as circunstâncias da produção e reprodução da vida em coletividade a que estão abaixo na sociedade. Sobrevivemos e vivemos numa sociedade administrada, onde não há lugar para autonomia e, portanto, não há espaço para o indivíduo como sujeito de seus pensamentos e atitudes.

Kant e Adorno oportunizam um campo realizável para entender e abranger a relação entre a minoridade, a condução emancipatória e a educação, vistos enquanto condição do próprio homem. Uma aproximação que exige, hoje, estruturação para um caráter crítico de oposição para que efetivamente ocorra uma instrução para a emancipação. Nessa perspectiva, a emancipação sugere dar novo sentido para um pensar crítico e reflexivo em que o próprio homem seja parte constitutiva e construtiva deste processo diante da inaptidão de reflexão como vivenciamos no presente.

4 A EDUCAÇÃO E SUAS NUANCES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, iniciamos um estudo sobre o primado da educação e suas importantes concepções, considerando-a uma pedra fundamental para emancipação dos sujeitos e acreditando que a educação em geral é um espaço de libertação e formação da autonomia e emancipação humana. O estudo tece reflexões sobre a educação e suas nuances na sociedade contemporânea, considerando a sociedade, a cultura e as novas regulações, bem como as mazelas da sociedade atual, adotando uma visão da educação como construtora de uma sociedade desenvolvida, igualitária e, ainda, como promotora da reprodução e/ou transformação social. Ao longo do capítulo, a escola é considerada por sua função de educadora do indivíduo, capaz de possibilitar uma formação autônoma e emancipada. Para tanto, fazemos uma discussão sobre o papel da escola no sistema capitalista e, em seguida, abordamos sua contribuição como mediadora de uma formação crítica.

A educação e a formação são processos sociais fundamentais na criação do homem e da humanidade, dos quais depende a continuidade da cultura e o destino da humanidade e de cada indivíduo. São processos que são expressões da natureza e da existência humana. Sem educação e formação, toda a cultura e civilização permaneceriam mortas, pois, se não existissem, o homem do futuro passaria sem qualquer conhecimento e compreensão. A educação é, portanto, vista como um dos fatores decisivos no desenvolvimento do indivíduo, pois educar é conduzir de um estado a outro, é criar possibilidades numa certa direção, o que é susceptível de educação para o bem-estar da coletividade e da sociedade como um todo. Devemos atentar para o fato de que a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo o costume social, bem como suas transformações culturais e econômicas, o ponto de partida para a compreensão das modificações e estruturas educacionais. Como bem elucidam Ramos do Ó e Costa (2007), em uma sociedade industrial moderna, o Estado oferece o direito à educação para cada cidadão e, para isso, organizam-se instituições formais nas quais a educação é realizada sistematicamente e em nível profissional.

É nesse sentido que Kant (2006) traz a educação como um processo social de formação humana. Em sua obra “Sobre a Pedagogia”, afirma que a educação é a mais importante forma de prosperidade rumo à evolução da humanidade e que o homem é a única criatura que precisa ser educada, sendo enfático ao dizer que a disciplina e a instrução devem formar o homem desde a sua infância. Nos escritos de Kant (2006), é possível observar que a educação deve possibilitar uma formação para a autonomia e, que, conseqüentemente, possa

levar os indivíduos a agirem com a razão. Ao contrário da doutrinação, a verdadeira educação tende a eliminar a disparidade entre a tutela e a emancipação autônoma e emancipada, possibilitando ao educando uma transformação na sua capacidade racional de construir argumentos e visão de mundo a partir da sua própria experiência, fazendo com que seu guardião, tutor ou o professor vá “morrendo” durante o processo.

Desse modo, parte-se do entendimento de que a educação se insere no contexto mais amplo da sociedade humana, estando articulada a todos os processos sociais do cotidiano de um indivíduo, permitindo o desenvolvimento de potencialidades para que seja possível compreender o mundo e viver em coletividade. Almeja-se, com isso, um modelo de educação que seja concretizado com viés de atenção à formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de voz, de ação, de reflexão e participação ativa. Por isso, a educação não pode ser considerada apenas um veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos por uma cultura ou sociedade de forma globalizada.

A educação abre espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura. Para Lipovetsky (2009), a educação deve procurar desenvolver a consciência e a criticidade, para que o homem aprenda a escolher e a decidir, tornando-se livre em lugar de ser domesticado e adaptado, como ainda acontece na educação vigente em nosso país.

Na contemporaneidade, a educação escolar encontra-se em crise de valores humanistas, os quais se refletem uma ruptura com a tradição que abre possibilidades de um diálogo humano compromissado com o mundo em um tempo presente. Por isso, nos tempos atuais, algumas tarefas urgentes se impõem. A principal delas é que tenhamos força suficiente para tornar nossa sociedade mais justa e menos seletiva. Via de regra, o cotidiano escolar contemporâneo é marcado por eventos de natureza conflituosa, abrindo portas para condutas violentas. Nas escolas, as relações pessoais são permeadas de comportamentos naturalizados, compondo um movimento de violência que se retroalimenta (MUNDIM NETO, 2017).

Nesse âmbito, Freire (1994) procura mostrar o papel político que a educação possa vir a desempenhar, visando sempre a construção de uma sociedade aberta. Nesse contexto, desenvolve reflexões nas quais evidencia que a nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, pois estas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Tal visão de educação deve encontrar respaldo no diálogo e na conscientização dos envolvidos.

Partilhamos as sábias palavras de Paulo Freire (1994, p. 11), quando diz que hoje, mais do que em outras épocas, “[...] devemos cultivar uma educação da esperança enquanto

empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos”. É certo que, para alguns, ou melhor, para o sistema, as tramas e os efeitos do modelo de educação defendido por Freire soam como uma utopia. Contudo, para Freire (2005, p. 96), utopia soa como esperança:

Utopia, entendida como sonho possível, que se vincula à esperança arraigada na possibilidade de transformar o mundo. [...] utopia que envolve compromisso histórico e engajamento efetivo de mulheres e homens, que se reconhecem e que atuam como sujeitos nas lutas de transformação e reinvenção substantivamente democrática das estruturas societárias na sociedade na busca de sua humanização e da libertação das condições desumanizantes de opressão e dominação.

Nogare (1990) pondera sobre os possíveis desdobramentos de sentido do humanismo, podendo ser aplicado em quase todas as ideologias contemporâneas. Para o autor, o humanismo diverge e prolifera em uma gama de gradação de difícil determinação. No panorama contemporâneo da educação no Brasil, a violência se mostra em atos centrais e alcança meios midiáticos de massa, ganhando corpo em ações covardes, com atitudes dissimuladas. Reconhecem-se ideias de caráter totalitário que são traduzidas em várias circunstâncias, sendo possível identificar que o discurso escolar nos termos da contemporaneidade de mentiras utilitárias.

O fato é que as configurações familiares são diferentes e as crianças contemporâneas estão nascendo em um mundo escolástico em ruínas, ou seja, um mundo de afirmações e negações sobre um mesmo tópico. Assim, faz-se imprescindível uma definição satisfatória dos termos, que evite ambiguidades. A tecnologia faz parte do dia a dia das pessoas, fazendo com que as crianças não correspondam ao velho padrão escolar, que impõe conhecimento, comparando pessoas e estimulando a competitividade. Isso posto, a escola se traduz em conhecimento que se confunde na contemporaneidade e a perspectiva de vida das pessoas (MUNDIM NETO, 2017).

Existe uma suposta incapacidade da escola se adaptar à conjuntura contemporânea e Bauman (2013) é categórico ao afirmar que o papel da educação nos novos tempos traz uma inquietude na busca de equiparar as oportunidades através de uma educação universal. Assim, caracteriza a sociedade contemporânea pela imprevisibilidade em um mundo cada vez mais interconectado, no qual as tecnologias têm a capacidade de resolver equações mais eficientes que um ser humano e no qual a socialização escolar deve se reconfigurar para adaptar-se aos moldes atuais.

É fundamental que se eleve o sentido da escola na sociedade contemporânea, preparando-a para os novos tempos, seja por meio de novos canais de justiça escolar, colocando novamente os alunos dentro da escola, em vez de afastá-los, abrindo-a para a pluralidade, considerando as culturas e experiências dos alunos (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Há quatro tendências que interferem na formação do professor na contemporaneidade: o saber docente, a reflexão sobre a prática, a pesquisa no ensino e a competência da formação (GHEDIN, 2009).

O saber docente se refere à dimensão ética. Acerca da reflexão sobre a prática, o professor possui um compromisso político. A pesquisa no ensino trata-se da técnica que se refere ao domínio dos procedimentos e métodos de ensino e aprendizagem. E a competência da formação refere-se às afetividades, às emoções e à dimensão estética. A questão é que o problema da educação na contemporaneidade não se limita à crise da escola, pois é a sociedade em geral que está em crise, significando dizer que o conflito é anomalia que precisa ser desenraizada, pois o conflito carrega um potencial pedagógico, no qual o seu proveito advém da gestão coletiva (GHEDIN, 2009).

Freire (1987) se constitui defensor de uma teoria em que os sujeitos possam ser críticos e que estejam em um processo de transformação progressiva e fazem com que a sociedade também seja transformada, defendendo, ainda, o pensamento de que toda ação educativa deve ser, antes de qualquer coisa, uma ação cultural que objetive uma mudança moral e intelectual. Essa ação cultural inicia-se na descoberta da razão que reproduz as estruturas materiais e simbólicas de dominação. Tal descoberta perpassa pela crítica e pelo anseio de mudanças, conduzindo os indivíduos à ação de novos valores e padrões de relações dialogais.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 12).

Para o educador, a educação deve procurar desenvolver a consciência e a criticidade, para que o homem aprenda a escolher e a decidir, tornando-se livre em lugar de ser domesticado, adaptado, como ainda acontece na educação vigente em nosso país. De posse dessas informações, torna-se fácil entender que a educação é um instrumento de

potencialidades, que possibilita o crescimento humano, tida como uma prática social imprescindível, devendo ter como ato principal formar cidadãos críticos, para que possam atuar efetivamente na transformação de sua realidade.

4.1 A indústria cultural e sociedade de massa como característica da sociedade capitalista

Ampliando o escopo da descrição sociológica desenvolvida, o francês Gilles Lipovetsky (2004) sugere que o ser humano está entrando em uma paisagem “hipermoderna”. Diferentemente dos diagnósticos que caracterizam essa paisagem como “pós-”, Lipovetsky (2004) aponta que “a sociedade vive em uma hipermodernidade”, na qual é possível assistir a um aumento da modernidade, por meio de um liberalismo globalizado, a comercialização quase geral de estilos de vida, a exploração” até a morte da razão instrumental e do individualismo desenfreado. No entanto, a característica chave que o sociólogo francês descreve refere-se à destruição de formas clássicas de autonomia individual, nas quais há um individualismo absoluto ou hipermoderno. Diante do pensamento de Lipovetsky, Cruz (2015, p. 9) ressalta que:

Atualmente, para o autor, o termo ‘pós-moderno’ é inadequado, sendo preferível apresentar a sociedade atual como hipermoderna. Pretendemos, logo no início deste trabalho, com base nas considerações do autor sobre as transformações ocorridas na modernidade, aprofundar as reflexões sobre por que Lipovetsky entende que o termo ‘hipermodernidade’ é mais adequado para identificar a sociedade contemporânea. A compreensão mais geral desse termo nos levará à perspectiva que o autor dá às transformações por que passou a valorização do indivíduo e da democracia, do mercado e da tecnociência, que, em seu ponto de vista, estavam presentes na modernidade e ainda estão na hipermodernidade, aliás, de modo superlativo.

Conferindo pertinência às análises que Lipovetsky (2009) propôs, é possível diagnosticar, em tempos hipermodernos, o incentivo de lógicas de autonomização, que poderiam ser encontradas em moda, política, educação ou lazer. Assim, pode-se definir o individualismo hipermoderno como um individualismo desregulado, (des) institucionalizado, no qual o indivíduo se torna cada vez mais estrategista, móvel, nômade. Na análise da sociedade de massa, um dos temas recorrentes é a crítica da razão. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), a razão iluminista que visava à emancipação e ao progresso social transformou-se em instrumento de dominação em virtude do grande desenvolvimento tecnológico, o que ocasionou no surgimento de uma razão controladora e instrumental, que busca a dominação tanto da natureza quanto do próprio ser humano. Em resumo, denunciam a

morte da razão crítica. Nesse âmbito, os autores estabeleceram o conceito de Indústria Cultural para designar a indústria da diversão de massa veiculada por televisão, cinema, rádio, revistas, jornais músicas, propagandas etc. Através da Indústria Cultural e da diversão, se obteria a homogeneização dos comportamentos e a massificação das pessoas.

A partir dessa concepção, a Indústria Cultural tem como objetivo a dependência e a alienação dos homens; eles teriam o gosto padronizado e seriam induzidos a consumir produtos de baixa qualidade, assim culminando na desvalorização da cultura, tratando-se somente de uma ideologia imposta às pessoas. Silva Filho (2013, p. 18) em relação à Indústria Cultural destaca que

É preciso perceber, portanto, que a indústria cultural também dificulta a atuação de uma racionalidade autônoma, provocando a regressão do esclarecimento e a mistificação da consciência. Não obstante, toda essa situação de alienação e de barbárie, resultante da sociedade tecnológica, requer a sua própria superação, principalmente quando se chega a momentos titânicos como ocorre na sociedade contemporânea. Seria necessário, então, o estabelecimento de uma educação crítica para a mediação da emancipação humana, quer dizer, uma educação no seu amplo sentido que tivesse como base a teoria crítica, capaz de proporcionar o esclarecimento e de contribuir para a superação da razão instrumental e para o anúncio da razão emancipatória. Essa nova razão liberta o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência.

Partindo da concepção de Adorno e Horkheimer (1985), os meios tecnológicos tornaram possível produzir obras de artes em escala industrial. Silva e Sena (2015) entendem que essa produção em escala não democratizava a arte, pois simplesmente houve a banalização, fazendo com que o público perdesse o senso crítico e tornasse um consumidor passivo de todas as mercadorias anunciadas pelos meios de comunicação de massa.

Em decorrência disso, pode-se dizer que a dimensão humana do homem, a sua emancipação e autonomia, o seu poder de crítica e criatividade tornam-se ameaçados pelo sistema da civilização industrial. Tal reflexão apresenta um elemento fundamental: a educação, especialmente a escolar, pois, como elucidam Silva e Sena (2015), ela designa um papel crucial nesse processo de conscientização. Ressalte-se que não há garantia de que a educação irá solucionar o problema da barbárie capitalista, da alienação e do consumismo, porém sua contribuição será bastante significativa, uma vez que o conhecimento nos permite refletir sobre por que estamos lutando e precisamos realizar.

4.2 Pensando a educação na construção de uma sociedade desenvolvida e igualitária

A educação pode ser pensada como fundamental para o desenvolvimento do ser humano e como um fator de mudança social, devendo partir do reconhecimento do movimento dialético que engloba a estrutura social e a consciência humana, cuja interação social e cultural do indivíduo possa contribuir para um projeto de cidadania comprometida com os valores adquiridos ao longo da vida. A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e a humanidade e, ao mesmo tempo, compreender a importância da sua ação e porque agiu de tal forma. Não se trata de pensar que a educação vai resolver todos os problemas sociais, tornando a sociedade igualitária, todavia, entende-se que a educação crítica fornece a formação de homens críticos capazes de pensar e saber como agir para mudar e transformar a atual realidade.

Em meio à atual sociedade, onde se percebe o maior receio de Adorno tornando-se realidade, a volta da barbárie, faz-se fundamental pensar o papel da educação nesse contexto. Acredita-se que, enquanto formadora humana, provavelmente, é o único caminho a ser seguido para evitar a volta da barbárie que, na verdade, já parece ter chegado, precisando mesmo ser revertido, já que se observa o mal banalizado, a indiferença e o ódio como prevalentes, dado um cotidiano de violência generalizada. Daí então, como bem afirmam Lopes e Silva Filho (2017, p. 108), “[...] a necessidade de resgatar a humanização do homem, capacitando-o para o esclarecimento e para a reflexão crítica, a fim de compreender sua existência e emancipá-lo das condições de opressão”.

Segundo Adorno (1995), a educação deve impedir a regressão humana aos extremos de sua violência, que independem de seu nível tecnológico. Sobre o assunto, César e Duarte (2010) elucidam que a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e preocupada com a redução das desigualdades sociais e culturais é recorrente nas políticas de escolarização recentemente implantadas no Brasil. Nessa órbita, algumas ligações entre educação e direitos humanos foram feitas nos mesmos contextos em que observamos o declínio dos potenciais regulatórios e organizacionais na escola moderna.

A escola, como uma instituição social moderna, foi chamada a prestar contas para manter a ordem social, ou pelo menos aceitou certos deveres de construir uma sociedade coesa integrada (LIBÂNEO, 2002). Antes de um conjunto de mudanças que essas organizações ocorreram em nosso tempo, seus objetivos sociais tornaram-se vagos. No entanto, Elias (2011) elucidada que parece que o declínio da institucionalidade não foi um

marco para o fim da escola, nem o esgotamento das expectativas que esta sociedade historicamente lhe deu, apesar das narrativas de suas crises e ambiguidades.

Essa imprecisão na definição de seus significados e projeções sociais constitui uma distância da ampliação de seus papéis e desempenhos sociais. Essa ampliação trouxe e mostrou novos objetivos para a escolarização, incluindo a redução das desigualdades sociais, a proteção social e a recuperação de princípios civilizadores. No entanto, essas funcionalidades fizeram, de alguma forma, a construção da educação como um direito de se difundir no Brasil.

Assim, a escolarização passa por sensações de crise ou vazias em sua “razão de ser”, enquanto novos programas e políticas aumentam e ampliam funções sociais e significados. No entanto, se fosse essa a situação, não significaria nenhuma nova análise, pois, quando os significados pedagógicos se desvanecem, as ações políticas assistencialistas espontâneas persistem, como diz a história da educação no Brasil (ARAUJO; PUIG, 2007).

O que parece estar mudando na agenda das políticas educacionais contemporâneas? Além das práticas pedagógicas e das propostas curriculares, o Estado brasileiro está promovendo um novo conjunto de políticas que, para nós, visam reconstruir os significados sociais nas políticas escolares (PASTORIZA; PIVO, 2015).

Nesse sentido, quando Kant (1983) se refere à educação, a compreende como um processo importante (ou o mais importante) meio de libertação dos sujeitos das amarras da tutela da menoridade. Neste entendimento, trata-se de um propulsor para um rumo de significações variáveis, mesmo esta considerada inconclusa. Kant propôs conceber a relação sujeito/objeto, conhecida como Revolução Copernicana na filosofia; nesse método prevalece a autonomia do sujeito na construção do conhecimento e abre a reflexão de uma educação que estimule a emancipação intelectual. Kant acreditava que a passividade intelectual, ou seja, o sujeito preparado somente para receber informações e para agir de maneira comum a massa, como ele acreditava ser voltado para objetivos referentes ao capitalismo e consumismo, gera a mediocridade e estabelece a heteronomia, impossibilitando o sujeito de exercer a sua própria autonomia no pensar e na construção do saber.

A consciência crítica, desenvolvida na educação através do estudo da filosofia em escolas de nível médio é uma das saídas do homem da sua menoridade, de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outro. O momento em que o indivíduo se torna consciente da força e independência de sua inteligência para fundamentar sua própria maneira de agir e pensar, sem a doutrina ou tutela de outros, esse processo descreve-se como maioridade humana. Nesses termos é que Freire

(1992) defende como prioritário o compromisso político e ético de uma educação crítico-libertadora:

[...] Uma das tarefas da Educação Popular, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. (FREIRE, 1992, p. 126).

Faz-se necessário explicitar o processo da *Educação Popular*, capitaneado por Paulo Freire, que desenvolveu um método em que a educação valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades vivenciadas, culturais na elaboração de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de um olhar crítico, que possibilita o desenvolvimento da comunidade que o aluno ou educando está inserido, pois incentiva o diálogo e o engajamento comunitário, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica, e que se impõe a necessidade de questionar-se, de modo profundo, sobre sua atuação prática situada no atual contexto sociopolítico, sobre suas estratégias de trabalho junto aos Movimentos Sociais, tendo em vista sua histórica utopia de alavancar um projeto de transformação social a partir de um processo cultural libertador, autônomo, moral e emancipatório.

A autonomia de um indivíduo, através do exercício do senso crítico para a consciência crítica, contribui para o processo de reflexão educacional inserida por Kant, e posteriormente Adorno (1995) corrobora, verificando pontos de intercessão entre as duas teorias pedagógicas dos dois filósofos, de modo que ambas se articulam e contribuem para constituição de uma educação emancipatória. A esse respeito Silva Filho (2009, p. 163) destaca que:

Com efeito, a consciência para essa ação emancipadora não é gerada espontaneamente. Marcuse e Adorno reclamam a falta de uma compreensão teórica, nos últimos tempos, sobre a estrutura da realidade social. Despreza-se a teoria em favor de um “praticismo” e de uma militância política imediatista. Desse modo, o pensamento teórico é renegado. Daí a importância de uma teoria crítica que vem revitalizar a Razão filosófica, a mentalidade crítica, como diz Marcuse. Trata-se, enfim, de se resgatar o pensamento dialético em detrimento de uma mentalidade resignada, quer dizer, da Razão científica, instrumental. Essa é a grande contribuição de Marcuse e Adorno para o marxismo contemporâneo.

Os imediatismos das estruturas capitalistas privilegiam em detrimento o aspecto intelectual formal, uma educação prática e tecnicista, a qual a aprendizagem ocorre de uma forma mecânica sem levar em consideração a formação emancipatória e humana do aluno. As questões existenciais de caráter cognitivo e subjetivo dão lugar a um conhecimento técnico

frio e direcionado, não oportunizando ao aluno o seu próprio entendimento de mundo e de construção do conhecimento autônomo. Os serviços escolares como os Projetos Políticos e Pedagógicos, como por exemplo, reunião de pais e mestres, de elaboração de currículo, planejamento e de projetos escolares, respondem às demandas sociais em um plano de amplo significado social.

Uma das críticas mais profundas que se fez aos padrões conservadores de escolaridade no início do século XX no Brasil foi a falta de uma formação comum, uma vez que essa formação ensinaria o aluno a viver de maneira inteligente e a assumir parte responsável em sua sociedade. Nesses termos, a educação está reconstruindo a experiência dos indivíduos através de novas experiências de forma contínua, ativa e progressiva, mas baseia-se em condições de seu espaço e significados sociais que ligam a educação ao seu tempo. A reconstrução dos significados sociais é visível nos valores compartilhados para a convivência, valores explicitados nas condutas detalhadas dos indivíduos (LEÃO, 2014).

No caso brasileiro, nota-se que novos significados foram construídos para a educação, incluindo o surgimento da educação em direitos humanos, políticas de educação integral, atos de salvaguarda do patrimônio natural e cultural ou propostas de respeito às diversidades, além de reconhecimento social e cultural e diferenças simbólicas. Essa reconstrução requer que eles estejam próximos de políticas diferentes, organizadas por racionalidades estatais distribuídas em múltiplas escalas de produção e circulação de políticas educacionais contemporâneas (LIPOVETSKY, 2004).

Esses novos temas estão se tornando aptos a reconstruir significados, uma vez que estão situados em múltiplos lugares de efeitos formativos, seja na administração ou formação de gestores para as escolas públicas, seja nos altos e baixos da dinâmica curricular e nos espaços escolares, ou mesmo na tomada de decisões de políticas para a educação nacional. Parece-nos que a educação em direitos humanos segue o mesmo caminho. Não há dúvida de que, na contemporaneidade, a transmissão de conhecimento continua sendo uma necessidade vital da sociedade, embora não se possa fazer coincidir educação com conhecimento, porque uma é fim e outro é meio; a aproximação fecunda é fundamental, sobretudo para que se possa educar o conhecimento e a própria modernidade. Para o contexto de uma sociedade que almeja ser reconhecida como democrática, este tipo de práxis dialógica se constitui numa mudança particularmente relevante do discurso e das práticas tradicionais de desenvolvimento paternalista para estruturas de tomada de decisão mais inclusivas e consensuais. Isso é especialmente relevante no contexto de uma ideologia do estado democrático.

Os fragmentos desse sujeito vão sendo reconstruídos pelas portas da educação, se fundamentando em um movimento emancipatório, em que os sujeitos são estimulados a pensarem e agirem por si próprios, assumindo uma condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Emancipar significa romper com a proteção de outrem, ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades.

Tornar claro os reais objetivos da educação é buscar meios científicos, que não visa os interesses de um pequeno grupo, mas de toda uma sociedade sofrida ao longo da história. Sociedade essa que viu, durante muito tempo e, ainda vê a educação caminhar no sentido contrário ao que deveria. Desta forma, entende-se que é por meio de uma educação dialógica, concebida nos espaços das deliberações, em que há necessidade de formar sujeitos que compreendam, desde a formação inicial, que a atividade comunicativa deve ser exercida diante de seus semelhantes para que sejam capazes de observar, de avaliar, de comparar, de optar, de intervir, de romper e decidir. Se a educação é fundamental para essa construção, é preciso pensá-la com muito cuidado, para que a mesma não se torne apenas mais um projeto de educação que serviu aos interesses de alguns e parou quando não despertou mais esses mesmos interesses.

4.2.1 Educação e direitos humanos

O debate sobre a relação entre educação e direitos humanos é incorporado quando se discute as tensões essenciais aos processos de escolarização: inadequação entre a igualdade de oportunidades (principalmente de acesso) na escola e a desigualdade de seus méritos, que atualiza e dá centralidade a novas formas de justiça escolar (LIPOVETSKY, 2009). É a partir desse entendimento que se busca fazer essa relação.

Uma escola de igualdade não seria credível, porque, mesmo que a educação gratuita garantisse a igualdade de acesso, o capital cultural das famílias, as estratégias, as ambições dos pais em relação à educação, trajetórias de vida e biografias seriam diferentes. Parece que, quanto mais aumentamos a igualdade de acesso, mais desigualdade está nessas proposições.

A desigualdade de oportunidades escolares deriva, de certo modo, das desigualdades sociais e culturais fora da escola, o que não exime a escola de produzir seus próprios mecanismos. Sob essa perspectiva, existem interesses políticos e mecanismos institucionais que mantêm a escola sob este princípio de justiça, o que dificulta práticas democráticas efetivas e inter-relações nas diferenças culturais na escola. Documentos

normativos recentes que foram feitos para as políticas de escolarização brasileiras afirmam a pertinência dessa consideração e visam “reestruturar” um campo de valores para as práticas escolares.

O Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos é típico desse objetivo (PASTORIZA; PINO, 2015). Esse texto baseia-se em um conjunto de documentos nacionais e internacionais que afirmam a pertinência desses direitos, principalmente no contexto latino-americano, em que os países sofreram forte repressão e violência e buscam colmatar as lacunas entre fronteiras jurídicas e práticas sociais. Subjacente a essa definição de direitos humanos, uma definição de cidadania ativa exige que o treinamento dos sujeitos observe direitos e deveres, mas busque um modelo de sociedade articulando direitos, solidariedade e responsabilidade social.

O Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos, como ferramenta de políticas públicas, visa fortalecer o estado democrático em que os direitos humanos são uma estratégia para o desenvolvimento nacional. Esse instrumento é dirigido à educação básica, superior, não formal e nas relações entre educação e mídia. Do ponto de vista jurídico e normativo, está associado à Constituição Federal, à Lei de Bases e Diretrizes da Educação, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Estatuto do Idoso e a um código recente, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (PASTORIZA; PINO, 2015). Essa diretriz foi a que mais buscou e busca uma educação mais igualitária na sociedade contemporânea no Brasil. Logo, apesar de muitas pessoas viverem em condições precárias de vida, nenhuma delas pode ser privada de educação, pois como direito universal, todos devem ter acesso a ela no Brasil.

Freire (1987) chama a atenção que, pelo viés da educação, a ação do homem na sociedade pode transformar ou não a realidade. Assim, a educação é entendida como um processo contínuo e permanente, que orienta e conduz os indivíduos a novas descobertas a fim de fazer com que esses sujeitos possam tomar suas próprias decisões. Coloca-se, para isso, como tema central desta discussão a educação-mudança social, como uma idealização transformadora. Não se trata de evidenciar a educação pelos mais diversos pensamentos existentes/defendidos, nem tecer críticas a algum pensador, mas algo muito mais intrínseco: pensar a educação como um projeto possível para a emancipação/libertação e autonomia dos sujeitos, para que todos possam ter legitimidade para apreciar as questões sociais sem coerção e exclusão a que muitos são acometidos, viabilizando, sobretudo, a igualdade de participação nos espaços de deliberações.

Contudo, essa igualdade de participação só é viável nesse sistema se as pessoas menos favorecidas possuírem capacidades de debaterem e de se posicionarem frente aos problemas que lhes são apresentados. Enfatizamos a valorização do diálogo nas mais diversas relações sociais existentes, cujo propósito é se chegar ao consenso por meio de atos de fala. Por isso, é importante garantir a autonomia dos sujeitos, enquanto espaço de deliberações. A necessidade de mudança, o desafio maior da educação, transformar a realidade atual. Para responder a essa urgente necessidade, evidencia o sujeito como coparticipante da construção do seu conhecimento. O saber construído é um saber eterno, ao contrário do que se decora, que some no espaço da mente e se torna impróprio para o uso do sujeito, pois não tem consistência e não é significativo, acreditando-se que o ensino de Filosofia é um importante instrumento dessa mudança.

Educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e, para conceituar essa questão, tomamos por base a teoria de Paulo Freire, que diz:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever, de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido, que o professor autoritário, que por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o processo licencioso rompe com a realidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. É a formação de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] (FREIRE, 2004, p. 64).

O autor propõe que a educação contribui para a formação do homem enquanto sujeito da sua própria história, mas que, para isso, é preciso que essa formação rompa com os valores da sociedade dominante e construa novos valores e princípios. Para o autor, a escola, enquanto instituição formadora de consciência deve acampar esses valores e fazer de sua pedagogia um ato político transformador, trazendo para o bojo da discussão as relações da sociedade em desenvolvimento e suas contradições práticas para a transformação social. O processo de construção desse sujeito pela educação deve assumir um caráter de formação integral, trabalhando, em suas práticas educativas, todas as dimensões da pessoa humana, ambas em sintonia e tendo como alicerce a realidade social na qual vivemos.

A mudança para a aprendizagem dialógica freireana implica, por parte do sujeito contemporâneo, a formação do homem novo para nova sociedade. Esse novo sujeito, segundo o autor, deve compreender a educação como uma construção histórica que se obtém ao longo da vida e se basear em valores que compreendam o respeito ao outro, a aceitação das diferenças, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça e a paz. E, ainda, a preocupação com o que acontece na sociedade a partir de uma visão cidadã.

A formação de uma nova compreensão de educação que une a luta dos sujeitos no processo gradual e árduo, uma vez que requer um novo olhar para enfrentar os desafios impostos pela atual sociedade. Segundo Freire (1987, p.56) afirma “[...] não somos seres de adaptação, mas de transformação e para que tais mudanças se concretizem”. Dentro dessa lógica, o sentido da educação é social, coletivo e público. E tem por finalidade uma formação que prepara as pessoas para fazer uso de suas habilidades, competências e conhecimentos em prol de si mesmas e da sociedade em que vivem. Desse modo a educação deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Segundo Gadotti (2001), a teoria e a prática de Freire foram orientadas a lutar por valores como a igualdade, a solidariedade, a emancipação, e fazê-lo em conjunto com as pessoas como um todo. A educação emancipadora prevê que o ser humano seja sujeito de sua história e se forme nas relações sociais que estabelecem no seu cotidiano. Entende-se que, em uma sociedade em que predomina uma educação emancipadora, quem determina a função social na educação é a coletividade, pensando sempre na qualidade de vida e na construção de uma sociedade sem divisão de classes, ou seja, uma sociedade igualitária em todos os níveis.

Para Freire (2004, p. 14) “[...] outro saber necessário à prática educativa, é que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso”. Com isso, queremos dizer que a educação é um projeto social no qual se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação humana e cultural e entre educação e história.

As ações educativas intencionais e planejadas devem ser orientadas a partir de elementos sociais concretos e culturais visando a formação do sujeito contemporâneo. Percebe-se, até aqui, que a educação entende o sujeito não como um sujeito submetido cegamente à submissão de um meio de produção, mas como sujeito crítico e atuante, que transforma a realidade física, biológica, cultural, econômica e social. Muito além de ensinar a ler e escrever, a educação tem um compromisso com a construção de uma nova sociedade, que tenha base na solidariedade, justiça social, pesquisa, conhecimento, etc. E, por isso, tantos são os desafios enfrentados pela educação libertadora.

Frente ao cenário atual que se observa no Brasil, com uma crise política instaurada, em que o país se vê sem perspectivas futuras nesse âmbito, com consequências que já podem ser sentidas nos últimos anos pelos cidadãos, como a crise econômica e o aumento da violência urbana, a insegurança tem se mostrado presente na sociedade brasileira, sendo perceptível a falta de consciência política crítica. O que se percebe atualmente é que a emancipação tem sido confundida com partidização, com indivíduos que se colocam em expressões de ódio contra determinado partido e seus seguidores, tendo o outro como um inimigo em um espaço de convivência. Portanto, devemos ficar atentos, pois, mesmo com a atual liberdade política, ainda há um grande desinteresse pelo assunto.

Cortella e Ribeiro (2015) colocam a necessidade dessa consciência e entendimento políticos, entendendo que só assim é possível conciliar o individualismo com a convivência harmônica. Assim, para Cortella e Ribeiro (2015, p. 9): “A política seria uma maneira de lançarmos luz sobre essas teias invisíveis que nos dominam e tentarmos controlá-las”.

Nas redes sociais da internet, chamam a atenção os cartazes e declarações pedindo a volta da Ditadura Militar, e assim percebe-se como as pessoas estão desprovidas de conhecimento sobre o assunto, pois ignoram o quanto os jovens da época lutaram por essa liberdade, muitas vezes sendo taxados de vagabundos, com gritos de quem somente sofreu no período aqueles que cometiam atos ilícitos ou cometiam algum erro social; o que não se sabe é que tudo que ia de encontro à opinião militar era considerado como errado. O que fica evidente é a falta de uma autonomia, já que os indivíduos são levados pelo grito de um grupo ou de outro, sem mesmo saber as consequências que podem resultar desse grito coletivo. Sobre o assunto, bem dissertam Cortella e Ribeiro (2015, p. 9):

Nós nos aproximamos muito do horizonte... tivemos um inimigo, que era a ditadura. Se quisermos manter a imagem da utopia no horizonte, ou seja, do caminhar numa direção, por outro lado também caminhávamos para sair de determinada situação. Hoje, uma pessoa com menos de 40 anos não tem noção do que foi a ditadura. Atualmente, a expectativa de vida no Brasil é de 74 anos; há um século, era pouco superior a 30 anos. Deixamos de viver sob a ditadura há 25 anos e nos últimos anos desse regime já havíamos conquistado boa dose de liberdade de expressão. Esse prazo de tempo é quase a esperança de vida de uma pessoa há somente um século.... Para nós, que temos mais idade, essas duas ou três décadas passaram rápido. Mas o que me choca é ver, às vezes, o descaso de alguns alunos jovens pela democracia: como quem tinha menos de 15 anos não sentia o peso da repressão, e esta foi se reduzindo gradualmente desde 1973, então há pessoas – inclusive maduras – no Brasil que não têm ideia do que foi o regime liberticida e, por isso, algumas delas não têm noção de quanto custou a liberdade, de quão preciosa ela é.

Nesse sentido, reforça-se a ideia de uma educação emancipadora, na qual o conhecimento seja colocado como facilitador para o alcance da autonomia entre os jovens, possibilitando uma consciência política e libertadora, acreditando que o ensino de Filosofia está no centro dessa possibilidade, pois é capaz de contribuir para uma formação autônoma e esclarecida. À medida que a sociedade humana foi se tornando complexa, houve a necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência. Em tempos atuais, principalmente nas sociedades capitalistas, entendemos que é na escola, como objeto de reflexão filosófica, onde a reflexão crítica e os embates de ideias devem ocorrer, buscando libertar o homem da massificação e das condições sociais de dominação.

4.3 O papel da Escola no sistema capitalista

Durante as últimas décadas, o setor escolar tornou-se uma indústria como outra qualquer. A educação não é mais um serviço para a sociedade, mas um negócio multimilionário em que os estudantes são a mercadoria. Está concentrado nas mãos de algumas organizações cuja riqueza raramente é admitida. Num sistema em que as escolas são geridas com fins lucrativos e para gerar diplomas universitários, onde o futuro das pessoas é avaliado pelas suas notas, o dinheiro assumiu o papel principal (TUMOLOS, 2005). No entanto, o papel da escola deveria ser a socialização do conhecimento que contribuiria com a formação moral dos alunos, promovendo o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Todavia, na atual sociedade, o que se percebe é uma inversão desse papel aos moldes de empregabilidade. A escola, como uma instância de ação, surgida das próprias necessidades históricas da humanidade, deve ter um significado especial como uma das instituições onde nossos ideais educacionais podem traduzir-se em prática pedagógica e, pois, em práticas sociais e políticas.

No sistema de educação capitalista do qual agora somos parte traz uma concepção de competências a serem desenvolvidas dentro das escolas, associando o fazer da escola ao fazer mais imediato da prática do trabalho. Adorno (1972-80) denunciava que havia um processo real, na sociedade capitalista, que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Falar do histórico antiético do sistema educacional é um tabu, pois sempre houve um sucateamento da educação pública que resulta num sucateamento da profissão do docente, atribuindo aos professores a responsabilidade pelas falhas na educação brasileira, justificativas para não investir em educação de qualidade que proporcione uma

formação integral do ser, tornando-se um gancho para modificar toda uma proposta educacional que visa, implicitamente, moldar os estudantes às demandas do trabalho do mercado atual.

Adorno tece uma crítica dirigida à educação: a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, formação essa na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado, que tenha terminado a etapa escolar. A educação vigente é uma *semiformação*⁴, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destroçado e só prevalece à massa, ao coletivo, ao tudo igual. O indivíduo de Adorno, sob o império do capitalismo cultural, perdeu a sua essência humana, ou seja, a capacidade de subjetivação e, por isso, perdeu também a capacidade de solidariedade, de se sensibilizar, de respeito, enfim, perdeu a dignidade.

O papel da educação na ideologia capitalista atual, expressado pelo conceito de empregabilidade, é produzir um “cidadão mínimo” carente de capacidades cívicas. O capitalismo é destrutivo e precisa ser substituído por um sistema mais humano. Entretanto, o que está acontecendo na educação equivocada e ideológica, uma semieducação-semiformação), que o aluno – *cidadão mínimo* - recebe, é a massificação e deformação da sua consciência. “Tudo aquilo que viabilizaria uma reflexão sobre a vida em sociedade é descartado no processo educacional” (Adorno, 1972-80: 119). Este panfleto ou passagem explica como a indústria da educação enfraquece a saúde dos estudantes, sendo usada como um dispositivo para gerar lucro e contribuindo para criar uma sociedade desigual e quem realmente se beneficia com os cortes na educação (SILVA JUNIOR, 2002). Adorno ainda aponta que a educação, e porque não dizer, a instituição que promove a educação em seu espaço, porventura a escola, tem por obrigação de ser uma arma de resistência e conflito contra o poder da Indústria Cultural, na medida em que forme e fomente uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos, estudantes, desvendar as contradições e os contrastes da vida social e capacitá-los para o pleno exercício de resistência da cultura verdadeiramente humanizada contra a cultura banalizada e bestializada da e pela Indústria Cultural. “Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação” (Adorno, 1972-80. p.120).

⁴ Semiformação (Halbbildung) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. A formação diz respeito a um indivíduo livre, consciente de si mesmo e de sua cultura, que atua na sociedade por meio dessa consciência e em coletividade. Ao se refletir sobre a ideologia contida na cultura e na arte compreende-se que na indústria cultural não há processo formativo, há semiformação. Somente um sujeito universal, autônomo, estaria livre da barbárie.

Devemos entender o que Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica à escola que espalhava e pregava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, mas também, a visão do autor, sustentada pela perspectiva sociológica e filosófica de seu pensamento, que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado, mas racionalmente emancipado.

Antes do surgimento da sociedade de classes, a educação era uma atividade comunitária profundamente entrelaçada com a vida cotidiana, a socialização, a narrativa e os rituais. Conhecimentos importantes, como quais alimentos eram seguros para comer, eram transmitidos oralmente e através de orientações. A divisão da sociedade em classes e a ascensão da economia escravista, há cerca de 10 mil anos, mudaram fundamentalmente a educação. Desde então, tem sido um campo de batalha entre diferentes interesses de classe (TONET, 2016).

Historicamente, a classe dominante sempre procurou manter uma educação cultural incompleta e inacessível para a maioria das pessoas, pois as classes dominantes não estão interessadas em uma mudança na educação, tanto porque esse sistema a beneficia diretamente porque mantém a sua posição de privilegiados frente a uma população com fraca educação. Uma das maneiras pelas quais a Igreja Católica manteve tanto poder na Europa medieval foi limitando o acesso à Bíblia. Somente o clero e a nobreza eruditos podiam ler latim, e isso lhes dava liberdade para interpretar os ensinamentos da Bíblia de maneira a reforçar o domínio da aristocracia feudal sobre os servos camponeses e os moradores pobres (FALEIROS, 2009). O sistema atual, com base no capitalismo, segue nessa proposta para manter o domínio das camadas mais baixas, precarizando o trabalho e gerando mão de obra barata.

O sistema educacional, na maioria dos países, não mudou substancialmente nos últimos 200 anos. Isso ocorre porque emergiu do desenvolvimento do capitalismo e foi construído para atender às necessidades da classe capitalista em uma nova era industrial. Foi a Revolução Industrial que inicialmente levou à necessidade de um nível básico de especialização na população trabalhadora. Na verdade, ao debruçar-se sobre a história, é possível perceber que as evoluções no campo educacional em muito se relacionam com o sistema capitalista, sendo as necessidades do mercado de trabalho responsáveis por ditar onde se necessita de um maior investimento. Para que se possa melhor compreender essa questão, descreve-se, nesta etapa, uma breve contextualização histórica sobre tal influência.

Nesse campo, é necessário mencionar que diversos manifestos foram realizados com objetivo de derrubar a exploração da mão de obra, e um deles foi a Revolução de

Outubro, conhecida como manifesto Bolcheviques, um período de conflitos, iniciado em 1917, que derrubou a autocracia russa. A Rússia tinha uma grande massa de operários e camponeses trabalhando muito e ganhando pouco. Cerca de 80% desta população era rural e 90% não sabiam ler e escrever, sendo submetida pelos senhores feudais, em troca de proteção, ideia vigorada na concepção dos Três Estamentos, uma concepção da sociedade feudal em que os direitos e deveres de um nobre eram diferentes dos direitos e deveres de um servo, sem possibilidade de ascensão social, sendo as castas da sociedade divididas em nobreza, clero e servos.

Com o surgimento das indústrias, foi-se estabelecendo progressivamente uma classe operária, com aspirações para melhorar suas condições de vida, perspectiva esta aproveitada mais tarde pelos bolcheviques. No manifesto Bolchevique de 1920, O ABC do comunismo, os teóricos marxistas Nikolai Bukharin e Yevgeni Preobrazhensky delinearão o que consideravam as três principais tarefas das escolas sob o capitalismo. Muitas pessoas que tiveram experiências desagradáveis na escola podem reconhecer os três traços característicos do regime capitalista: a produção para o mercado (produção de mercadorias); a monopolização dos meios de produção pela classe capitalista; e o trabalho assalariado, isto é, baseado na venda da força de trabalho. A escola atual delinea caminhos para fortalecer esse sistema.

Associar a educação à maquinação do capitalismo é dar privilégios aos patrões e crescimento capital, aumentando os proletariados não instruídos ou, no máximo, com uma educação totalmente "alienante", para que não questionem suas mazelas e nem se incomodem com a sua posição social, apenas continuem fornecendo uma mão de obra barata para a manutenção do sistema. A escola, no sistema capitalista, traz como primeira tarefa, a inspiração da geração vindoura de trabalhadores com devoção e respeito pelo estado capitalista. Nesse sentido, as escolas agem como uma máquina de propaganda e um sargento de treinamento. Isso faz da própria escola uma instituição controlada pela Indústria Cultural e pelo sistema capitalista, que estaria colocando à sua disposição mercadoria "pedagógica" adequada aos seus fins (a semiformação como a ineficiência da capacidade de pensar por conta própria), fortalecendo, com isso, práticas pedagógicas que neutralizam a capacidade e a possibilidade de desenvolvimento da autorreflexão, de autonomia e emancipação, de individuação.

Nessa perspectiva, os alunos são ensinados a obedecer a partir de regras, como: "alinham-se fora da sala de aula, não falem em sala de aula, usem uniformes corretos, preencham todos os trabalhos designados para casa, sigam as ordens do professor" e assim

por diante. Nessa estrutura, há pouco espaço para interação social ou aprendizagem de habilidades para a vida (FRERES et al., 2008). Não obstante, é função da escola criar condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e de ação. Nessas condições, e corroborando o pensamento de Adorno, podemos afirmar que há uma possibilidade de fazer outra educação, não só voltada para o mercado de trabalho e os interesses capitalistas em sua essência, mas orientada para a não dominação, contra toda forma de opressão ou repressão, alicerçada no compromisso com a tolerância, com as diferenças, com a solidariedade, com o respeito e com a ação coletiva, direcionada para o bem comum; deliberadamente, estimular a capacidade de ultrapassar o conformismo e a indiferença, a hombridade de experimentar, de arriscar, de fazer por outros caminhos, de quebrar com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Essa heteronomia revela-se na vida social elencada por ações determinadas fora do sujeito, tornando os sujeitos dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão.

Pensando de forma adorniana, a finalidade da proposta de educação é uma educação para a autonomia, para a liberdade; seria, então, a promoção do desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como base para viver a pluralidade da vida social humanizada.

De maneira mais sutil, o sistema educacional ensina as crianças a não pensar de maneira crítica. As lições de história remontam a eventos que podem fazer as mentes jovens questionarem o *status quo*, como o genocídio do povo aborígine durante a colonização. Propagandas são marteladas através de rituais como cantar o hino nacional na assembleia da escola ou, nos Estados Unidos, o Juramento de Fidelidade (MÉSZÁROS, 2005).

A segunda tarefa da educação sob o capitalismo é cultivar uma nova geração de gerentes e controladores da classe dominante da população trabalhadora. Escolas privadas e exclusivas de entrada seletiva treinam alunos desde cedo a pensar em si mesmos como líderes, merecedores de sucesso e melhores que todos os outros. Essas pessoas são nutridas para estudar assuntos como direito e negócios. Muitos deles passam a ser chefes, juízes e políticos confiáveis que acham que o sistema funcionou somente para eles.

Em terceiro lugar, os empregadores exigem uma força de trabalho com as habilidades necessárias para fazer o trabalho que cria seus lucros. Esse é o principal papel desempenhado pelos cursos profissionalizantes, que são cada vez mais executados com fins lucrativos. Há também a necessidade de pesquisadores e cientistas que possam encontrar pontos de venda lucrativos para investir, como novas tecnologias e avanços que possam ajudar os capitalistas a reduzir seus custos (SILVA JUNIOR, 2002).

A partir desses requisitos, o sistema educacional ideal para grandes empresas parece assustadoramente semelhante ao que existe atualmente. As massas vão para escolas públicas e colégios vocacionais para serem ensinadas a serem trabalhadores, enquanto crianças ricas vão para escolas particulares de elite, onde são criadas para serem promissoras no futuro. Tem-se, portanto, uma educação desigual e alienante, não permitindo uma formação autônoma e emancipada dos alunos. Uma educação voltada para os interesses de mercado e do capital.

4.3.1 A escola e o sistema capitalista no Brasil: reflexões sobre a desigualdade entre públicas e privadas

No sistema educacional brasileiro, as políticas de descentralização foram construídas como uma maneira de melhorar a qualidade da educação, através da transferência para escolas de gestão de recursos, a fim de ganhar eficiência e um sistema de mecanismo de participação, no qual os diretores são eleitos democraticamente. Em muitas dessas escolas, a fragmentação do sistema educacional ocorreu onde as escolas estão abandonadas ao seu próprio destino e adotam um modelo de gestão derivado de empresas comerciais (TONET, 2016). Desse modo, sistema educacional continua funcionando sob ideias e políticas neoliberais.

A descentralização não deixa de ser uma forma de privatização, por meio da qual uma arena é criada para a competição e onde uma função escolar é determinada pela sua capacidade de usar os recursos que possui e fornecer aos estudantes uma educação que incentive a participação na sociedade. Nessas áreas, a lacuna entre ricos e pobres pode aumentar drasticamente, já que o acesso à educação é limitado pelos recursos e acesso às escolas (FRERES *et al.*, 2008).

Essa prática de privatização de recursos dos estados, quando cidadãos são desorganizados e se recuperam de uma crise ou desastre, é chamada de capitalismo de desastre e ocorreu em vários lugares diferentes, incluindo Nova Orleans após o furacão Katrina, onde o sistema de educação pública foi substituído por um sistema de fretamento de gerência privada, e no Sri Lanka, onde as costas devastadas pelo tsunami em 2004 foram entregues a investidores estrangeiros e credores internacionais para construir resorts.

As políticas de descentralização permitem que o governo se afaste do fardo de cobrir o custo da educação e assumo o papel dos gestores de conflitos, difundindo as fontes de conflito, redistribuindo o poder político à escola e à organização local como forma de

aumentar a participação de gestores, professores e comunidade local nos processos de tomada de decisão (MÉSZÁROS, 2005).

Pode-se dizer que os sistemas de educação pública, em todo o mundo, estão enfrentando ameaças de privatização. Andrade, Neves e Piccinini (2017), professora-pesquisadora da EPSJV/Fiocruz, ressaltam que a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tornou-se uma fonte de receitas para fundações privadas por meio de parcerias com o poder público. À medida que o financiamento governamental prevalece, as organizações privadas estão assumindo o controle do sistema público de educação financiada e transformando-as em organizações privadas com fins lucrativos. Essas escolas funcionam como empresas, onde a educação se tornou uma mercadoria e os princípios atuam como líderes de corporações.

O Brasil não é exceção, já que o sistema educacional sempre foi segmentado, envolvendo instituições públicas e privadas. Mudar as políticas do governo, juntamente com as políticas neoliberais introduzidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, após a crise da dívida, transformou o sistema educacional, aumentando o número de instituições privadas. A nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) interessa às organizações empresariais devido à previsibilidade e segurança econômica ao mercado educacional.

A crença neoliberal no domínio do mercado e o papel em mutação do Estado, o qual exime-se da responsabilidade de fornecer serviços sociais universais, dominaram a economia de muitos países. Alguns países adotaram essas políticas democraticamente, enquanto outros tiveram o impulso ideal neoliberal em suas economias. O sistema capitalista desvia da educação a sua característica fundamental, que é ensinar, substituindo pelo o aprender a aprender, incentivando a formação para o trabalho assalariado. A escola busca desenvolver as competências, habilidades e o desenvolvimento da empregabilidade nos estudantes, e não o desenvolvimento integral, que abrange as áreas intelectual, física, emocional, social e cultural, permitindo que o aluno se constitua como projeto coletivo. Assim, entendemos que o sistema educacional deve ser voltado para o desenvolvimento humano, e não do mercado.

4.4 A Escola como mediação para a formação crítica

As habilidades de pensamento crítico são essenciais para a vida, para o trabalho e para a função social de forma eficaz em todos os outros aspectos da vida. O papel dos

professores é agora mais complexo do que nunca, pois envolve a necessidade de reposta às diversas necessidades dos alunos, que estão constantemente mudando, como resultado do desenvolvimento tecnológico rápido, assim como as demandas da comunidade para alcançar a excelência e as mudanças na construção social da sociedade globalizada. Sob esse prisma, a educação precisa ser atualizada de acordo a evolução, seja dos meios tecnológicos, seja das necessidades de crescimento pessoal, e não somente para o mercado de trabalho. Inserir recursos tecnológicos, trabalhando de forma mais eficiente, poderia ser uma das formas de transformação da educação. Logo, o sistema educacional deveria repensar essas práticas, levando para o processo de ensino/aprendizagem projetos que oportunizem o enriquecimento do currículo escolar na formação do aluno.

O desempenho dos alunos no futuro não é determinado somente pelo papel dos professores nas escolas. É necessária uma modificação no sistema educacional que tenha como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, preparando e dando condições para que o professor exerça a sua função. A escola tem que ser uma instituição social, organizada para desenvolver os alunos, preparando para atuar como cidadãos na sociedade. Por isso, espera-se que as escolas e os professores se desenvolvam e se renovem continuamente para poder acompanhar as mudanças nas necessidades dos alunos e da sociedade.

O professor é um agente de mudança, sendo que seu trabalho é essencial na preparação do indivíduo para viver na coletividade. Assim, é importante que as questões de vida em sociedade façam parte da organização curricular, tendo a ética como um pilar para o exercício da cidadania. Além do papel desempenhado no contexto do currículo, aprendizagem e avaliação, um professor também é exemplificado pelos alunos em termos de hábitos pessoais que fazem.

Estimular o pensamento crítico aliando conceitos que sejam compreendidos e vivenciados, como justiça, respeito e solidariedade, promove atitudes críticas, que levarão o aluno a identificar possibilidades de reconhecer seus limites nas ações e nos relacionamentos a partir dos valores que os orientam. Essas práticas no ensinar constroem uma escola democrática e que está sempre atenta à qualidade de um ensino comprometido com a construção da cidadania (MÉSZÁROS, 2005). Concebe-se, dessa forma, o ensino de Filosofia como uma disciplina que tem como um de seus propósitos incentivar a capacidade de reflexão dos indivíduos.

Adorno (1995) enxerga a educação como um componente substancial no desenvolvimento da elucidação, realçando a precisão de se criar um padrão educacional

dirigido para a crítica e a resistência, o que deve ser feito não somente limitando-se à teoria, mas por meio de mecanismos práticos, como é explicado pelo próprio autor:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, 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. (ADORNO, 1995, p. 183).

O pensamento crítico é uma atividade cognitiva relacionada ao uso da razão; é a capacidade de olhar para as situações de maneira crítica e isso exige que muitas vezes sejam deixadas crenças e opiniões de lado para fazer uma boa análise. O foco tem que ser apenas no racional, sem permitir que as emoções influenciem no julgamento final. Aprender a pensar criticamente significa usar processos mentais, como atenção, categorização, seleção e avaliação / decisão. As habilidades de pensamento crítico dão a direção certa para pensar e trabalhar, e ajudam a determinar o relacionamento com o outro com algo mais preciso. Portanto, as habilidades de pensamento crítico são necessárias para resolver o problema e as tarefas de gerenciamento. Portanto, a escola precisa suplantar a perspectiva que lhe tem sido exigida e imposta como reprodutora das relações de dominação e, do ponto de vista das práticas pedagógicas e seus resultados apenas de modo gabaritado e de respostas prontas. Precisa, ainda, superar a superficialidade, o senso comum e a banalização do conhecimento, a ramificação de rituais de massificação do pensamento, o autoritarismo e o fracasso escolar. Enfim, a escola precisa repensar sua ação pedagógica, que tem usurpado dos alunos as condições de experiências de autonomia e emancipação.

A importância de ter um pensamento crítico pode mudar toda a dinâmica do ambiente de trabalho, vida pessoal e meio social. Desenvolver habilidades de pensamento crítico é uma integração de várias habilidades de desenvolvimento: observação, olhar para as informações sob várias perspectivas, análise, raciocínio, julgamento, tomada de decisão e persuasão. Quanto melhor o desenvolvimento dessas habilidades maior a possibilidade de abordar problemas complexos com resultados satisfatórios (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010). Determinadamente, a escola deve estimular a capacidade de transpor o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a dependência resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Essa heteronomia revela-se na vida social traçada por ações determinadas exteriores ao sujeito,

assim torna os sujeitos dependentes de normas que não são responsabilizadas pela sua própria razão.

Porém, o pensamento crítico não é unicamente racional, é um meio de expressão que abre espaço para a criatividade, a inovação e a comunicação. Em seu texto “Kant e Adorno”, Silva e Sena (2015) ressaltam que Kant buscava não apenas submeter todo o conhecimento à crítica da razão, mas também confrontar a razão à crítica para, com isso, poder determinar os seus limites. Essa postura crítica frente à própria realidade exige que o sujeito seja o artífice do próprio conhecimento e não um ente passivo.

Ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, deve-se considerar a importância do protagonismo dos alunos, incentivando à liberdade de expressão, desenvolvimento de diálogos que possibilitem, ativamente, as resoluções de conflitos que irão surgir no cotidiano e saber lidar com esses faz parte do processo de aprendizagem (ADORNO, 1995).

Silva e Sena (2015) dizem que passividade intelectual gera a mediocridade e estabelece a heteronomia, ou seja, o sujeito se submete a outrem e não exerce sua própria autonomia no pensar e na construção do saber. O processo de construir o próprio saber constitui o ponto para a saída de sua menoridade e ação autônoma e consciente. Então, a escola precisa reforçar o seu papel de formadora de protagonistas críticos e emancipados, preparados para assumir seu papéis de cidadãos livres e éticos. A escola é um lugar de socialização, e é necessário que, por meio dela, e pensando na construção de uma consciência crítica, se busque desenvolver entre os alunos uma autonomia que os torne sujeitos com capacidades de atuar na sociedade, verdadeiros multiplicadores de mudanças, intensificando esse pensamento a fim de torná-los mais conscientes quanto a seus papéis e funções na sociedade e no mundo.

Para Borges (2008, p.162), a escola e o seu currículo têm que proporcionar uma resistência por uma nova sociedade em que seja implementada a essência social que precisamos desenvolver:

A escola assume o papel de elaborar uma crítica à sociedade, fazendo com que cada educando possa pensar e agir criticamente e ajudando no desenvolvimento da auto-reflexão (...) dissemina novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social.

Dessa forma, a escola tem um papel muito além do ensinar conteúdos, ela precisa formar cidadãos ativos, críticos e preparados para conviver na sociedade de forma racional, com valores morais e éticos. Assim, pensar e agir criticamente contribui para que a escola

apresente, em seus ensinamentos, um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade, a ser produzido no espaço da escola para que, de fato, a instituição seja mecanismo de mudança na sociedade, promovendo o diferencial e opondo-se aos paradigmas, os quais guiam os indivíduos em um estilo de reprodução ininterrupta em que o construir é função destinada a alguns e não ao grupo social ou à coletividade.

De acordo com Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) as aprendizagens essenciais devem estar orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O Art. 1º, da LDB diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E na era da globalização, em que diversas informações chegam a todo instante, levar os alunos a desenvolverem uma forma de pensar autônoma e analítica é essencial, então, estimular o pensamento crítico dos estudantes os capacita para lidar de forma ética e autônoma com a grande quantidade de notícias, discursos e ideologias. Logo, o professor tem um papel fundamental no despertar dessa consciência crítica, elaborando estratégias que poderão estimular o pensamento crítico do aluno.

Ao desenvolver a criticidade, os alunos tendem a ter a mente aberta para novidades e ideias diferentes, além de se tornarem racionais, razoáveis e colaborativos, estando preparados para enfrentar a vida como adultos e terem um melhor desempenho no ambiente de trabalho, pois passam a compreender que, para chegar à melhor solução, eles devem trabalhar em equipe e esquecerem as diferenças e preconceitos.

Silva e Sena (2015) falam que o ponto central da autonomia do sujeito, requerida em Kant e Adorno, é o esclarecimento. Somente através dele é possível falar em indivíduos autônomos, capazes de agir livremente e de posicionar-se de forma efetiva diante das questões que envolvem a esfera pública. Só se adquire a independência, no quesito pessoal e emocional, se a consciência for desenvolvida, superando o pensamento passivo para o pensamento crítico. Aprender a pensar criticamente é uma das habilidades mais importantes que os estudantes de hoje precisarão para o futuro, por isso, é muito importante que o educador incentive o protagonismo dos alunos.

Ressalta-se que os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio englobam a Filosofia, que deve se desenvolver na área do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas, destacando a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a

produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social. Na mesma perspectiva, o art. 36 a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando; o inciso III do parágrafo primeiro, destaca que o aluno deve ter domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Ressalta-se que, em 2008, o referido artigo chegou a ser retificado, incluindo a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, sendo a mais recente alteração trazida pela Lei n. 13.415/2017, que incluiu, de forma obrigatória, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (art. 35-A). Assim, por força de lei, a educação básica prevê estudos de disciplinas que estimulam o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para a constituição da identidade e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário e responsável.

Sgrilli (2008) defende que, quando se fala em educação humana, deve-se ter em mente que uma formação verdadeiramente humana pressupõe, primeiro, a autorreflexão crítica dos pressupostos objetivos e subjetivos que formam o curso da história, e, também, a emancipação e a autonomia intelectual e política, e o objetivo deve ser formar indivíduos que, conscientes, atuem na sociedade e intervenham diretamente no seu direcionamento. Para a autora, a educação tem uma importante função de contribuir para a formação do sujeito e o aprimoramento de suas ações na sociedade.

Dos antigos aos modernos filósofos, teóricos e estudiosos defendem uma escola que tenha como objetivo a formação crítica, que conduza os alunos ao desenvolvimento de cidadãos capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la. Sobre o assunto, Almeida e Santiago (2017, p. 131):

A falta de formação consistente, amparada por uma consciência crítica, possibilita o regresso civilizacional; em outros termos, faculta o desenvolvimento da barbárie. Tal desenvolvimento é fruto do aprisionamento da consciência. A libertação da consciência é passo para a emancipação, mas esta emancipação se faz à medida que os indivíduos possam compreender a realidade; mais do que isso, compreender a produção social e política dessa realidade.

O papel do professor é fundamental no processo do desenvolvimento de pensamento crítico, pois um educador transformador crítico leva a escolarização ao universo político. Dessa forma, ele transforma os alunos em agentes críticos, promovendo um conhecimento problemático, incentivando a descoberta de resoluções, gerando diálogo crítico e afirmativo e os argumentos a favor de um mundo melhor para todas as pessoas.

Um meio de ressignificar a escola é o professor e o aluno se perceberem como agentes transformadores e passarem a se considerar atuantes no processo de transformação

sociocultural e conceber a importância da coragem e da vontade de mudar suas realidades. Lopes e Silva Filho (2017, p. 107) citam que é preciso

[...] estabelecer a sociedade e a vida humana em geral em bases educativas mais consistentes no sentido de se indicar, ao educando, caminhos e horizontes que o levem a compreender o mundo e a sua existência, capaz de pensar uma sociedade realmente justa, igualitária e mais humana.

O espaço educacional é reconhecer um lugar de vivências múltiplas, **já que** é na escola que começamos a lidar com diferenças e a adaptar-se às transformações socioculturais. O ensinar vai além dos conteúdos a serem aprendidos; a escola e o professor devem oportunizar aos alunos um olhar para além da escola, isso é ressignificar a educação. Trabalhar todas as disciplinas com o foco na reflexão e estímulo à criticidade do aluno é promover a transformação do contexto social e cultural e, para isso, é preciso rever e analisar a forma como se trabalha o currículo para repensar as práticas escolares, e daí desenvolver uma educação para o pensar crítico e reflexivo.

Para Lopes e Silva_Filho (2017, p. 107): “A Filosofia tem um papel significativo para essa consecução, por isso se faz mister o exercício constante de reflexões em torno da formação do docente de Filosofia e do seu ensino no nível médio”. A reflexão constrói novos conhecimentos e um professor reflexivo é produtor do seu próprio desenvolvimento, que sempre está em busca de superar sua própria capacidade, criando expectativas que vão desafiar a ele mesmo e seus alunos com objetivo de construir juntos novos conhecimentos baseados em questionamentos críticos.

O professor deve ter uma ideologia de reflexão e de formação de pensadores críticos, não apenas agir de acordo com suas crenças, mas fazer que o aluno aprenda e queira buscar mais conhecimento a fim de tornar-se um aluno autônomo, sempre conciliando o seu ensino com princípios e maneiras que possibilitem ao estudante exercer o seu papel de cidadão, promovendo discussões e decisões sobre os assuntos explorados.

E como a escola deve agir na construção de pensadores críticos, formando cidadãos preparados? Como promover uma formação crítica? A educação depende muito da concepção que se tem sobre o papel da escola na sociedade. Uma escola que tem como proposta contribuir no processo de transformações sociais significa um trabalho político-social no qual a ação transformadora não será só no espaço escolar, mas seu trabalho irá além dos muros da escola e exercerá um papel fundamental no desenvolvimento do processo social

mais amplo, com ação de profissionais comprometidos com as ideias transformadoras ou revolucionárias.

A escola é caracterizada pela pluralidade ideológica, mas ela não permanece numa mesma concepção porque sofre constantes transformações. Ela é vista como instrumento de democratização e integração, embora não exerça bem essa função, mas ainda assim deve garantir uma condição de igualdade de oportunidades para todos. A escolarização tem um papel decisivo no processo de formação da cidadania, mas, para isso, é preciso ter clareza no seu projeto político pedagógico tanto no currículo quanto no tipo de cidadão que pretende formar.

A escola e o professor têm como desafio enfrentar a intromissão do mercado na educação, tomando à frente, com objetivo de mudar a realidade da sociedade contemporânea, requerendo abordagens que irão conduzir a prática pedagógica numa reflexão para além do papel da escola, mas também sobre a função do docente, exigindo maior comprometimento e maior reflexão no fazer pedagógico do professor. É preciso uma perspectiva crítica, com um olhar ético e político, compreendendo que a lógica capitalista afeta as políticas públicas, as relações interpessoais e o cotidiano educacional (LOPES; SILVA FILHO, 2017).

Só um ensino que estimule o aluno a ser um pensador crítico que pode transformar a realidade em que ele está inserido e a utilização de metodologias que desafiem o aluno a pensar podem favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas. Uma proposta construtivista consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras e dinâmicas para a descoberta, utilizando-se da participação dos alunos em debates, trabalhos em grupo, feiras de ciências, entre outras atividades, como um meio de construir conhecimento. Também, repensar no processo de construção do conhecimento, fazendo com que os alunos desenvolvam as capacidades de agir, pensar e se posicionar, estimulando a autonomia, que é a capacidade de se autogovernar, tomar decisões próprias com base na moral, na ética, na filosofia e na política.

As ações que serão promovidas para a construção do conhecimento de forma crítica fazem com que a escola cumpra o seu papel de mediação na formação crítica do educando, que irá deixá-lo capaz de estabelecer atitudes cooperativas, um homem mais sociável e seguro nas relações externas, solucionando problemas que poderão surgir no mundo, por meio de conhecimentos próprios e de informações adquiridas, contribuindo **assim** para a formação de um adulto mais responsável.

5 CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO AUTÔNOMA

Neste capítulo, inicialmente e de forma breve, iremos falar sobre a importância da Filosofia enquanto instrumento de reflexão crítica, assim como da importância de estudar essa disciplina. Logo depois, apresentamos a pesquisa realizada para desenvolvimento deste estudo, com enfoque nas contribuições da Filosofia para a formação autônoma dos alunos do Ensino Médio de escolas públicas. O capítulo traz, ainda, reflexões sobre as experiências do ensino de Filosofia a partir das considerações sobre os questionários respondidos. O estudo proposto se caracterizou como uma pesquisa qualitativa descritiva. A metodologia seguiu como um processo indutivo epistemológico, justificado pelo conjunto de intervenções (observação e aplicação de questionário), considerando-se o corpo discente para chegar a um conjunto de questionamentos que foram analisados criteriosamente para uma conclusão geral sobre a investigação a respeito do trabalho abordado. O questionário aplicado foi composto por oito questões objetivas e subjetivas desenvolvidas por este pesquisador com base em pesquisas já realizadas sobre o assunto, tendo como foco central os objetivos apresentados nesta pesquisa. Para análise, foi realizada uma *análise fenomenológica*⁵ dos dados, destacando-se que não se pretende inserir esse olhar apenas nas questões subjetivas, mas também para os dados estatísticos apresentados, não se limitando, portanto, em quantificá-los. O benefício da pesquisa resultou na contribuição em ampliar o conhecimento sobre o ensino de Filosofia e sua contribuição para uma formação autônoma e esclarecida (emancipada). Ressaltamos que os beneficiários vão além dos participantes desta pesquisa, envolvendo os atores sociais da educação que esse estudo possa ajudar, tais como o corpo escolar, a comunidade e a sociedade em geral, considerando que é possível refletir sobre a realidade social, proporcionando formação cívica, cidadã e humana na política. Por fim, encampamos uma reflexão crítica sobre a Filosofia no nível médio como espaço de formação autônoma e esclarecida.

⁵ Os estudos fenomenológicos começaram a desenvolver-se na Alemanha no fim do século XIX e na primeira metade do século XX por Edmund Husserl que a denominou “uma ciência de “fenômenos” (HUSSERL, 2006, p. 25). Com base nos pressupostos fenomenológicos, busca-se a essência de cada sujeito que fazem parte da pesquisa. A busca é o de caracterizar, o mais próximo possível, o que se passa no pensamento e as atitudes dos mesmos, sabendo que nem todas as coisas são de imediato compreensíveis. Esse tipo de abordagem fenomenológica desenvolveu-se a partir da década de 80, no Brasil, pelo professor Joel Marins. A pesquisa fenomenológica busca compreender o qualitativo, com o que faz sentido para o interlocutor, com o fenômeno posto em absorção, como percebido e manifesto pela forma da linguagem obtida; e trabalha, também, com o que o significativo/relevante no contexto no qual a percepção e manifestação ocorrem, no caso específico dessa pesquisa, o questionário e as observações do professor pesquisador em sala de aula.

5.1 O Ensino da Filosofia: Por que o ensino de Filosofia e estudar Filosofia

Consideramos a Filosofia uma disciplina difícil de explicar sobre o seu significado, apesar de muitas pessoas afirmarem possuir uma “filosofia de vida”. Para uns, ela é uma atitude de vida; para outros, é uma maneira subjetiva de ver a realidade. Há os que pensam que a filosofia é um conhecimento muito difícil, abstrato e distante da realidade e da vida. Para alguns, é um conhecimento que não se pode provar e não tem nenhum valor. Poderíamos analisar muitas outras respostas que comumente são dadas à pergunta “O que é filosofia?”

Uma boa reflexão inicial para compreender melhor a filosofia é questionar-se sobre o que leva o homem a refletir filosoficamente. Para Lima Vaz (1978, p. 8):

O surgimento da filosofia é marcado por uma ruptura de uma sociedade cujos valores tornam-se questionáveis (...). Quer dizer, num determinado momento histórico, a filosofia é a resposta que a sociedade traz à dupla exigência de refletir criticamente e de se explicar teoricamente quanto aos valores e representações que tornam inteligíveis, ou pelo menos, aceitáveis, para os indivíduos que nela vivem, um modo de ser, isto é, um modo de viver e morrer, de imaginar e conhecer, de amar e trabalhar, de mandar e obedecer, etc., e que os indivíduos devem assumir e, de fato, já assumiram antes mesmo de poder responder por ele, ou justifica-lo diante da própria razão.

A filosofia é, portanto, reflexão crítica. Uma busca para compreender o sentido profundo da vida humana e da totalidade da realidade. Como reflexão, procura sistematizar, lógica e coerentemente, os anseios e as aspirações vividos pelos homens. Como uma forma crítica do conhecimento, é julgamento, é competência de vida. É um caminho que orienta as ações dos homens, numa determinada comunidade ou sociedade que são submetidos a um julgamento. Filosofar é preciso. Sendo uma reflexão crítica e sendo instrumento de formação de uma consciência crítica, autônoma e emancipada, é conhecimento teórico, como também um modo de viver. Um modo de vida que desponta de um conhecimento. É vital para o ser humano buscar conhecer a natureza, o mundo, a existência das coisas, enfim, conhecer para transformar através de seu trabalho e suas atitudes, mas sobretudo conhecendo a si mesmo, para poder construir sua vida e dar sentido a sua própria existência.

Por isso, como diz Corbisier (1976, p. 10.), a filosofia “não é alheia ou estranha a vida, porque é a própria vida humana procurando tomar consciência de si mesma, de sua origem, de sua essência e significação”. Se o indivíduo dotado de razão não se questionar criticamente sobre seu modo de ser e viver, pode entrar em decadência, de perder a consciência de si mesmo e do que significa viver por si mesmo. Se o indivíduo não consegue

refletir sobre os valores que constituem seu modo de vida - seja na política, na economia, na cultura - e que orientam suas ações, outros, em outro lugar e situação estarão decidindo e pensando por ele. Nesse caso, ficará submisso e tutelado ao pensar crítico de outros, caindo na menoridade kantiana e furtando-se da emancipação conforme a visão de Adorno, levando, assim, uma vida alienada e manipulada por outros que decidem o que deve ser e fazer, como deve pensar e agir.

Por isso é preciso filosofia, como uma exigência teórico-especulativa, uma exigência da própria vida humana que, em seus anseios e aspirações, busca encontrar seu significado profundo. Nesse contexto do mundo atual, verifica-se a importância de estudar filosofia, uma disciplina que está, de modo geral, voltada para a reflexão, em uma sociedade que necessita de uma demanda pragmática, dominada pela imagem, pelo efêmero, pela velocidade das decisões e informações, de soluções imediatas.

Bauman (2013) afirmava que a própria educação estava sendo vítima do imediatismo, das repostas rápidas, das conclusões imediatas, e alerta para os prejuízos que o crescente desenvolvimento tecnológico pode representar em relação à educação. O conjunto disperso de informações as quais temos acesso e a cultura imediatista em que estamos inseridos comprometem certas capacidades psicológicas, como a concentração. Um exemplo é a internet, que oferece inúmeras possibilidades de informação, diversão, interação com desconhecidos, uma verdadeira revolução digital em que, continuamente, novas plataformas tecnológicas estão sendo colocadas à nossa disposição.

Diante desse quadro, é desafiante atrair os alunos para a experiência filosófica, para seus conceitos, pois ocorre um estranhamento, uma vez que a metodologia muitas vezes não se dispõe de forma tecnológica, imediata, pragmática, resultando que, em algumas ocasiões, os discentes não conseguem saber qual a utilidade da disciplina. Mas, será justamente pela subjetividade existencial do aluno e seu cotidiano, suas experiências, que constituem o solo em que o ensino de filosofia, em especial com o professor, poderá contextualizar inúmeros temas que favorecem a argumentação de natureza filosófica. Questionamentos que fazem parte do cotidiano do aluno, como questões políticas, éticas e de natureza estética, são campos da filosofia em que o ensino poderá levar o aluno a uma extraordinária emancipação intelectual. Por exemplo, o confronto entre os países democráticos e os submetidos às tiranias laicas ou religiosas, a celeuma da legalização do aborto, o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a eutanásia, circulam pela mídia e tornam-se assuntos recorrentes entre os alunos, provocando controvérsias de natureza ética e, portanto, despertando discussões em torno desses temas.

Assim, a importância do estudo de filosofia é, ao mesmo tempo, a capacidade de problematizar o senso comum, de se afastar da tutela intelectual do outro, de pensar por si mesmo e de exercitar a argumentação com base na tradição filosófica, com seus inúmeros filósofos e sua história milenar.

O exercício do ensinar filosofia não é guiar o aluno para um caminho certo ou errado, para que “não se percam”. A aula de filosofia serve para criar um espaço de argumentação de conceitos, exposição de ideias, de problematizações e que permita ao educando desenvolver suas habilidades e competências necessárias para pensar por si, por conta própria, ou seja, se emancipar para uma autonomia intelectual. A tarefa do ensino de filosofia é estabelecer as condições para que ela possa ao menos ser tentada, pois o filosofar se ampara na indagação, formulação de perguntas e busca de respostas. Em uma aula de filosofia, tanto se interroga o professor como também os alunos e, nas tentativas de respostas que ambos se deem, essa é a magnitude de ensinar e estudar filosofia.

Não procuramos aqui buscar respostas para os paradigmas das obras filosóficas, mas entendemos que um ensino filosófico é aquele em que o filosofar é a fonte de tal ensino. Esse ensino se traduz no fazer filosofar, na transmissão de possibilidades autônomas emancipadas entre professor e aluno, de um conteúdo de perguntas e respostas sobre questões filosóficas.

5.2 O lugar do ensino de Filosofia

Muito se discute acerca da importância do ensino de Filosofia, haja vista as nuances que envolvem sua obrigatoriedade ou não no Ensino Médio da educação básica brasileira. Questiona-se, portanto, qual o lugar do ensino de Filosofia, qual o seu papel enquanto disciplina formadora, emancipadora e autônoma.

Para Adorno (1995), a filosofia tem como especialidade a atividade interpretativa. Dessa forma, o que se tem são duas vertentes, pois, por um lado há a busca incessante pela verdade por meio da análise perceptiva da realidade e, por outro lado, a filosofia não se ampara em nenhum elemento efetivamente absoluto para uma interpretação definitiva da verdade, sendo portanto necessária a construção de caminhos pautados em sinais evanescentes formados pelos enigmas que se entrelaçam na história da filosofia (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010).

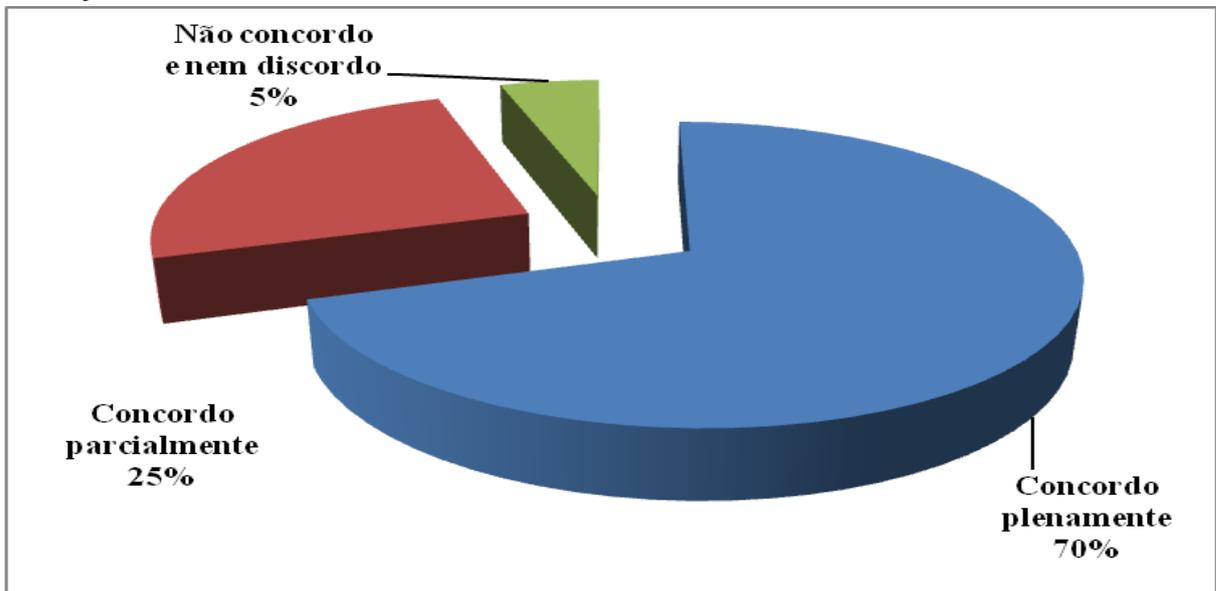
Segundo Adorno, esses entrelaçamentos são inerentes à história da filosofia, como um efeito cíclico de questionamentos e respostas, respostas e novos questionamentos. Assim,

pode-se perceber que o lugar da filosofia é onde se carece de diálogo, aprendizado, questionamentos e formação autônoma e emancipada. Dentre esses locais, a escola é um berço para filosofia desenvolver-se.

É sabido que se vive atualmente numa sociedade midiaticizada, na qual não há nada que não esteja profundamente relacionado à mídia nem esteja intrinsecamente por ela influenciado, desde a economia até a religião, passando-se pela política e pelo direito. A mídia atua como propagadora dos acontecimentos mundiais, sendo indispensável no exercício do direito à informação, mantendo os indivíduos que se utilizam de seus meios informados sobre o que acontece ao seu redor e facilitando a convivência e comunicação nos ambientes que frequentam.

Diante do exposto, este estudo buscou investigar a opinião de alunos com relação à obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na formação no Ensino Médio. O resultado é apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Opinião dos alunos quanto ao ensino obrigatório da disciplina de Filosofia na sua formação no Ensino Médio.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2018) elaborados pelo autor.

Com relação a opinião dos alunos quanto ao ensino obrigatório da disciplina de Filosofia, percebeu-se, de maneira geral, que os alunos concordam com a obrigatoriedade, haja vista que 70% dos participantes da pesquisa opinaram que concordam plenamente, 25% concordam parcialmente e 5% não concordam e nem discordam.

Diante deste cenário, percebe-se que passar a justificar a presença da filosofia no Ensino Médio é sinônimo de desmistificá-la, é desfazer a imagem que a mesma possui de se

restringir somente ao ato de contemplar. Ressalta-se que a presença da filosofia no ensino médio é bem mais que contemplação, e sim uma ferramenta de aproximação do aluno com a realidade, contribuindo para que eles enfrentem as adversidades com autonomia no contexto social em que vivem (KUHLEN, 2017).

Os alunos participantes da pesquisa justificaram as suas opiniões com os mais diversos discursos. As opiniões estão no Quadro 1.

Quadro 1 - Percepção dos alunos quanto ao ensino obrigatório da disciplina de Filosofia na sua formação no Ensino Médio.

A1	Em branco
A2	Na verdade nenhuma disciplina é ensinada em vão, a Filosofia é essencial para ampliar seus horizontes, principalmente quem quer se aprofundar mais.
A3	Pois temos que ter um pouco de conhecimento.
A4	Pois não deixa de ser mais uma qualificação.
A5	É muito importante, pois nos permite sair do senso comum e ter um olhar/pensamento mais crítico sobre as coisas.
A6	Porque a Filosofia fala sobre política, religião, entre outros assuntos que é importante e necessário sabermos.
A7	A Filosofia é uma das matérias que desenvolve o senso crítico e estimula o pensamento próprio nos estudantes e isso é essencial para a sociedade no qual.
A8	Nos ensina a como ter um pensamento crítico.
A9	Queremos ter o raciocínio lógico para compreender determinadas questões da sociedade, na minha opinião a Filosofia ajuda a refletir sobre essas questões, ajuda-nos a entender leis e ter argumentos para debater opiniões e pontos.
A10	Sim. Contribui para nossa forma de pensar, agir e falar.
A11	Pois através da disciplina, tenho uma visão mais crítica e própria.
A12	Pois precisamos pensar mais e motivar mais pessoas a ler e formar suas próprias opiniões e sair do mesmo, pois o mesmo te paralisa.
A13	Ajuda a pensar e questionar os nossos hábitos cotidianos e constrói uma maturidade maior nos alunos.
A14	Porque mais na frente iremos precisar da Filosofia para alguma coisa em nossas vidas.
A15	Porque Filosofia nos ajuda a pensar sobre tudo (e é também a maior base para aprender qualquer outra matéria).
A16	Concordo, porque a Filosofia está associada ao ser humano em sua formação mental e ela traz informações necessárias para as pessoas.
A17	Porque a Filosofia fala sobre comportamentos do ser humano, sentimentos, nos ensina assuntos que vão nos ajudar na vida profissional e familiar, mais outros assuntos não considero tão importante.
A18	Deveria ser obrigatória a escola oferecer para os alunos terem a aula como opção.
A19	Assim como as outras matérias regentes, a Filosofia tem uma grande importância na formação de qualquer estudante.
A20	Ela complementa não só a História, Ciências e a vida, mas também o amor a sabedoria, o querer saber o porque, abrir a mente.

Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

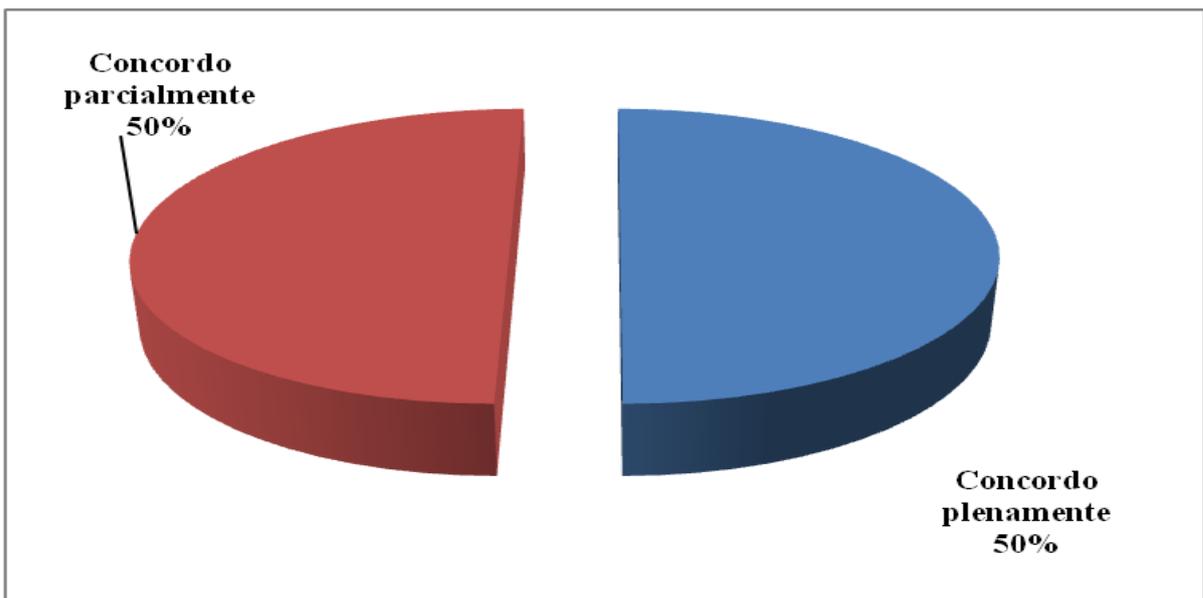
Observamos que os alunos possuem importantes informações acerca do papel da filosofia, já que alguns destacam, inclusive, que a disciplina tem papel fundamental para retirada dos mesmos do senso comum, conduzindo-os a uma reflexão mais aprofundada da

realidade. Os alunos também destacaram que a disciplina desenvolve o senso crítico e estimula o pensamento próprio do aluno, dando poder de opinião.

Horn (2009) elucida que graduandos em filosofia aprendem que os alunos devem compreender autores-base, referências através da leitura e da análise de textos filosóficos. No Ensino Médio, a cognição deve ser trabalhada de maneira dinamizada, intensa e problematizada para que o aluno seja o protagonista do próprio aprendizado, construindo-o e não somente sendo um receptor de conteúdos maçantes de um aparato de filósofos e ideias semiprontas oriundos dos mais de dois milênios da história da filosofia.

Na sequência do estudo, foi visto qual a percepção que os alunos possuem em relação ao sentido da disciplina de filosofia na formação no ensino médio e nas vivências em sala de aula. O resultado é apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Opinião dos alunos quanto ao sentido da disciplina na sua formação no Ensino Médio e as vivências em sala de aula.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2018), elaborado pelo autor.

Os alunos foram indagados sobre a afirmativa que a disciplina de filosofia faz sentido na formação do ensino médio e inclusive vivenciam em sala de aula os ensinamentos da disciplina. Diante da afirmativa, todos os alunos concordaram, sendo que metade concordou plenamente e a outra metade concordou parcialmente.

Para Kuhnen (2017), o ensino da disciplina de filosofia no ensino médio é inerente à formação dos sujeitos humanos de uma maneira mais ampla, havendo a presença dos questionamentos, das problematizações, da formação de conceitos; tudo isso é peculiar à filosofia. Destarte, essa situação é apresentada ao aluno como sendo um aporte para a sua

concepção enquanto indivíduo consciente em procedimento de introdução no mundo da civilização hodierna.

No Quadro 2 encontram-se os discursos dos alunos com suas percepções diante do sentido da filosofia na formação do ensino médio e suas vivências em sala de aula.

Quadro 2 - Percepção dos alunos quanto ao sentido da disciplina na sua formação no Ensino Médio e as vivências em sala de aula.

A1	Em branco
A2	Não só no ensino médio, como na formação como pessoa
A3	Os alunos vivem em harmonia e tem um pouco de filosofia entre nós
A4	Concordo parcialmente, pois só hoje alguns debates sobre diversos temas, como política, família, dentre outros.
A5	Em branco
A6	Tem alguns aspectos que concordo mas, tem vezes que não concordo. Tem muitos assuntos que são importantes para nossa vida.
A7	Sim, pois a sala como meio social coletivo necessita em certos casos de alguns ensinamentos passados pela disciplina.
A8	Em branco
A9	Em branco
A10	Em branco
A11	O respeito ao próximo, opinião própria
A12	Temos muitos exemplos de conflitos interpessoais
A13	Pois só vejo algumas situações parecidas
A14	Em branco
A15	Porque algumas coisas que são estudadas acontecem
A16	Acho importante na formação do ser humano, mas não vejo tantas situações em sala de aula.
A17	Nunca vivenciei situações em sala de aula ou não prestei atenção que podia fazer parte da Filosofia, mas ainda assim acho que é bom estudar em certas coisas
A18	Nos ajuda a manter a mente aberta para novas ideias e pontos de vista
A19	Vejo sentido pois os termos estudados estão diretamente ligados a atualidade.
A20	Claro. Com políticas, o amor no estudo, muitas vezes na História

Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Com os discursos dos alunos participantes da pesquisa, percebeu-se uma insegurança com relação à ligação entre o sentido da disciplina de filosofia e a formação do ensino médio, pois alguns alunos não responderam e os que contribuíram não foram enfáticos em suas respostas.

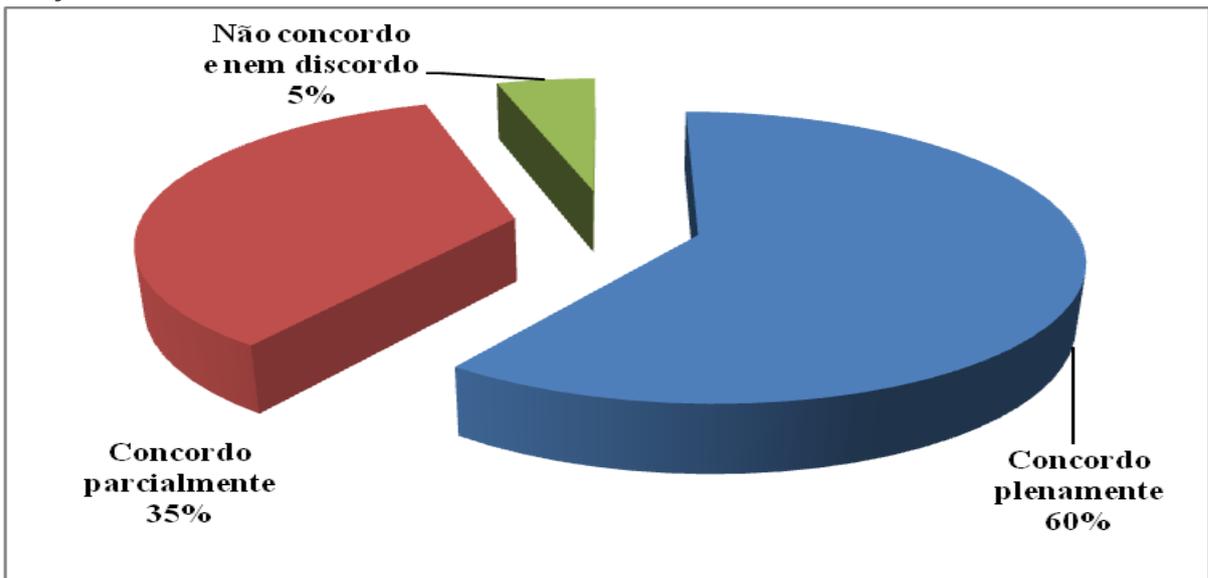
Gallo (2007) destaca que o ensino de filosofia é salutar para o desenvolvimento do intelecto do jovem aluno, fazendo com que ele tenha orientação e se situe na linha do tempo da história, compreendendo o seu papel diante do mundo e sua função acerca do trabalho, de sua cultura, de sua profissão, tornando-se, por fim, condicionado e estruturado socialmente.

5.3 Relatando as experiências: um diálogo com alunos da disciplina de Filosofia do Ensino Médio

Neste tópico, realizamos uma abordagem acerca das experiências oriundas do diálogo com os alunos da disciplina de Filosofia do Ensino Médio no qual questões, como a ligação entre as aulas, a realidade dos alunos e a sociedade em si são questionadas, bem como se os conteúdos desenvolvidos na disciplina ajudam aos alunos a saber, discutir e argumentar sobre situações como política, religião e outros temas da sociedade.

Inicialmente, verificou-se a percepção dos alunos quanto aos assuntos abordados em sala de aula e a relação dos mesmos com o contexto social em que vivem. Diante disso, tem-se o resultado representado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Opinião dos alunos quanto aos assuntos abordados nas aulas de Filosofia e sua relação com a realidade



Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Percebeu-se que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa concorda plenamente (60%) que os assuntos abordados em sala de aula na disciplina de Filosofia possuem relação com a realidade e o contexto social em que vivem, pois 35% dos estudantes concordam parcialmente com a afirmativa e somente 5% não concorda e nem discorda. Diante desta perspectiva Kuhnen (2017, p. 1040) corrobora afirmando que:

O ensino de filosofia representa uma possibilidade de estabelecer um diálogo autêntico com os adolescentes e o modo como percebem e olham para o mundo no qual vivem e se constituem como sujeitos com uma identidade individual. Ao

mesmo tempo, ao procurar irromper nos alunos e nas alunas o pensar filosófico, criativo e conceitual, a aula de filosofia no Ensino Médio apresentasse como oportunidade de fazê-los pensar para dar um sentido próprio e autêntico a si mesmo, para além daquilo que é atribuído pelos outros ou que o indivíduo assimila no meio em que vive. Em outros termos, os estudantes podem constituir a própria identidade por meio de um processo de conscientização e apropriação crítica das relações que formam a realidade na qual estão inseridos, sobretudo no que diz respeito às relações desiguais de gênero.

Além de opinar, os alunos também justificaram suas respostas conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Percepção acerca dos assuntos abordados e a relação com a realidade dos alunos e da sociedade em si.

A1	Porque vi sobre coisas onde veremos e vemos acontecer diariamente em nossa sociedade.
A2	Porque todos os temas, assuntos dados na sala de aula gira em torno da sociedade.
A3	Porque no terceiro ano não falamos muito sobre a sociedade, mas como pouco que a professora falou está sim em nossa realidade.
A4	Sim. Pois a Filosofia dá a ênfase a realidade e como sabemos, ela aborda vários temas, política, família, etc.
A5	A filosofia faz parte da sociedade desde a antiguidade.
A6	Cada um tem um pensamento diferente, forma de lidar com certas situações. Essa disciplina nos orienta e nos ajuda a “crescer” para a vida.
A7	No meu ponto de vista há certos assuntos que não estão presentes na minha realidade, já outros que são a minha realidade.
A8	Sempre abordando temas novos da nossa sociedade.
A9	Em branco
A10	Em branco
A11	Com relação ao social, aprendemos como devemos nos portar em sociedade.
A12	Uma vez que trata do comportamento social, familiar e outros.
A13	Não concordo com tudo, mas há sim algumas situações que eu passo no cotidiano.
A14	Porque a maioria do assunto dado estar acontecendo hoje em dia.
A15	Porque realmente faz parte.
A16	É natural que desde os tempos antigos procuramos respostas para tais coisas entre outros fatores, então a Filosofia faz sim parte da realidade da sociedade.
A17	Nem todos os assuntos abordados nos passam essas questões, no meu ver.
A18	Acontece com pouca frequência mas tem sim participação no dia a dia.
A19	Todos os assuntos vistos por mim faziam parte da realidade e da sociedade em si, entretanto algumas são ultrapassadas.
A20	Completamente. A Filosofia aborda a política, o pensamento e o agir nos meios.

Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Entre a maioria dos alunos que responderam que concordam plenamente que os assuntos abordados em sala de aula têm relação com a realidade em que vivem, verificamos que a justificativa está voltada para as questões em que são abordados assuntos como política, família, etc. Em outras opiniões, os alunos destacaram que a Filosofia ajuda no “crescimento” para a vida.

Diante disso, Kant (1964) destaca que o conhecimento é construído a partir de interações e mediações com o meio. Compreende-se o conhecimento como “processo”, e não

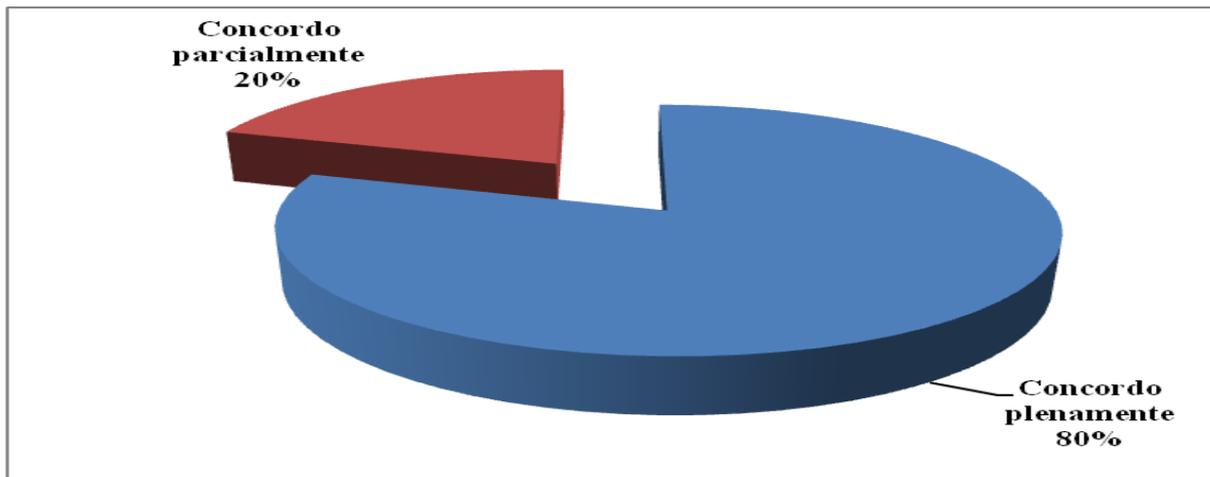
“estado”, ou seja, nenhum conhecimento pode ser considerado acabado, pois está sempre se transformando em um processo de elaborar e reelaborar conceitos, significados e tendências, não podendo ser simplesmente transmitido entre os indivíduos, e sim construído individualmente por cada aluno ou coletivamente.

Contudo, Adorno (1995) afirma que a educação não é obrigatoriamente um requisito para emancipação, haja vista que quanto mais a educação se fecha em seu condicionamento social mais esta se converte em uma situação social existente. Destarte, é essencial que se pense a sociedade e a educação em seu devir, sendo possível fixar alternativas tendo como base a emancipação de todos.

Dessa forma, o alicerce da sobrevivência é imposto aos indivíduos por intermédio do processo de barbárie. Assim, é primordial que se pense no social e no educacional para que se possam formalizar opções embasadas na história para emancipação de todos com o intuito de cessar a barbárie.

Na sequência, verificou-se a percepção dos alunos acerca do quanto os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Filosofia ajudam a saber, a discutir e a argumentar em situações como política, religião e outros temas da sociedade. O resultado é apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Opinião dos alunos quanto aos assuntos abordados nas aulas de Filosofia e sua ajuda, a saber, discutir e argumentar situações como: política, religião e outros temas da sociedade.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Quanto a relação entre os assuntos abordados em sala de aula e o contexto em que vivem os alunos, 80% destes concordam plenamente que há essa associação e somente 20%

concorda parcialmente, o que demonstra que, mesmo não sendo uma opinião absoluta, há de fato esta abordagem entre o assunto abordado em sala e a realidade dos estudantes.

Foi diante desse panorama que os alunos participantes da pesquisa justificaram suas opiniões acerca desta relação apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Percepção dos alunos acerca dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Filosofia e a contribuição para saber, discutir e argumentar situações como: política, religião e outros temas da sociedade.

A1	Em branco
A2	Sim é verdade principalmente sobre a política.
A3	Bom. Para mim ajuda mas eu acho que política e religião ninguém comenta, pois algumas pessoas não tem muita sabedoria e acabam em discussão ou clima estranho.
A4	Pois a Filosofia nos mostra a discutir assuntos com uma visão mais crítica.
A5	Por ser uma disciplina que envolve diversos assuntos, acaba tornando-se interessante, fazendo com que nos aprofundemos mais sobre determinado conteúdo.
A6	Abre nossa mente sobre certos assuntos nos ensina a ter respeito com o próximo. Importante saber lidar com certas situações que a Filosofia ensina.
A7	A Filosofia já me ensinou sobre diferentes ensinamentos sobre a mesma fonte, e isso me faz pensar sobre outros pontos de minha própria maneira, assim me ajudando a formar opinião sobre determinado ponto.
A8	Em branco.
A9	Em branco
A10	Em branco
A11	A Filosofia nos dá orientações acerca de como avaliamos de forma crítica e responsável, assuntos de interesse nosso e da sociedade.
A12	São temas que nos rodeiam todos os dias e fazem parte do nosso cotidiano.
A13	Porque os pensamentos da atualidade vem do passado. É preciso entender o passado, o presente para evoluir no futuro.
A14	Porque envolve praticamente tudo.
A15	Ainda não fui instruída a falar sobre política.
A16	Porque a Filosofia esclarece muitas dúvidas, fazendo com que os estudantes saiam do senso comum, construindo assim um pensamento crítico.
A17	Nem todos esses assuntos a Filosofia ajuda a compreender ao meu ver.
A18	Mas acontece muito do professor não aceitar outra ideia e querer que todos pensem igual a ele, como acontecia na antiga escola.
A19	Temas estudados na disciplina de Filosofia são importantes para o saber do indivíduo referente a atualidade.
A20	Muitas vezes sim. Algumas vezes no meio da religião não ponho a Filosofia, mas na política faz meus argumentos serem fortes.

Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

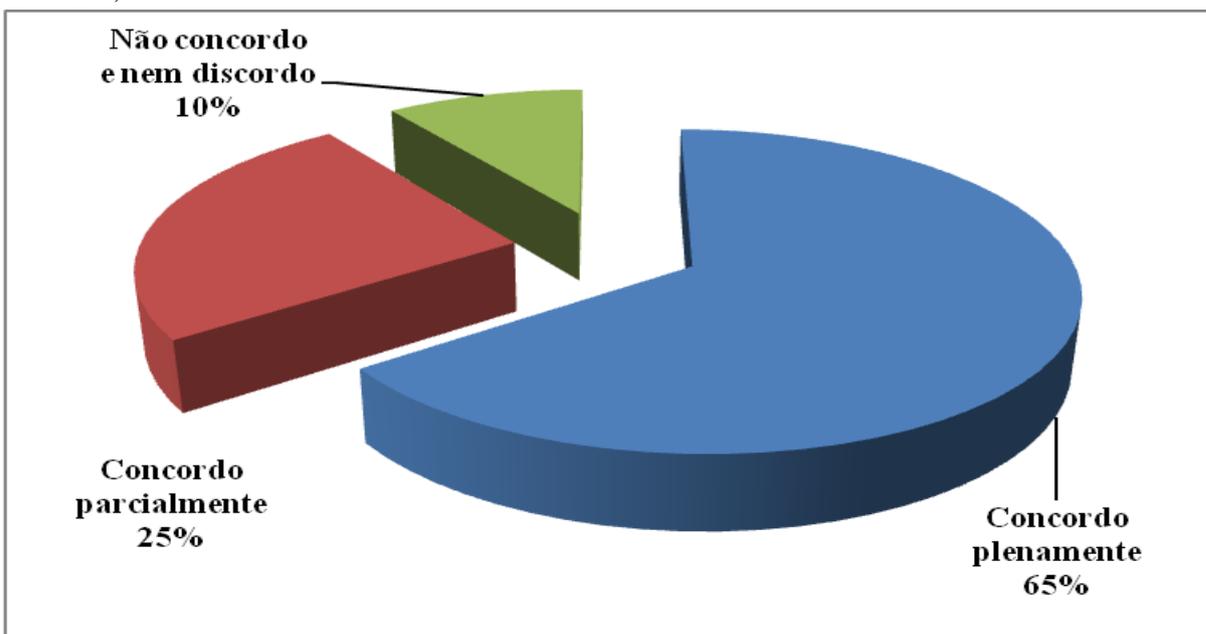
No geral, os alunos consideram a Filosofia uma disciplina importante para formação crítica, para a construção de argumentos e para a possibilidade de ampliar conhecimentos, haja vista que é importante a mentalidade questionadora para entender os mais diversos temas e suas construções ao longo da história. Com a observação deste pesquisador em sala de aula, foi percebido que os estudantes possuem interesse nos temas propostos para debates, como política, ética e outras temáticas em que eles possam ter uma participação na exposição dos questionamentos.

O sujeito é livre ao agir de acordo com os princípios a que ele se autoimpôs, porque, como legislador, o sujeito não é governado pela natureza devido à suposição de emoções como parte da natureza e da razão como importante para si mesmo. Além disso, Kant também consolida a antiga dicotomia filosófica da razão e da emoção. Adorno não está preocupado com o problema filosófico do determinismo, mas com a inclinação humana para internalizar e seguir as regras morais distorcidas de sua cultura e sociedade. Além disso, sua interpretação dos conceitos-chave em relação à autonomia - isto é, os conceitos de liberdade, natureza e razão - diferem fundamentalmente da interpretação kantiana desses conceitos.

5.4 A Filosofia do Ensino Médio como espaço de formação autônoma e esclarecida

Neste tópico, retornamos à questão central da pesquisa, a saber: o quanto a disciplina de Filosofia está ligada a formação autônoma para compreensão da existência social, familiar e escolar dos alunos. Assim, os participantes da pesquisa foram indagados acerca do aprendizado na disciplina de Filosofia e se este proporciona a autonomia em pauta. O resultado é apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Opinião dos alunos quanto ao aprendizado na disciplina de Filosofia no Ensino Médio e a autonomia e discernimento para compreender a sua existência social, familiar, escolar, etc.

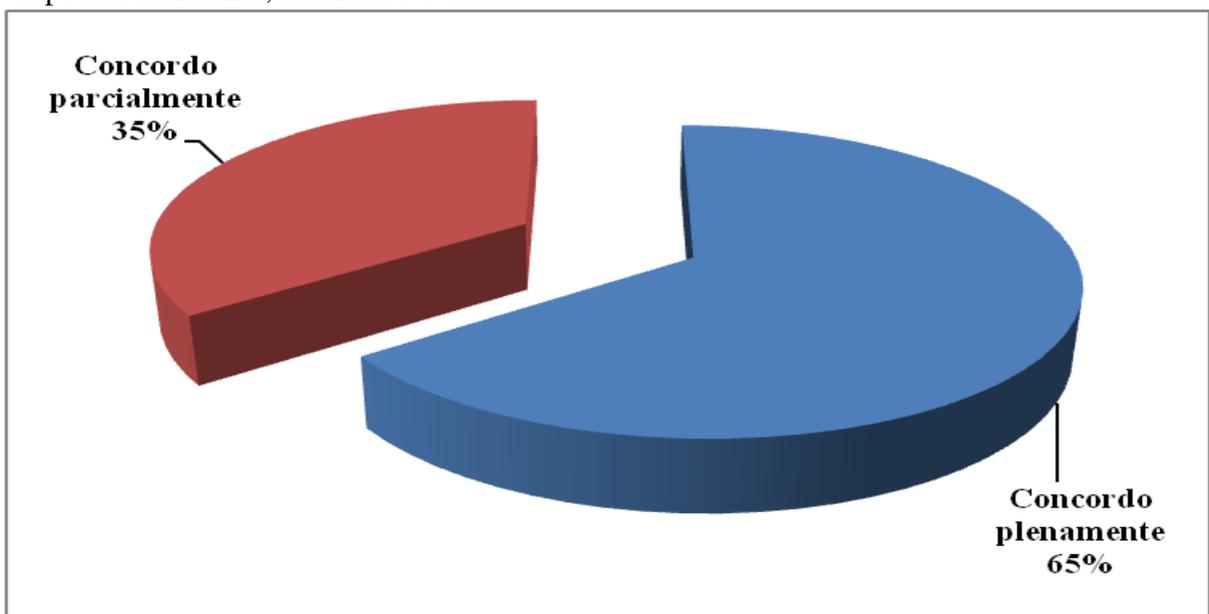


Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Percebeu-se que 90% dos alunos concordam que o aprendizado de Filosofia contribui para formação autônoma e proporciona discernimento em suas atitudes nas esferas sociais, familiares e escolares, sendo que destes 65% concordam plenamente e 25% concordam parcialmente. Ressalta-se que somente 10% não concorda e nem discorda.

Na sequência, os alunos participantes da pesquisa deram suas opiniões quanto à possibilidade de uma formação autônoma e esclarecida (emancipada), dando-lhes discernimento em suas escolhas com relação a aspectos da família, natureza e o outro (no sentido do indivíduo que é parte integrante do mesmo espaço social). O resultado é apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Opinião dos alunos quanto a possibilidade de uma formação autônoma e esclarecida (emancipada) dando-lhes discernimento em suas escolhas com relação a aspectos da família, natureza e o outro.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2018). Produção própria.

Nesse quesito, todos os alunos concordaram, sendo que 65% concordaram plenamente e 35% concordaram parcialmente, o que leva a crer que a filosofia vem desempenhando um papel de suma importância no currículo do ensino Médio para formação autônoma dos estudantes. Essa autonomia levará o aluno ao discernimento da sua realidade consolidando o poder de decisão e capacidade de trilhar seu caminho.

Diante dos resultados, pode-se citar Kant (2006), que desenvolve uma concepção interessante no livro intitulado “sobre a pedagogia”, na qual afirma que a educação é a mais importante forma de prosperidade rumo à evolução da humanidade, e afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada, sendo enfático ao dizer que a disciplina e a instrução

devem formar o homem desde a sua infância. Nesse sentido, observa-se, nos escritos de Kant (2006) que a educação deve possibilitar uma formação para a autonomia e, que, conseqüentemente possa levar os indivíduos a agirem com a razão.

Devemos lembrar que em uma democracia na qual os indivíduos não se servem de seu próprio entendimento, quando estão na tutela de outra pessoa, ela pode se transformar em um bárbaro, causar barbárie. Por isso, a educação para a emancipação é também uma educação contra o estado de barbárie. Citando como exemplo, na perspectiva de Adorno, o holocausto, que foi causado pela falta de consciência, pela ausência do entendimento. Por isso é necessário que a educação se volte para uma “auto-formação crítica” Adorno (1995, p.121). Podemos afirmar que temos um propósito para o Ensino de Filosofia: trata-se de ajudar a formar uma consciência não somente abstrata, mas que tenha condições do seu livre exercício, buscando afirmar o bom uso da capacidade de julgar as manifestações ideológicas nas sociedades democráticas, livre exercício das ideias, pensar por si, e enfim, se emancipar.

A escola deve ser a principal instituição social responsável, para criar condições para o exercício da consciência emancipada. É também e principalmente na escola, que será promovido o *encontro* entre o indivíduo (aluno) e a realidade social. Uma vez emancipada, é de confiança uma consciência verdadeira livre da alienação, jamais podendo escolher a barbárie que o capitalismo e seus mecanismos produzem e que, muitas vezes, conduzem a sociedade ao massacre e ao horror, ou seja, a própria ausência da razão. Segundo Adorno (1995, p.151), “[...] uma educação para a emancipação é uma só vez uma educação para a experiência e, ao mesmo tempo, fornece as condições que tornam possível essa experiência”. E em se tratando do ensino de filosofia, a realidade dos alunos, em especial de escola pública, pode ser utilizada para uma demonstração das contradições sociais em que estão inseridos de forma empírica.

A educação sintetizada e, em especial no Ensino de Filosofia, deve pensar a relação entre emancipação, autonomia e consciência crítica, caminho imprescindível para a emancipação individual e social. Sem uma educação para criticidade, a sociedade em seus aspectos mais importantes, como política e cultural, fica comprometida em criar condições para um exercício autônomo, livre e soberano da consciência, portanto, não há emancipação possível. A educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade. Uma educação que permita a liberdade individual e autônoma, através de uma formação crítica, traça um caminho seguro para uma emancipação social. Sem uma educação crítica não há uma emancipação possível, nem pessoas ou indivíduos dotados de autonomia para o fazer

coletivo. Assim, o homem deve ser dotado de razão autônoma para poder pensar a realidade de forma crítica.

Como afirma Zatti (2007, p. 45) ao referir-se ao homem, “Kant o pensou como dotado de uma razão com o poder de pensar o universal”, vinculando a isso, sua liberdade e dignidade, sua autonomia. Seguindo essa linha de reflexão é importante citar Machado (2010) que diz:

[...] Pensar na educação como formação humana é pensar na educação e vida produtiva - compreender a educação a partir de seus determinantes estruturais que se constituem no modo de produção material da existência humana ou de uma sociedade, bem como os processos sociais aí embutidos, e que ajudam a formar e a educar as pessoas. Em síntese, não há como menosprezar a influência das relações sociais de produção, cujo elemento característico é o trabalho, na conformação da educação; na sua formação humana e cultural; na relação entre educação e história; na qual a escola pode ser vista como um dos espaços e tempos de formação humana (MACHADO, 2010, p. 32).

Em atenção ao pensamento freireano, a concepção de educação libertadora é aquela que permite aos sujeitos a capacidade de “denunciar” as estruturas desumanizantes e, ao mesmo tempo, “anunciar” um novo projeto de sociedade. É na teoria freireana, enfim, que uma educação libertadora se perfaz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a Contribuição do Ensino de Filosofia para a Formação Autônoma e Emancipada de Alunos do Ensino Médio, averiguando a percepção de alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza – CE sobre o ensino de Filosofia.

Ao decorrer do estudo, percebemos que a autonomia está vinculada à capacidade de se mover plenamente em sociedade e nas relações com os demais, sem que a pessoa seja restringida nesse movimento por barreiras e pressões decorrentes de classe social, raça ou gênero. Por isso, a aula de filosofia deve também se constituir em espaço de questionamentos dessas temáticas, para que o aluno possa criar a própria identidade sem que, para isso, tenha de limitar o outro ou subjugar-lo nesse processo, sem contribuir para narrativas que ensejam desejos distorcidos e identidades deterioradas. Nesse sentido, a aula de filosofia é um espaço de construção da consciência crítica e de desnaturalização de certos condicionamentos sociais e da conseqüente reconstrução de narrativas individuais para a superação de barreiras e forças opressoras, possibilitando a reorientação dos desejos distorcidos e deformados, além de promover o fortalecimento de si rumo à autonomia do pensar e da autoconstituição.

Podemos constatar que, por meio do reconhecimento do instante humano que permanece vivo e ativo através de experiências de dominação, a educação emancipatória possibilita uma materialização mais radical da igualdade no ensino e na aprendizagem e um novo entendimento das relações. Essas descobertas devem nos levar a focar menos na lenta construção dos sujeitos-cidadãos e mais no reconhecimento da realidade da sobrevivência e da luta contra a dominação e nas aberturas originais que esse reconhecimento disponibiliza aos estudantes.

Nesse contexto, podemos começar a ver que nossas intervenções imediatas não são apenas prelúdios para um grande projeto público de transformação, mas, de fato, são elas mesmas contínuas com essa transformação. Ao desafiar uma palavra dominante, ao encontrar amor na sala de aula, ao recusar "ignorar qualquer coisa que diga respeito à pessoa humana" (Freire, 1998, p. 127), bem como ao agir coletivamente contra a opressão, descobrimos a verdade da emancipação, constituímos e reconstituímos sua realidade. Esses momentos são então repetidos e conectados para criar um movimento mais amplo e público; compreender a natureza da emancipação revela a determinação comum de momentos de luta “locais” e “globais”. O processo de emancipação depende desse reconhecimento proliferativo do

humano; nesse processo, não há formas menores ou maiores, mas apenas a mesma participação na humanidade através de uma multiplicidade de instâncias.

Podemos perceber que devemos começar com uma consciência da urgência do presente, bem como das possibilidades emancipatórias que já estão onipresentemente em ação. Em vez de moderar a impaciência dos alunos pela transformação, os professores devem aprender e reforçá-la. Isso não é imprudência, mas sim uma sensibilidade ao momento histórico.

Percebemos que as atuais crises de poder, que se estendem a uma profundidade sem precedentes em termos sociais, econômicos e ideológicos, sinalizam também uma condição sem precedentes de possibilidade, ou seja, não o fim do caminho, mas uma saída da dialética exausta da opressão e do domínio, e o início da experiência concreta da autonomia. Em contraste com uma orientação existencial para o ser humano e a libertação como futuro perpétuo, essa perspectiva entende a emancipação como um fato no presente, uma experiência persistente e generalizada, já fundamentalmente transformando o real.

O reconhecimento da dominação, a nomeação do princípio da sociedade e da educação realmente existentes é o que torna possível nossa libertação, pois, ao nomear a dominação, reconhecemos sua força real e seus limites reais. Uma vez que percebemos que, no nível de sua intenção histórica, a educação está fundamentalmente ligada ao projeto de poder dominante, podemos obter permissão para imaginar outra educação e outra sociedade e reconhecer os tentáculos de sua emergência no presente. Em seus ataques a ser, saber e fazer, a dominação depende de um repertório violento de palavras e ações.

Ao começar a falar e agir em um idioma diferente reconheceu-se a força do poder e, ao mesmo tempo, indicou-se o fato de uma realidade que ele não comanda. Na conversa que cria, o ensino pode demonstrar essa partida, provando a possibilidade de uma audácia contra o poder e indicando as aberturas reais que podem nos levar a sair de suas suposições e economias miseráveis e a um mundo humano diferente.

Ao ater-se à parte empírica do estudo, pudemos constatar que os alunos foram claros ao afirmar quanto à possibilidade de uma formação autônoma e esclarecida (emancipada) dando-lhes discernimento em suas escolhas com relação a aspectos da família, natureza e o outro por meio do ensino de Filosofia, haja vista que todos os entrevistados concordaram que a disciplina contribuiu para a sua autonomia e emancipação.

Com relação ao discernimento, os alunos participantes da pesquisa afirmaram que a Filosofia contribuiu diretamente para elucidar questões relacionadas a existência social,

familiar e escolar por meio da circunspecção, o que contribui para emancipação e autonomia do aluno.

Ademais, é válido destacar que, quando se fala em emancipação, nos reportamos ao conceito de liberdade. Ainda observamos um problema grave no ensino médio para uma emancipação e autonomia ampla, que é falta de leitura; um aluno que não tem um hábito regular de leitura ou simplesmente não lê, dificilmente encontrará força intelectual para se emancipar, ou seja, se transformará em presa fácil para ser guiado por outro ou seduzido pela imposição estética do mundo, dos meios de comunicação de massa e continuará na menoridade intelectual. Percebe-se que, a partir do segundo ano, a Filosofia já ajuda no desenvolvimento do pensamento autônomo, quando os alunos começam a perceber a importância da criticidade filosófica nas mais diversas áreas do conhecimento.

Assim, de um modo geral, uma maior autonomia só é percebida ao final do ensino médio, pois apesar do reconhecimento da Filosofia como uma disciplina importante, que "abre a mente" dos alunos, ainda se percebe uma influência muito grande dos ídolos produzidos pela mídia, uma falta de busca pelo outro lado da informação. Logo, é em universo muito restrito de alunos que se reconhece uma busca emancipada e autônoma.

Ao final do estudo, podemos perceber que é importante garantir a autonomia dos alunos, enquanto espaço de deliberações. A necessidade de mudança é o desafio maior da educação, mudar a realidade atual. Para responder a essa urgente necessidade, evidencia o sujeito como coparticipante da construção do seu conhecimento. O saber construído é um saber eterno, ao contrário do que se decora, que some no espaço da mente e se torna impróprio para o uso do sujeito, pois não tem consistência e não é significativo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? *In: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995. p. 139-154
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação**. Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu.
- ADORNO, Theodor. W; HORKHEIMER, M. **O conceito de Esclarecimento**. *In: Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Antônio Charles Santiago; DE NOVAIS SANTIAGO, Valkiria. Educação e Política: Implicações Conceituais no Expediente de Theodor Adorno. **Revista Educação em Debate**, v. 39, n. 74, 2017.
- ANDRADE, M.C.P., NEVES, R.M.C., PICCININI, C.L. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. *In: Anais Marx e o Marxismo 2017: de O Capital à Revolução de Outubro (1867-1917)*. NIEP MARX, Universidade Federal Fluminense, 21 a 25 ago. 2017.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In: ARAÚJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.
- BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BORGES, Heloísa da Silva. **Currículo e Práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2008.
- BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Senado Federal, Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. v. 1. Cadernos Coeducar. Ceará. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias**, 2000.
- BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, Brasília, 1997.
- CASTILLO, Monique. Org. Monique Canto-Sperger. **Dicionário de Ética e Filosofia Moral – Vol II**. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2003.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hanna Arendt: Pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.º 3, p. 823-837, set/dez. 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio; RIBEIRO, Renato Janine. **Política: para não ser idiota**. Campinas: Papirus 7 Mares. 2015.

CORBISIER, R. **Filosofia e crítica radical**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

CRUZ, D. N. da. **A discussão filosófica da modernidade e da pós-modernidade**. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistalable>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Educação & Sociedade**, vol. 25, núm. 89, 2004. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

EIDAN, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 – (Coleção Fronteiras da Educação).

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FERNANDES, P. C. **O direito como garantia externa da liberdade**. – Uma fundamentação para os direitos humanos. Ed. Kínesis. São Paulo. 2009.

FREIRES, H. A. et al. O papel da Educação na sociedade capitalista: uma análise ontológica. *In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a pesquisa em história da educação*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GALLO, Sílvio. Artigo: A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *In: SILVEIRA, Renê J.T; GOTO, Roberto (org). **Filosofia no ensino médio**: Temas, problemas e propostas.* Loyola, 2007.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação na contemporaneidade.** Londrina. Anais. Londrina. UEL, 2009.

HERRERO, Francisco Javier. A ética em Kant. **Síntese Nova Fase.** Belo Horizonte, v.28, n.90, 2001, p. 19-30.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Unijuí, 2009.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

KANT, Immanuel. **A Religião dentro dos limites da simples razão.** São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**: parte I: princípios metafísicos da doutrina do direito. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**: Tradução e notas de Antônio Pinto Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? *In: KANT, Immanuel. **Textos seletos.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba, Unimep, 2006.

KUHNEN, Tânia Aparecida. Ensino de filosofia e a constituição da identidade individual: formação, autonomia e gênero. **Perspectiva**, v. 35, n. 4, p. 1026-1044, 2017.

LEÃO, M. F., et al. Reflexões sobre a transição da escola moderna para a contemporânea e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem. **Signos**. Ano 35. n. 2. p. 88-102. Lajeado, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA VAZ, H. Filosofia no Brasil Hoje. **Cadernos SEAF**, 1978.

LIPOVETSKY, G. Futuro da autonomia e sociedade de indivíduo. *In: NETZLING, I.; BINGEMER, M. C.; YUNES, E. (Org.). **O futuro da autonomia**: uma sociedade de indivíduos?.* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009. p. 59-72.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Samuel Nobre; DA SILVA, Maria Zélia Pinto. Competição, Barbárie e Educação Emancipatória: Uma Reflexão a partir do Pensamento de Adorno. **Revista Educação em Debate**, v. 39, n. 73, 2017.

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Formação e semiformação: notas sobre a docência de Filosofia no nível médio. **Sofia**, Vitória (ES), V.6, N.3, P. 106-122, Jul./Dez. 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas: Editora RG, 2010.

MACRAE, Donald Gunn. **As idéias de Weber**. São Paulo, Cultrix, 1975.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. Campinas, vol. 28, n. 100 - **Especial**, p. 1037-1057, out, 2007.

MUNDIM NETO, Janine de Fátima. **A crise da educação contemporânea e a escola: o que paira sobre o chão que pisamos**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017.

NOGARE, P.D. **Humanismo e anti-humanismo: Introdução a antropologia filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Ó, J. R.; COSTA, M. V. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, v. 32. n. 2. p. 109-116. Porto Alegre, 2007.

PASTORIZA, B. S.; PINO, J. C. D. Para falar de Disciplina, Corpos e Conhecimentos: Entre os Muros da Escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9. p. 301-317. São Carlos, 2015.

PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, Cortez/Ed. Autores Associados, São Paulo, 1980.

SGRILLI, Haryanna P. A formação para autonomia: contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 3, 2008.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da. A Indústria Cultural: regressão do esclarecimento e mistificação da consciência. **Encontro Nacional ANPOF**. Orgs. Marcelo Carvalho e Vinicius Figueiredo. 2013.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da. **História, Razão Instrumental e Educação Emancipatória**. Tese (Doutorado), 2009.

SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças Estruturais no Capitalismo e a Política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. Campinas. **Revista Educ. Soc.**, vol. 23, nº 80, Setembro de 2002.

SILVA, V. L. SENA, D. R. D. C. **Kant e Adorno**: educação e autonomia. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, fev. 2015, p. 170-182.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. Tradução de Adail Ubijarajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Tradução de Rogério Bettoni. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3ª Ed., São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TUMOLOS, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**1. Faixa etária:**

- De 13 a 14 anos
 De 15 a 16 anos
 De 17 a 18 anos
 Acima de 18 anos

2. Em qual turno estuda?

- Diurno Noturno

3. O ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica é importante para minha formação no Ensino Médio.

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente
 Não concordo e nem discordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

4. Enquanto aluno de Filosofia, acredito que o meu aprendizado na disciplina no Ensino Médio me dá autonomia e discernimento para compreender a minha existência social, familiar, escolar, etc.

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

5. Nas aulas de Filosofia, percebo que os assuntos abordados fazem parte da minha realidade e da sociedade em si.

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

6. Os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Filosofia me ajudam, a saber, discutir e argumentar situações como: política, religião e outros temas da sociedade.

- () Concordo plenamente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

7. Enquanto aluno de Filosofia, eu vejo sentido na disciplina na minha formação no Ensino Médio. Vivenciando inclusive situações em sala de aula.

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente
 Não concordo e nem discordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

8. Em meu modo de ver a Filosofia pode possibilitar uma formação autônoma e esclarecida (emancipada), ou seja, discernimento em minhas escolhas na vida, considerando os aspectos das relações sociais (família, natureza, o outro).

- Concordo plenamente
 Concordo parcialmente
 Não concordo e nem discordo
 Discordo parcialmente
 Discordo totalmente

Justifique sua resposta.

Obrigado.

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as salas do Ensino Médio durante as aulas de Filosofia desta Instituição, para o desenvolvimento das atividades referentes à pesquisa, intitulado: Contribuição do ensino de Filosofia para a formação autônoma de alunos do Ensino Médio, do pesquisador Jean Carlos Dantas Formiga sob a responsabilidade do Professor Adauto Lopes da Silva Filho do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Nome, por extenso, do responsável pelo setor

Cargo e/ou função que exerce na instituição

Assinatura e Carimbo

CPF

E-mail