



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

INSTITUTO DE CULTURA E ARTE - ICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFC

FRANCISCO RONNIERE DA SILVA

**UMA ABORDAGEM DO PENSAR EM ADORNO: PARA A AUTONOMIA
INTELECTUAL NO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2020

FRANCISCO RONNIERE DA SILVA

UMA ABORDAGEM DO PENSAR EM ADORNO: PARA A AUTONOMIA
INTELECTUAL NO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.

FORTALEZA

2020

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)

- S58a Silva, Francisco Ronniere da.
Uma abordagem do pensar em Adorno: para a autonomia intelectual no ensino da Filosofia no Ensino Médio / Francisco Ronniere da Silva. – 2020.
125 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira.
1. Autorreflexão. 2. Ensino da Filosofia. 3. Experiência intelectual. I. Título.
- CDD 302.23
-

FRANCISCO RONNIERE DA SILVA

UMA ABORDAGEM DO PENSAR EM ADORNO: PARA AUTONOMIA INTELECTUAL
NO ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Prof. Dr. Ricardo George de Araújo Silva
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Aos meus familiares, amigos, alunos e
professores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Renato Almeida de Oliveira, por sua paciência e apoio.

Aos professores participantes da banca examinadora Ermínio de Sousa Nascimento e Ricardo George de Araújo Silva pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores do PROF FILO, por todas as experiências vivenciadas.

Aos queridos amigos do PROF FILO, Alessandra, Dayane, Fabrício, Jocilane, Karla, Rogean e Santiago, com quem pude dividir muitas alegrias e desafios da pesquisa.

Aos amigos, Dayane Evellin e Fabrício, pelo apoio incondicional nessa travessia.

Aos amigos Cleano Melo e Vitor Gomes, que de maneira especial, foram presença, apoio e fortaleza nessa trajetória.

Aos estudantes das escolas Liceu José Ni Moreira, em Tianguá-CE e Monsenhor Melo, em Ibiapina-CE, pela generosa contribuição à pesquisa.

Aos meus pais, João Luis (*in memoriam*) e Marita, por todo o amor construído e compartilhado. Amor e gratidão eternamente.

À Lu Muniz, minha esposa, que em todos os instantes me compreendeu, apoiou, e aumentou minha potência de Vida. Minhas desculpas pelas ausências em decorrência da pesquisa.

“Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências”. Theodor Adorno.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva contribuir com a reflexão acerca da autonomia intelectual no Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido, num primeiro momento, se apresentou uma proposta metodológica tendo como aporte teórico o pensar para autonomia na perspectiva adorniana. Nessa perspectiva, se empreendeu a leitura e análise de textos de Adorno e Horkheimer (*Dialética do Esclarecimento*), Adorno (*Teoria da Semiformação*), Wolfgang Leo Maar (*À guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa*) e István Mészáros (*A educação para além do capital e Teoria da alienação*) que oportunizaram um quadro relevante da configuração do modus operandi do capital na sociedade administrada. Nas análises empreendidas se primou por desvelar, à luz do pensamento de Theodor Adorno, a estratégica influência da estrutura de dominação da classe dominante no processo formativo dos indivíduos na sociedade administrada, sob o agenciamento categórico da indústria cultural, ao viabilizar e sedimentar a semiformação como canal legitimador dos interesses e valores da sociedade capitalista. Em seguida, se tratou de compartilhar o material e método pertinente à estruturação do grupo focal, assim como, a perspectiva do exercício do pensar, com ênfase na experiência intelectual dos sujeitos, enquanto possibilidade à autorreflexão. Nesse sentido, se priorizou referenciar na busca por vivenciar tal propositura no espaço do grupo focal, por se entender ser a proposta que corresponderia à metodologia em construção, uma vez que este, se configura como locus da pluralidade de ideias, contrapontos e percepções várias – manifestas a partir dos relatos de experiências, do diálogo, das respostas compartilhadas e análises vivenciadas pelos estudantes. Sob esse espectro, empreendeu-se a coleta e análise de dados, tendo como aporte, o referencial bibliográfico e a metodologia fundamentada no pensar, enquanto autorreflexão no processo formativo dos indivíduos. Esta, por sua vez, à constatação da importância do exercício autorreflexivo no ensino da filosofia no Ensino Médio com os jovens estudantes em formação. Essa metodologia, ao concluirmos a pesquisa, se nos apresentou propositiva ao fomento e à potencialização da autonomia intelectual dos estudantes no ensino da Filosofia no Ensino Médio à luz do exercício do pensar para autorreflexão.

Palavras-chave: Autorreflexão. Ensino da Filosofia. Experiência intelectual.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the reflection on intellectual autonomy in the Teaching of Philosophy in High School. In this sense, at first, a methodological proposal was presented with the theoretical support of thinking for autonomy in the Adornian perspective. In this perspective, the reading and analysis of texts by Adorno and Horkheimer (Dialectic of Enlightenment), Adorno (Theory of Semiformation), Wolfgang Leo Maar (By way of introduction: Adorno and the formative experience) and István Mészáros (Education for in addition to capital and alienation theory) that provided a relevant framework for the configuration of the *modus operandi* of capital in the managed company. In the analyzes carried out, the strategic influence of the domination structure of the ruling class in the formative process of individuals in the managed society, under the categorical agency of the cultural industry, was revealed, in the light of Theodor Adorno's thinking, by enabling and sedimenting semiformation as a channel legitimizing the interests and values of capitalist society. Then, it was a matter of sharing the material and method pertinent to the structuring of the focus group, as well as, the perspective of the exercise of thinking, with emphasis on the subjects' intellectual experience, as a possibility for self-reflection. In this sense, it was prioritized to refer in the search to experience such proposition in the focus group space, as it is understood to be the proposal that would correspond to the methodology under construction, since this is configured as the locus of the plurality of ideas, counterpoints and various perceptions - manifested from reports of experiences, dialogue, shared responses and analyzes experienced by students. Under this spectrum, we focus on the collection and analysis of data, having as input, the bibliographic reference and the methodology based on thinking, as self-reflection in the training process of individuals. This, in turn, channeled us to the realization of the importance of self-reflective exercise in teaching philosophy in high school with young students in training. This methodology, at the end of the research, presented itself as a proposition to foster and enhance the intellectual autonomy of students in the teaching of Philosophy in High School in the light of the exercise of thinking for self-reflection.

Keywords: Self-reflection. Teaching Philosophy. Intellectual experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Itinerário pedagógico do grupo focal.....	77
Quadro 2 – Percepção dos estudantes sobre o hábito de ler jornais, revistas, livros de literatura e os tipos de aprendizado retirados dessas leituras ou limitações que identifica.....	82
Quadro 3 – Percepção dos estudantes quanto aos impactos da leitura e/ou sua ausência em sua formação escolar.....	84
Quadro 4 – Opinião dos estudantes quanto ao hábito de pensar sobre o que leem, ouvem, acessam e/ou compartilham nas mídias sociais.....	86
Quadro 5 – Percepção dos estudantes quanto ao conceito e exercício do pensamento crítico.....	88
Quadro 6 – Opinião dos alunos sobre a importância da Filosofia em sua formação e respectiva contribuição para o pensamento crítico.....	90
Quadro 7 – Posicionamento dos estudantes diante de uma situação de preconceito homofóbico similar à narrada na reportagem.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FORMAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	15
2.1	<i>Indústria cultural e experiência formativa na sociedade administrada.....</i>	18
2.2	<i>A educação após Auschwitz e sua tarefa primordial</i>	35
3	EDUCAÇÃO E REPLICABILIDADE ESTRATÉGICA DOS VALORES DO CAPITAL.....	44
3.1	<i>A estratégia de internalização dos valores do capital na escola de massa.....</i>	47
3.2	<i>A influência de orientações internacionais nas políticas públicas para a escola e seus impactos no processo de ensino aprendizagem.....</i>	57
4	MATERIAL E MÉTODOS.....	71
4.1	<i>Breve contextualização dos desafios presentes na escola pública no Ensino Médio.....</i>	72
4.2	<i>O grupo focal como metodologia de pesquisa.....</i>	74
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	78
5.1	<i>Com-partilhando percepções: um diálogo com os estudantes da unidade Curricular de Filosofia no Ensino Médio.....</i>	80
5.2	<i>O professor de filosofia: desafios e possibilidades ao fazer pedagógico para autorreflexão.....</i>	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	
	APÊNDICE B – SITUAÇÃO-PROBLEMA.....	

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado intitulada *Uma abordagem do pensar em Adorno: para a autonomia intelectual no ensino da Filosofia no Ensino Médio* objetiva contribuir com a reflexão acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Médio com foco na autonomia intelectual dos sujeitos em formação, os estudantes. No decurso de minha vivência pedagógica no ensino da Filosofia na Educação Básica, por reiteradas vezes, me senti desafiado a construir um itinerário pedagógico que oportunizasse aos jovens na escola de ensino médio condições reais de pensar e dialogar com e a partir de seu próprio campo de realidades.

Nesse sentido, a presença da Filosofia no Ensino Médio, se apresenta como via de possibilidade à construção desse ideal. Ao tempo, em que, com a oportunidade de empreender uma pesquisa no âmbito de mestrado, me debrucei sobre as relevantes contribuições de Theodor Adorno à educação buscando compreender de que modo suas inquietações reflexivas poderiam contribuir para o pensar autônomo e esclarecido à luz do pensamento autorreflexivo a partir e, no universo da escola de Educação Básica, com suas limitações e possibilidades. Nela, entendemos estar as condições necessárias à problematização das condições de ensinabilidade do saber filosófico e do processo da formação na sociedade administrada

Todavia, pensar sobre a autonomia intelectual no contexto da escola de massa, dada as conjecturas históricas e do tempo presente, se configura como um desafio constante diante da replicabilidade dos interesses dominantes e da semiformação institucionalizada nas instituições de ensino no contexto da formação humana, uma vez que, essa parece ser a tônica deliberativa das políticas orientadoras de ensino na esfera pública, sobretudo. Nessa perspectiva, consideramos salutar, empreendermos uma abordagem sobre a presença da Filosofia, ainda que de modo oscilante no currículo escolar – condição esta ainda posta na atual conjuntura legislativa da educação no país, assim como a importância de se realizar experiências autorreflexivas no âmbito do Ensino Médio voltadas à autonomia intelectual do estudante. Outrossim, vale salientar que o ensino da filosofia no Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos, foi e continua sendo marcado por significativas oscilações entre permanência e ausência no currículo escolar. Desde o período colonial que sua permanência no currículo é alvo de reiteradas intervenções advindas dos mais diversos campos de interesse predominantes na estrutura econômica.

Potencializar uma abordagem metodológica, na perspectiva do pensar, enquanto

experiência intelectual na escola de massa, é algo profundamente marcado por desafios e circunstâncias limitantes na vivência pedagógica. Todavia, para além dos arranjos condicionantes, como a superlotação em sala, estruturas físicas deficitárias, limitado acesso à internet, situações social e econômica com elevados índices de vulnerabilidade, dentre outros, há que se considerar as condições de ensinabilidade presentes na especificidade do saber filosófico, assim como, o recorrente processo semiformativo operacionalizado na escola de massa. Assim, um dos aspectos desafiadores é a condição dual posta no universo pedagógico da escola: o número elevado de matriculados e a viabilidade e a constante legitimação dos interesses e valores da classe dominante transmutada sob o aspecto formativo inculcado nos indivíduos.

É nesse cenário que se situa o contexto pedagógico vivenciado pelo professor de filosofia na Educação Básica. Nele, o estudante que integra a esfera escolar, é extensão de predeterminações impostas por seu próprio campo de vivências. A compreensão desse campo de circunstâncias é determinante para se estabelecer canais que otimizem esses processos e assegurem ao estudante a oportunidade de construção e vivência do pensar, enquanto reflexão, sem prevalência do fosso que marca o quadro cultural entre estudantes e às exigências inerentes à formação para autonomia. A democratização do saber na escola de massa é um desafio para o contexto pedagógico nela operante, visto que, a significativa massificação do espaço educativo se confronta com a tímida possibilidade de elaboração do pensar enquanto experiência problematizadora dos contextos circundantes.

Nesse sentido, uma proposta de mediação pedagógica com essa envergadura propositiva para o ensino da filosofia no Ensino Médio, na educação básica, é passível de considerável esforço e ousadia diretamente relacionada à práxis docente do professor de filosofia. Senão, a condição elementar para o exercício docente de sua prática e vivência no campo pedagógico. A ensinabilidade da filosofia no Ensino Médio é a condição que se nos interpela no cotidiano da sala de aula. Oportunizar aos estudantes do ensino Médio (dada a gama de possibilidades inerentes ao seu campo de vivências, em sua maioria consolidadas a partir dos referenciais tecnocráticos, nos quais a grande maioria dos jovens está imergida) condições fundamentais para a experiência intelectual e, por conseguinte, para o pensar autorreflexivo, é uma condição urgente e desafiadora.

Assim, a partir das inquietações e indagações postas, elegendo como via mediadora de nosso trabalho as reflexões suscitadas ao longo da pesquisa e nas vivências grupais, organizamos nossa pesquisa em três capítulos e, suas respectivas subdivisões. No primeiro capítulo, abordaremos o processo da formação cultural dos indivíduos no contexto

da sociedade capitalista. Nesse sentido, partiremos de dois referenciais que nos ambientarão na esfera do capitalismo tardio e na respectiva influência da - sociedade administrada pelo capital, na educação, à luz do pensamento adorniano. No primeiro tópico do capítulo empreenderemos uma abordagem acerca da possibilidade de se realizar experiências formativas no contexto da sociedade capitalista, a partir das abordagens empreendidas por Adorno e seus intérpretes, elegendo como referência a abordagem presente n'À guisa da introdução de Wolfgang Leo Maar. No segundo tópico, faremos uma abordagem acerca da educação após Auschwitz e o seu comprometimento com a não repetição da barbárie, tomando por referencia a obra *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno. Na análise adorniana é urgente a necessidade de atentar-se para as condições de possibilidades elementares ao cultivo das formas e fatos que efetivaram o horror, a barbárie no passado. Sobretudo, ante o acelerado desenvolvimento técnico-científico predominante na sociedade administrada.

No segundo capítulo, intitulado Educação e replicabilidade estratégica dos valores do capital, apresentamos a condição angular de legitimação dos interesses do capital na educação: manutenção do *status quo*. Sobre esta, nos debruçaremos considerando duas importantes direções: primeiramente analisando sua estratégica intervenção no tecido das principais políticas públicas de fomento à educação, de maneira a convergir as fundamentações do arcabouço legal, para fins meramente lucrativos mediante a reificação do sólido processo de alienação operante no seio da sociedade capitalista e, replicado no processo formativo dos indivíduos. Num segundo momento, analisamos os impactos dessa estratégica influência, mediada por organismos internacionais, no processo de ensinoaprendizagem dos estudantes evidenciando o reiterado processo de negação das particularidades dos indivíduos direcionando-os, através do aparato semiformativo operante nas instâncias de formação, ao saber técnico-operacional, ao mercado de trabalho.

No terceiro capítulo, procederemos uma análise acerca da metodologia da Pesquisa que ora empreendemos acerca do ensino de filosofia na escola de ensino médio. Para tal, utilizamos como instrumento, o grupo focal enquanto estratégia e espaço oportuno para o experienciar o pensar autorreflexivo no ensino da Filosofia com estudantes da Educação Básica no Ensino Médio. Nesse sentido, primando pela livre iniciativa e adesão dos membros à proposta de constituição do grupo focal, foi feito o convite aos estudantes das séries iniciais do Ensino Médio, turno manhã, das Escolas de Ensino Médio Liceu José Ni Moreira, em Tianguá-CE e Profissional Monsenhor Melo, em Ibiapina-CE. Dado o início do ano letivo, logo nas primeiras aulas, se procedeu o convite aos estudantes das turmas de 1º

ano das supracitadas escolas. Nessa primeira aproximação se buscou acolher e orientar quanto ao propósito da pesquisa e, suas respectivas implicações éticas. Os estudantes convidados integram o segmento daqueles que estão tendo seu primeiro contato com o ensino da Filosofia curricular no Ensino Médio.

Uma vez consolidada a formação do grupo focal procedemos o primeiro encontro, ao todo cinco (05), com 10 jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, distribuídos em dois campos de pesquisa distintos, a saber: um situado em Ibiapina-CE e outro situado em Tianguá-CE. Nesse primeiro contato, os estudantes foram orientados acerca do itinerário temático a ser abordado durante a etapa de pesquisa em curso. No segundo momento, realizamos a leitura e análise de um questionário referente ao pensamento crítico, no qual os estudantes foram interrogados acerca do conceito de pensamento crítico, a fim de percebermos o campo de significações que os estudantes portavam em relação à dimensão crítica do pensar. No terceiro momento, disponibilizamos os questionários seguidos dos posicionamentos adotados, análises e contrapontos de modo a experienciar a autorreflexão com os estudantes. Transcorridas as leituras, análises e partilhas de opiniões se prosseguiu com a entrega aos estudantes de uma situação-problema, intitulada: “Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito”. Uma reportagem referente a um fato homofóbico ocorrido com um adolescente no interior de uma escola. Por fim, após esses importantes passos, procedeu-se num quinto e último momento, a devolutiva das abordagens protagonizada pelos estudantes concernentes à situação-problema. Nela os estudantes manifestaram sua percepção quanto ao fato em análise, assim como, contraporam seus interlocutores sob o enfoque da autorreflexão, a partir de elementos fomentados na vivência.

O quarto capítulo, abordará a análise e discussão dos dados inferidos na pesquisa supracitada discorrendo sobre as percepções compartilhadas pelos estudantes e a importância da experiência formativa, enquanto pensar autorreflexivo na potencialização da autonomia dos estudantes no ensino da Filosofia no Ensino Médio. Nele, buscaremos falar sobre a relevância da Filosofia, enquanto espaço de realização de experiências intelectuais no âmbito da escola de Ensino Médio. Nessa perspectiva, o exercício do pensar autorreflexivo nos apontou caminhos possíveis e urgentes a serem vivenciados com os estudantes no Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Assim como, seus limites e possibilidades. Nosso referencial teórico nos deu indicativos para o ensino da filosofia transcendendo a mera reprodução mercantil dos conceitos enciclopédicos, ora atribuídos nos currículos, nos oportunizando vivenciar, a partir da práxis reflexiva voltada à autonomia intelectual dos estudantes, o despertar para a problematização do estabelecido, de maneira que o estudante seja o

protagonista da apreensão autêntica e crítica dos referenciais históricos da História, mediados pela autorreflexão, uma vez que esta pode se constituir um antídoto importante à semiformação institucionalizada e replicada no contexto da sociedade capitalista. Na parte conclusiva do capítulo, abordaremos os desafios e possibilidades inerentes ao fazer pedagógico para autorreflexão que se apresentam ao professor de Filosofia no Ensino Médio na Educação Básica.

As discussões empreendidas no decurso da pesquisa nos levaram a pensar o ensino da Filosofia no Ensino Médio, como espaço possível à realização da experiência intelectual, sobretudo, ao se evocar as contribuições de Theodor Adorno, enquanto aporte imprescindível à perspectiva do fortalecimento da resistência e da autonomia dos indivíduos, em seu processo formativo, mais que a adaptação às imposições decorrentes da semiformação operante na sociedade administrada. Com isso, tem-se que o pensar autorreflexivo não encontra efetividade nos fragmentos sociais, isolados. Mas, de forma ativa adaptando e promovendo à resistência dos indivíduos a tudo o que a eles se impõem na perspectiva da “[...] educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (ADORNO, 1995, p. 121).

2 FORMAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

A modernidade, no âmbito do capitalismo tardio, se apresenta sob a ótica de uma sociedade administrada pelo capital. A qual empreende estratégias de controle social numa escala universal sob os mais variados ângulos e facetas do progresso moderno. Não obstante, a formação cultural dos indivíduos, sob esse trampolim da modernidade, se dá sob as mais variadas formas de controle e padronização que visam assegurar de maneira irredutível o fomento à lucratividade mercantil.

Um dos aspectos determinantes nessa sociedade é a constante incompatibilidade entre o movimento ascendente da presença das forças produtivas, atreladas à exploração da força de trabalho e a condição bárbara e sórdida, em que se encontra uma parcela significativa da população mundial. De maneira que todo o aparato tecnológico moderno, com vistas ao progresso, não foi capaz de relacionar equanimemente o binômio qualidade de vida versus força de produção, senão que hiperpotencializou o arcabouço produtivo, em detrimento à distribuição de seus respectivos benefícios fortalecendo as múltiplas formas de controle e padronização dos indivíduos.

As múltiplas faces do progresso na história contradizem o princípio da identidade que, praticado com o intuito de administrar a sociedade, reduz a subjetividade a conceitos alinhados com as necessidades de lucro do capital. Este impera sobre o que deve ser dito e praticado, sem consideração ao que se constitui como realidade para os que vivem às margens do poder (CAPISTRANO FILHO 2006. p. 38).

O estratégico modo de controle estabelecido na sociedade administrada não se direciona a atender as demandas decorrentes da subjetividade dos indivíduos, mas sufocá-la, padronizá-la, alinhando-a as suas necessidades lucrativas. O imperativo operante nessa sociedade direciona e controla a linguagem e a prática daqueles que margeiam a estrutura de poder dominante, à cega e servil obediência aos comandos dos interesses do mercado.

Nesse sentido, o sistema em rigor na sociedade administrada, cria a falsa ilusão de controle e liberdade nos indivíduos acerca de sua própria realidade, estratégia que só potencializa suas teias de controle exploratório sobre estes, lhes ocultando o real grau de nocividade a que os submete, ao induzi-los a um falseamento de si e de seus respectivos contextos como que se estes não o influenciassem em seu modo de ser e perceber os fatos.

Na sociedade administrada, a vigilância é uma condição vital à lucratividade da classe burguesa em detrimento à dignidade da classe trabalhadora, explorada e condicionada

aos ditames da lógica mercantil induzindo-a ao cultivo, através da estrutura mercadológica dominante, a assimilar seus sentimentos e desejos. Nesse sentido, a indução replicada pela estrutura de *marketing* predominante na sociedade mercantil, mediada pela indústria cultural, suscita no trabalhador explorado o desejo de equiparar-se ao seu empregador, a desfrutar de prazeres vivenciados pelos seus senhores. Como lembra Capistrano Filho, que “[...] desse sentimento, portanto, tira lucro o burguês, pois terá um trabalhador determinado em ser tal qual ele. É um falso sentido do valor de equivalência, ou seja, o trabalhador tem a ilusão de que poderá, um dia, ser como o burguês” (CAPISTRANO FILHO 2006. p. 69).

É sob o véu desse malabarismo ilusório que a sociedade administrada, alicerçada nos valores do capital, se fortalece e atualiza no discurso constante de igualdade, as práticas de extrema desigualdade subjacente ao que é apresentável. De maneira que é na estrutura de divisão do trabalho que ela se empodera e potencializa sua estratégia de imposição de seus valores e/ ou conceitos universais. Conforme Capistrano Filho “É com os conceitos burgueses que as pessoas pensam estar participando da totalidade através do que executam como indivíduos” (CAPISTRANO FILHO 2006. p. 69). Essa pretensa sensação de açambarcamento da totalidade pelo indivíduo o coloca numa condição de subserviência aos valores do capital, uma vez que o anula enquanto indivíduo, tomando-o numa perspectiva universal legitimadora dos interesses mercantis, ratificadora dos valores e anseios da sociedade burguesa.

A partir dessa cristalização dos valores dominantes mediante a aguçada divisão do trabalho e, sua respectiva estratégia de racionalização, que a sociedade burguesa legitima e consolida a imposição valorativa de suas ideias, assim como, consolida sua dominação sobre os indivíduos. Nesse sentido, “O controle do capital incidente sobre o sujeito recai exatamente onde ele pode desenvolver a capacidade de se tornar contradição e combater a identidade da dominação” (CAPISTRANO FILHO, 2011, p. 93). Esse controle é extensivo à linguagem percorrendo todo o arcabouço histórico-social constitutivo do raio de existência do indivíduo limitando-o quanto à construção de seu modo de ser e agir, visto que, conforme Capistrano Filho (2011) “é a realidade manifestada como complexo cultural, ou seja, como multiplicidade ou plurivocidade, como entende Adorno” (CAPISTRANO FILHO, 2011. p. 93), que determinará nosso modo de ser.

A sociedade administrada pelo capital utiliza como estratégia de padronização de comportamento mecanismo similar ao utilizado na produção de mercadorias. Na perspectiva do capitalismo tardio, assume a estrutura e a lógica operacional de uma indústria do

entretenimento. Esta, por sua vez, se efetiva como condição indispensável à manipulação das estruturas elementares do processo formativo dos indivíduos. Sua condição primordial é manipular os processos educativos a partir do “entretenimento” que “se impõe como um instrumento de educação manipulando os valores culturais que fundamentam a formação do sujeito oriunda do seu grupo de convivência.” (CAPISTRANO FILHO, 2011. p. 93).

A crescente intervenção do poder relacionado à indústria cultural na esfera dos valores culturais predominantes na sociedade impacta de forma consistente e precisa, no sentido de transformá-los e adequá-los aos padrões comumente predominantes na produção de mercadorias, assim como, agregá-los ao ideal de felicidade intrinsecamente relacionado aos produtos. O foco desse *modus operandi* da indústria do entretenimento consiste na imposição aos indivíduos de um modo de vida previamente delineado pela classe que gerencia o poder, de maneira a padronizá-los, assim como, a inequívoca conformação dos indivíduos à realidade por ela estabelecida.

A condição produzida pelo capital e, por conseguinte, apresentada aos indivíduos como penhor da autonomia, efetivamente os converge a um simulacro do real, visto que, o que lhes é oferecido está intrinsecamente relacionada a algo dado pelo capital despertando-o para “um falso sentimento de autonomia, pois passa a viver em uma totalidade ilusória incutida pela indústria cultural” (IBIDEM). Essa pseudo enunciação de autonomia encontra sentido para a lógica capitalista no estratégico controle e uniformização das massas, forjando um modelo de subjetividade para o consumo compulsivo e instantâneo de produtos diversos, a fim de incutir-lhes o aparente sentimento da diferença, sem que lhes possibilite o desvelar da padronização a que são submetidos sob a sutil obediência ao imperativo mercantil: consumir!

O indivíduo, sob o rigor da indústria da propaganda tem sua capacidade reflexiva despotencializada, sobretudo, no que concerne à compreensão de suas necessidades elementares. Nesse sentido, ao apropriar-se da subjetividade do indivíduo, alarga seu raio de ação às relações sociais. Estas, por sua vez, sob os auspícios de sua orientação implicam uma formação transmutabilizada em semiformação, assim como, à cultura é condicionada ao status de bem cultural consumível, capitalizável na sociedade administrada.

Nesse sentido, conforme Capistrano Filho (2011) “A quem interessa manipular a consciência do sujeito para que ele forje uma história cujo conteúdo é o esquecimento de si mesmo?” Diante do exposto, nesse capítulo analisa-se, à luz do pensamento de Adorno, o processo de formação cultural dos indivíduos basilado nas seguintes perspectivas: indústria

cultural e experiência formativa na sociedade administrada e educação após Auschwitz e sua tarefa primordial.

2.1 Indústria cultural e experiência formativa na sociedade administrada

A abordagem adorniana no que concerne à crise na formação cultural dos indivíduos na sociedade administrada versa sobre o aprofundamento da dissociação dos contextos históricos e culturais a eles inerentes. No início do texto *Teoria da Semiformação* (2010, p. 2) elaborado em 1959, Adorno sinaliza para as configurações referentes ao colapso da formação cultural operante nas mais diversas esferas e extratos da tecitura social da sociedade burguesa. Sob esse espectro aponta que sua resolutividade não estaria limitada aos campos da Pedagogia e/ou das Ciências Sociais como já testemunhada pelo arcabouço histórico permeado por inúmeras reformas pedagógicas insuficientes, segundo Adorno, por reproduzirem as mesmas estruturas de permanência do alheamento de si, ao desconsiderar os contextos históricos e culturais referentes aos indivíduos, em formação, ao replicar e fortalecer as estruturas de alienação ante o acelerado processo de fragmentação e distanciamento da cultura.

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no extrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 2).

É imprescindível atentar-se às reformas, inovações nas estruturas pedagógicas e formativas, assim como, o caráter de isolamento com que são elaboradas. Esse aspecto fechado - hiatizado com que são empreendidas, são condições atinentes à indiferença construída em relação à realidade extraformativa e seus desdobramentos sobre a formação cultural dispensada. Nesse sentido, na ambiência da esfera da formação cultural na sociedade capitalista, há que se considerar os contextos que integram o conjunto sociocultural e existencial dos indivíduos, o todo, uma vez que este é estrategicamente instrumentalizado impactando de modo determinante na impossibilidade de se efetuar uma formação para a emancipação.

Adorno aponta que as reformas propostas ao longo dos anos, ainda que defendam o aprimoramento formativo de seus eixos de ação, sucumbem perante a reprodução técnica de condições estratégicas, eleitas de modo apriorístico, pensada para o alheamento de si e o forjar a subjetividade, tendo como consequência a legitimação da semiformação. As estruturas reflexivas convergem à fundamentação da lógica mercantil autoritária destilada nas reificações circunstanciais do mercado estrategicamente propagadas e sedimentadas na esfera coletiva pela semiformação.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996, p. 2).

É na esfera da sociabilidade que a heteronomia, sob a condição apresentada, é fortalecida e potencialmente atualizada nos mais diversos campos de vivência formativa dos indivíduos, sobretudo, o cultural. Esta, por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao organismo social, no qual, a cultura assume um duplo aspecto que aliena e impossibilita a emancipação, esta, compreendida enquanto condição de autogoverno¹, de maneira que a semicultura e/ou semiformação replicam, de modo sutil e permanente, o teor formativo da representação, do aparente, da ilusão que aliena e legitima os interesses do capital latente.

Nesse sentido, “Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.” (ADORNO 1996, p. 2). O indivíduo é açambarcado pela totalidade do jogo de informações mercantis que, apesar e através dele, tem sua subjetividade subjugada às artimanhas estratégicas de dominação e conformação ao estabelecido pelo imperativo da semiformação. A cultura se converte em instrumento de dominação, que anula e subjugas as subjetividades potencializando os interesses burgueses, que ao subsumir os indivíduos, os aliena e fragmenta sob o enfoque da acessibilidade universal aos bens culturais.

¹ A abordagem referente ao autogoverno está intrinsecamente relacionada à concepção kantiana de esclarecimento/ autonomia manifesta no texto Resposta a pergunta: que é o esclarecimento? (1784). Nesse texto, o autor faz referência a incapacidade do indivíduo de fazer uso do próprio entendimento, a fim de se libertar das amarras que o aprisionam à ignorância e dependência de outrem. Tudo deve concorrer à saída da menoridade amparada na covardia e preguiça de empreender uma ação que o permita fazer “uso de seu próprio entendimento” no sentido de romper com toda e qualquer esfera de tutela humana e/ ou sobrenatural. Nesse sentido, a compreensão de autogoverno aqui fomentada se relaciona à perspectiva do agir emancipado capaz de por em debate o que está dado como verdade irrefutável que aliena e condiciona os indivíduos às diretrizes e normas postulados pelos interesses da sociedade administrada.

Nesse contexto, em que o processo de formação dos indivíduos está submetido aos ditames da lógica mercantil, sob a orientação mediada pela indústria do entretenimento, seria possível se pensar a realização de experiências formativas², enquanto “experiência do objeto focalizado” na busca por “experimentá-lo para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo” (MAAR, 1995. p. 2). Esta inquietação nos interpela no sentido da constante necessidade de crítica permanente corroborando com a urgente necessidade da indagação acerca do processo de formação dos indivíduos frente ao ideal de esclarecimento das subjetividades desvinculado dos contextos e particularidades a elas inerentes, assim como, a forma em que “a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (MAAR, 1995. p. 10) e, seus respectivos desdobramentos na construção do pensar para não - dominação.

Tal desdobramento considera a experiência formativa que é recorrente nos textos adornianos, para pensar a educação para autonomia. Para isso, precisa-se que o sujeito empreenda vivências que o canalizem à realização de experiências associadas a uma maneira singular do pensar. Salientando que a compreensão de Adorno quanto ao pensar – enquanto experiência intelectual, equivale a experiências formativas, culturais. Em suas palavras, “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. [...] a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). Nessa perspectiva, Adorno, associa a atividade reflexiva à realização de experiências, de maneira que a aproximação entre ambas, nos dá indicativos de que o pensar não deve estar condicionado ao abstrato, uma vez que, é no concreto da relação entre sujeito e objeto que se dá sua respectiva efetividade, sua constituição, assim como, a experimentação de seu mundo circundante.

No entanto, no texto Teoria da semiformação, Adorno evidencia que a formação, em seu aspecto conceitual, está imbricada à concepção de uma sociedade radicada na emancipação, uma vez que a referência seria o “indivíduo livre e radicado em sua própria consciência”(ADORNO, 2010. p. 13). Essa condição se ideologiza a partir da compreensão de que a sociedade se apresenta potencialmente frágil para executar tal ultimato inerente à formação. Visto que comumente se atribui à educação a capacidade, de modo particular, de intervir no processo de mudança e transformação da tecitura social. Essa percepção é distoante do propósito formativo, ao se considerar a necessidade de uma significativa ressignificação no arranjo estrutural da sociedade, sobretudo, o econômico. Nesse sentido,

² Conforme Wolfgang Leo Maar (1995), a experiência formativa potencializa o aprendizado aberto à pluralidade, ao contato com o não-idêntico, ao diferente à história.

Adorno enfatiza que “não se quer liberar a esperança”, segundo ele, enganosa, de que à formação compete a condição de oferecer aos homens “o que a realidade lhes recusa” (ADORNO, 2010, p. 13).

Desse modo, “o sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade” é profundamente comprometido em virtude do ato falseador mediado pela “apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição” (ADORNO, 2010, p. 13). Nesse sentido, limitar a transformação da realidade, estritamente ao aspecto da formação, se nos parece enveredar pelo caminho da compreensão simplista e parcial do contexto em análise. Não obstante, não se pode abdicar da formação, mesmo sob o enfoque de estratégias que se apresentem contrárias à construção de uma consciência que problematize a relação sujeito-realidade circundante. Essa condição está posta por Adorno ao considerar que “[...] por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural” (ADORNO, 2010, p. 16). Estes, por sua vez, corroboram com o aguçado processo de neutralização e permanência de negação aos indivíduos do acesso aos privilégios da cultura. De maneira que apenas uma classe minoritária desfruta de tais privilégios.

Na perspectiva adorniana, a formação cultural dos indivíduos, na sociedade administrada, é mediada pelo constante processo de reinvenção das significações presentes em seus respectivos universos. Estes são submergidos ante a avassaladora intervenção do domínio do espírito mediada pela semiformação implicando apropriação e domínio da consciência, marca indelével de sua condição na sociedade mercantil: o domínio do espírito, do que há de mais subjetivo no humano. Nesse sentido,

Adorno chamará de semiformação esse processo pelo qual os bens culturais que em princípio poderiam fazer parte daquilo que se entende por “formação” são produzidos e disponibilizados na forma de mercadorias, de produtos culturais que buscam atender a uma espécie de demanda formativa, mas que já de antemão tem essa função bloqueada porque as condições para a própria formação não se colocam socialmente. (PETRY, 2015, p. 460).

Sob a constante interação dos indivíduos com a cultura, que se pretende formativa, se efetiva a transformação dos bens culturais em mercadorias padronizadas evocando à perspectiva da formação, mas efetivamente assegurando a lógica de mercado e, por conseguinte, transmutabilizando-a em produtos que neutralizam sua função formativa, visto que as condições necessárias à sua execução não se fazem ecoar no âmbito da sociedade. Todavia, essa condição não se dá de maneira totalizante, senão que é a forma

predominante no estado de heteronomia em que se encontra parcela considerável da sociedade.

Nesse sentido, Adorno aponta para “[...] A estrutura social e sua dinâmica”, as quais “impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens” (ADORNO, 2010, p. 16). Para ele, são fundamentais as condições de criação para uma apropriação viva dos bens culturais, no entanto, no contexto da sociedade administrada há uma ruptura entre o pensamento e seus conteúdos, de maneira a impactar na forma como os indivíduos experienciam a cultura, a realidade; inegavelmente distorcida.

Nesse contexto, a indústria cultural se configura como o instrumento agenciador da negação das particularidades no núcleo da sociedade burguesa, por excelência. De maneira que o espírito desprovido de autonomia e capacidade crítica é açambarcado pelos apelos instigantes da ideologia industrial dominante. Essa condição se faz presente nas mais variadas e uniformizadas manifestações na sociedade, visto que conforme “[...] O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. [...] Os decorativos prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem nos países autoritários e nos demais países” (ADORNO, 1985. p. 57). Desse modo, quer seja na cultura, na arte, na arquitetura dos grandes centros urbanos, e/ou na indústria cinematográfica pertencentes ou não a países que integram o bloco capitalista ou socialista, no setor de produção automotivo, se prioriza a padronização de comportamento dos indivíduos com foco no direcionamento ao consumo, à lucratividade, assim se constituindo no referencial formativo de suas consciências.

Imergidos no processo de padronização desencadeado pela indústria cultural, os indivíduos são tomados pela ideia de que os produtos são consequentes do elevado desejo das pessoas predominante na sociedade. Desse modo, é de extrema utilidade à perspectiva de padronização dos indivíduos pela indústria do entretenimento, o fato de que uma parcela relevante da sociedade ser induzida ao consumo compulsivo dos produtos da indústria cultural, de modo a legitimar o elevado índice de produção de mercadorias, assim como, a imperativa necessidade da padronização. Desse modo, se os padrões se apresentam como decorrentes das necessidades das pessoas, a resistência a tal arcabouço é deveras comprometida.

“De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica

hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (HORKHEIMER E ADORNO, 1994, p.114.)

Com o aguçado processo de padronização se efetiva o predomínio da lógica simplista: tudo é simplificado diferenciando-se apenas no aparente. Esta condição cria no indivíduo o sentimento de satisfação em relação à execução perfeita do que lhe fora apresentado, projetado pela indústria cultural. Sob essa ótica se dá a constante alimentação cultural dos indivíduos padronizados. Conforme Horkheimer e Adorno (1994), os produtos da indústria cultural se apresentam na pretensa condição de ser uma perene atualização da realidade. Dentre os exemplos possíveis se poderia indicar a indústria fonográfica: as músicas, geralmente descontextualizadas da realidade na qual estão inseridas, são consumidas em condições próximas a um frenesi por um número elevado de indivíduos. Estes, passam a ser conduzidos de maneira similar a um rebanho, sedentos por satisfação imediata hiperbolizando o ideal de felicidade que ela simula oportunizar. De maneira que, sob o impulso da uniformidade, são limitados os espaços para o empoderamento criativo da reflexão evidenciando um significativo atrofiamento da capacidade de imaginar e criar profundamente comprometidas pelos “próprios produtos” que “(...) paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva” (p. 119), reduzindo, desse modo, os espaços pertinentes à experiência formativa.

Outrossim, a indústria cultural se apoderou da indústria cinematográfica reduzindo-a ao seu campo de interesses, ao espetáculo alienante da existência. Outro exemplo de apropriação se dá nos meios de comunicação de massa. Estes, por sua vez, foram transformados em meros instrumentos de informação reduzindo as pessoas à condição de ouvintes passivos e indiferentes, assim como, a TV com um significativo raio de alcance, presente no cotidiano de milhares de pessoas no planeta, projeta suas imagens sobre as pessoas transmutabilizando-as em comportados telespectadores dóceis e obedientes aos imperativos do mercado.

No entanto, essa condição protagonizada pela indústria cultural se irradia para outras esferas do organismo social, de maneira que, sua presença no campo político ideológico implica o risco de se viver numa configuração política com ares e teoria democráticas, mas efetivamente sob o véu do Fascismo. Nesse sentido, o pensar enquanto experiência intelectual, se constitui um imprescindível instrumento de resistência no contraponto a essas práticas a fim de a barbárie (Auschwitz) não se repita.

Para Adorno, o indivíduo moderno se configura numa síntese singular de renúncia

e indiferença às vias de emancipação cultural, do espírito, à autodeterminação (ADORNO, 1996). O contexto no qual o indivíduo está inserido é permeado pela ampliação de um saber técnico em detrimento do humanístico, da vida. É nesse cenário que se efetiva a semiformação, enquanto mecanismo estratégico burguês de formação correspondente aos interesses do mercado, portanto, empreendedora de um saber instrumentalizado que legitime a automatização dos indivíduos como condição vital, indispensável ao existir cultural e socialmente. Com isso, se obscurece as condições de possibilidades para a construção de um saber autoconsciente, crítico e que efetivamente emancipe. Prima-se pelo saber não refletido, abstraído pelo indivíduo; pela nulidade da subjetividade.

O advento tecnológico, imanente à racionalidade técnica-científico, operante na formação cultural dos indivíduos na sociedade burguesa subjugou a tradição cultural historicamente erigida ante o imediatismo propagado pelos canais semiformativos, sobretudo a indústria cultural e, cultivado pelos indivíduos. Com isso, evidencia-se o caráter dualista da cultura ao relacioná-la à tecitura social ao passo que operacionaliza a mediação entre esta e a semiformação. De modo que a cultura passa por um processo de conversão assumindo a condição de um valor (ADORNO 1996, p 2). Desse modo, perdeu a compreensão do contexto histórico, limitando-se a um conceito. Essa configuração condicionadora, quer seja do conceito ou do aspecto histórico, em Adorno, é problemático. Uma vez que a realidade não pode ser subjugada aos contornos do abstrato, assim como, este não pode ser subsumido ante à realidade histórica nos desdobramentos do processo formativo. Nesse sentido, ao assumir na sociedade mecanizada essa conotação metafísica mediada pela racionalidade técnico-científica, submerge à condição formativa oposta ao propósito originário; torna-se semicultura, semiformação.

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação (ADORNO, 1996, p. 3).

Embora, a cultura seja historicamente relacionada à emancipação, ao esclarecimento, vale salientar o duplo aspecto a ela incorporado na sociedade do capitalismo tardio, do saber técnico: por um lado, observamos que sob essa perspectiva se consolida a

imanência à semiformação, à semicultura oferecida aos indivíduos; por outro lado, elencamos que as condições de possibilidades inerentes à barbárie, enquanto condição real presente na formação é algo que perpassa às delimitações entre classes. Algo possível não somente aos que integram a massa, mas também àqueles que se diziam autoconscientes, esclarecidos.

Nessa perspectiva, evidencia-se uma consciência dissociada da tecitura social e potencialmente envolvida no campo de possibilidades da barbárie, ao apropriar-se da cultura e da construção histórica sob o enfoque de uma formação que se isola dos contextos a ela pertinentes, absolutizando desse modo, a semiformação. Conforme Adorno, a sociedade está sob a regência de uma estrutura de poder erigido a partir dos referenciais selvagem e violento predominantes na natureza. De maneira que, a razão uma vez estando sob o domínio das estruturas dominantes, se apresenta instrumentalizada endossando a abissal realidade entre o indivíduo frágil e tomado pelos referenciais primitivos e a estrutura de poder predominante na sociedade arraigada no saber técnico-científico. Desse modo, nas palavras de Adorno

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribuí para aumentar ainda mais o perigo de que toda essa civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Nesse sentido, a falta de referência de uma consciência crítica, autorreflexiva, na condução dos processos na sociedade moderna impactam de maneira determinante sobre a humanidade, de maneira que

A crítica de Adorno quanto ao uso excessivo das conquistas tecnológicas para o conforto das pessoas na sociedade moderna não é um ataque contra o progresso social, mas contra o preço que a humanidade pode pagar por esse conforto, por não se pautar numa consciência crítica (CAPISTRANO FILHO, 2016, p. 63).

A circunstância aparentemente confortável com a qual o homem se deleita oculta a real condição de “alienação e reificação da natureza” operacionalizadas pelo sistema capitalista com maestria. Adorno considera que todo o aparato de conforto e bem estar oportunizados ao corpo, não correspondem à condição de emancipação dos indivíduos, visto que, tal postulado não é prerrogativa de obliteração da barbárie. É nessa perspectiva que o saber técnico, sob a regência da sociedade administrada, reduz a razão à instrumentalidade,

uma razão canalizada ao desenvolvimento da técnica num contínuo processo de reificação do sistema capitalista assumindo o monopólio da produção científica, a serviço da lucratividade. Desse modo, ao replicar as estruturas de domínio e controle da sociedade e de toda a produção de bem circulável, o saber científico, sob os auspícios da razão instrumental se consolida como elemento determinante na perene atualização da barbárie.

Nessa perspectiva, Adorno ao se referir ao modelo de esclarecimento instituído na modernidade, faz uma referência a Kant, especificamente, no que se refere ao texto “Resposta a pergunta: o que é esclarecimento?”, sobretudo, no que concerne à definição de menoridade ou tutela, assim como, a condição de sujeito esclarecido e autogoverno esboçada pelo autor de Königsberg. A abordagem kantiana de esclarecimento versa sobre a condição de autonomia do indivíduo, esta estritamente condicionada à decisão do sujeito em experienciar ou não o autogoverno. Kant é categórico ao afirmar que “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorennes), continuam, no entanto, de bom grado, menores toda vida” (KANT, 2005, p.64). Sob esse espectro a afirmativa de Kant condiciona ao indivíduo as razões para ser e/ou permanecer na menoridade não esclarecida subjugada à tutoria de outrem. Essa percepção kantiana aponta para o aspecto confortável manifestado na situação de dependência a partir da decisão do indivíduo. Contudo, nota-se a ausência de uma abordagem com um foco de maior abrangência no que se refere ao contexto em que se situa o sujeito, unicamente responsável, segundo Kant, por sua autonomia. A configuração de heteronomia predominante na sociedade é um fator a ser considerado ao se lançar olhar em relação ao autogoverno, ao agir esclarecido, sobretudo, quando a percebemos como via de empoderamento do *modus operandi* do poder na sociedade burguesa.

A divergência determinante, entre Adorno e Kant, no que concerne à saída do sujeito da menoridade à maioridade esclarecida, se dá no âmbito da compreensão de que para Kant, galgar a autonomia, a maioridade é algo diretamente relacionado à vontade do sujeito em saber usá-la, sobretudo, na construção de uma nova realidade.

Isso significava, para Kant, não apenas munir os sujeitos de certas “habilidades operativas”, se bem que importantes para o cultivo de si, senão também de orientar suas disposições naturais na direção de um crescente melhoramento humano, pelo qual ele pudesse tornar-se civilizado para o convívio social e, ao mesmo tempo, para que fosse capaz de abandonar toda forma de tutela que sobre ele se impõe, no sentido de atingir a qualidade da autonomia ou do que aqui conceituamos como autogoverno (NASCIMENTO; LIMA FILHO, 2020, p. 99).

Ao que se nos apresenta, o postulado anseiado por Kant, no que concerne à emancipação e ao ideal de autogoverno articulando a dimensão teórica ao aperfeiçoamento moral dos indivíduos, não se legitimou no período moderno, enquanto condição de autonomia e agir esclarecido, visto que “o saber técnico científico parece produzir um distanciamento entre a capacidade operacional e o autogoverno” (NASCIMENTO; LIMA FILHO. 2020. p. 99).

Para Adorno, o sujeito é precedido, em sua estrutura histórica e social, pelo rigor da imposição desencadeada pela própria realidade. É significativo o fardo com que se apresenta e atualiza a organização social alicerçada num modelo mecânico e instrumental replicador dos valores dos interesses dominantes.

Para ele, o sujeito está sob o peso de uma organização social que se constituiu sob o modelo do sistema selvagem e violento vigente na natureza, embora seja histórica e esclarecida, razão é instrumental por está sob o signo do princípio da dominação. CAPISTRANO FILHO, 2011. p. 97).

Desse modo, a razão que para Kant promoveria a autonomia, o agir esclarecido, agora se apresenta sob o signo da instrumentalidade dominante servindo aos seus interesses e valores. A razão instrumental, enquanto principal via de articulação e mediação dos valores dominantes no seio da sociedade administrada, evidencia o fragilizado estado em que se encontra o sujeito na era esclarecida, por um lado, frágil com comportamento controlado à luz de ações que denotam regressão ou primitividade e, por outro, assentado numa estrutura social eivada no progresso técnico-científico em detrimento da humanidade. Para Adorno, o coletivo, o todo, a sociedade não se enquadra na perspectiva de debilidade, senão o indivíduo que em sua particularidade é debilitado pela coletividade que resiste a toda e qualquer tentativa de emancipação e/ou esclarecimento.

Nesse sentido, é determinante considerar que “[...] a autonomia pode vir compreendida como autogoverno embora igualmente possa ser tomada como certa autoridade técnica para fazer jus ao saber técnico operacional[...]” (NASCIMENTO; LIMA FILHO 2020, p. 100). Este, por sua vez, predominante no seio da sociedade administrada, com significativa relevância no âmbito da subjetividade e orientação do processo formativo dos indivíduos, se constituindo enquanto forma que consolida a estratégia de dominação e subserviência dos indivíduos aos interesses fabris do capital. Se, por um lado, em Kant, o indivíduo por si só busca a autonomia com vistas à esfera do autogoverno. Agora no âmbito do capitalismo tardio, ele se vê açambarcado pela constante negação de si num frenético

impulso formativo à aquisição de um saber técnico, à consolidação de uma autoridade técnica, alguém com capacidade técnica para produzir e alimentar teia de produção operante na sociedade burguesa.

Nessa perspectiva, em pleno capitalismo tardio, a condição de autogovernabilidade empreendida pelo sujeito, defendida por Kant, é passível de condição irrealizável, visto que o saber técnico operacionalizado na modernidade está canalizado à ideia da “efetivação de um tipo de “autoridade técnica”, reconhecida pela capacidade de um sujeito para produzir mercadorias na sociedade capitalista” (NASCIMENTO; LIMA FILHO, 2020, p. 100). Desse modo, a compreensão de esclarecimento voltado à autonomia e ao autogoverno, não se legitima no seio do capitalismo tardio, uma vez que, a condição de autogovernabilidade se transmutabilizará numa autoridade técnica, profundamente especializada. Alguém que sabe executar algo, à luz das diretrizes “esclarecidas” do saber técnico especializado.

Sob esse espectro, a autoridade técnica não se ocupará da perspectiva basilada no autogoverno, senão que orientará a sua ação para corresponder aos apelos e indicativos do aparato da técnica e da instrumentalidade mercantil. Seu foco consiste em anular “[...] a subjetividade individual das pessoas em nome do fabricar seriado ou da produção em escala” (NASCIMENTO; LIMA FILHO 2020, p. 100). De maneira a conferir a tudo e a todos a condição de similaridade eliminando as diferenças e particularidades dos indivíduos com vistas à construção de uma pseudo unidade em que “[...] a razão instrumental se impõe sobre os homens. Eles e as máquinas são unificados na condição de coisa [...]” (NASCIMENTO 2018. p. 59), se sobrepõe às individualidades fortalecendo, assim, a quantificação mensurável dos indivíduos a fim de submetê-los ao rigor técnico da produtividade lucrativa.

Desse modo, é imprescindível observar que a formação cultural dos indivíduos na sociedade capitalista é tomada como “um conformar-se” à realidade estabelecida com predominância da unilateralidade adaptativa dos indivíduos pela formação em exercício (ADORNO 1996, p. 3). Sob esse signo perceptivo, há uma compreensão de que a formação cultural é portadora de uma condição formativa direcionada à adaptação, à aceitação tácita da realidade. Ao passo que, o pensar a realidade sob a ótica da reflexão, da autoconsciência e da emancipação é posto à margem, o que corroboraria para que os acelerados processos de deseducação protagonizados pelos próprios homens, ao não desfrutarem das condições reais de mútua educação, se legitimassem enquanto mecanismo de controle e alienação (ADORNO 1996, p. 3).

A semiformação tem seu raio de ação potencializado pela indústria do entretenimento que se utiliza dos mais diversos mecanismos imprescindíveis à cíclica replicação do processo de alienação promovida na consciência dos indivíduos, de modo a sucumbir à coletiva, ao distanciá-la do campo de compreensão da realidade social, cultural e política. Essa condição mascara a conjuntura social dos indivíduos levando-os à sujeição aos imperativos imanentes à semicultura e a lógica mercantil em rigor na sociedade capitalista impossibilitando-lhes a macro percepção dos fenômenos sociais, assim como, as possíveis vias de emancipação e autonomia, visto que a constituição de uma consciência crítica e reflexiva é comprometida pela conformação sedimentada pela indústria cultural na vivência coletiva.

A fragmentação operante na formação cultural aplicada à esfera vivencial dos indivíduos, na sociedade moderna, fortalece a ideologia dominante legitimando um percurso isolado, alheio e indiferente ao próprio sentido. Essa via de formação, estrategicamente posta no universo da formação cultural dos indivíduos, implica constante distanciamento dos contextos culturais e históricos numa arriscada empreitada pelo aparente, pelo desconhecido. Dada a condição posta pelo advir da técnica e a consequente massificação replicadora do status quo, assinala-se o papel preponderante da indústria cultural, enquanto canal que potencializa a mesmice resinificada à luz do rigor do capital, na vivência concreta dos indivíduos, seja no âmbito individual e/ou coletivo se configurando, no “(...) terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.” (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 100).

A condição posta ao processo de formação cultural exige que se considerem, indiscutivelmente, as proposições de espectro dual inerentes à estruturação proposta, a saber: recorrer ao pensamento crítico no que concerne à origem de tal condição e, ponderar quanto à compreensão da cultura para além da adaptação/conformação ao estabelecido – ao cultivo irretocável do status quo. Adorno enfatiza que a polarização entre os campos de forças quer sejam do espírito e/ou da acomodação, acabam por legitimar a ideologia dominante sedimentando uma formação regressiva em meio a perene contradição com seu sentido original.

O açambarcamento da formação cultural, de toda atividade humana pelo capital, sob a frenética interposição da perspectiva lucrativa - em que tudo se converte em bens de consumo, em mercadoria, sobremaneira a cultura, impacta de modo dissonante na formação

para emancipação dos indivíduos incorrendo em possibilidades contrárias, dentre elas: dominação e submissão, a tal ponto que “A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional que a razão” (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p.167).

Adorno reforça essa perspectiva operante nas tecituras formativas da sociedade moderna de maneira que a partir dessa percepção preocupa-se em esboçar uma teoria que oportunizasse o desvelar dos mecanismos estratégicos do capital, sua replicabilidade mercantil e, respectivos impactos no processo de formação cultural dos indivíduos ante as inúmeras manifestações interventivas, em tal processo, mediadas pela indústria cultural. Para Adorno a indústria cultural se consolida na replicabilidade e reificação de seus produtos impactando de modo determinante nos processos de autonomia e emancipação dos indivíduos transformando-os “(...) maldosamente... como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119) e impossibilitando-os do pensar e agir esclarecidos vulneráveis às sutis investidas das estratégias de dominação e conformação ao estabelecido.

A novidade engendrada pelos mecanismos inerentes à indústria cultural apenas simulam uma nova realidade no horizonte da formação cultural, uma vez que, limita-se à condição de uma facelift da perene estratégia de dominação, sendo, uma versão atualizada do status quo cristalizado ao longo dos séculos. Sua atuação se dá, quase que de modo irrestrito, nas consciências de milhares de indivíduos impactando determinantemente na objetificação dos sujeitos e, respectiva adoção de nulidade subjetiva. Às massas se estende a tácita conformação ao estabelecido. Este, por sua vez, se replica mediante a voz sutil e operante de seu senhor que se faz ouvir e perceber mediante todo o arcabouço estrutural onipresente operacionalizado pela macro indústria cultural, pelo capital.

A indústria cultural cultiva em si o medo e a insegurança em relação à massa, visto que sua possível condição de esclarecimento em relação ao aparato predominante na lógica de replicabilidade do status quo, por ele sedimentado não se consolidaria. Esta é objeto de análise e ponderações por parte da indústria cultural, sobretudo, no que concerne à confiabilidade. A partir desse quadro ocorrem os desdobramentos de seu raio de ação tendo como foco o controle, o domínio de seu pensamento, a fim de que se possa cristalizar os estratagemas necessários à formatação das consciências sob a condição do contentar-se “(...) com a reprodução do que é sempre o mesmo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p 110).

Tudo se converge à conformação historicamente erigida, sedimentada na esfera servil e obediente das subjetividades conformistas pelo simulacro da ordem social que ao longo dos anos fora estabelecida, dócil ao ritual de conformação e adaptação ante o legado erigido. Segundo Adorno, como resultado imediato de tais circunstâncias formativas infere-se que a indústria cultural arroga a si a competência em determinar o que é a vida, assim como transformá-la em mercadoria. Nesse sentido e, sob a égide do mercado capitalista, a indústria cultural alçou significativos avanços no advento da modernidade com destaque para a esfera econômica. Nesse contexto, a mercantilização da cultura é uma realidade que se desdobra a partir dos interesses mercantis transmutabilizando-a numa mercadoria, o que a associou a um valor econômico operacionalizada no mercado.

Sob esse espectro, a indústria cultural não se limitaria somente ao mercado capitalista, mas, à esfera da subjetividade dos indivíduos objetivando alcançar as estruturas possíveis para a dominação de suas consciências num jogo de pretensão à alienação, ao alheamento de si, à mercantilização das consciências. Configuração esta que, segundo Adorno, evidencia que “As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural” (ADORNO, 1985, p. 126), corroborando para a solidez da naturalização da condição supracitada.

O imperativo da lógica mercantil operante na sociedade burguesa se configura em um legítimo ressignificador da atividade humana, ao lhe impossibilitar o pensamento autônomo e emancipado como condição para o agir crítico. O pensar é reduzido à mera descrição do que é factual desprovido do potencial crítico-reflexivo acerca do que acontece na sociedade, posto as estratégias de dominação e reificação das subjetividades operacionalizadas pelo frenético rigor da indústria cultural.

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 143).

Adorno denuncia o jogo de interesses inerentes ao *modus operandi* da indústria cultural, como a dependência e submissão irrestrita aos imperativos da semiformação. À cultura é atribuído algo mais, que consiste determinadamente, no impedimento do agir do indivíduo frente ao entorpecimento das consciências mediado pelo aparato técnico-científico instrumentalizado. Essa condição imposta, de maneira orquestrada pela semiformação, se

alimenta da dependência, da incapacidade de julgar e decidir dos indivíduos alienados presos às amarras das estruturas mercantis sob o véu da indústria cultural, estrategicamente ornado para o instigá-los ao “possível” algo a mais.

À cultura na sociedade burguesa, em Adorno, é conferida aspectos de similaridades que potencializam o rigor heteronômico ante a nulidade da subjetivação criativa dos indivíduos. Essa padronização dos espaços socioexistenciais se coaduna com a perspectiva de formação veiculada pela indústria da cultura nos seus mais diversos instrumentos de propagação do alheamento dos indivíduos face ao frenesi operante em seu sistema.

[...] a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. Os decorativos prédios administrativos e os centros de exposição industriais mal se distinguem nos países autoritários e nos demais países (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 99).

A sociedade capitalista recorre a mecanismos estratégicos de replicabilidade da heteronomia. De maneira que a sujeição do indivíduo a outrem é, de fato, algo em ascendência; em que o coletivo é preterível à individualidade; o todo se sobrepõe ao particular. Nessa perspectiva, as condições de possibilidades para emancipação do indivíduo encontra impreterível resistência na perda de sua capacidade crítica, no pensar por si próprio, sendo desse modo desligado das conjecturas, a si inerentes, mediante o intempestivo campo de forças mercantis que operacionalizam a nulidade do sujeito frente ao combate aos ditames da alienação e automatização do indivíduo na esteira da produção cultural mercantil.

No âmbito da formação cultural se potencializa o desenvolvimento do sentir, do agir e pensar crítico dos indivíduos. Nesse ínterim, sob o espectro da influência da indústria cultural, se incorre nas condições de possibilidades do aguçamento do quadro de alienação dos indivíduos ao serem induzidos à tácita aceitabilidade dos bens produzidos pela ideologia mercantil – indústria cultural, como valor cultural, mesmo que revestidos da cápsula da lógica de mercado. Nesse sentido,

O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p 129).

A condição posta ante o famigerado produto-cultura é de consentimento automatizado às suas estratégias de dominação e nulidade do pensar crítico, corroborando,

desse modo, para o processo semiformativo operante na sociedade moderna capitalista mediado pelo massivo poder de intervenção da indústria cultural em todos os seus desdobramentos de alienação e indiferença construída pelo e para o indivíduo no açambarcamento e alheamento de si. Nesse processo a indústria cultural se configuraria como imprescindível aporte estratégico de sedimentação da pseudoformação cultural ao legitimar uma aparente formação engendrada na lógica de mercado e no desfavorecimento da categoria crítica dos indivíduos: obscurantismo das consciências versus a frenética e compulsiva consolidação da falsa consciência.

Segundo Adorno, há na sociedade burguesa um reiterado esforço no sentido de subjugar o indivíduo ao campo de forças da homogeneização operante pela constante estandardização operacionalizada pelos campos inerentes à indústria cultural. Nesse processo, o indivíduo mediante a alienação propagada pela indústria cultural, cederia aos imperativos da heteronomia, numa multidão de iguais, peças fundamentais ao xadrez da padronização mercantil, em que “a publicidade e a indústria cultural se confundem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 133). Segundo Adorno, a sociedade capitalista elegeu como prioritário no itinerário formativo dos indivíduos, a adaptação; a conformação ao estabelecido, ao editado como verdade. Essa condição padrão impositiva promove a regressão destes naquilo que desponta como uma das vias de empoderamento de si, numa sociedade de anônimos, de iguais, a consciência individual açambarcada pela coletiva, massiva e indiferente à emancipação, ao agir crítico, à individualidade, a tudo aquilo que possa oportunizar favorecer o pensar autorreflexivo.

A indústria cultural não só ilustra a sensação de encanto como vende a ideia de liberdade e autonomia, ao passo que, de fato, ela priva e aliena os indivíduos no âmbito da existência. Desse modo, o indivíduo é concebido como mero mecanismo instrumentalizado apto à executabilidade de funções que selam a imposição burguesa sobre si e, por outro lado, alienam e boicotam a compreensão do trabalho e as reais condições de indiferença e exploração a que o indivíduo é submetido. O saber operacional promovido por essa percepção acerca da vida, destituída do zelo aos valores humanos, solícito aos limites do imperativo operacional e alienante, sedimenta a semiformação e, a respectiva coisificação da consciência.

É notório o grau de influência e controle que a indústria cultural exerce sobre os indivíduos na sociedade moderna burguesa capitalista. Ora determinando comportamentos no campo da sociabilidade, ora canalizando-os às solícitas necessidades criadas pelo forte aparato do universo simbólico presente na macro estrutura da sociedade industrial capitalista.

Ao tempo em que encontra nessa própria condição sua gênese e razão de ser enquanto canal que ecoaliza o soar dos interesses e estratégias da ideologia dominante na sociedade. Todo esse aparato tem incidência direta no processo formativo dos indivíduos fragilizando as relações humanas num grande esforço por selar a total “adesão-imperativa” destes ao rigor do individualismo, às intempestivas invertidas do maquinário tecnológico tendo como referencial o conformismo abrupto pessoalizado aos ditames do padrão social, estrategicamente legitimado.

No contexto da sociedade administrada e em seu respectivo lócus de formação dos indivíduos, evidencia-se determinantemente o espaço de perene atualização da indústria cultural. A referência norteadora do ser e agir social, é o mercado; toda e qualquer iniciativa é canalizada a tal objetivo. A padronização da esfera existencial é, estrategicamente, operacionalizada sob o rigor da lógica mercantil da lucratividade. Nesse sentido, a lógica de mercado alcança a cultura, que estaria incumbida de esclarecer e emancipar, mediante a autorreflexão construída no processo formativo, mas açambarcada pela indústria cultural passa a corroborar com o processo legitimador da semiformação replicando-a nos ajustes e padrões requeridos nos comportamentos, desejos, necessidades e ideias dos indivíduos.

Nesse processo, a indústria cultural legitima a adaptação dos indivíduos às reais condições que correspondem aos seus interesses mercantis. Corroborando para a conformação da massa ao que lhe é posto, estabelecido, enquanto mecanismo de falseamento das relações entre pares e a própria natureza. Desse modo, a cultura condicionada aos ditames do capital opressor, assume na lógica formativa, na educação, um caráter debilitador da esfera identitária dos indivíduos, assim como, neutraliza toda e qualquer possibilidade pensada a partir da autonomia.

A indústria cultural impacta de maneira determinante na consciência dos indivíduos impossibilitando-lhes a possibilidade da construção do pensar reflexivo e, por conseguinte, o alcance de uma consciência esclarecida. Todo esse arcabouço, ora ensejado, se dá a partir da transformação da cultura em semicultura replicada como condição de formação numa sociedade debilitada e adormecida ante a onipresente potência do processo semiformativo. Este, ao racionalizar a cultura, a falsifica e replica destituída de seu real sentido.

Desse modo, o processo de formação dos indivíduos, é condicionado aos ditames da indústria cultural, ao replicá-la e empoderá-la em sua práxis formativa na sociedade capitalista, evidenciando condições contrárias à emancipação e reiterada replicabilidade da semiformação. O teor de racionalidade predominante em seu lócus de construção é

determinante para a aceitação tácita das condições de massificação e submissão, mediadas pela indústria cultural, na consolidação do *status quo* em permanente processo de nulidade de si, subjugando as condições de possibilidades para a consciência crítica e emancipada. Todavia, diante de um processo formativo intrinsecamente relacionado à racionalidade técnica/instrumental, com foco na adaptação e conformação dos indivíduos ao estabelecido, é possível um contraponto a essa conjectura impositiva? Para tal proposição, considera-se a outra abordagem postulado por Adorno acerca da formação – A educação após Auschwitz e sua tarefa primordial.

2.2 A educação após Auschwitz e sua tarefa primordial

À educação, sob o espectro de emancipação desenhado na modernidade, é atribuída a condição revolucionária do esclarecimento, do formar para autonomia conquistada a partir do exercício público e autônomo da razão, assim proposto por Kant, em meados do século XVIII, em seu texto: Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (1773/1774). Deflui daí que à referência, ora esboçada sob o ensejo da formação humana, urge uma reorientação quanto ao exercício crítico reflexivo decorrente do processo formativo do pensar para a autonomia e para a autorreflexão.

Nessa perspectiva, a formação na sociedade moderna, engendrada na razão instrumental e em suas mais diversas potencialidades técnicas, é indiferente ao alcance do processo formativo quanto à formação humana, ao comprometimento com a construção de uma consciência esclarecida e, por conseguinte, emancipada. Imersa nessa configuração já não se antepõe a inquietante interrogação indiscutivelmente necessária: vivemos, hoje, uma época esclarecida? Esta, por sua vez, já postulada por Kant, porém, oportunamente latente em nosso tempo.

Nesse sentido, Theodor Adorno ao se referir à Educação, sinaliza para a necessária retomada desse conceito basilado no esclarecimento³ anteriormente apontado por Kant. Para ele é fundamental a formação de um sujeito alicerçado no exercício da razão

³ O processo de esclarecimento, em Kant, atribui ao sujeito a responsabilidade pelo o agir esclarecido. A ele compete o esforço para se utilizar de seu próprio entendimento no sentido de sua própria condução na sociedade. Algo que o possibilitaria a não dependência de outrem para se conduzir socialmente. Alguém que dispensaria tutelas.

crítica e reflexiva, sobretudo, no itinerário formativo dos indivíduos na sociedade moderna, do enfrentamento às condições favoráveis à barbárie, mediado pela educação.

A partir dessa inquietação, Adorno manifesta uma profunda preocupação quanto à indiferença, historicamente celebrada pela sociedade, em relação à prioridade dada à urgente necessidade da educação para “(...) que Auschwitz não se repita (...)” (ADORNO 1995, p. 117). Para Adorno a frieza com que é tratado este ultimato da formação humana é algo que nos aponta para o horizonte da barbárie, algo ainda sintomático no que se refere à possibilidade de repetição do horror, vivenciado por milhares de pessoas na primeira metade do século passado, a depender “(...) do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (IDEM, p. 117).

Desse modo, toda e qualquer reflexão referente à educação, ao alcance de metas, à formação humana deve ser submetido ao crivo da não repetição do passado de horror, da não atualização da barbárie. Adorno dá indicativos de que é imprescindível que a educação e todo o processo formativo se dirijam de maneira sinérgica contrários à barbárie. Uma vez que, mesmo galgando o mais alto grau tecnológico, “as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização” (ADORNO, 1995, p. 155), implicando “uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição” a conduzir as ações

(...) que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Essa conjuntura política e social esboçada na modernidade, vigente na sociedade burguesa, evidencia determinantemente que o progresso técnico-científico não se apresenta diametralmente ao progresso humano, sob o enfoque de seu processo de formação. Diante dessa configuração, Adorno empreende uma importante busca pelo o porquê de tal condição e seus respectivos desdobramentos na tecitura social e na esfera formativa dos indivíduos. Nesse sentido, encontra aporte na abordagem psicanalista de Sigmund Freud, quando este em seus ensaios, aponta para inquietante tendência anticivilizatória latente nos indivíduos, em que dentre os mais variados conhecimentos, por este construído, se nos apresenta aquele que “fortalece progressivamente o que é anticivilizatório” (IDEM, p. 118).

Para Adorno, se a barbárie é algo inerente ao curso do processo civilizatório, seu enfrentamento “(...) tem algo de desesperador” (IDEM, p. 119). Todavia, é impreterível que se estabeleçam as condições necessárias à reflexão acerca de Auschwitz e sua possível

repetição, a fim de que não se caia nas malhas de pseudos campos retóricos obscurantistas do passado com pretensas apologias a perpetuá-lo no presente. Uma inquietação pertinente e o que sinaliza essa possibilidade é o fato de que

Milhões de pessoas inocentes foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa (ADORNO, 1995, p. 119).

Na análise adorniana é urgente a necessidade de atentar-se para as condições de possibilidades elementares ao cultivo das formas e fatos que efetivaram o horror, a barbárie no passado. Dentre estas, sobressai-se as fortes tendências referentes ao progresso técnico científico e as fortes manifestações apologéticas ao imperativo social nacionalista agressor operante em muitos países no século XIX. Estas, por sua vez, se fazem presentes, ainda que de modo sutil e superficial nas plurirrelações estabelecidas pelos sujeitos no âmago da esfera social moderna. Nesta, ao se referenciar nos desdobramentos históricos, observa-se a frieza no trato entre os pares sociais primando-se por aquilo que lhes possibilite o cultivo de práticas egoístas fetichizadas pela figura do superior, pelo assentimento à lógica autoritária. Todavia, as condições políticas e sociais que concorreram à existência de Auschwitz se nos apresentam elementos limitadores para alteração de seus pressupostos consolidados sob o espectro autoritário e avassaladora indiferença engendrada na insensibilidade à dor do outro. Atento à condição posta pelo grau de dificuldades ao enfrentamento do retorno da barbárie, Adorno sinaliza para uma abordagem da subjetividade humana indicando os aspectos subjetivos operantes nos protagonistas do holocausto ante a frieza oferecida ao outro, ao diferente.

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. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995, p. 120 -121).

Para adorno, enveredar pelo caminho do esquecimento desses fatos tomados por atrocidades não nos conduziria a uma consciência esclarecida, senão que fortaleceria a construção de uma consciência coisificada, sob a tutela da razão instrumental. É importante considerar a retomada dessa abordagem sob o enfoque reflexivo hoje, operante na atualidade, a fim de se evitar que Auschwitz se repita. A retomada dessa discussão, no presente, enquanto conflito e reflexão possibilitará o pensamento para o não-conformismo ou para a construção de um pensamento que se contraponha a esse tipo de experiência que conta, em sua totalidade, contra a humanidade.

Nesse sentido, não podemos ficar reféns da memória, ancorados na rememoração do passado de horror, mas, trazê-lo para o presente sob a ótica da análise e da reflexão acerca das atrocidades protagonizadas que culminaram em tantos problemas para a humanidade, sobretudo, as minorias. Nessa perspectiva, a noção adorniana de que a consciência verdadeira passa pela reelaboração do passado em que os conhecimentos não podem ser meramente transmitidos como se tivessem morrido no passado, mas devem ser refletidos com bases em experiências formativas vivenciadas no instante presente, por cada pessoa, no seio da sociedade, é uma condição imprescindível à formação no contexto presente. A fim de evitar que a educação venha modelar pessoas para se adaptarem ao que está posto sem potencializar a capacidade de resistência ao que a elas se impõem.

A partir desse arranjo a perspectiva de formação a ser construída pela educação adquire grau de importância salutar ao desvelar a via arbitrária presente nos meandros histórico e social da condição moderna, mas, sobretudo, ao propor como via para o seu respectivo enfrentamento à autorreflexão, que desde os primeiros passos se torne equidistante da reprodutibilidade técnica e que foque na dimensão criativa e produtiva da vida humana, desde a primeira infância.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995, p. 123).

A educação é o cerne da estrutura para o enfrentamento às condições de possibilidades de emergência do horror do passado velado pela barbárie potencialmente estabelecida na tecitura social moderna. Sua condição primaz se dá desde a mais tenra idade ao caminho empreendido, pelos sujeitos em formação, rumo ao esclarecimento, à autorreflexão e à consciência dos contextos sócio históricos referentes à existência para seu

imprescindível enfrentamento. Essa condição posta à educação a eleva a dimensão de pilar cultural, social, intelectual e político de resistência conscienciosa ante às mais diversas intempéries de apreço e estima às formas bárbaras ativas no passado e latentes no tempo presente. É nela que encontramos a via de fortalecimento do pensar autoconsciente e esclarecido.

Nessa perspectiva, Adorno aponta para um detalhe determinante no processo de formação dos indivíduos na sociedade moderna, este se daria sob duas perspectivas angulares para a construção do processo supracitado: num primeiro momento a formação estaria canalizada para o adaptar-se ao mundo comum, à realidade contextualizada que circunda o indivíduo e, num segundo momento para a resistência mediante o empoderamento das condições necessárias ao enfrentamento às formas e mecanismos de dominação e sujeição dos indivíduos presentes na sociedade burguesa.

Nesse contexto, a concepção adorniana de educação se apresenta para além da mera transmissão de conteúdos e respectiva modulação das consciências, senão “(...) a produção de uma consciência verdadeira” (IDEM, p. 143). Nesse sentido,

[...] a promoção da consciência verdadeira atribuída à educação por Adorno passa pelo movimento de enfrentamento que envolve o que acontece no mundo, os fatos históricos, que se apresentam como um contraponto ao imperativo categórico kantiano bem como do império dos conceitos universais em geral sobre a realidade particular. (NASCIMENTO, 2018. p. 97).

A partir dessa indicação, o processo de produção supracitado, passa determinantemente pela adaptação dos indivíduos àquilo que lhes é circunstancial e presente, mas com predominância na resistência a tudo o que lhes ofusca e suprime na gama da sociedade, sobremaneira, imergida no capitalismo tardio. Diante dessa condição dialética no processo formativo dos indivíduos, a educação encontra aporte fundamental em sua dimensão crítica e reflexiva face às estruturas científicas que se erigem na esfera social, enquanto mecanismos estratégicos de replicabilidade e fortalecimento de interesses do capital, em clara neutralização do indivíduo e supressão da existência.

A Educação, imbricada no seio da sociedade burguesa, tem diante de si um desafio pertinente: garantir aos sujeitos em formação o exercício do pensar crítico face à realidade, que por vezes, se confunde com o estrato alienante que os sobrepuja ao automatismo e à indiferença. Nessa perspectiva, Adorno considera que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação[...]” (IDEM, p. 124).)Esse poder, por sua vez,

seria originário da educação construída para a autonomia, autonomia aqui compreendida como exercício e análise crítica da promessa⁴ ante a realidade estabelecida, em consonância com o pensar reflexivo autodeterminante dos sujeitos em formação, autorreflexivos.

A educação, para Adorno, está basilada no comprometimento com a formação esclarecida que potencializa no indivíduo condições para o pensar reflexivo, para a autonomia, para a autorreflexão e para a resistência, a fim de que o retrocesso à barbárie experienciado no passado já não desperte no horizonte formativo e nele encontre o lócus necessário ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o combate às causas que contribuíram à manifestação da barbárie é pilar determinante no processo de formação dos indivíduos na sociedade capitalista. Desse modo, o combate às manifestações de comportamentos primitivos ou regressivos, por vezes, predominantes nos indivíduos, alimentados pelo ódio ao diferente com vistas à destruição deve ser combatido.

O diálogo da educação com as mais diversas condições de possibilidades para o formar para a emancipação e o enfrentamento a toda e qualquer forma de autoritarismo e, por conseguinte, às sinalizações do que, outrora, foi vivenciado em tempos pretéritos, é imprescindível. Educar para a resistência e para a emancipação implica atentar-se para o sentido empreendido por Adorno à perspectiva de autonomia. Este, por sua vez, estaria canalizado ao educar para a autorreflexão, para o enfrentamento contumaz ao constante processo de dominação, imposto pela tecitura social de poder aos sujeitos, mediado pelo fortalecimento das estruturas de individuação do indivíduo, assim como, o resgate de vetores valorativos de autonomia.

É ante esse horizonte referencial para a formação humana que se consubstancia a perspectiva de educação adorniana. Esta denuncia veementemente um modelo de educação engendrado na “formatação” de pessoas restrita aos ditames da replicabilidade transmissiva de conteúdos vazios e destituídos de sentido diante da vida, enquanto “regra de ouro”, no processo de aquisição de conhecimentos. O saber radicado no mero acúmulo de conhecimentos científicos, enquanto pré-requisito para se alçar às maiores notas nas avaliações internas⁵ e externas⁶, é algo sintomático e desafiador presente no cotidiano de

⁴ Na perspectiva da Modernidade, a promessa feita ao indivíduo de promoção da autonomia e emancipação humana através da razão, ficou limitada ao campo teórico, sem que se canalizasse efetivamente ao universo da prática e da vivência coletiva.

⁵ Avaliações mensais, qualitativas e globais. O período letivo na escola regular é integrado por 4 bimestres organizados em períodos avaliativos bimestrais. Estes são subdivididos em avaliações mensal e global. As avaliações mensais integram a primeira etapa avaliativa de cada bimestre. A avaliação global é a avaliação conclusiva do bimestre.

milhares de esferas de formação pedagógica. Em sua maioria se limita à aparente tradução do real, uma vez que, tal postura didático-pedagógica corrobora para a frieza e indiferença à vida e à coletividade, ambas determinantes no processo formativo dos indivíduos. De maneira a suscitar impreterível inquietação: Qual o “lugar” da Vida no currículo? Se não se leva em conta essa possibilidade certamente se estará colaborando para a solidificação de ações do que há de mais sorrateiro e cruel, ao que há de humano, assim como, para o culto não responsável ao que é cultural, sobretudo, a atualização da barbárie e da indiferença.

Diante desse modo de existência, de aceitação tácita e automatizada dos referenciais oriundos da técnica e da tecnologia, enquanto uma espécie de tutoria norteadora da sociedade com impactos diretos na formação dos indivíduos, à educação é dada a árdua tarefa de conduzir, esclarecer e promover o indivíduo do adaptar-se à resistência. O elevar a consciência dos sujeitos em formação para a resistência é a tônica do processo formativo, sob esse redesenho, algo próximo da promoção do sujeito e autonomia humana já sinalizados no Iluminismo, porém, algo restrito ao campo teórico sem que houvesse um a preocupação efetiva com a vivência pragmática no seio da sociedade capitalista.

Esse modo de agir/re-agir ao que é imposto pelos ditames da macro estrutura do capital, na sociedade burguesa, evidencia a inoperância do pensar reflexivo face às interlocuções possíveis entre indivíduos e o modelo ideal de formação proposto por essa mesma sociedade, que em grande parte, são neutralizadas e operacionalizadas por interesses alheios à formação autorreflexiva e filosófica.

É nesse ínterim do processo formativo dos indivíduos que Adorno canaliza a configuração formativa à urgente necessidade de se problematizá-la, uma vez que “O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (IDEM, p. 49). Dentre essas causas se poderia apontar a violência como uma

⁶ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. É uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e matemática. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. O exame aperfeiçoou sua metodologia e, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e de convênios com instituições portuguesas.

das formas de manifestação perene do mito na sociedade administrada. Essa configuração denotativa da sociedade capitalista evidencia o recorrente desequilíbrio entre o indivíduo desestabilizado e, por conseguinte, imergido num processo de fragilização em decorrência do cultivo de comportamentos regressivos e/ou primitivos corroborados pelo poder neutralizador predominante na sociedade técnica-científica no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, a humanidade no decurso do processo civilizatório, sob a mediação de sua capacidade de cognição e transformação da natureza, desvelou o mito, sob a continua intervenção do homem na esfera do natural. Nesse sentido, “[...] a técnica é a essência do esclarecimento, por meio dela foi possível a humanidade construir uma civilização capaz de sair do domínio da natureza e dominá-la” (CAPISTRANO FILHO 2011, p. 97). No entanto, “[...] o homem esqueceu que era natureza e projetou sobre a sua organização social o sistema selvagem representado pelo mito” (CAPISTRANO FILHO 2011, p. 97). Contudo,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse esta finalidade de adaptação, e não preparasse os homens a operarem na realidade. Mas ela seria igualmente questionável se se reduzisse a isto, produzindo nada mais do que “well adjusted people”. Nesta medida, no conceito de educar para tornar racional e para tornar consciente existe de antemão uma cisão, uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (CAPISTRANO FILHO, 2011, p.143).

Dada a condição histórica e suas respectivas oscilações, desde o tempo às instituições que a legitimam, ao tempo em que a educação se apresenta como adaptação e resistência ao enfrentamento à conformação, à coisificação dos indivíduos, ao estabelecido, Adorno é categórico ao ponderar que em predominância da aceitação, quase que irrestrita, dos ditames onipresentes replicados na sociedade burguesa, à educação compete o fortalecimento das condições de resistência dos indivíduos face os apelos hiperbólicos aos meandros da adaptação. Para ele, cabe

[...] neste ponto uma pequena reflexão histórica. A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco — que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens —, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (CAPISTRANO FILHO, 2011:144).

Para Adorno, a educação deve suscitar a autorreflexão em conteúdo e forma, ante

a ameaça posta na sociedade em vigor. Esta estratégia é condição basilar para o resgate e empoderamento da reflexão, da consciência crítica, enquanto via integrante do processo formativo dos indivíduos, indispensável à insurgência ao aparato condicionante e coisificador das consciências. A consciência social predominante na sociedade burguesa é profundamente permeada pela imposição do cultivo da aceitação tácita das mais diversas configurações de dominação que se sobrepõem às consciências num rito de adaptação sinérgica ao que é sempre idêntico, de maneira a engendrar a condição de nulidade do diferente ao predeterminar as escolhas e possibilidades de interrelação com o plural, com o diverso, com o diferente. Nesse sentido, Adorno sinaliza que a educação precisa romper com esse ciclo, posto sua exigência em promover a emancipação e o esclarecimento elegendo como prioritário o resistir sempre! às mais diversas formas de retomada da consciência ingênua, “hospedeira” de condições favoráveis à barbárie, ao que há de ameaçador à própria sobrevivência humana.

Diante da tarefa primordial da educação, já esboçada anteriormente, se nos apresenta uma inquietante condição “discutir e (...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995, p. 154). Essa proposição urgente defendida por Adorno, encontra eco na presença (não presença) operante, ainda, na conduta humana. Graças ao passado mal elaborado que priorizou o campo de ação referenciado pela barbárie, em que se plenifica a identidade entre razão e dominação potencializando formas de impulsos anticivilizatório, de maneira a se evidenciar um perene relativizar dos fatos históricos ao se perpetuar na consciência ingênua e nulificada o recorrente aspecto de que o homem beira a condição de refém da barbárie. Essa condição urge uma postura um esforço de autorreflexão do indivíduo face à possibilidade de emancipação na heteronomia tendo como condição basilar a problematização entre o *modus operandi* burguês de progresso e o seu produto indispensável: a barbárie.

Nessa configuração se torna imprescindível uma abordagem determinante quanto às razões e/ou causas fomentadoras de tal condição. Esse entendimento é fundante de uma profícua e contínua compreensão e entendimento quanto à gênese de tais posturas agressivas, as quais outrora culminaram com Auschwitz, mas que o hoje urge clarividente entendimento a fim de não justificá-las, mas evitá-las.

Por fim, a concepção adorniana de educação evidencia uma profunda e profícua preocupação com a formação humana. Esta é responsável por suscitar e manter, de modo sinérgico e dinâmico, a resistência. Condição essa inerente aos indivíduos emancipados,

críticos e autorreflexivos, dado o imperativo angular da educação, para Adorno que “Auschwitz não se repita (...)” (Idem, p. 117).

É nesse cenário permeado pela adaptação ao tecido social instituído e, sobretudo, na práxis da educação comprometida com a emancipação dos indivíduos mediada pelo formar para a resistência na busca constante pela autorreflexão crítica e autonomia na sociedade moderna, que se vislumbra um horizonte possível a nortear e potencializar o itinerário formativo, em que o tempo presente, seja uma manifestação perene do contraponto necessário à emancipação humana, enquanto condição de diálogo e superação das mais diversas estruturas sociais historicamente erigidas (sob o amparo da semicultura), e à solidez da sensibilidade, da autonomia e autorreflexão crítica para a resistência.

Todavia, o que se pode se pode constatar em relação à educação no final do século XX e, por conseguinte, no início do século XXI, é a acelerada apropriação dos processos de formação, sobretudo, no que se refere à educação pelo Capital. Essa condição se faz operante mediante a elaboração e implementação da legislação normativa dos processos formativos dos indivíduos, sobretudo, nas sociedades em desenvolvimento. Nesse sentido, o aparato da semiformação denunciado por Adorno, assume a configuração operante do capital e sua respectiva influência nas políticas públicas para a escola – legitimando os parâmetros dominantes de internalização dos valores do capital – impactando no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos na sociedade capitalista. A seguir, buscaremos abordar como a educação influenciada pelas estratégias do capital replica a forma e valores deste, nas políticas orientadoras do ensino e da aprendizagem dos indivíduos na sociedade capitalista.

3 EDUCAÇÃO E REPLICABILIDADE ESTRATÉGICA DOS VALORES DO CAPITAL

István Mészáros, embora não tenha ocupado a centralidade de sua ampla produção bibliográfica com a educação, nos legou relevantes abordagens que nos permitem tecer interpretações pertinentes diante da conjuntura do capital na sociedade capitalista contemporânea. Para tal, em nossa pesquisa, nos ativemos na compreensão de que o pensamento de Mészáros, no que concerne à educação e suas respectivas implicações no contemporâneo, sob os referenciais predominantes legitimadores de internalização dos valores do capital, se nos apresenta como um ponto fundamental para o alargamento da percepção quanto aos desafios e circunstâncias que marcam a esfera educacional na sociedade capitalista.

Nesse sentido, por um lado, Mészáros, empreende uma busca por compreender a contribuição da educação no contexto da sociedade capitalista contemporânea, uma vez que, sua estrutura sistêmica encontra-se comprometida com os fundamentos da sociedade mercantilizada e, por outro lado, encontramos o entusiasmo ante reduzidos espaços existentes no contexto dos sistemas de ensino, os quais segundo o autor, devem ser potencializados a partir dos conflitos e das contradições indissociáveis do *modus operandi* em que a sociedade contemporânea estrutura o raio de ação do capital. Para Mészáros, o capital, enquanto estrutura sistêmica reguladora da totalidade, é algo não reformável. Todavia, as abordagens pertinentes à esfera da educação não podem se esquivar da percepção do desenvolvimento das sociedades no seio do capitalismo global, visto que este as condiciona à reprodução de sua própria estrutura sociometabólica⁷.

Nessa perspectiva, o processo de formação dos indivíduos é açambarcado pela ideologia dominante do capital. O contexto formativo dos indivíduos na sociedade administrada é direcionado ao cumprimento dos objetivos e metas elaborados para atender aos interesses do capital. Desse modo, as condições elementares de formação do sujeito são condicionadas à reprodutibilidade estratégica dos valores da sociedade burguesa capitalista. Nesse sentido, na sociedade administrada observa-se um *perene* transmutar do processo formativo dos indivíduos, algo apontado por Mészáros como mecanismo recorrente para a internalização do capital, mediado pelos sistemas de ensino e, denunciado por Adorno, enquanto processo que condiciona a educação à funcionalidade adaptativa dos indivíduos à realidade social, imposta pelo capital, convertendo a formação em semiformação e a cultura em semicultura, conforme avaliamos no capítulo anterior. É sob essa perspectiva que Mészáros corrobora com os desdobramentos desse entendimento, ao abordar o comprometimento do processo formativo dos indivíduos na sociedade contemporânea estruturado sob as forças ativas e poderosas do capital face ao agigantado processo de internalização e conformismo aos valores por ele assumidos.

Nesse contexto, é pertinente considerar que as políticas educacionais empreendidas ao longo dos anos, especificamente no marco temporal da década de 1990, apontam para o âmbito de reestruturação capitalista e de políticas sociais que evidenciam o protagonismo empreendido pelo o Estado com estratégias mercantis, que corroboram com a

⁷ O sociometabolismo do capital passa pela compreensão de uma estrutura com pretensões totalizantes na organização e controle social. Conforme, Mészáros, o tripé capital, trabalho e Estado são os componentes elementares desse sistema. Nesse sentido, o trabalho estabelece uma relação de profunda sujeição ao capital, de maneira que todo o processo de produção e reprodução social se alimenta e se potencializa na alienação do controle dos produtores.

implementação eficaz de mecanismos de controle e replicabilidade dos ideais do Capital, enquanto forma eficiente e perene na consolidação do status quo, na esfera das políticas educacionais pujantes nos países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento, como o Brasil, operante na escola de massa.

Nesse sentido, num primeiro momento, abordaremos a apropriação da educação pelo capital, enquanto canal de replicação e cultivo dos valores deste, sob as considerações de István Mészáros, acerca das configurações atinentes à educação e crise estrutural do capital, a fim de que se possa compreender as condições de possibilidades, dada a relação sinérgica entre - Capital e Educação, assim como os impactos desta sobre o complexo social como um todo. Por outro lado, procuraremos considerar as intervenções de reformas viabilizadas no tecido educacional, à luz das iniciativas protagonizadas a partir das deliberações elencadas na declaração Mundial de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Estas, por sua vez, apresentam um quadro grave de incompatibilidade entre o ideal arguido e a práxis legitimada nas políticas educacionais. É latente, nos últimos tempos, a veiculação da educação como aquela que irá promover a redenção dos mais diversos problemas sociais. Condição esta sinalizada no itinerário traçado pelas políticas reformistas elaboradas ao longo da década de 1990, ao apresentá-las enquanto condição para a superação da pobreza e da desigualdade social.

Destarte, as propostas implementadas ao longo da década de 1990, corroboram com um projeto de redimensionamento do campo formativo e, por conseguinte, da escola e da aprendizagem, voltado para a eficiência, qualidade e inovação no campo mercadológico. Assim, a educação operacionalizada no sistema capitalista tem equivalência à educação solícita às suas especificidades acumulativas e expansivistas corroborando com o ajustamento do processo de formação dos indivíduos às circunstâncias do trabalho alienado e exploratório. Conforme avaliamos, no capítulo anterior à luz do pensamento de Theodor Adorno, o processo de formação dos sujeitos na sociedade burguesa está direcionada a formar mão de obra qualificada para atender a demanda mercadológica. Há uma distorção do processo inerente à formação dos indivíduos. A estes caberia a aquisição de habilidades técnicas convergentes às solicitações de mercado. A ousadia do agir esclarecido, já postulada por Kant, no sentido da construção do autogoverno, não convém à lógica dominante. Visto que esta elege a formação como instrumento de sua intervenção para adaptação e alienação dos indivíduos destituindo-lhes da condição autônoma e autoconsciente à limitada categoria de operador técnico. Assim, conforme Freitag (1980, p. 42) “A política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia sempre na defesa dos interesses da classe dominante”. Uma

maneira sutil e estratégica de dominação e ressignificação do processo de formação, ao rigor da racionalidade econômica.

3.1 A estratégica internalização dos valores do capital na escola de massa

O estratégico *modus operandis* da semiformação tem como pano de fundo, em sua estrutura sistêmica, no pensamento de Adorno, tornar-se a forma dominante da consciência atual. Nessa perspectiva primando pela compreensão dos processos constitutivos da formação e, seus respectivos desdobramentos na educação formal, operante na escola de massa, se faz necessário considerar a abordagem empreendida por István Mészáros, acerca das configurações referentes à educação e crise estrutural do capital, a fim de que se possa compreender as condições de possibilidades, dada a relação entre - Capital e Educação, assim como os impactos desta sobre o complexo social como um todo.

A educação, para Mészáros, poderá corroborar com a manutenção ou superação do *status quo* predominante no seio da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a abordagem de Mészáros sinaliza para algo já denunciado por Adorno, conforme apresentamos no capítulo anterior, o predomínio de ações estratégicas com o objetivo de sedimentar a homogeneização dos indivíduos na sociedade capitalista e, por conseguinte, subjugar-los ao seu campo de força de aliená-los, sob a mediação da indústria cultural, para que numa multidão de iguais, legitimem os interesses da mercantilização e da lucratividade atinentes à condição alienante e automatizada a que são submetidos os indivíduos na sociedade administrada pelo capital. Nesse sentido, se se objetiva compreender o funcionamento das estruturas operacionais da sociedade capitalista, além de se ponderar sobre as condições produtivas e, respectivamente de troca nela presentes, assim como os impactos na estrutura educacional, há que se considerar outros integrantes de sua estrutura elementar: os indivíduos. Estes, por sua vez, reproduzem as aspirações do mercado, ao tomá-las como pertencentes a si, numa automatizada interiorização dos valores mercantis, ao tempo em que com essa adesão sustentam e legitimam o açambarcamento de si pela mercantilização de seus ideais à luz dos vetores valorativos do capital.

Conforme Mészáros,

[...] a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos "fins próprios" não negam as potencialidades do sistema de reprodução dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a "educação formal" não é mais do que um pequeno segmento dele (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Nesse sentido, vale salientar que a educação está imersa numa esfera de múltiplas ressignificações estruturais que têm como foco a superação da crise do capital, a qual segundo Mészáros (2011. p. 2), “é uma crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”. Nesse sentido, a formulação reflexiva manifestada por Mészáros, se coaduna com as postulações adornianas consideradas no capítulo anterior, sob o espectro da profunda crise engendrada no seio da sociedade capitalista no que se refere ao processo formativo dos indivíduos. A estes, conforme a abordagem adorniana, compete uma formação direcionada a atender às demandas do mercado. Seu processo formativo, tem em sua matriz a negação de sua subjetividade promovendo o alheamento de si e o consequente agir automatizado, sob o império da semiformação.

Sob essa condição se objetiva a implementação de estratégias mercantis, uma vez que estas são mecanicamente reproduzidas por pessoas, indivíduos, cujas ações tendem a um fim implicando, sobremaneira, na reprodução da própria sociedade dominante impactando nos processos de internalização dos valores imprescindíveis à sustentação da estrutura econômica.

A educação, sob essa condição, assume, segundo Mészáros, a função de “internalizar” os mecanismos de manutenção e de reprodução do sistema capitalista consolidando as estratégias necessárias à perpetuação e consumação do ideário capitalista no processo educativo dos indivíduos em formação.

Nesse contexto, o canal viabilizador da produção e, respectiva reprodutibilidade da gama de valores do capital, assim como, as competências e habilidades imprescindíveis à práxis produtiva, é a educação. Para Mészáros, a atual conjuntura estruturante da educação formal está intrinsecamente relacionada à estrutura sistêmica do Capital. Este, por sua vez, irrestritamente imergido na crise de caráter universal e abrangência global, impacta sobremaneira no complexo sistema educacional condicionando-o à legitimidade do status quo em vigor no campo social, tomando-o para si enquanto via possibilitadora da replicabilidade e atualização de seus valores na realidade predominante.

Nesse sentido, a educação é gestada como práxis de assimilação e valoração dos elementos normativos do Capital. Para Mészáros, estamos imersos numa crise de proporções macro com interferência nas mais diversas esferas constitutivas do complexo social, de maneira peculiar, na educação. A educação é pensada como práxis de assimilação valorativa da esfera econômica. De maneira determinante podemos falar, conforme Marinho (2009. p.

297) “que a crise da educação só pode ser pensada adequadamente na ótica da crise contemporânea do capital”.

Nesse sentido é evidente a existência de uma crise operante na educação no contemporâneo. Conforme Mészáros (2006. p. 272-273), “a persistência e a intensidade crescente da crise da educação nos principais países capitalistas, sem uma única exceção, apontam [...] que a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da ‘interiorização’ capitalista”. Esse processo de interiorização se dá mediante o falseamento das consciências, as quais são sobrepujadas às múltiplas formas de representação da produção alienada enquanto mecanismo estratégico de representabilidade dos mais legítimos anseios e objetivos dos indivíduos. Nesse ínterim, a educação é objetivada como legitimadora da prática ideológica capitalista permeada por suas contradições e possibilidades.

O complexo sistema educacional formal tem em seu campo de operações uma estreita relação com as estruturas sociometabólicas do capital, estas, por sua vez, estritamente direcionadas à interiorização efetiva de valores inerentes aos processos sociais da sociedade em questão. Esse panorama configurativo indica conforme (MÉSZÁROS, 2006a, p.275) que “a crise atual da educação formal é apenas a ‘ponta do iceberg’”.

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode por em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (Ibid, 2011, p. 197).

Diante desse arcabouço configurativo, é latente que a estrutura educacional geral se sobrepõe à educacional formal, visto que os mecanismos legitimadores do processo de interiorização de valores com vistas à condição servil das relações sociais de produção alienadas, são uma constante na predominância da alienação e da reificação a incidir “sobre a consciência dos indivíduos” e, estes, cedem às “pressões externas”, adotando “as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (MÉSZÁROS 2006, p. 263-264).

Na explicitação de (MÉSZÁROS 2006. p. 275), “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Nesse sentido, há uma intensa mobilização voltada à qualificação para

mobilizar a economia formando mão-de-obra, como condição de controle e replicabilidade dos valores mercantis.

Nesse sentido, a estrutura sistêmica capitalista cria a necessidade intelectual e, simultaneamente se autoalimenta deste factível negócio, ora empreendido a própria necessidade. De maneira que é imprescindível a observância de que

Com relação à superprodução estrutural de intelectuais, o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de graduados e pós-graduados, como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da "cultura" (MÈSZÁROS, 2006. p. 277).

O ciclo de reprodutibilidade intelectual em massa, presente no campo educacional associado aos mecanismos da máquina econômica, evidenciam uma sólida relação entre o expansionismo econômico e o crescimento proporcional da produção intelectual, enquanto condição primaz de negociabilidade lucrativa, a partir da própria necessidade fomentada. Condição esta operante no tecido social formativo dos indivíduos, desde a educação básica à educação superior.

Nessa perspectiva, Mészáros sinaliza para a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação indicando a estreita relação existente entre os processos referentes à educação e à esfera social de maior abrangência na reprodução capitalista. Outro indicativo pertinaz, acerca dos processos educacional e social, é a perda da perspectiva de totalidade. Essa condição induz a uma percepção limitada da educação e suas respectivas possibilidades de transformação no meio social.

Essa abordagem reformista implica leves iniciativas com pretensões corretivas referentes a determinados detalhes.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÈSZÁROS, 2008. p. 25).

Os processos educacionais e os processos sociais estão intrinsecamente interligados, de maneira que uma reformulação do primeiro seria inexequível sem correspondente impacto no segundo. Para Mészáros, ao se camuflar as reformas necessárias ao sistema cultivando os seus pilares, se estaria sempre diante de pífios “ajustes” impactando

nos mais diversos ângulos do complexo social, dentre eles: a educação. Esse *modus operandi* elenca robustas percepções acerca da permanência do eixo nevrálgico do capital, sob a aparente condição de reforma proposta e/ou efetivada em circunstâncias pontuais, prevalecendo o jogo de permanência do *status quo*.

Segundo Meszàros, tais reformulações se efetivam no âmbito da marginalidade ao cerne do quadro necessário às transformações promovidas pela educação, uma vez que priorizam a superficialidade dos processos favorecendo a permanência das estruturas elementares da sociedade replicando a lógica do Capital, não eliminando os “fundamentos causais e profundamente enraizados”(MÈSZÁROS, 2008). De maneira que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÈSZÁROS, 2008, p. 27).

Reformas empreendidas, sob as condições operacionais do capital, compactuam determinantemente com a permanência da estrutura de poder dominante, ao priorizarem o quantitativo em detrimento ao qualitativo, uma vez que, as deliberações fundantes do sistema do capital têm por condição elementar a irreformabilidade. Conforme denunciado por Adorno, esse espírito reformista predominante na educação, se efetiva de maneira descontextualizada à vivência e às reais necessidades imprescindíveis ao processo emancipatório dos indivíduos, visto que em sua estrutura está direcionada a corresponder a permanente reprodução da lógica alienante que predomina na sociedade capitalista. Nesse sentido, para Mészáros, os esforços empreendidos anteriormente, a exemplo das utopias educacionais presentes nas propostas de Schiller, Smith e Owen, embora formuladas do ponto de vista do capital se ativeram aos limites por ele imposto ao encontrarem na contemporaneidade burguesa sua identificação.

Para Mészáros, todo esse arranjo estruturador e legitimador do itinerário reformulativo da educação, à luz das condições do Capital, se ancora no entendimento predominante de que a educação é uma via de internalização da conformação, pelos indivíduos, à posição ocupada na hierarquia social, assim como, o adequar suas expectativas aos ditames e formas pré-estabelecidas nesse espaço social. Nesse contexto, a sociedade conduzida pelo capital, subjuga as condições de possibilidades da criação humana, ao tempo em que a condiciona ao preparo para o trabalho explorador e alienante, sob a mediação da educação.

A educação institucionalizada esteve ao longo dos séculos profundamente marcada pela sinérgica intervenção do capital. Segundo Mészáros (2008), no contexto pós-Revolução Industrial, a educação se limitou à condição de produção de conhecimentos e replicabilidade dos valores formativos de pessoal para efetiva manutenção e permanência da lógica dominante na sociedade capitalista. Durante um período aproximado de um século e meio os processos educacionais estiveram voltados ao abastecimento do “(...) capital com mão de obra, conhecimento e valores necessários à sua ampliação e sustentação ideológica” (MARINHO, 2009. p. 300). Condição essa, por reiteradas vezes, predominante no desenho educacional e formativo dos indivíduos no complexo sistema social.

Sob a análise de Mészáros, é evidenciada uma abissal condição posta entre os procedimentos interventivos na educação, por um lado, direcionados aos trabalhadores e, por outro, aos patrões, “aos homens da razão”.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MESZÁROS, 2008. p. 35).

Conforme Marinho (2009, p. 301), “as medidas aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ e aos ‘homens da razão’” são distintas, de maneira que todo e qualquer argumento referente à esfera humanitária seria utilizado “como um viés ideológico, prevalecendo às conveniências econômicas de expansão e da lucratividade do capital”. A influência do capital na educação, além do aspecto histórico, aponta para os impactos do raio de abrangência deste, sobre as mais diversas áreas referentes à educação, algo que vai além dos ritos formais e/ou instituições comumente predominantes na sociedade capitalista.

Sob essa perspectiva, Adorno considera que a escola se configura como um dos principais centros replicadores da estratégia capitalista na sociedade, de maneira a corroborar com o alienante processo de massificação dos indivíduos. Uma vez que a política de atuação escolar denota um forte à lógica burguesa mercantil, sobretudo, ao lidar com o ensino enquanto uma mercadoria do universo pedagógico a serviço da lógica semiformativa por ele replicada. Essa estrutura de poder predominante na esfera formativa dos indivíduos na sociedade capitalista reduz significativamente as condições de possibilidades para o fortalecimento do processo autorreflexivo e, conseqüentemente, da autonomia intelectual dos

indivíduos. Essa conjuntura impacta sobremaneira na construção de uma consciência verdadeira capaz de se contrapor e resistir às imposições historicamente consolidadas e, nem sempre perceptíveis.

Nesse processo, sobressai-se o objetivo angular da perspectiva mercantil que “os indivíduos adotem para si próprios as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MESZÁROS, 2008, p. 44). Sob essa condição, os indivíduos efetivam a práxis de assimilação e vivência dos valores dominantes na sociedade mercantilizada replicados pelas instituições de ensino formal. A partir da relação indivíduo – sociedade, sob a mediação do complexo educacional instituído, se consolida um perene conformar-se às determinações limitadoras e, legalmente instituídas sob a influência inflexível do capital. A ampliação do poder de intervenção do capital nos mais diversos segmentos constitutivos da educação, objetiva, por sua vez, totalizar o controle do principal complexo responsável pela internalização e dócil assimilação dos valores nele operacionalizados indo além das instituições formais responsáveis. Conforme Mészáros

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade “ou consenso” quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MESZÁROS, 2008, p. 45).

Desse modo, o capital assegura a internalização dos valores imprescindíveis à sua reprodutibilidade e, respectiva legitimação consciente ou inconsciente dos pares. De maneira que os processos, ora viabilizados, consolidam a macro estrutura global de assimilação e conformação aos valores de replicabilidade da esfera mercantil-capitalista. Com isso, as instituições formais de educação são meros mecanismos determinantes no emaranhado sistema de consolidação e internalização dos valores do capital.

Na sociedade capitalista, no processo de formação dos indivíduos, é imperioso que estes, independente da duração da formação empreendida, assimilem e cultivem como seus “a internalização das pressões externas, onipresentes como adoção própria das perspectivas globais da sociedade mercantilizada”. (MARINHO, 2009. p. 301-302). Esse estratégico mecanismo de controle e solidificação dos valores mercantis se configura como circunstância paralisante e alienante dos indivíduos implicando-lhes a privação de um

possível agir coletivo, enquanto via de enfrentamento aos interesses do capital operacionalizados nas instituições de ensino formal.

Nessa perspectiva, o processo formal de formação dos indivíduos na sociedade capitalista está em profunda consonância com a semiformação, já anteriormente enunciada e denunciada por adorno. O caráter formativo operante nessas estruturas formativas tende a assumir e replicar indiscutivelmente o aspecto técnico e cientificista, em detrimento à reflexão e à possibilidade de se realizar experiências formativas.

Conforme Marinho (2009), a educação formal, não concentra em si a totalidade dos processos de consolidação dos vetores valorativos do capital, visto que, há outros campos que integram a rede de instituições que endossam a lógica capitalista. Para Mészáros, o sistema está imune a toda e qualquer iniciativa reformista na educação, uma vez que estas, em sua maioria, são circunscritas a um raio de pouco ou nenhum impacto na esfera do complexo social, condição esta que a predispõe a nulidade da intervenção abrindo espaço para a sutil e pacífica aceitação pela sociedade.

Nessa perspectiva,

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2008. p. 45).

Os desdobramentos dessas reformas empreendidas na educação evidenciam, para Mészáros, a impossibilidade de se esquivar do complexo sistema educacional formal e, sua respectiva rede de internalização de valores, apenas sob a mediação de pretensas reformas no sistema educativo e/ou institucional. Essas reformas empreendidas ao longo dos tempos têm entre si, algo em comum: a perpetuação do eixo nevrálgico do capital.

Tal condição é o marco determinante para a assimilação e reprodução dos valores da sociedade dominante a partir das estruturas integrantes do complexo sistema da educação formal e suas instituições. De tal sorte que os fatores que precederam às reformas empreendidas, ao longo dos anos na educação, serão ressignificados ante à imperativa lógica global do capital predominante. Para Mészáros (2005. p. 45) estas são “[...] formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora [...]”.

Nas palavras de Mészáros,

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos

socialmente ricos' humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÈSZÁROS, 2008. p. 47).

Sob o enfoque da realização humana, a educação na sociedade capitalista, assume um papel fundamental na convergência de seu raio de ação para a demanda inerente aos anseios do capital. O conhecimento se torna objeto de manipulação que canaliza a educação à permanência do que está posto, enquanto forma de dominação, engendrado na ótica alienante e legitimadora do capital favorecendo a lógica autocentrada e articulada na esfera das instituições, sobressaindo-se a educacional.

Na compreensão de Mészáros, o complexo sistema educacional está deliberadamente a serviço das políticas e interesses do capital. De maneira que, as políticas públicas no âmbito da educação, sinalizam uma profunda influência de organismos internacionais na elaboração e condução de seus projetos de educação, assim como na concepção e execução das intervenções pedagógicas. Essa postura impacta de modo determinante nos desdobramentos dos processos educativos e colabora com a concepção de um sistema educacional profundamente marcado pela internalização dos valores que endossam e aprimoram os interesses do campo econômico.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (Ibid. 2008, p. 55-56).

As condições de análise acima expostas apontam para uma profunda intervenção dos campos de interesses do capital sobre o indivíduo e, por conseguinte, sobre o sistema de ensino, de formação e orientação social, a educação. Todavia, sob essa perspectiva, Mészáros sinaliza para a atuação da escola enquanto via de manutenção, ao tempo que também de mudança, visto que em sua estrutura elementar ocorrem incessantes disputas pertinentes à concepção de mundo a gestar. A concepção de mundo e, portanto, de formação dos indivíduos desencadeada a partir dos arranjos impostos pelos “vencedores” em detrimento aos “vencidos” corrobora com a concepção adorniana que “[...] concebeu a educação com dupla função, a saber, de adaptar os indivíduos ao mundo, no qual eles estão inseridos, e, ao mesmo tempo, assumir uma postura de resistência ao que a eles se impõe”. (NASCIMENTO, 2018. p. 125). Esse duplo aspecto do adaptar e resistir se dá, sob a mediação da razão reflexiva, no sentido de se sobrepor à ação totalizante da semiformação operante no processo

de padronização do agir e pensar dos indivíduos “de forma similar ao funcionamento das máquinas” (IBIDEM). Todavia, a compreensão adorniana de educação, sob o espectro da resistência, urge a devida mediação “[...] entre a cultura acumulada pela humanidade e os conflitos sociais, as contradições existentes na realidade historicamente determinada” (IBIDEM).

Nesse sentido, há que se considerar o indicativo posto, por Mészáros, em determinados trechos de seu ensaio, acerca da educação formal. Mas, precisamente no que se refere à exitabilidade de sua execução enquanto tal. Para ele, ela não é exitosa quanto às condições de criação de uma conformidade, conformismo universal, ainda que, este seja o eixo nevrálgico de sua razão de ser e intervir.

Na abrangência de sua concepção quanto a essa possibilidade, Mészáros, evidencia que essa condição perpassa o raio das instituições escolares. Estas estariam voltadas à prevalência da manutenção sistêmica ativa da racionalidade econômica e, por conseguinte, a legitimidade de sua concepção de mundo de maneira a favorecer a produção dessa mesma racionalidade pelos indivíduos, ora dominados, condição esta predominante em determinados momentos históricos, assim como potencializar sua reiterada reprodução por estes mesmos indivíduos.

Nesse contexto, o autor nos convida à reflexão acerca da urgência da construção de novos valores a partir do fomento de uma intervenção consciente no processo histórico, com vistas à superação da imperiosa alienação predominante no trabalho, mediante um rearranjo das condições metabólicas reprodutivas sociais dos indivíduos, algo que esteja para além do negacionismo do capital. Nesse emaranhado contextual, vale salientar a importância de se empreender o processo de elaboração do passado, a fim de que se possa identificar e mapear, as causas geradoras da violência e da barbárie para serem combatidas. Sem a identificação dessas causas, o passado se potencializa, sob o véu do encantamento, ao se perpetuar “[...] unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995. p. 49). Dada essa condição, a educação para emancipação e para a resistência, continuará impotente face à barbárie e a violência.

Nessa linha de raciocínio, à educação cabe a viabilidade de estratégias necessárias e precisas como foco na mudança das condições objetivas de reprodução, enquanto condição vital para o processo de “auto mudança” consciente dos indivíduos sob a sinérgica colaboração dos professores, os quais exercem determinante responsabilidade no cultivo e fomento da cultura, imprescindível à criação de novas possibilidades metabólicas imprescindíveis à universalização do trabalho e da educação face à ordem estabelecida. Todavia, se faz necessário ponderar quanto às estruturas de dominação presentes na

sociedade administrada, visto que estas se apresentam como desafio a ser enfrentado face à propositura de uma educação voltada à autonomia dos indivíduos.

Uma perspectiva que se nos interpela, em relação à educação emancipatória, estaria em sua capacidade de transformação dos sujeitos históricos em agentes políticos que ousem reconhecer a História sob o espectro de possibilidades na luta por uma transformação profunda dos modelos político, cultural e econômico dominante. De maneira que a educação possibilite uma formação contínua e comprometida com a formação do homem integral comprometido com a transformação radical do sistema de dominação predominante.

3.2 A estratégica influência de orientações internacionais nas políticas públicas para a escola e seus impactos no processo de ensino aprendizagem

A interferência de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, no sistema de ensino predominante em países emergentes e/ou em desenvolvimento, tem sido algo recorrente e determinante na elaboração de itinerários e políticas públicas referentes ao sistema educacional em vigor nesses países. Essa interferência tende a um estreitamento ascendente entre educação e economia, sobretudo, em virtude da forte relação entre as políticas públicas voltadas à educação e os referenciais propositivos de organismos internacionais. Dada essa vinculação, há que se ponderar sobre a proposição defendida por esses organismos, sobretudo, nos últimos anos, a partir da década de 1990, ao indicarem uma concepção de educação canalizada à ideia de supressão da pobreza e da exclusão social, a partir da consolidação de um currículo, estruturalmente alicerçado na instrumentalidade e no imediatismo dos resultados.

Nesse sentido, o saber instrumentalizado advoga a favor da permanência das condições de dominação impostas aos indivíduos na sociedade capitalista. Desde as suas configurações social, cultural, econômica e formativa. É um constante convite ao conformar-se com o estabelecido. Mas, essa condição se potencializa com a ação estratégica da indústria cultural, enquanto principal agenciadora do processo de adaptação e conformação dos indivíduos aos interesses mercantis instigando-lhes ao consumo compulsivo num frenético processo de alienação e falseamento de consciências debilitando toda e qualquer forma de resistência e autonomia possíveis na perspectiva formativa.

Nessa perspectiva e, sob o espectro da globalização, organismos ou agências internacionais multilaterais diversas, a partir das diretrizes fomentadas no acordo

internacional Educação para Todos, o qual tem por marco, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob o direcionamento do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), passam a delinear as políticas educacionais em países emergentes ou em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, evocando mecanismos de controle do arcabouço de políticas públicas desses países, a fim de que os acordos entre eles celebrados sejam assegurados mediante estratégias de cooperação, sobretudo, conforme Libâneo (2016)

[...] esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial. A Conferência reuniu 44 nações com o objetivo de refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (LIBÂNEO, 2016. p. 43).

Nesse desenho permeado pela crescente intensificação das relações globais, sobressai-se um imperioso empenho em propagar a ideologia de supressão da pobreza numa escala global sob a criação de organismos colegiados constituídos pelo Banco Mundial, o Banco Internacional para reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes, por sua vez, num primeiro momento objetivavam o protagonismo no financiamento e reestruturação da Europa e do país asiático, Japão, no pós-Segunda Guerra. Paralela a essa narrativa subjaz a ideia de que os países periféricos poderiam alcançar similar padrão de desenvolvimento aos países detentores de condições econômicas mais favoráveis à economia, ao consumo crescente e ao desenvolvimento. Todavia, é necessário ponderar que todo esse arcabouço programático com foco no desenvolvimento, assim como, seus respectivos desdobramentos na política, na economia e no novo redesenho intervencionista, estava sob a tutela dos EUA, portanto, condicionado aos interesses mercantis vigentes. Desse modo, essa abordagem acerca dos organismos internacionais e suas respectivas intervenção na elaboração e direcionamento dos processos formativos dos indivíduos na sociedade, converge ao considerado no capítulo anterior: o processo formativo dos indivíduos na sociedade administrada pelo capital está direcionado a atender às demandas do totalitarismo econômico.

Sob essa condição, o reiterado processo de internalização de mecanismos que corroboram com o processo de conformação e aceitação tácita às exigências da lógica

econômica e o consequente preparo para o mercado de trabalho, se dá mediante a consolidação de políticas públicas voltadas à esfera educacional, estrategicamente viabilizadas por organismos internacionais, que visam a promoção e a consequente sedimentação dos objetivos e interesses da lógica do capital. É sob esta condição que se dá a executabilidade das políticas educacionais advindas de orientações germinadas no seio de organismos profundamente comprometidos com os interesses de grupos e relações de poder desencadeadas no âmbito internacional e nacional, a exemplo dos supracitados. Nesse sentido,

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos (Ibid, 2016, p. 40).

Os impactos advindos das políticas educacionais sob a influência do capital são determinantes na elaboração e consolidação da tríade elementar operacionalizada na escola, a saber: a escola, o conhecimento e o currículo. A intervenção desses organismos, nesses cenários, sob o pretexto de políticas de fomento à educação expressa a clara linguagem do capital, ao simular possíveis reformas, quando de fato, se objetiva a permanência das estruturas e condições de exploração e alienação dos indivíduos em formação, agora operantes na escola, de maneira a ressignificar, sobretudo, o conhecimento e o currículo propostos como referência pedagógica e cultural.

Conforme Libâneo (2016), literaturas recentes, acerca das políticas públicas embasadas nas orientações de organismos internacionais, dentre estes, o Banco Mundial, apontam para a concepção de escola enquanto “lugar de acolhimento e proteção social”. A escola como lugar do acolhimento social – voltada ao educar para resultados é o mote predominante na consolidação de estratégias políticas gestadas para a constituição de uma escola como alívio e minimização dos impactos da pobreza e, respectivo acolhimento social dos mais vulneráveis, algo diametralmente oposto à condição primordial de ser da escola e dos processos da educação a ela inerentes. Tal orientação margeia a compreensão de escola como lugar da formação humana, cultural e científica e a valorização do saber nela engendrado. Essa condição imprescindível à vida, caracterizadora da escola enquanto espaço vital de cultivo e potencialização de saberes e da educação, é solapsada ante a imperativa lógica econômica face aos interesses do capital.

Uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (Ibid p. 41).

A função da escola e todo o arcabouço dela constitutivo são gestados a partir dos objetivos previamente definidos pela lógica de mercado, das linhas delineadoras de seu raio de ação, assim como sua respectiva funcionalidade. De maneira que o raio do impacto dessas ponderações é determinante para a elaboração de categorias indispensáveis à educação, aos processos formativos empreendidos na escola desde a constituição do projeto pedagógico às diretrizes da educação no âmbito nacional.

Os desacordos vivenciados quanto à compreensão de escola no Brasil, por exemplo, impactam no enfraquecimento das políticas públicas propositivas para o fortalecimento e aprimoramento da escola e, por conseguinte dos processos educativos nela promovidos.

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas [...] (Ibid p. 42).

A interferência multilateral das políticas do Banco Mundial nos processos inerentes à educação brasileira tem sido algo recorrente, sobretudo, quando se considera os vínculos presentes nas políticas públicas educacionais com os interesses e propósitos desses organismos. É identificável, no decorrer dos últimos anos, a clara associação posta entre a educação e o alívio imediato da pobreza e minimização das condições de exclusão social, o que ocasiona o direcionamento do currículo para o imediatismo de resultados e a abissal instrumentalidade de suas normas diretivas.

Na esfera da educação, conforme Silva

[...] a UNESCO, por muitas décadas, assumiu o papel de condutora políticaideológica das reformas educacionais na América Latina, atuando como

órgão que planejava, implementava e dirigia a agenda global para a educação, trabalhando de forma articulada com o BM e com uma extensa rede de instituições, locais e mundiais. Em certa medida, a UNESCO promoveu um esforço significativo para o debate educacional, defendendo a escola pública e o acesso das populações mais pobres ao conhecimento. No entanto, no final da década de 1970, a UNESCO passou por um enfraquecimento mediante a retirada de recursos dos EUA e do Reino Unido, seus maiores financiadores. Suas atribuições foram transferidas para o Banco Mundial e, com isso, a educação passou a ocupar a agenda de empresários e economistas em todo o mundo (SILVA, 2014, p. 76-77).

Nesse sentido, a UNESCO e o Banco Mundial assumem posturas divergentes, por um lado há um caráter institucional voltado à esfera humanitária e, por outro, uma percepção profundamente comprometida com a lógica de mercado e a respectiva instrumentalização da educação e seus processos formativos.

É a partir dessas bases elementares e definidoras de sua razão de ser e atuar que o Banco Mundial, em associação com outros organismos internacionais, implementa uma estratégica política de intervenção na educação, sobretudo em países da América Latina, dentre eles o Brasil. É nesse contexto, que num primeiro instante, há o direcionamento do campo de intervenção do Banco Mundial para o socorro imediato a países profundamente marcados pela destruição originária da 2ª Guerra Mundial. Posterior a esse arranjo de intervenção econômica há o redirecionamento de seu campo de ação voltado às demandas desencadeadas em países emergentes com foco, conforme Libâneo (2016, p. 42) em “(...) impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países”. Nesse ínterim, sob a condução do Banco Mundial, a educação assume um caráter exponencialmente ameaçador aos interesses e anseios do capital em detrimento do que seria prioritário na esfera social.

Sob essa condição interventiva do Banco Mundial e, por conseguinte, de outros organismos internacionais, os sistemas e as instituições de ensino passam por um processo de adaptação aos anseios e objetivos por eles defendidos, uma vez que, estes são estritamente voltados aos interesses e projetos da lógica econômica capitalista. A estrutura educativa, sob a intervenção de grandes potências do campo econômico, ora representadas em seus respectivos órgãos supracitados, replica e atualiza mediante as políticas públicas para o sistema de ensino por via de elaboração de diretrizes e, até a própria legislação educativa, os valores e objetivos da lógica mercantil.

A partir da intervenção de organismos internacionais nas políticas de educação, sobretudo, em países emergentes como o Brasil, esta adquire um valor econômico passando a

vigorar sob a lógica de mercado (consumo e comercialização) numa perspectiva macro e eficaz curvando-se aos ditames da mercantilização dominante.

No contexto da mercadorização da educação, os indicadores e metas, traduzidos em valores quantificáveis, são expoentes que sinalizam o controle e a governabilidade dos sistemas de ensino nacionais curvados aos ditames e interesses da lógica de mercado. Algo atualizado e empreendido na elaboração do currículo adotado nos sistemas de ensino nacionais, sob a regência do rigor epistêmico dos sistemas multilaterais de governabilidade do aparato educacional.

É nesse contexto, conforme Libâneo que

Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (LIBÂNEO, 2016. p. 44).

Sob esse quadro se efetiva a implementação de estratégias de mercado na educação. O foco passa a ser a canalização da supressão da pobreza mediante a intervenção da educação ao adquirir uma conotação significativa de redenção, de maneira que sua inserção nos mais diversos campos sociais, sobretudo, nas configurações socioeconômicas com maior índice de vulnerabilidade, é quase um imperativo redentor que porta o alívio da condição de pobreza e vulnerabilidade. Esse entendimento atende aos interesses do capital representado nos organismos internacionais multilaterais legitimadores do campo de interesses da racionalidade econômica. Uma clara referência aos interesses econômicos está posto na

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Jontien em 1990, tinha como subtítulo “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem”. Após definir quais são essas necessidades (o necessário para a pessoa sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar com dignidade, etc.), o documento explicita que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer sistemas de avaliação de desempenho” (LIBÂNEO, 2016. p. 45).

Essa definição de prioridades traçadas pelos organismos internacionais, nessa conferência, é elementar para o cultivo constante dos valores do capital, assim como, a reprodução irreduzível da semiformação alienante, ao focar no currículo voltado para os resultados e a avaliação de desempenho. A definição de aprendizagem originada nessa

conferência prima efetivamente pela aquisição de habilidades de raciocínio e conhecimentos utilitários, aptidões e valores, de maneira a fortalecer a dinâmica internalizadora dos valores do capital. De modo que as estruturas elementares da educação corroborem com as intenções econômicas e respectiva adequação às exigências por estas delegadas. De maneira que ao flexibilizar as exigências atinentes ao processo formativo dos indivíduos legitima a instrumentalização destes na esteira de produção, assim como, os induz ao consumo compulsivo na sociedade mercantil.

Sob a ótica econômica predominante nos documentos orientadores do programa Educação Para Todos, a educação é a via propiciadora de prevenção de todo e qualquer problema possível ao expansionismo capitalista em vigor na sociedade mercantil, dentre os quais, a pobreza e a marginalidade. Nesse sentido, conforme Libâneo (2016, p. 47), “a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global”. Assim a escola e a aprendizagem se conformam a mera reprodução sistêmica da racionalidade econômica sob o mote da inclusão e combate à miséria social.

Nesse terreno de ascendente movimento de manipulação da formação dos indivíduos e correspondente incentivo às políticas instrumentalizadoras da educação, qual é a função da aprendizagem e da escola, ante a profunda tutela dos sistemas nacionais de ensino às intervenções de organismos internacionais na elaboração de políticas públicas para educação? Num primeiro momento, a escola e a aprendizagem assumem a condição de resolutividade dos problemas referentes às necessidades elementares de aprendizagem. Nessa perspectiva, se elege como projeto de educação a mera reprodução dos valores do capital ao limitar o indivíduo em formação à possibilidade de acesso a uma educação-produto voltada ao atendimento das múltiplas demandas originadas no mercado. Toda e qualquer iniciativa pertinente ao universo educacional deve ser modulada à luz dos interesses dos organismos internacionais e, respectivamente, sob o rigor da lógica de mercado.

Num segundo momento, essa orientação em vigor no sistema de ensino condiciona todo o campo de ação do aluno para o contato e aquisição de aprendizagem, enquanto mercadoria, que por sua vez, está imerso na explícita subordinação ao mercado no direcionamento da formação voltada às demandas do mercado de trabalho. Daí a necessidade irredutível de replicabilidade de valores mercantis, a fim de que se estabeleçam os campos necessários de formação voltados à conformação e aceitação tácita das condições elementares de aprendizagem replicadas na escola em que a permanência da práxis dominante na

sociedade capitalista se configure numa constante implacável e adaptável às formas de permanência e reprodução automatizada nas estruturas sociais.

Sob a tutela da lógica hegemônica do capital, cabe citar o documento denominado “Aprendizagem para todos” e, seus respectivos objetivos traçados para a educação no decênio 2011-2020.

O Documento — “Aprendizagem para todos: Estratégia 2020” estabelece como grande objetivo para os próximos 10 anos a garantia para todas as crianças e jovens não somente o acesso à escola, mas também aos conhecimentos e habilidades necessárias para terem vidas saudáveis, produtivas e um emprego significativo. Para tanto, estabelece metas como aumentar o número de alunos matriculados no ensino fundamental, aumentar a demanda no ensino médio e superior e aumentar o número na escola de crianças e jovens desfavorecidos (SAMPAIO, 2017. p. 26).

A perspectiva abordada no documento tem como foco a aprendizagem, sobretudo, por compreendê-la como requisito indispensável à superação da pobreza, crescimento e desenvolvimento econômicos mediante aquisição de habilidades e saberes adquiridos pelos indivíduos envolvidos no processo educativo. Sob esse espectro tem-se um modelo de escola e aprendizagem voltadas à demanda produtiva, onde o saber científico é condicionado a meros procedimentos didáticos sem pretensão de fomentar e potencializar o fazer ciência de maneira que o exercício do pensar reflexivo é posto à margem da proposta de ensino. A escola assume um papel simplista tendo por meta angular de existir a formação de indivíduos produtivos que atendam a demanda do mercado.

É sob essa perspectiva que se legitima o processo semiformativo, denunciado por Adorno. Nele os indivíduos cooptados à adaptação do estabelecido, assim como a continuidade do existente, pelas determinações sociais previamente estruturadas pela sociedade capitalista, são impossibilitados de realizar experiências significativas, o que efetivamente os compromete quanto ao exercício da autonomia. Sob o aspecto da lógica semiformativa, se efetiva o declínio do processo de formação dos indivíduos ao se reduzir a educação a uma multiplicidade de vivências carentes operacionalizadas no âmbito teórico e destituídas de sentido.

Nesse sentido, o caráter simplificado assumido pela escola nesse desenho formativo, sob a orientação do documento estratégico para a aprendizagem, impacta de modo determinante no arranjo curricular limitando-o e condicionando-o ao necessário e à imediatez da demanda formativa da força de trabalho imprescindível ao mercado. Com o desvelar dessa abordagem, a relação aluno-aprendizagem se dá sob a perspectiva da lógica econômica,

enquanto produto mercadológico, ao passo que o processo de aprendizagem é relegado ao segundo plano, ao aparente, ao campo do inaudito na proposta, mas operante vigorosamente na prática: o aprender alienante.

Desse modo, as modulações definidoras dos níveis ideais de aquisição de conhecimento impactam, de modo alienante, no processo de formação dos indivíduos, estes, por sua vez, devem ser substancialmente formados para atender às solitudes do mercado. Não caberia nesse emaranhado formativo o espaço da construção e desconstrução sob o olhar atento da reflexão, do saber dialético e comprometido com a vida, com os seus ideais, contingências e vicissitudes. Nessa configuração, é imperioso que se estabeleça uma dinâmica formativa condicionadora da função do ensino aos ditames do imediatismo da empregabilidade num frenético movimento de desqualificação e, por conseguinte, uma profunda e sinérgica indiferença ao professor, à didática e a todo e qualquer aparato referente à pedagogia e ao ensino.

Para Libâneo (2016) é notório, portanto, que a influência de organismos internacionais sobre o complexo educacional é uma realidade que afeta de maneira impactante o contexto pedagógico das estruturas educacionais curvadas à lógica da racionalidade mercantil. Sob essa perspectiva, a educação sofre os impactos da intervenção da lógica de mercado a presidir e orientar as estratégias do complexo educativo tornando-o refém das condições e limites das orientações da racionalidade econômica.

Nessa perspectiva, e sob esse cenário, as políticas educacionais para países emergentes têm por base elementar de sua estrutura de ensino, a economia e os vetores valorativos do capital. Conforme Libâneo, no Brasil, essa compreensão aponta para redução de eventuais conflitos originados nos bolsões de pobreza, assim como, as limitações no campo de direitos e desestabilização de horizontes. Nesse sentido, há uma clara inclinação, mais que isso, uma determinante relação das políticas instrumentalizadas na escola com os interesses do capital. Estes, por sua vez, se atualizam e se perpetuam ante o ascendente curvar-se das políticas educacionais à lógica de mercado, presente e operante na formação voltada às demandas da lógica econômica, ao combate à pobreza e, respectiva competitividade sob o espectro da globalização instrumentalizada no currículo e na prática pedagógica das estruturas de formação, no caso as escolas.

No cenário da escola pública brasileira e, por conseguinte da aprendizagem nela oportunizada, há uma indubitável condição alicerçada em perspectivas distintas no que se refere à educação. Algo posto, sob medida, ao atendimento das massas e das classes, o dualismo presente em sua base estrutural vigente, nas palavras de Libâneo "dualismo

perverso". A condição dual da educação, enunciada por Nóvoa (2009) e ratificada por Libâneo (2011) é um projeto que impacta de maneira determinante no agravamento das condições de acesso aos processos educativos presentes na escola brasileira. Esse impacto se faz observável de modo mais determinante ao se desvelar a influência direcionadora exercida pelos organismos internacionais no processo de escolarização e educação dos indivíduos de classe periférica. Esse dado fica hiperbolicamente evidente ao se evidenciar uma força tarefa destes, no sentido de configurar o acesso à escola, à aprendizagem e à educação, pelas classes mais vulneráveis, como algo profundamente marcado pelo caráter de acolhimento e proteção social.

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais (LIBÂNEO, 2016. p. 49).

Nesse sentido, conforme Libâneo, há um lado perverso dessa dualidade presente na sistematização do ensino na escola brasileira. Por um lado, há uma forte mobilização, no sentido de promover o alívio das mazelas decorrentes da pobreza, de maneira concomitante à prática de assistência, à instrumentalização dos processos educacionais na escola, com foco na consolidação de um currículo estritamente direcionado, ainda que de maneira sutil e com vistas à aceitabilidade, às solitudes do mercado. Por outro, há a prevalência do acesso à formação cultural e científica mediante a qual se efetiva o domínio, pelos alunos, de saberes sistematizados, como condição elementar para o desenvolvimento do campo cognitivo e da personalidade.

Essa orientação implica para a primeira condição, o desenho do currículo com condições mínimas de aprendizagem e, esta condicionalmente direcionada ao trabalho, à empregabilidade mediada pela perspectiva de consolidação de valores, que promovam a aparência de cidadão, permeado por fortes apelos de inclusão, redução de conflitos sociais e solidariedade. Na perspectiva da segunda abordagem, sobressai-se o direcionamento para o fortalecimento do saber científico, do acesso à cultura mediado pela aprendizagem socialmente significativa. Todavia, a orientação pedagógica adotada pelos organismos internacionais prima por uma conotação instrumentalizada dos processos educativos em questão.

O currículo originado dessa relação mercantil se consolida na elaboração de metas e competências, o que impacta – prejuízos à aprendizagem, na profunda indiferença aos contextos inerentes aos indivíduos em formação. Toda a esfera cultural, política, psicológica e o entorno social dos indivíduos são desconsideradas. Com vistas à formação voltada à demanda de mercado transmutabilizada na condicionante da educação, do ensino, da aprendizagem, à assistência e superação da pobreza e inclusão social se esboça o desenho de uma tipologia específica de ser cidadão. Conforme Libâneo, um cidadão alicerçado na “solidariedade baseado na contenção de conflitos sociais”. (LIBÂNEO, 2016. p. 49).

Nesse sentido,

Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho (LIBÂNEO, 2016. p. 49).

A compreensão de escola e, por conseguinte de educação ensejada a partir da estruturação da lógica do capital, é algo diametralmente equidistante de um projeto de escola e educação que fomentem a potencialização de "processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento" (LIBÂNEO, 2006, p. 49). O alargamento dos campos de possibilidades da aprendizagem é algo escasso no horizonte operacional da escola voltada à demanda da praticidade não criativa, do automatismo exacerbado aos condicionantes do trabalho. É notório que há uma inclinação explícita do processo educativo, empreendido sob a orientação dos organismos internacionais, à indiferença à vida nos seus mais diversos modos criativos e maneiras de ser e se expressar durante o processo de aprendizagem vivenciado na escola.

Nesse horizonte de influências nas políticas governamentais estruturantes do projeto de escola e aprendizagem predominantes na sociedade é determinante trazer a reflexão de Michael Young (2007, p. 1293) ao pontuar que “nessa abordagem, à política educacional, o ensino e o aprendido são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma ideia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas.” Para Young, essa concepção se coaduna com a compreensão de educação como transmissão de conhecimentos em áreas distintas. Essa posição corrobora com o posicionamento de Adorno evidencia a urgente necessidade de se priorizar uma educação que

proponha uma consciência verdadeira, aquela formação capaz de fortalecer o indivíduo autônomo, de maneira a possibilitá-lo o exercício da autorreflexão, sem que isso, comprometa a sua autonomia nesse contínuo processo de aproximar-se do mundo circundante, em contraponto a um modelo alicerçado na mera reprodutibilidade conceitual e na modelagem dos indivíduos.

De maneira que

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir (YOUNG, 2007. p. 1294).

Na compreensão de Young ao se aceitar que a função determinante da escola passa pela transmissão de cultura ou conhecimento, se estaria diante de uma clara condição distintiva de conhecimentos, sobretudo, ao se abordar tal condição no âmbito educativo. Nessa perspectiva haveria conhecimentos mais valiosos que outros, de maneira que, as estruturas basílicas da distinção indicariam acentuado grau de diferenciação entre os conhecimentos escolar/curricular e o conhecimento operacionalizado fora do espaço escolar. Diante do exposto, emerge uma inquietação estrutural: qual seria a função da escola, à sua finalidade? Diante dessa condição, Young (2007, p. 1287) é categórico ao afirmar que a função da escola é “que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”.

Mas, que conhecimento? Essa é a proposição de Young ao empreender uma abordagem elucidativa concernente ao termo “conhecimento”, às suas significações na esfera escolar, na aprendizagem alcançada no seio da unidade escolar. De início ele faz uma rápida diferenciação entre duas ideias referentes ao vocábulo conhecimento, a saber: o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. Young parte da compreensão de que o “conhecimento dos poderosos” é algo que ao longo da História foi definido pelo grupo detentor de poder, algo que, historicamente se atualiza. Para ele, um exemplo pertinente é o fato de que

[...] mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007. p. 1294).

Na compreensão youngniana há certo sentido nas equiparações empreendidas por determinados críticos sociais ao relacionarem o conhecimento curricular/escolar ao conhecimento dos poderosos, visto que, durante anos, no século XIX, por exemplo, essa configuração foi predominante. Todavia, Young chama a atenção para o fato de que mesmo tendo ocorrido a predominância do “conhecimento dos poderosos”, do conhecimento de alto status durante anos, isso não nos diz muito sobre o conhecimento em si, em sua especificidade. Assim, Young aponta a urgente necessidade de outro conceito referente ao campo curricular, o qual denominou de “conhecimento poderoso”. Para ele, “Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, (...), mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, (...), por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

No cenário de influências traçado pelas orientações pertinentes aos organismos internacionais, de maneira especial, o Banco Mundial e a Unesco, em curso nas políticas públicas educacionais brasileira, observa-se profunda discordância com a compreensão referente à funcionalidade da escola e, por conseguinte, a tipologia de conhecimento cultivado, sob a ótica de Young. Essas, por sua vez, buscam consolidar o entendimento de que à escola é imprescindível o direcionamento de seu raio de ação a outros campos, até então, não pertinentes à sua circunferência funcional, ou seja, assumir as funções de protetora e educadora numa perspectiva de abrangência múltipla da dimensão formativa do indivíduo.

De modo que

Uma das orientações mais expressivas das atuais políticas do Ministério da Educação – MEC (...) parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional, assumindo outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora. Nesse sentido, a educação integral é vista como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do aluno (...) (Ibid, 2016, p. 50).

Essa postura elencada implica para a escola a urgência de uma resposta à multiplicidade de funções por ela vivenciada, sobretudo, no que se refere à dupla função, protetora e educadora, ora ensejada nesse novo redesenho de suas configurações funcionais. Uma vez que, passa a incorporar novas atribuições em sua esfera de responsabilidades, ainda que estas não fossem antes consideradas dentro de seu raio de intervenção, agora, já não se pode garantir a executabilidade dos processos pedagógicos, sem que antes se assegure a eficácia desse novo arranjo funcional. Conforme enunciado no documento (BRASIL, 2009, p. 27).

No conteúdo do documento em análise, verifica-se um distanciamento do sentido genuíno de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida agora como lugar físico de aglutinar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil, voluntários, em consonância clara com as orientações de organismos internacionais (Ibid, 2016. p. 51).

O desenho de escola proposto pelo MEC, em seu arcabouço documental, indica uma estreita relação entre as orientações propostas pelos organismos internacionais, de maneira significativa, o Banco Mundial, assim como, ascendente consonância com o idealizado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia. Essa condição é evidenciada pela compreensão que o Estado esboça a partir do entendimento por ele construído da definição de escola. Esta passa a ser ferramenta instrumental no combate e na solução de problemas, quer seja da ordem econômica e/ou social, que, porventura, se configurem como ameaça ao bom andamento da esfera política e ordem social.

Nesse panorama é imprescindível considerar os princípios norteadores das políticas públicas de fomento à esfera da educação. Estes, por sua vez, são estruturas que orientam e condicionam as iniciativas governamentais à superação da pobreza e da miséria, sobretudo, nos bolsões integrados por grupos com extrema vulnerabilidade. Nesse ínterim, e, conforme Libâneo (2016), a exemplo das “Análises de pesquisadores como Leher (1998), Algebaile (2009), Evangelista e Shiroma (2006), Evangelista (2013) e Libâneo (2012, 2013)”, as políticas sociais de intervenção na educação são estruturalmente orientadas, por “critérios de racionalidade econômica” mesmo quando abordam referências de inclusão e promoção da diversidade.

Destarte, a quem serve a atualização perene dos ditames advindos dos documentos internacionais no MEC? Essa inquietante condição encontra ecos que apontam para possíveis canais de resposta. Uma primeira condição possível seria canalizar a educação à minimização de problemas e conflitos de cunho social e, outro indicativo se afirmaria precisamente na promoção e vivência de determinados valores pertinentes à lógica econômica do capital. Esse arcabouço se configura numa dinâmica estratégica da lógica econômica, representado em seus respectivos organismos, ao propor inclusão dos mais vulneráveis economicamente, ao tempo em que, conforme Libâneo

Essas condições supostamente asseguram também que os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria e a marginalidade social

estariam associadas a certa incompetência individual das pessoas pobres (Ibid, 2016, p. 52).

Nesse novo dimensionamento da função da escola à luz das diretrizes internacionais dos organismos representativos dos interesses e valores do capital, a escola é condicionada aos ditames da reprodutibilidade do acolhimento social, à condição servil de moderação de conflitos de cunho social, à acirrada mitigação de conhecimentos que possibilitem mínimas habilidades que assegurem, conforme Libâneo (2016), "a sobrevivência social dos pobres". Nesse arquétipo de escola se efetiva a negação do conhecimento universal e o estratégico direcionamento de seu foco de ação para o campo de reprodução das relações sociais de produção naturalizando a abissal divisão de classes, assim como, promovendo uma educação para a subordinação às configurações de poder dominantes. De maneira que direciona e legitima o "lugar" do indivíduo na macro estrutura do sistema capitalista de produção.

Desse modo, a concepção de escola e educação, ora analisadas, evidenciam uma profunda ressignificação da função e compreensão da escola ao afastá-la de sua condição elementar de potencialização das dimensões afetiva, moral e cognitiva (ao promover por meio do ensino-aprendizagem as condições necessárias ao domínio e desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis ao fortalecimento dos campos afetivo, mental, moral e reflexivo) e, canalizá-la às múltiplas condições de possibilidades alheias à sua natureza. Dentre elas, o provimento de serviços de cunho social, de proteção e assistência, condicionando-a a um mero espaço de implementação estratégica de projetos sociais governamentais direcionados às camadas economicamente mais vulneráveis. Esse arcabouço presente na condução das políticas públicas para educação, a desfigura e compromete ante a hegemônica estrutura do capital.

A seguir, apresentaremos o material e o método utilizados na pesquisa. Nesse sentido, trataremos brevemente acerca dos desafios presentes no ensino da Filosofia no âmbito da escola pública de Ensino Médio. Assim como, apresentaremos a metodologia do grupo focal como uma resposta possível aos desafios e possibilidades vivenciados na esfera pedagógica do ensino da Filosofia na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio.

4 MATERIAL E MÉTODOS

Neste capítulo, faremos uma abordagem sucinta acerca dos impactos do pensar para não dominação no ensino da Filosofia no Ensino Médio. Para tal, utilizamos como

instrumento de pesquisa, o grupo focal enquanto estratégia oportuna para a construção do pensar reflexivo, enquanto experiência formativa, no ensino da Filosofia com estudantes da Educação Básica no Ensino Médio. Nessa perspectiva, a experiência intelectual empreendida com os estudantes, nos apontou caminhos possíveis e urgentes a serem vivenciados no Ensino da Filosofia no Ensino Médio.

4.1 Breve contextualização dos desafios presentes na escola pública no Ensino Médio

O ensino de filosofia na educação básica, precisamente no ensino médio, assim como dentro de seu raio de limites inevitáveis, urge uma postura autônoma e política na perspectiva de construção de um projeto de democratização do acesso ao saber, assim como possibilitar condições pedagógicas de viabilidade de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, vale salientar que desde o período colonial ao tempo presente, a história da Filosofia na educação básica brasileira é marcada por idas e vindas. Oscilando desde disciplina obrigatória à transversalidade do currículo. Uma realidade permeada pelas mais diversas estratégias de poder mediadas pela educação. Dentre estas, conforme Rodrigo (2009), dentro de um recorte mais recente de nossa história destaca-se o fato de que

Para permanecer na nossa história mais recente, são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5.692 de 1971. Nessa reforma que deixava de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciassem uma formação técnico-profissionalizante, a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, o que levou à sua progressiva extinção. (RODRIGO, 2009. p. 8).

Os desdobramentos originados a partir dessas reformas impactaram na precarização de sua presença no currículo, quando na década de 70, período marcado pela ditadura militar no país, ela é retirada totalmente. De maneira que ao longo desses anos a presença da Filosofia no currículo da escola básica, foi marcada por inúmeras dificuldades, sobretudo, no que se refere à sua presença-permanência no currículo escolar. Desse modo, tanto seu campo de funcionalidade, quanto o seu itinerário de sentido, foram açambarcados por essas constantes instabilidades modeladoras e definidoras do ensino filosófico no decorrer desses intensos e duradouros anos.

Nesse sentido, há sempre uma discussão posta em relação ao ensino de Filosofia na educação básica. Ora referenciando-se numa perspectiva universal de alcance desse saber a todos, ora no campo de possibilidades do filosofar. Indo além dessa conjuntura interpelativa

se lança a indagação acerca da possibilidade de execução desse saber nas escolas públicas, na escola de massa. Sob esse simulacro referente à Filosofia e seu ensino na educação básica brasileira emergem outras questões, questionamentos pertinentes, aliados ao fazer pedagógico que melhor corresponda aos anseios e especificidades dos estudantes de ensino médio, como: Qual linha de ensino melhor atende às solitudes dos jovens no Ensino Médio? Quais conteúdos, linha histórica ou temática? Qual o livro didático adotar? Formas didáticas e/ou metodologias, quais? É possível avaliar algo nesse ensino? Como se deve proceder quanto a esse aspecto avaliativo? Ensinar para abstração de conteudismo e referenciais históricos da história da Filosofia? Preparar para o ENEM? Focar em problemas filosóficos? Há riscos de doutrinação ideológica dos estudantes? Como enfrentar esse dilema? Qual dessas proposições indagadoras, melhor se adequaria ao contexto? E/ou, alguma destas, portaria em si, condições de viabilidade na escola de massa com os jovens no ensino médio?

Tais inquietações são complexas e presentes no universo didático pedagógico do Ensino Médio. De maneira que não se limitariam a uma simples e rápida resposta. Senão que apontam para a urgência interpelativa, ainda que não definitiva, daqueles que cotidianamente, são no exercício de sua profissão convocados a assumirem a postura de contribuir com uma formação autorreflexiva.

Dada às circunstâncias inerentes ao ser e fazer pedagógicos peculiares ao cotidiano do professor de filosofia no ensino médio muitos são os desafios que se apresentam à práxis pedagógica desse profissional. Dentre estas se poderia apontar o reiterado processo de massificação dos espaços educativos, salas de aulas superlotadas, forte aparato burocrático com foco nas metas quantificáveis. O acesso das mais diversas camadas e estratos sociais ao espaço escolar potencializou a diversidade de perspectivas e estímulos relacionados ao ensino-aprendizagem. O corpo de estudantes é profundamente hábil quanto ao uso das tecnologias disponíveis, porém, há uma vazão significativa de seu tempo direcionado à trivialidade interativa.

O cenário da escola pública de educação básica, no contemporâneo, é permeado pela complexa aglomeração dos mais diversos contextos social, econômico e cultural, comprimidos em salas com espaços mínimos e pouca ventilação, que em sua quase totalidade influencia determinantemente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes elevando significativamente o grau de dificuldades na concentração, leitura e interpretação de textos, assim como, a respectiva correspondência aos compromissos pedagógicos assumidos. Arelados a esse contexto, evidenciam-se outros aspectos não menos impactantes, porém,

com agravo de similar ou maior intensidade que os supracitados. Estes, por sua vez, são originários da esfera pessoal e/ou familiar dos estudantes.

Diante disso, a presente pesquisa de campo foi realizada em duas escolas de educação básica, a saber: Escola de Ensino Médio Liceu José Ni⁸, e Escola Profissional Monsenhor Melo⁹, conforme etapas a serem descritas posteriormente, objetivando propor um caminho, dentre vários outros possíveis, que possibilite o exercício do pensar para não dominação mediado pela reflexão, pela análise, pelo compartilhamento de ideias e investigação crítica, frente às estruturas dominantes da sociedade capitalista, como condição elementar à viabilidade de experiências formativas no ensino da filosofia na educação básica. Visto que “a educação deve dar-se sempre em prol da emancipação e da autonomia, originando finalidades humanas e reflexivas sobre si mesma” (NETO; BAIRROS, 2016. p. 6).

Referenciando-se na perspectiva do exercício do pensar em Adorno, compreendido sob a ótica de experiências formativas que ensejam a emancipação do indivíduo, enquanto experiência cultural, esta metodologia de pesquisa elegeu como método de investigação o grupo focal empreendendo uma busca por abstrair informações com vistas ao resgate do sujeito frente ao processo de experiências intelectuais no ensino da filosofia no Ensino Médio. Conforme os desdobramentos dos dados inferidos, os apresentaremos nas etapas descritas a seguir.

4.2 O grupo focal como metodologia de pesquisa

O procedimento técnico de coleta de dados e análise, adotado nesta pesquisa, teve como estratégia metodológica o grupo focal¹⁰. Haja vista que essa proposição metódica se configura como um novo instrumento estratégico para as pesquisas qualitativas, assim como, condição importante para a ampliação do campo de possibilidades investigativas acerca de novos saberes e, respectiva aproximação dos cenários da pesquisa e universo da prática.

⁸ Escola integrante da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Tianguá-CE.

⁹ Escola integrante das Instituições de Educação e Ensino da Livre Iniciativa do Ceará localizada no município de Ibiapina-CE.

¹⁰ Apreendido como técnica de coleta de dados, o grupo focal se originou no cenário da pesquisa social, sendo utilizado nas áreas da antropologia, ciências sociais, mercadologia e educação em saúde. Embora tenha se originado da pesquisa social, o grupo focal ficou à margem dos estudos dessa área, tendo em vista o

Numa perspectiva de caracterização dessa técnica é importante salientar o forte apelo à integração do grupo mediada pela entrevista em grupo, estrutura elementar desse instrumento de pesquisa. Nesse sentido, os encontros grupais oportunizam aos participantes o contato direto com suas percepções, anseios e reflexões acerca de determinado fenômeno social, cultural e/ou político sob seu espectro de investigação permitindo-lhes relevante protagonismo diante o objeto de análise. Esse escopo configurativo do grupo focal é determinante para a exploração de campos, por vezes, inexplorados em outros arranjos de investigação, estes fundamentados em técnicas convencionais não alcançariam o nível de reflexão e problematização dos achados, ora possibilitados no grupo focal.

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (BACKES, 2011. p. 439).

O grupo focal pretende em sua estrutura operacional se constituir no espaço de sensibilização, discussão e partilha de percepções sobre determinado aspecto e/ou temática ofertada. É notória, no arranjo estrutural do grupo focal, a abertura para a construção das análises e inferências consolidadas pelos participantes a partir do debate e problematização empreendidos. Condição esta que denota maior abrangência do raio de alcance do debate, análise e discussões que em uma situação de entrevista individual. A contribuição determinante do grupo focal e, essas variáveis foram determinantes para adotá-lo como instrumento de pesquisa, de maneira que, a constante interação entre os participantes, o ouvir opiniões e, a partir delas reformular, ressignificar e/ou aperfeiçoar sua posição inicial impactando no melhor ordenamento do pensamento reflexivo, são essenciais à experiência intelectual, cultural nele manifestas.

A escolha por trabalhar com um grupo focal emerge da proposta da pesquisa em se debruçar sobre o fazer pedagógico filosófico na escola de Ensino Médio, predomínio da observação participante e da entrevista semiestruturada. A partir do final da década de 80, a técnica tem sido retomada por seus precursores, os quais triplicaram os números de pesquisas utilizando-a como principal técnica de coleta de dados. determinantemente marcada por desafios e possibilidades. Com foco na possibilidade de potencializar a experiência intelectual e, por conseguinte, a experiência formativa, empreendeu-se os esforços necessários à constituição dos grupos, de maneira, a facilitar o

encontro dos estudantes com o exercício autorreflexivo mediado pelo pluralismo de ideias, pontos e contrapontos na formulação e reformulação de opiniões presentes no confronto de ideias presente no protagonismo dos indivíduos.

Um aspecto importante para a constituição do grupo focal é a definição dos membros que farão parte do grupo. Nesse sentido, primando pela livre iniciativa e adesão dos membros à proposta de constituição do grupo focal, foi feito o convite aos estudantes das séries iniciais do Ensino Médio, turno manhã, das Escolas Liceu José Ni Moreira, em Tianguá-CE e Profissional Monsenhor Melo, em Ibiapina-CE.

Dado o início do ano letivo 2020, logo nas primeiras aulas, se procedeu o convite aos estudantes das turmas de 1º ano das supracitadas escolas. Nessa primeira aproximação se buscou acolher e orientar quanto ao propósito da pesquisa e, suas respectivas implicações éticas. Os estudantes convidados integram o segmento daqueles que estão tendo seu primeiro contato com o ensino da Filosofia curricular no Ensino Médio.

Ao se optar por estudantes da série inicial do Ensino Médio, propedêuticos ao ensino da Filosofia, tendo por aporte teórico às interlocuções suscitadas por Adorno quanto à possibilidade do pensar, enquanto experiência formativa, se buscou oportunizar o contato com as condições de possibilidades para o pensamento autorreflexivo, o qual se configura como um desafio durante a jornada de estudos filosóficos empreendida no Ensino Médio, no contexto da sociedade capitalista.

Ao se eleger o grupo focal como estratégia de pesquisa logo se procurou traçar estratégias que viabilizassem o planejamento das ações como foco na efetividade da proposta. Transcorrido o planejamento estratégico das ações pertinentes ao grupo focal, assim como, as orientações referentes ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) instrumento imprescindível à pesquisa, em conformidade com o conselho de ética da UFC, procedeu-se as deliberações empreendidas em relação à constituição e organização dos procedimentos para a pesquisa, para a constituição do grupo focal, foi feito o convite a todos os estudantes integrantes das turmas de 1º ano de ensino médio, manhã, em ambas as escolas anteriormente apresentadas. A seleção dos 5 (cinco) membros do grupo focal em cada escola foi realizada a partir da ordem de inscrição, de maneira que sua completude se efetivou a medida que os estudantes aderiam ao convite realizado.

Partindo desse pressuposto estruturamos o grupo focal, desde o convite aos estudantes¹¹ integrantes das turmas supracitadas à pesquisa e, respectiva assinatura do TCLE

¹¹ Menores de 18 anos de idade.

(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como, a entrega dos termos pelos estudantes e pelos pais e/ou responsáveis¹². Há que se registrar a hospitalidade que estes manifestaram ao receberem o convite. Uma vez consolidada a formação do grupo focal se viabilizou o primeiro encontro com 10 jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, distribuídos em dois campos de pesquisa distintos, a saber: um situado em Ibiapina-CE e o outro, em Tianguá-CE. Nesse primeiro contato os estudantes foram orientados acerca do itinerário temático a ser abordado durante a etapa de pesquisa em curso. Nesse sentido, é determinante salientar que o arcabouço das etapas do grupo focal foi construído a fim de possibilitar a construção do pensamento autorreflexivo em profundo diálogo com a realidade operante na sociedade mercantil. De maneira a assegurar aos estudantes o espaço para o pluralismo de ideias e contrapontos com foco no pensar autorreflexivo.

A seguir, apresentamos no quadro 1, a descrição das atividades realizadas durante as sessões no grupo focal.

Quadro 1- Itinerário pedagógico do Grupo Focal

Sessões	Descrição da atividade	Data
1ª	Vivência de acolhida aos participantes. Proposições de metas e objetivos dos encontros. Elaboração de normas orientadoras de convivência do grupo. Análises e inferências	06/02/2020
2ª	Leitura e análise do questionário. Problematização.	13/04/2020
3ª	Entrega do questionário e respostas. Questionamentos e contrapontos às inquietações apresentadas.	20/02/2020
4ª	Leitura e análises da situação problema: “Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito”.	27/02/2020
5ª	Entrega da situação problema com registro da tomada de posicionamento do estudante ante uma situação similar no cotidiano. Análises e intervenções embasadas na situação e no compartilhar de ideias	05/03/2020

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O referencial programático proposto no quadro 1, objetiva possibilitar o exercício da autorreflexão a partir das condições vivenciais dos indivíduos, tomando por referência dados e vivências do cotidiano dos participantes, não obstante presentes no tecido social,

¹² Autorizando a participação dos filhos na pesquisa.

mediado pela espontaneidade do pensamento, da análise e da experiência intelectual. Dada às condições de interação e problematização, possibilitadas pelo grupo focal, enquanto técnica de coleta e de análise de dados, a imersão dos participantes da pesquisa na esfera das discussões e análises, é uma condição posta, de maneira que este se configura como importante espaço para a contínua construção da resistência às imposições do estabelecido na sociedade burguesa capitalista.

Nessa perspectiva, se deu a aplicação de um questionário com 05 perguntas propositivas aos estudantes com abordagens pertinentes ao contexto da sociedade capitalista, na qual estão inseridos. A proposta didática do questionário objetiva inferir o grau de relação existente entre o estudante e o hábito de leitura por ele cultivado, tanto quanto, seus desdobramentos na elaboração do pensamento autorreflexivo acerca do que ele ouve, lê e/ou acessa nas mídias sociais e, qual a contribuição da Filosofia em seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, elegemos como ponto de partida para o exercício autorreflexivo, uma situação problema envolvendo um fato do cotidiano, a fim de que os estudantes, uma vez provocados pela narrativa jornalística, empreendessem uma busca pelo sentido da realidade operante na sociedade administrada.

A seguir, faremos uma abordagem acerca da análise e discussão dos dados inferidos na pesquisa supracitada discorrendo sobre as percepções compartilhadas pelos estudantes e a importância da autorreflexão na possibilidade de construção de vivências formativas no processo de ensino-aprendizagem na escola da Educação Básica.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, buscaremos falar sobre a relevância da Filosofia, ainda que de forma sucinta, enquanto espaço de exercício do pensamento crítico – autorreflexão (Pensamento crítico, ora compreendido, como atividade de cognição estritamente relacionada ao uso da razão; um modo de abordagem que aponta para o perene “espantar-se” com o estabelecido, com o óbvio, dado como imutável, por vezes, durante anos e/ou gerações), assim como os impactos e circunstâncias inerentes ao processo do ensino da Filosofia na escola regular de Ensino Médio.

Nesse sentido, é pertinente considerar a compreensão adorniana de pensar, visto que sob essa perspectiva o pensar se efetiva mediante experiências formativas e culturais que

consideram as particularidades dos sujeitos ante a indiferença estabelecida pelo entorpecimento civilizatório. Esta, por sua vez, é compreendida enquanto experiência intelectual com equivalência à formação cultural sob o enfoque de viabilizar a emancipação. De maneira que “[...] O pensar nessa perspectiva se dá por um processo de confronto entre as partes constituintes da realidade empírica, as coisas, e os conceitos universais” (NASCIMENTO, 2018. p. 20). Desse modo, o sujeito é levado à condição reflexiva acerca do aparato conceitual, no que diz respeito à particularidade das coisas. O juízo que ele elaborará se constituirá a partir do reconhecimento correspondente à singularidade das coisas.

Na abordagem que empreendemos, consideramos pertinente a recorrente interação entre o indivíduo e a realidade, como condição fundamental de acesso e vivência da experiência autorreflexiva. Nesse sentido, o grupo focal se nos apresentou correspondente à essa abordagem, dada a sua organicidade grupal e, portanto, diversa. Sob esse espectro, as ideias suscitadas nas abordagens empreendidas no grupo, a partir do questionário e da situação-problema oferecidos aos integrantes, se constituíram importante lócus de contato com o diferente e contraposição ao estabelecido como verdade – a qual de modo estratégico é absolutizada na sociedade burguesa capitalista, sob os auspícios da semiformação, enquanto forma dominante de educação na sociedade.

Segundo Adorno, a educação deve estar direcionada à perspectiva de emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo possibilitando condições de autorreflexão à realidade humana neles imergida. Para Adorno, a educação não deve enveredar pelos caminhos do autoritarismo nem da competição e/ou normalização da indiferença humana (ADORNO, 1995). Senão que promover, de maneira determinante, uma formação proficuamente reflexiva e humana. Para Adorno, é notório que há na sociedade mecanismos estratégicos de alienação e dominação a impactar na condição de afirmação dos sujeitos submetendo-os à condição semiformativa, denunciada por ele presente no tecido heterônomo social.

Não obstante, a atual sociedade mediatizada, exerce profunda influência sobre os mais diversos campos e esferas inerentes à existência humana, desde as microrrelações do cotidiano às mais variadas intervenções do jogo de interesses do campo econômico e, vice-versa. Uma parcela relevante dos indivíduos passa pelo crivo da influência e direcionamento técnico-midiático e econômico, direta e/ou indiretamente agenciado, estrategicamente, pela indústria cultural. Sob esse crivo está o fomento das políticas públicas para a educação. Estas, por sua vez, foram açambarcadas pela totalidade financeira. Grandes sistemas educacionais

cada vez mais se fortalecem e solidificam no árido terreno educativo com ramificações importantes na esfera de promoção das políticas estratégicas para a educação pública.

Nessa perspectiva, os indivíduos que integram a escola de Ensino Médio, são marcados pelos referenciais decorrentes dessas políticas gestadas e, indiscutivelmente pensadas, para a permanência e reprodução da semi formação predominante na sociedade. São verdadeiros guias norteadores e controladores do agir em sociedade, sob a importante influência e colaboração do forte aparato da indústria cultural, que de maneira estratégica, sedimenta e consolida essa prática nas consciências durante o processo formativo dos indivíduos na sociedade capitalista.

Dada esta condição, urge à Filosofia no Ensino Médio, a relevante contribuição do exercício do pensar para a autorreflexão com vistas ao entendimento das estruturas de dominação que contribuem para a consolidação da lógica mercantil, enquanto aporte norteador e possibilitador das formas predominantes de semi formação na sociedade capitalista. É sob esse espectro que nos debruçaremos, num primeiro momento, partilhando o olhar, a percepção dos estudantes quanto ao conceito, à compreensão, que portam consigo, sobre o que é o pensar crítico, como ele se situa em seu campo de vivências, ainda que de maneira incipiente e, num segundo momento, a presença do saber didático-filosófico, enquanto condição possível à experiência formativa que impacte no processo de emancipação dos estudantes de Ensino Médio.

5.1 Com-partilhando percepções: um diálogo com os estudantes da unidade Curricular de Filosofia no Ensino Médio

Esta pesquisa consultou o posicionamento dos estudantes, especificamente da 1ª série do Ensino Médio, sobre o exercício do pensamento crítico, seu conceito e, respectiva importância, na experiência intelectual e humana em seu processo formativo e educativo operacionalizados na escola. Com isso, se buscou considerar aspectos determinantes do ensino de Filosofia, que privilegiem o exercício do pensar enquanto autorreflexão face à realidade na sociedade administrada. Para tal, num primeiro momento, se procedeu a investigação mediante o questionário¹² indutivo epistêmico e, respectiva análise, conforme exposto na análise a seguir.

Numa segunda abordagem, se apresentou uma situação problema - dada no cotidiano, na qual se solicitou dos estudantes um posicionamento frente a uma possível

circunstância de natureza similar. Os resultados serão apresentados nas considerações a seguir.

No que se refere ao hábito de ler jornais, revistas e livros de literatura 07 estudantes afirmaram ter algum contato com o universo da leitura pertinente ao universo referenciado. Por outro lado, 03 estudantes manifestaram não ter nenhum hábito referente à leitura. Nesse sentido, cerca de 70% dos entrevistados afirmou cultivar o hábito de ler algo em seu dia a dia e reconhecem os impactos positivos da leitura em seu processo formativo. No entanto, 30% foi categórico em sinalizar posição contrária. Sob esse aspecto, convém analisar o alcance da aprendizagem desencadeada a partir de tais circunstâncias. De maneira que a leitura e/ou a não leitura, respectivamente, não indicam de modo fidedigno a real correspondência à aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante considerar a postura adorniana ao se referir ao campo da aprendizagem, a partir do enfoque avaliativo dos indivíduos, em relação aos alunos aprovados e reprovados em concurso para professor no estado de Hessen.

“[...] a minha crítica não visa unicamente aqueles que foram reprovados no exame. Muitas vezes estes são somente menos habilidosos, mas de modo algum menos qualificados do que aquela minoria que é aprovada em função de critérios formais. [...] Com frequência temos a impressão de precisar aprovar este ou aquele, porque ele respondeu de maneira mais ou menos correta à maioria das questões concretas ou passíveis de controle. Mas esta decisão, por mais agradável que seja [...] não é inteiramente satisfatória. Se avaliássemos rigorosamente conforme o sentido e não conforme a letra do disposto no exame, tais candidatos deveriam ser avaliados negativamente [...]”(ADORNO, 1985, p. 52).

Os dados evidenciados na análise supracitada apontam para o indicativo de que os alunos veem na leitura uma oportunidade potencializadora do aprendizado. De maneira que 70% dos entrevistados são categóricos ao afirmar a importância do hábito de ler como condição imprescindível ao processo formativo e intelectual. Em contraponto a esse dado, apenas 30% dos entrevistados não se posicionou positivamente em relação ao hábito de ler e, seus respectivos impactos em seu processo de aprendizagem. Diante desse quadro perceptivo é relevante assinalar que a condição predominante na maioria dos entrevistados, assim como, na minoria não nos assegura condições evidentes de correspondência ao aprendizado. Visto que este perpassa a condicionante da afirmação e/ou da negação, uma vez que ambas estão na esfera da qualidade versus habilidade. De maneira que as exigências condicionadas ao controle e à formalidade não significam, de maneira indubitável, aprendizagem. Senão que é imprescindível considerar o sentido de tais atos na perspectiva do espírito autorreflexivo na viabilidade da experiência formativa.

Dadas as circunstâncias inerentes à vivência do estudante de Ensino Médio, por

vezes, diretamente relacionada a uma estrutura institucional precária onde não há acervo bibliográfico, acesso à internet e/ou outros meios possibilitadores do contato com o universo da leitura e, por conseguinte, outros mundos de possibilidades, é relevante considerar as estratégias de dominação do capitalismo, que, conforme Maar (1985) “nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais” (p. 23). Todavia, é válido considerar que esse falseamento da satisfação dos indivíduos está intrinsecamente relacionado a interesses objetivos, de maneira que “[...] representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas, é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa [...]”.(IBIDEM).

A seguir, analisaremos os desdobramentos do que fora enunciado na análise supracitada buscando evidenciar, mediante a análise das falas e impressões dos estudantes, ora transcritas, como estes percebem os impactos significativos ou não da leitura em seu processo formativo. São percepções diversas, plurais, as quais serão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 2 – Percepção dos estudantes sobre o hábito de ler jornais, revistas, livros de literatura e os tipos de aprendizado retirados dessas leituras ou limitações que identifica.

E1	Livros de romance. Retiro que esses livros nos fazem ter esperança no amor entre as pessoas q amamos e a q desejamos.
E2	Geralmente leio romances. A leitura me conecta com outras realidades diferentes da que vivencio, e ensina-me a ter empatia, pois mostra com clareza os motivos que levam as atitudes dos personagens e consigo compreende-los. E tento praticar isso no meu dia-a-dia.
E3	Não, creio que o que me impede de realizar a leitura de jornais ou revistas seja a má separação do meu tempo livre.
E4	Não, por muitas vezes não ter tempo!
E5	Alguns livros literários retratam o mal e a ganância que são vencidos pela alegria e solidariedade, como o livro o "cortiço" (Aluísio de Azevedo) que fala sobre um barão ambicioso que deseja dinheiro e luxúria.
E6	Leio livros, melhoro a leitura e aprendo outras formas de se expressar.
E7	Gosto de ler livros, isso me ajuda a refletir um pouco, ´e também aprendo coisas novas e fico por dentro de novos assuntos.
E8	Sim, mais não sou acostumado ler muitos livros, mas ja aprendi muitas coisas com eles.
E9	Não, Sendo Bem Sincera Oq Realmente Me Impede De Realizar Esse Hábito Seria A Falta De Interesse Mas Conhecido Como Preguiça Kkk.

E10	Não tenho o hábito de ler.mas sempre que posso, eu leio um livro, porque eu gosto e sinto que eu consigo mim expressar melhor, minha maneira de se comunicar melhora, eu mim sinto bem e disposta a viver. Ler mim dá ânimo e energia no meu dia a dia o que facilita meu aprendizado na escola e a minha convivência com as pessoas. gosto de ler romances, auto ajuda, livros religiosos e etc.
------------	---

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

Dada as informações compartilhadas pelos estudantes sobre a leitura e seus respectivos desdobramentos em seu processo formativo observamos que se sobressai um significativo interesse pela leitura e, até o cultivo do hábito de ler, como condição imprescindível ao alargamento do campo de percepção e compreensão dos estudantes quanto à realidade circundante. Por outro lado, é perceptível a presença de algumas limitações operantes no universo dos estudantes, dentre elas, evidenciamos a má distribuição do tempo, de maneira a alocar o espaço de tempo necessário à prática e/ou ao hábito da leitura, o que, por vezes, é evidenciado no hábito contrário, o que alguns denominaram de “preguiça”.

Nesse sentido, o hábito de ler e, por conseguinte, a leitura se configuram como uma condição imprescindível à aprendizagem do estudante no Ensino Médio, de maneira que exercem mediações fundamentais para o exercício autorreflexivo do pensar. Esse ensaio se faz presente na fala dos estudantes, ora consultados, ao sinalizarem para o campo de possibilidades de melhor expressar, comunicar o que sentem, pensam ou não compreendem.

Dentre os que são impactados positivamente pela leitura, assim como, os que ainda não se habituaram às suas possibilidades, há um dado determinante e fundamental para o fortalecimento da prática dialógica da leitura, a saber: em nenhum dos consultados foi observado a condição de negação da relevância do hábito de ler e/ou da leitura enquanto condição importante para o processo de aprendizagem. Essa postura observada nos estudantes aponta para a necessidade do cultivo do hábito de ler, não de maneira desvinculada de sua realidade, do mundo, das coisas, das singularidades, mas oportunamente consoante às condições favoráveis ao exercício da autorreflexão ao longo do processo formativo, a fim de que o ser em formação se situe no mundo em condições que possibilitem o agir autorreflexivo, enquanto elemento que integra seu processo de formação na escola e na sociedade.

Todavia, é notória a maneira incipiente com que os estudantes lidam com o universo da literatura, da leitura e/ou que não estabelecem contato. Essa condição ainda é vigente, mesmo dentre aqueles que cultivam alguma mínima conexão com o hábito de ler, contato com livros impresso ou digital, dentre outras plataformas de acesso à leitura. Esse conjunto integra o dia a dia de muitos estudantes do ensino Médio brasileiro, o que se nos

configura como um desafio a ser transposto no processo formativo no ensino da Filosofia no Ensino Médio.

A seguir, faremos uma abordagem acerca da percepção dos estudantes quanto aos impactos da presença e/ou ausência da filosofia em seu respectivo processo de formação na escola. No universo de 100% dos estudantes consultados quanto à percepção referente aos impactos da presença e/ou ausência da filosofia no processo formativo deles, 7 (sete) deles foram categóricos ao afirmarem propositivamente à presença da Filosofia em seu processo de formação, o que corresponde a cerca de 90% que reconhecem os impactos positivos da Filosofia em seu processo formativo. Sobretudo, quando associada à perspectiva da leitura, enquanto condição para o despertar reflexivo. Ela desponta como eixo nevrálgico na exploração de outros campos e contextos inerentes à existência e ao universo formativo dos estudantes. Cerca de 10% dos consultados sinalizaram para não relevância da Filosofia em sua ambiência formativa evidenciando uma percepção alheia às condições de possibilidades presentes no universo filosófico.

Nesse sentido, é indicativo evidenciar aspectos da pesquisa que se interconectam quando relacionados. A saber: na consulta anteriormente referida em relação ao hábito de ler, 70% informou cultivá-lo, condição esta que denota maioria quando comparada ao percentual de 30% daqueles que evidenciaram não praticá-lo. Nesse caso, pertinente a análise supracitada manifesta predomina uma maioria (90% dos consultados) referente àqueles que se dizem contemplados de maneira afirmativa com a presença da Filosofia em seu processo de formação. Por outro lado, 10% dos entrevistados afirmaram não ter nenhuma relevância em sua formação. Considerando os dados inferidos, observamos que uma parcela considerável daqueles que preteritamente afirmaram não ler, acreditam que a Filosofia possa contribuir com seu itinerário formativo. Dessa forma, à Filosofia é dado o desafio de ser presença e espaço, no âmbito formativo, da autorreflexão aos indivíduos.

As evidências, ora postuladas, nos indicam que a leitura é imprescindível à aquisição de conhecimentos, assim como, à ampliação do raio de conhecimento. Algo fundamental ao ensino da filosofia no Ensino Médio. Por vezes, a realidade aponta para uma condição, ainda presente e operante, na escola básica de Ensino Médio: a mínima habilidade de leitura e interpretação que assola o cotidiano de milhares de escolas na educação básica.

Nesse sentido, acompanhem os desdobramentos das percepções indicadas pelos estudantes no quadro a seguir.

Quadro 3 – Percepção dos estudantes quanto aos impactos da leitura e/ou sua ausência em sua

formação escolar.

E1	Bom quando eu estou lendo algum livro normalmente minha rotina muda e eu mim sinto mas capaz de realizar as coisas que eu mim proponho a fazer. Meu dia sempre fica mais leve e eu não mim cobro tanto com minhas obrigações e consigo fazer elas sem nenhuma preocupação. Na escola eu consigo perceber a mudança na hora das atividades ou então na hora que o professor está dando a explicação que eu vejo que minha maneira de receptor as informações são mais rápidas e claras. Além disso tudo eu percebo que melhora muito minha relação com as pessoas e a minha maneira de se comunicar.
E2	Percebo Sim Qh A Falta Da Leitura, Diminui Minha Memorização Com As Coisas (Textos, Atividades Principalmente Matemática), Na Melhoria Do Meu Aprendizado Etc.
E3	Não me atrapalhar nada não eu vou e pra aprender e eu adoro ler.
E4	A leitura é muito importante, temos que usar com muita sabedoria, a leitura vai me ajudar durante toda minha vida, em trabalho etc...
E5	Ler sempre compreende melhor.
E6	A falta de conhecimento sobre uma problemática traz vulnerabilidade as argumentos expostos, por exemplo, em uma redação, além da probabilidade do aluno ter um vocabulário deficitário.
E7	Impacta de forma positiva os maus fatores em livros literários uma ficção ou realidades constates em nosso planeta onde há muitas pessoas má intencionadas querendo machucar de forma desnecessária a sociedade em comum.
E8	Por causa do vocabulário, maneira de falar, palavras novas!
E9	Por muitas vezes me senti fora de alguns assuntos debatidos em classe ou até mesmo fiquei sem informações para usar em uma redação.
E10	Pela minha ampliação de vocabulário no dia-a-dia.

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

Dentre as percepções apresentadas pelos estudantes em relação aos impactos da leitura em seus respectivos processos formativos, em sua quase totalidade, inferimos que há uma compreensão de leitura que aponta para o “aperfeiçoamento” das relações interpessoais, análises de contextos inerentes ao mundo, aquisição de novos vocábulos, qualificação para a escrita dissertativa, a maneira e/ou modo de falar, de se relacionar interpessoalmente, assim

como, condição presente em toda a vida pessoal ou profissional do estudante.

Diante desse apontamento perceptivo, vale salientar que Rodrigo (2009) faz importante referência ao afirmar que a visão dos estudantes integrantes do ensino médio é profundamente marcada, “com raras exceções”, por uma postura não indagadora da realidade, dos contextos a eles inerentes. Para ela, se sobressai uma visão “cristalizada” ancorada em um arcabouço de certezas “comum” e crisalidamente “fundamentadas”.

Nesse sentido, o hábito da leitura como parte fundante do processo formativo dos estudantes se configura em aporte elementar para o despertar e para a construção do pensamento crítico protagonizados pelo estudante de Ensino Médio. Este seria a porta de entrada para o acesso ao universo do pensamento elaborado com vistas à problematização do vivido, apresentado ou suscitado a partir da leitura, de maneira a impactar significativamente na formação intelectual e humana dos estudantes.

A seguir apresentaremos a opinião dos estudantes quanto ao hábito de pensar sobre o que leem, ouvem, acessam e/ ou compartilham nas mídias sociais. O resultado é explicitado na análise a seguir. Opinião dos estudantes quanto ao hábito de pensar sobre o que leem, ouvem, acessam e/ou compartilham nas mídias sociais.

Nesse tópico, os estudantes foram indagados acerca do hábito de pensar sobre o que acessam, leem e/ou compartilham. A abordagem evidenciou que uma maioria significativa deles costuma pensar, ao menos analiticamente, sobre o que está posto nas plataformas sociais. Essa condição é imprescindível, ainda que em estado de crisálida, para o despertar e construção do senso crítico do estudante de Ensino Médio, circunstância oportuna para se exercitar as bases do pensar para não dominação, para a autonomia.

Ao serem consultados sobre o cultivo dessas posturas em sua rotinas vivenciais, uma vez que esta geração é sobremaneira digital, foram categóricos em reconhecer sua importância, mas ao mesmo tempo apontar para as dificuldades a ela inerentes. Dentre estas, a velocidade e, respectiva automatização dos compartilhamentos em massa implicando, em reiteradas circunstâncias, massiva desinformação e um sórdido desserviço à sociedade.

A partir dessa dinâmica perceptiva, foi oferecido aos estudantes um questionário a fim de que pudessem manifestar suas inquietações acerca da compreensão do que lhes foi consultado sobre o hábito de pensar sobre o que acessam e/ou navegam nas mídias sociais. A seguir analisaremos essa postura perceptiva no quadro 3.

Quadro – 4 - Opinião dos estudantes quanto ao hábito de pensar sobre o que leem, ouvem, acessam e/ou compartilham nas mídias sociais.

E1	No mundo em que vivemos as chamadas "fake news" notícias falsas estão aparecendo de maneira constante ou seja qualquer tipo de notícia pode ser falsa! E eu costumo pensar quando escuto ou leio uma notícia "será que esse fato é verídico", "como ele fez isso". Daí vou atrás de pesquisar entrar em um site confiável onde a qualquer isso não será falso.
E2	Não. (...)
E3	Sim, costumo pensar muito sobre o que leio e muitas vezes gosto de debater com meu pai ou meu grupo de amigas.
E4	Tenho o hábito de refletir logo após de praticá-los e comparo com situações do que já presenciei e não percebi a problemática ou o que faria se tivesse que presenciá-los.
E5	Sim. (...)
E6	As vezes penso muito em assuntos que estou vendo.
E7	Sim, presto muito atenção no que eu leio no dia a dia.
E8	Se Eu Tivesse O Hábito De Ler Livros, Revistas, Jornais Etc, Claro Qh Eu Pensaria Muito E Refletiria Mais Ainda.
E9	Sim. (...)
E10	Sim. (...)

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

A partir das manifestações elencadas pelos estudantes é latente que a maioria zela por estar atenta às informações veiculadas nesses canais midiáticos. Há aqueles que reiteradamente pontuam ponderação no trato com esses mecanismos de interação e compartilhamento de informações ensaiando, por vezes, um debate com interlocutores.

Nesse sentido, Rodrigo (2009) pontua como condição determinante para a iniciação do estudante numa postura indagadora, mais que o acesso à sistematização do ensino da filosofia ancorado no aparato de erudição acadêmica, o acesso a um conhecimento filosófico que esteja dentro da esfera de significação dele. Algo pertinente à sua realidade, aos arranjos vivenciais e modos de percepção do real, de maneira que se oportunize o fomento da observância daquilo que é inobservável por sua própria condição ou iniciativa.

Os registros informados pelos estudantes sinalizam para uma constante indagação acerca daquilo que se lhes interpõem no universo dos acessos midiáticos por eles protagonizados. É fundamental ratificar a necessidade do cultivo da postura crítica, indagadora e/ou estranhamento dos estudantes em relação ao que acessam, leem e/ou

compartilham nas mídias sócias, sobretudo, conforme pontuado nas opiniões supracitadas, em tempos de fake News. De desinformação massiva e tendenciosa sendo replicadas nas múltiplas formas virtuais, ambientes por eles visitados e fácil acessibilidade interativa.

Todavia, é determinante a orientação do professor de filosofia aos estudantes de Ensino Médio, sobretudo, no sentido de provocar e orientar a percepção daquilo que, por vezes, lhes é imperceptível à luz de sua própria condição reflexiva. Todo esse arcabouço de orientação deve canalizar o estudante do campo pré-filosófico e/ou do não filosófico à esfera interrogativa da filosofia, do pensar à realidade.

Na sequência se verificou o posicionamento dos estudantes quanto à percepção do pensamento crítico, como o compreendem, o exercitam e definem. Essa análise consultiva nos situará no âmbito de compreensão dos estudantes quanto à compreensão e, respectiva vivência do pensar criticamente. A seguir teceremos uma análise acerca da percepção dos estudantes quanto ao conceito e exercício do pensamento crítico.

No que concerne à percepção dos estudantes em relação à compreensão e à vivência do pensamento crítico, 10(dez) estudantes (número correspondente ao total dos estudantes consultados) equivalente ao percentual de 100%, afirmaram ter ouvido falar sobre o pensamento crítico e se consideram portadores e/ou manifestam alguma compreensão do que é pensamento crítico.

A seguir iremos considerar o universo de pesquisa em abordagem, onde há unanimidade entre os estudantes consultados, quanto ao exercício do pensamento crítico em suas esferas vivenciais. Posta esta condição, passaremos aos registros no quadro 04, por eles efetuados acerca do que compreendem, vivenciam e/ou ouviram falar sobre o que é pensamento crítico.

Quadro 5 – Percepção dos estudantes quanto ao conceito e exercício do pensamento crítico.

E1	Pensamento crítico é quando desconfia que algo está errado e você pensa de maneira os fatos aconteceram e se eles se encacham.
E2	Sim, já ouvi falar. Não me expresso como um "crítico", é um julgamento daquele pensamento!
E3	Sim, costumo pensar muito sobre o que leio e muitas vezes gosto de debater com meu pai ou meu grupo de amigas.
E4	Tenho muito o que aprender sobre diversos temas, mas consigo ter um posicionamento sobre o que decorre, acredito que seja isso que se trata pensamento

	crítico, avaliar o que levou o acontecido e defendê-lo ou não.
E5	Considero q tenho pensamento crítico. Pensamento crítico é uma avaliação crítica de argumentos.
E6	Sim, sim, refletir sobre o que eu acredito...
E7	Na minha opinião, o pensamento crítico envolve um juízo intencional, no sentido de refletir sobre em que se deve crer ou de como reagira um exame minucioso.
E8	Sim, considero que tenho o pensamento critico , eu entendo que e julgamento.
E9	Sim Considero, Minha Opinião Sobre Pensamento Crítico É, Se Por A Caso Eu Tiver Minha Opinião Crítica Sobre Algo Seja Ela Uma Crítica Construtiva Para Ajudar, Muito Bem, Caso Ela Seja Uma Crítica De malefícios Eu A Considero Apenas Como Minha Opinião.
E10	nao.entendo por pensamento crítico uma maneira de expôr um conhecimento em relação a alguma coisa.

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

De maneira geral, os estudantes afirmam serem portadores de algum grau de compreensão acerca do significado ou significação do que seja pensamento crítico. Por vezes, apontam para uma compreensão direcionada ao desvelar de uma realidade aparente, mas que, efetivamente destoa da realidade. Outros indicaram serem possuidores do pensamento crítico, especificamente, por detê-lo enquanto condição de análise do real e, há ainda, os que o compreendem como uma maneira, um modo de verbalizar conhecimentos acerca de determinada circunstância/fato. Há outros indicativos de compreensão que o salientam como um juízo indutivo à percepção do real e/ou reflexão acerca do que se acredita.

Os campos de percepção partilhados pelos estudantes indicam uma importante postura em relação à aprendizagem. A totalidade das afirmações indicando que possuem alguma noção do que seja o pensar criticamente são indicadores elementares da condição insipiente com a qual se expressa tal circunstância.

Nesse sentido, a orientação, estímulo e acompanhamento interventivo do professor são eixos norteadores da construção do pensar para a autonomia. Um dado determinante é que esse arcabouço perceptivo dos estudantes se dá a partir de seu campo de realidade, seu “cosmos” vivencial, mediado pelo modo singular de cada um de representar seu mundo e os contextos que o circundam suscitando acerca de suas representações e vivências.

A seguir, abordaremos como os estudantes manifestaram suas opiniões pertinentes à importância da filosofia em sua formação e, sua respectiva contribuição para o pensamento

crítico. De maneira que sua contribuição impactaria na construção do pensar para a autonomia na perspectiva da autorreflexão.

Com a abordagem sobre a importância da filosofia e, respectiva contribuição para a construção do pensar crítico, os dados sinalizam que uma parcela significativa dos estudantes afirma encontrar condições elementares na filosofia para sua formação, assim como, para a elaboração do pensar crítico. Dentre os consultados, num total de 10 (dez) estudantes, apenas 1(um) afirmou não ver ou encontrar a contribuição da filosofia em seu itinerário formativo, tanto na perspectiva de fortalecer as vias de aquisição do pensar para não dominação, quanto do pensar para a autonomia, o que equivale a 10% do total. Por outro lado, 9 (nove) estudantes, equivalente a 90% dos entrevistados, foram categóricos em assegurar a importância da Filosofia em seu processo educativo, assim como sua contribuição no despertar e exercitar o pensamento crítico em suas vivências sociais.

Os percentuais, ora apresentados, encaminham possíveis inquietações pertinentes ao ensino da filosofia e sua contribuição no campo formativo dos estudantes, para tal, 90% dos entrevistados visualizaram essa condição, reconhecendo-a e afirmando-a ante às vastas possibilidades presentes no mundo contemporâneo. No diálogo construído, por ocasião da apresentação da proposta do questionário, foi discutido acerca da importância e necessidade do cultivo do pensar filosófico na escola. Sobretudo, segundo os estudantes, em tempos de profundo descaso e indiferença às Ciências Humanas advindas das políticas de fomento ao saber científico, à pesquisa.

Na ocasião, os estudantes foram categóricos em afirmar a urgente necessidade do cultivo do saber filosófico na vida, na vivência da escola. Durante a partilha reflexiva, empreendida no grupo focal, o reconhecimento do pensar para o esclarecimento, para a autonomia foi uma constante nas discussões desencadeadas. Ainda que de maneira incipiente os estudantes evidenciaram um singular apreço e reconhecimento pela reflexão, pelo o “espantar-se” diante do que lhes é cotidiano, estabelecido.

Os dados demonstrados no gráfico sintetizam esse espírito reflexivo, ora supracitado, presente nos ensaios discursivos no grupo focal. A seguir, no quadro 05, analisaremos as representações transcritas dos estudantes referentes à percepção construída sobre a importância da filosofia na formação acadêmica e construção do pensamento crítico.

Quadro 6 – Opinião dos alunos sobre a importância da Filosofia em sua formação e respectiva contribuição para o pensamento crítico.

E1	Diversas coisas como opiniões de pessoas revelantes em nossa sociedade e para contribui maneiras de investigar se está certo ou errado etc.
E2	Ouvir mais opiniões, saber expressar ,ouvir mais o pensamento do próximo
E3	A filosofia nos ensina a refletir sobre muitas situações do cotidiano, algumas até mesmo que não costumamos nos preocupar, então pra mim a filosofia é uma matéria muito importante tanto como as outras, porém muito "esquecida".
E4	Os filósofos nos faz aprofundar os conhecimentos que temos dos sentimentos e atitudes dos outros.
E5	Pelo fato de nos fazer debater sobre determinados assuntos da atualidade, e assim, ampliando mais nossos argumentos.
E6	Não contribuí.
E7	A filosofia pra me contribui de diversas maneiras. Ela tem um pensamento diferente de tudo.
E8	Para saber julgar uma coisa que não esteja correta.
E9	Na Minha Opinião A Filosofia Em Qualquer Lugar Mas Principalmente Na Escola Ajuda A No Pensamento Crítico A Refletirmos Mais Sobre Nossa Própria Opinião E Tanto No Uso Da Razão, Quando Se Tem!.
E10	Acho que vai me ajudar a formar uma opinião em relação as coisas, o que é bom, eu sinto que vai contribuir para me encontrar no mundo e na sociedade, ter um pensamento crítico e saber expô-lo de maneira certa.vai contribuir na minha vida, na minha formação, na escola e com as pessoas.

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

No que se refere à importância da Filosofia no processo formativo dos estudantes se observa nas partilhas registradas uma percepção que transita desde a compreensão da atualidade à localização existencial no mundo. Há registros direcionados à aquisição de pensamento crítico, à capacidade de expor opiniões e construir argumentos.

Durante os encontros realizados no grupo focal, essa inquietação relacionada à filosofia, à sua presença e impactos na vivência dos estudantes foi recorrente. Essa condição aponta para uma reorientação de postura diante da realidade, uma predisposição, conforme Rodrigo (2009), à ruptura de visão “comum de mundo”. E, por conseguinte, a instauração de uma postura filosófica.

Um dado a salientar é o fato de que os estudantes veem na filosofia uma oportunidade para problematizar o cotidiano, o tecido vivencial comum em operação nos mais

diversos arranjos socioexistencias de cada um deles. Essa percepção é angular por potencializar as condições necessárias de problematização do espaço comum, por vezes, cristalizados por “verdades” historicamente consolidadas no tempo e espaço. Dadas as abordagens analisadas há que se considerar o posicionamento dos estudantes quanto à situação problema¹³ proposta para análise e considerações.

Sob essa perspectiva, a inquietação filosófica é uma presença constante na vida dos estudantes, de maneira que o percentual expresso na consulta evidencia essa condição, ainda que em estado de crisálida, mas, há que se destacar a sua presença, condição determinante para o despertar reflexivo e, por conseguinte, a instauração de uma postura indagadora e problematizadora do real, dos contextos circundantes.

Nesse sentido, no âmbito da sociedade capitalista, os conceitos e vivências referentes à ética, à política e à educação, são elementos imprescindíveis e indissociáveis do processo formativo dos indivíduos se, assim, se busca um saber significativo voltado à autorreflexão.

Essa conotação dialética relacionada aos três supracitados conceitos esteve, desde suas origens, associado à Filosofia, ao conjunto explicativo da condição humana no mundo. Não obstante, o tempo presente com toda a sua complexidade urge ao professor de filosofia no Ensino Médio, a desafiadora condição de dialogar com o passado a partir das inquietações suscitadas no presente.

É no presente, no “aqui” e “agora” que a vida acontece, se constrói, se reinventa e encontra sentido e significação sob a constante interativa com os aportes históricos constituídos. Todo esse itinerário existencial permeia a condição humana, seja no campo ou na zona rural, numa vila ou numa megalópole. Todos esses contextos são protagonizados por seres humanos, sujeitos em contínua formação. Nesse processo, é imprescindível o diálogo significativo e signifiante do presente à luz do que foi elaborado no passado, visto que é no presente que o processo de formação dos indivíduos está posto, está em construção, porém, em consonância com o legado da aprendizagem, ora consolidado.

Nesse sentido, para Rodrigo (2009),

Construir uma forma de trabalho que associe a aprendizagem da filosofia com o aprender a filosofar implica romper com as concepções que reduzem a história da filosofia a uma crônica do passado, ou a uma espécie de arquivo morto sobre a obra dos grandes filósofos (RODRIGO, 2009. p. 50).

Essa conotação apontada por Rodrigo, se configura como elemento recorrente na

¹³ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/> Acesso em: 20/01/2020, às 20h00.

esfera de atuação do professor de filosofia no Ensino Médio. Sobretudo, ao se considerar o contexto de atuação deste na escola de Educação Básica. Uma vez que esta é marcada profundamente por um público com um grau elevado de variantes, seja no âmbito da condição socioeconômica, política e/ou cultural. Todo esse arcabouço interfere determinantemente no processo de ensino-aprendizagem nela oportunizados. Essa gama de dados circunstantes impacta sobremaneira na aprendizagem dos estudantes na escola de massa e, por conseguinte, no processo didático, na forma e modo de conduzir os processos pedagógicos pelo professor.

Quadro esse agravado se se prioriza uma abordagem do saber filosófica baseada no teor enciclopédico e estático do ensino. O que, por vezes, é algo recorrente nas mais variáveis práticas de ensino da Filosofia no Ensino Médio. Desse modo, uma saída possível, apontada por Rodrigo (2009), se efetivaria a partir do rompimento com essa perspectiva estatizada das abordagens conceituais filosóficas, algo distante e indiferente ao contexto existencial dos estudantes, senão que a partir do campo vivencial deles buscando otimizar o contato sensibilizador dos conceitos filosóficos mediados pelo diálogo consistente entre presente e passado latente no legado histórico filosófico.

Empreender uma abordagem pedagógica que dialogue com essas possibilidades na escola de massa é um desafio cotidiano a ser vivenciado pelo professor de filosofia no ensino da filosofia na escola de ensino médio. O contexto no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem na escola de ensino médio é profundamente marcado por várias condições díspares ao saber, ao ensino e à aprendizagem. Dentre estas, salienta-se a superlotação das salas de aula com número de estudantes que oscilam entre 45 e 50, por sala, além das limitações estruturais do ambiente físico-pedagógico com instalações precárias de acesso à internet, ambientes de leituras sucateados, subutilizados e inoperantes, dentre outros gargalhos que impactam no bom andamento dos processos didáticos.

Conforme Rodrigo (2009), a Filosofia e sua respectiva História adquire uma significação fundamental, nesse contexto estruturante, sobretudo, na vida dos indivíduos (estudantes) ao não se configurar como uma mera crônica do passado, mas como reflexão solicitada por interrogações do tempo presente. Estas, por sua vez, são imprescindíveis ao exercício da reflexão crítica, do pensar para não dominação com vistas à problematização, à “reflexão no presente”. Não obstante, é esse itinerário reflexivo que se busca construir com os jovens estudantes na escola de Ensino Médio, por ocasião desta pesquisa, ora realizada, de maneira que o referencial histórico da filosofia seja considerado ao se esboçar espanto e inquietação diante às circunstâncias do tempo presente.

A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente (RODRIGO, 2009. p. 50).

Nesse sentido, ao se referenciar no arcabouço histórico e conceitual da filosofia, se oportuniza aos jovens estudantes do Ensino Médio o contato vivencial e dinâmico da experiência filosófica em seu lócus sócioexistencial lhes dando condições e habilidades categoriais para a compreensão e o fortalecimento do pensar crítico, para não dominação no presente. Essa postura didático-pedagógico corrobora com a aprendizagem filosófica que se erige a partir das indagações postas em seu contexto presente consoante às múltiplas conexões possíveis com o referencial histórico consolidado pelo saber filosófico.

A condição posta a partir desse modo de ver, compreender o ensino da filosofia no Ensino Médio, é perpassada pela inquietação vital do despertar o estudante para a tomada de atitude na maturação de uma postura indagadora e/ou reflexiva da realidade. Esse referencial pedagógico, do ensino da filosofia empenhado na formação de uma postura de indagação, se apresenta como um aporte possível dadas as circunstâncias formativas dos estudantes no ensino da filosofia no Ensino Médio.

Em lugar de apresentar a filosofia como um catálogo de soluções típicas, é preciso começar compreendendo o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido real. A partir do levantamento dessas questões é que se pode e deve recorrer à história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesma, como na perspectiva tradicional, inserindo-se na dinâmica da reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual (RODRIGO, 2009. p. 51).

Embasado nesse referencial de construção de uma postura indagadora a ser desperta e cultivada nos jovens estudantes da filosofia no Ensino Médio, optou-se por oportunizá-los, mediante esta pesquisa, o espaço vivencial para tal conexão através da análise e tomada de posição diante de uma situação problema¹⁴, lamentável, porém, comum em nosso cotidiano.

¹⁴ Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito. Com apenas 15 anos, o estudante de Santo Ângelo (RS) denunciou agressão sofrida na escola. "Se eu não tivesse denunciado o que fizeram comigo, meu caso iria acabar como mais uma estatística da violência contra os gays no Brasil", é assim que o estudante C.T., de apenas 15 anos, resume o drama vivido em uma escola pública de Santo Ângelo, no interior do Rio Grande do Sul. Em um e-mail enviado à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) poucos dias depois de ser agredido por um colega de aula, ele contou que sentia vontade de morrer. "Às vezes eu sinto que ninguém gosta de mim e que a única solução é me matar", escreveu na mensagem que foi divulgada em todo o País. Dois meses depois de ser agredido com chutes e pontapés pelo colega de aula, o adolescente disse que enviou o e-mail como uma forma desesperada de romper com o silêncio comum às vítimas da homofobia em busca de respeito. C.T. e sua mãe, que preferiu não divulgar o nome para preservar o filho, receberam o Terra em sua casa, na cidade de Santo Ângelo, localizada a 450 km de Porto Alegre. Pedagoga, a mãe disse que ela e o marido levaram um choque quando souberam que o adolescente havia sido agredido na escola. A família de C.T. registrou um boletim de ocorrência na Polícia Civil após a agressão. O colega de aula, da mesma idade, foi ouvido, assim como educadores da escola, que foram acusados de omissão. "Os professores sabiam o que acontecia comigo e tapavam os olhos. Vários colegas faziam piadinha comigo e eles não faziam nada", disse o estudante.

Situação essa ocorrida em uma escola situada na cidade Santo Ângelo (RS). A cena em foco, narrada na reportagem do portal G1, trata de um caso de preconceito homofóbico vivenciado por um jovem estudante no ambiente escolar.

Apresentada a situação supracitada, foi solicitado aos estudantes do grupo focal que realizassem a leitura do fato narrado na reportagem e, por conseguinte, expusessem seus respectivos posicionamentos diante de uma situação similar a que fora apresentada na reportagem. Essa postura adotada para se proceder a tomada de posicionamento dos estudantes primou pela possibilidade suscitar o espírito de indagação frente às interpelações do tempo presente, da condição atual, do homem contemporâneo.

A seguir, no *Quadro 06*, transcreveremos alguns trechos das falas dos estudantes, por ocasião do registro de seus posicionamentos, durante os encontros realizados no grupo focal, especificamente ao assumirem posturas reflexivas ante à situação-problema em análise e reflexão.

Quadro 07 – Posicionamento dos estudantes diante de uma situação de preconceito homofóbico similar à narrada na reportagem.

Estudantes	Posicionamentos
E1	“Creio que não só a homofobia mas sim, qualquer tipo de desrespeito ao ser humano é uma situação errada, em qualquer hipótese. Eu na

"Normalmente, os professores não querem se envolver, não pensam que é algo sério. Achem que é só uma brincadeira de adolescente. Mas no meu caso, o resultado dessas 'brincadeiras' foi a agressão. O meu colega começou a me bater na saída da aula e disse que tinha uma faca para me matar. Tinha um monte de gente em volta olhando, e ninguém fez nada". Segundo a responsável pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente de Santo Ângelo, Elaine Maria da Silva, a investigação foi concluída em abril e encaminhada ao Ministério Público. A delegada disse que o resultado não pode ser divulgado por envolver menores de idade. Para C.T., a sensação é de impunidade: "Todo mundo sabe quem eu sou nessa cidade, apesar de ter pessoas que me apoiam, muita gente passa por mim e me reprova. A minha vida mudou muito, tenho medo de sair na rua e ser agredido de novo. Para ele (o agressor), a vida continua a mesma, ou até melhor porque ele foi tratado como herói. Uma prova disso é que semanas depois da agressão ele foi eleito líder da turma", lamenta o adolescente, que estudava no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Onofre Pires. Além do medo, ele precisou enfrentar várias mudanças após denunciar a agressão. A família o matriculou em uma escola particular da cidade. Ele também recebe acompanhamento de duas psicólogas: uma do novo colégio e outra contratada pela Secretaria de Educação do Estado. Apesar do sofrimento, C.T. não se arrepende em ter tornado pública sua história. "Fiz isso como uma garantia para que meu caso não fosse negligenciado". A direção da escola Onofre Pires, onde ocorreu a agressão, disse que o caso está sob responsabilidade do Ministério Público e que não vai comentar as denúncias do aluno. Já a Secretaria Estadual da Educação informou que presta toda a assistência ao jovem e a sua família, com o acompanhamento da psicóloga. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/> Acesso em: 20/01/2020, às 20h00.

	situação citada assim acredito que não faria a mesma providência, quando você é desrespeitado é fica meio recioso quando você decide fazer algo que em seu pensamento irá acabar você também ficará com medo de a atitude que irá tomar pode acabar de fato com o desrespeito ou infelizmente piorar ainda mais as coisas.”
E2	“É pesaroso ver que um indivíduo foi agredido por amar e ter afeições por outro e ainda mais fazê-lo de vilão na sociedade, de torturá-lo com palavras e excluí-lo de atividades que gosta de fazer. Eu nunca presenciei uma briga, contudo não posso dizer que não são realizadas nas proximidades. Mas, se estivesse no momento da agressão não sei se conseguiria sair do choque inicial e agir. Pela a educação que recebi dos meus pais e suas orientações deveria chamar alguém para acabar com a agressão, e segundo o posicionamento da minha mãe, deveria conversar e ajudar a vítima. Eu sei o certo a fazer, mas como foi supracitado eu não saberia reagir a violência. Foi correto o que a vítima da situação-problema fez, denunciando, espero que muitas pessoas que vivenciam tal cenário possa fazer o mesmo e se um dia eu tiver que ajudar alguém eu possa incentivá-lo a levar o caso as autoridades.”
E3	“Diante da homofobia, e se houvesse violência, eu denunciaria o agressor aos instrutores da escola. Se eu percebesse que ainda estaria continuando tais agressões, faria um boletim de ocorrência contra ele, falando com os meus pais primeiro. Depois, pediria à escola para que fizessem uma palestra e falassem sobre a homofobia, assim, conscientizando os alunos de que todos somos iguais, independente da sexualidade que escolhemos ter. E assim, tentando amenizar situações mais graves de violência contra os LGBT'S.”
E4	“Eu acho que a minha pessoa em uma situação dessas, iria me sentir humilhado, porque realmente isso (homofobia) bullying e principalmente o racismo ,são coisas que vêm para denegrir a nossa imagem, a imagem do próximo! Então temos que ter humildade e ser uma pessoa coerente isso é fazer as coisas certas que é a denúncia para um órgão responsável, policia, Conselho tutelar, E procurar o CRAS mais próximo, para a denúncia e outros procedimentos a serem feitos!”

E5	“Infelizmente a homofobia é muito presente em nosso país, é muito difícil ser de uma orientação sexual diferente da imposta pela sociedade, pois sempre haverá dificuldade em tudo o que a pessoa irá fazer, muitas vezes no trabalho, na relação com a sua família e até mesmo na escola como citado no texto, em uma situação como essas eu demonstraria apoio a pessoa que sofreu a "violência" e iria ajudá-la a procurar justiça, pois o número de gays/lésbicas e entre outros de orientação sexual que não seja a hétero é crescente quando o assunto é óbito no nosso país, e ficar calado nem sempre é a melhor opção, principalmente em casos onde há violência, o correto é denunciar e procurar ajuda psicológica para que o trauma não se instale na cabeça e a pessoa venha a sofrer medo de sair na rua, ou ter sua vida normal afetada por ter medo de ser violentada novamente.”
E6	“Atualmente isso ocorre muito, principalmente com adolescentes é um número alarmante de mortes e agressão a LGBT no Brasil, cada um tem a forma de pensa, de agir, se não respeita deveria ficar calado, todos são seres humanos, não deveria trata outra pessoa diferente só por a opção sexual, todos devem respeitar. Maioria dos LGBT ficam calados com medo de sair na rua, com medo de serem agredidos, ficam no silencio. Só que nem todos tem a coragem desse garoto de quebra o silêncio de denúncia de ir atrás dos seus direitos. Devemos repeita, ter amor ao próximo e não julga a pessoa, o que importa é ser feliz, ter amor de uma pessoa. Várias pessoas não se assumem por medo da reação de sua família, com medo da reação da comunidade. O que não deveria acontecer. Porque se a pessoa é feliz e tem o amor de uma pessoa, não importa a opção sexual. Todos devemos repeita e deixa essa comunidade ser feliz do jeito que ele(a)s quiserem.”
E7	“Olá , vou falar de um assunto muito preocupante q acontece em todo mundo , a onda de violência contra os gays no Brasil , na minha opinião eu n sou contra oq eles são n apenas e uma escolha deles , aí tem gente q tem preconceito contra os outros eles tipo velho cada um de nós tem um dom e tipo eles nasceram com esse dom deles , então ninguém era pra ser contra as escolhas deles , aí tem gente q eh

	preconceituoso e n entender o lado deles ,pó aí tem gente pra fazer o só o mal aí agridem os coitados só pra afetar as pessoas q eh gay , por mim n sou contra n se uma coisa deles então pra quer as pessoas quer c meter na vida deles , deixar eles serem feliz do jeito q eles são e vamos para com mais preconceito q isso é feio pra alguns n tou dizendo em geral , pq tem gente q aceitar e outros n , isso só foi um pouquinho de um relato então deixar de seres preconceituoso q o mundo precisa de gente de bem q fassa o bem , pq c a pessoa fizer o bem colher o bem.”
E8	“Se esse caso tivesse acontecido na escola ou em qualquer outro lugar, se eu estivesse presenciado essa agressão, eu não iria deixar em puni porque todos merecemos respeito. Não podemos deixar que o agressor saia em pune. Eu não me comformo de ver pessoas sofrendo, por causa de raça, cor, religião é etc... temos que ter respeito por todos, e esse aconteci-me com esse garoto e revoltante, porque a pessoa vai lembra pelo resto da vida.”
E9	“Essa É Uma Situação Bem Problemática Pois Só Quem Vive Sabe O Quão Desesperador Seja. Mas Em Minhas Palavras Se Fosse A Minha Pessoa Em Uma Situação Horrível Que Nen Essa, Logo A Primeira Vez Qh Isso Acontece, Essas Agressões Eu Não Pensaria Em Outra Coisa A Não Ser Denunciar As Pessoas Que Me Agrediram Verbalmente E Fisicamente, Mas Ai Que Ta, Apesar De Não Querer Pensar Em Outras Coisas Tem Coisas E Principalmente Pensamentos Que São Inevitáveis, Então Iria Crescer Em Minha Mente O Que É Tão Presente Nos Dias Atuais A Tal Da Insegurança, Só De Imaginar O Que As Pessoas De Onde Moro Iriam Pensar De Mim E Entre Outras Coisas, Pq Hoje Em Dia Quase Não Se Vê Empatia No Meio Das Pessoas. Então Eu Teria Que Me Tratar Com Psicólogos E Então Me Acharia Segura Diante De Toda A Situação E Enfim Os Denunciariam. E Depois De Todo Esse Processo Eu Conseguiria Ter Uma Vida Boa, Pelo Menos É O Que Eu Acho.”
E10	“A homofobia os danos que esse ato de preconceito provoca não e só no físico mas no emocional da vítima,tantos anos já se passou desde o dia que a primeira vítima foi assassinada cruelmente, desde esse tempo

houve poucas mudanças, As leis deveriam ser mais severas para o agressor desse tipo de crime .No Brasil entre 1963 e 2018 foram assassinadas 8,027 pessoas da comunidade LGBT e a cada dia só aumenta os casos de agressão conta essa população, Chegar a ser revoltante como pode existir alguém capaz de matar outra pessoa por causa da sua opção sexual . Eu vejo, leio muito sobre a homofobia e sempre ouço falar desse assunto nós colégios nós jornais e escuto comentários de pessoas e mim questiono o que leva a uma pessoa a sentir ódio de outra pessoa por causa da sua orientação sexual e o que leva a pessoa a agredir e muitas vezes chega a mata-lo. Eu penso que muitos desses comportamentos são da nossa criação quando somos criados em uma família que é homofóbica temos tendência a desenvolver esse tipo de preconceito,por isso precisamos educar nossos filhos para respeitar a todos independente da sua escolha sexual.Todos nós devemos praticar a empatia e ensinar nossas famílias a fazer o mesmo e se colocar no lugar do outro,e jamais aceita esse tipo de violência,Se presenciamos esse tipo de agressão sendo feita por alguém denunciar,e jamais ficamos calados nesses casos.A homofobia os danos que esse ato de preconceito provoca não é só no físico mas no emocional da vítima,tantos anos já se passou desde o dia que a primeira vítima foi assassinada cruelmente, desde esse tempo houve poucas mudanças,As leis deveriam ser mais severas para o agressor desse tipo de crime .No Brasil entre 1963 e 2018 foram assassinadas 8,027 pessoas da comunidade LGBT e a cada dia só aumenta os casos de agressão conta essa população, Chegar a ser revoltante como pode existir alguém capaz de matar outra pessoa por causa da sua opção sexual . Eu vejo, leio muito sobre a homofobia e sempre ouço falar desse assunto nós colégios nós jornais e escuto comentários de pessoas e mim questiono o que leva a uma pessoa a sentir ódio de outra pessoa por causa da sua orientação sexual e o que leva a pessoa a agredir e muitas vezes chega a mata-lo. Eu penso que muitos desses comportamentos são da nossa criação quando somos criados em uma família que é homofóbica temos tendência a desenvolver esse tipo de preconceito,por

	isso precisamos educar nossos filhos para respeitar a todos independente da sua escolha sexual.Todos nós devemos praticar a empatia e ensinar nossas famílias a fazer o mesmo e se colocar no lugar do outro,e jamais aceita esse tipo de violência,Se presenciamos esse tipo de agressão sendo feita por alguém denunciar,e jamais ficamos calados nesses casos.”
--	---

Fonte: Dados referentes à Pesquisa 2020 coletados pelo próprio autor.

A partir da situação problema proposta, apresentada no site jornalístico G1¹⁵, a qual versa sobre uma ação homofóbica contra um adolescente, ocorrida no interior de uma escola de Educação Básica do estado do RS, se buscou oportunizar aos estudantes condições elementares para a autorreflexão, a partir de circunstâncias presentes no cotidiano e que impactam determinantemente na vivência individual e coletiva no contemporâneo. Para tal se buscou durante os encontros realizados no grupo focal tratar acerca dessa problemática a partir das inquietações suscitadas e, por conseguinte postas em discussão e análise. Nessa mesma perspectiva, há que se destacar o caráter predominante acerca das mais diversas formas de violência e, respectiva invisibilidade com as quais milhares de pessoas, integrantes das mais distintas faixas etárias e arranjos sociais, são violentadas e/ou têm seus direitos negligenciados, são invisibilizadas publicamente.

As discussões esboçadas no grupo focal despertaram para uma percepção crítica acerca das circunstâncias de violência e indiferença às mais variadas formas de diversidades predominantes na sociedade e à ascendente banalização das múltiplas formas de violência presentes no tecido social e nas plurirrelações estabelecidas, por vezes, naturalizadas sob a batuta da frieza e da indiferença. Nesse sentido, os membros participantes do grupo focal reconheceram ser presente nas relações sociais atitudes e ações similares à narrada na reportagem, ao caso em análise. Todavia, os registros apontaram para uma percepção, embora pertinente, superficial das estruturas replicadoras de tais circunstâncias, ainda predominantes na sociedade. Os registros de posicionamentos adotados durante as falas apontaram para a importância da mediação reflexiva e pedagógica do professor de Filosofia no Ensino Médio para o pronto restabelecimento da perspectiva norteadora da autorreflexão enquanto condição para a experiência formativa dos sujeitos.

¹⁵ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/> Acesso em: 20/01/2020, às 20h00.

Nesta abordagem se evidenciou que a totalidade dos estudantes consultados manifestou um posicionamento afirmativo quanto ao combate a toda e qualquer forma de preconceito e/ou violência, especificamente, sobre o caso em questão, ainda predominantes na sociedade contemporânea. É notório que os posicionamentos adotados pelos estudantes margeiam o campo do entendimento das múltiplas conexões inerentes à conjuntura da realidade abordada. Essa condição denota o distanciamento, ao que parece frequente, entre as mais diversas esferas do cotidiano e às possíveis relações com os conceitos e/ou conteúdos por eles estudados em sala de aula, o que dá indicativos de um distanciamento acentuado entre as abordagens conteudistas programáticas do currículo escolar e o lócus socioexistencial do estudante.

Outro aspecto relevante é que ao retomarmos o referencial consultivo manifesto pelos estudantes no quadro 01, respectivamente, no que concerne ao hábito de ler (70% leem; 30% não leem) e comparado aos posicionamentos tomados na situação-problema oferecida, se observa a supressão das condições de possibilidades para um eventual comprometimento do agir autorreflexivo, em decorrência da inabitualidade da leitura, frente a determinadas circunstâncias inerentes ao contexto sociocultural dos indivíduos.

Na fala dos estudantes, se observa variadas as manifestações referentes ao enfrentamento do caso. Ora por via judicial, ora por mecanismos próprios da escola, ora mediante o reconhecimento das limitações da legislação brasileira em curso, ora condicionado às próprias angústias e/ou circunstâncias limitantes a eles inerentes. Essa condição é, em quase sua totalidade, predominante no currículo escolar, sobretudo no que se refere ao ensino da filosofia ao se priorizar um saber voltado às demandas da replicabilidade dos valores da sociedade mercantilizada.

Nela o saber é posto como estático e indiferente à vida, às suas vicissitudes e circunstâncias. A este compete se, e, somente se, permitir a consolidação das macros estruturas econômicas dominantes legando aos estudantes e ao espaço formativo, a escola, a incipiente condição de mecanismo que atualiza e potencializa os interesses da lógica alienante do Capital. Todo esse *modus operandi* estrategicamente implementado por políticas públicas que estão no serviço da lógica do capital impactam na construção do currículo e na elaboração da proposta pedagógica da escola, visto que, a limita aos interesses econômicos e a uma formação que atenda tais proposituras, de maneira que, aos indivíduos em formação basta impor-lhes uma aparente formação alicerçada no alheamento de si e na consequente construção de uma sociedade alienada.

Reconhecer o preconceito presente na sociedade capitalista e, por conseguinte, se

manifestar favorável ao seu enfrentamento é algo que aponta para a urgência da formação interrelacionada ao campo de vivências dos estudantes da escola de Educação Básica no Ensino Médio. Estes, por sua vez, são membros que integram a sociedade estritamente orientada pelo rigor do capital e da lógica econômica. É nesta sociedade que eles vivem e, são influenciados pelos vetores moral, político e ideológico nela predominantes. Portanto, educar para o pensar para não dominação é condição insurgente diante o famigerado projeto do educar para resultados, do quantitativo em detrimento ao qualificativo.

A seguir faremos uma abordagem acerca da mediação do professor da Filosofia e sua respectiva colaboração na construção do pensar para a autorreflexão e para a experiência formativa. Dada essa condição buscaremos, a partir dos contextos e desdobramentos apresentados nos capítulos anteriores, pensar essa possibilidade mediadora na escola de massa, profundamente marcada pelo jogo de interesses do capital.

5.2 O professor de filosofia: desafios e possibilidades ao fazer pedagógico para autorreflexão

O texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, ao se referir sobre a finalidade do Ensino Médio, corrobora de maneira categórica com a condição de aprimoramento da pessoa humana enquanto predisposição elementar à autonomia, à vivência da ética e, ao respectivo fomento do pensamento reflexivo¹⁶. Dada essa largada indicativa da razão de ser do Ensino Médio, se faz determinante considerar a viabilidade deste ultimato na vivência pedagógica da escola de massa. Como assegurar a praticidade dessa premissa legal? Qual itinerário formativo adotar, propor para se alcançar tal finalidade propositiva?

Nesse sentido, pensar sobre a autonomia intelectual no contexto da escola de massa, dada as conjecturas históricas e do tempo presente, se configura como um desafio constante diante da replicabilidade dos interesses dominantes e da semiformação institucionalizada nas instituições de ensino no contexto da formação humana, conforme já abordamos nos capítulos anteriores desta pesquisa, essa parece ser a tônica deliberativa das políticas orientadoras de ensino na esfera pública, sobretudo. Desse modo, consideramos salutar, empreendermos uma abordagem sobre a presença, ainda que de modo oscilante no currículo escolar – condição esta ainda posta na atual conjuntura legislativa da educação no país, assim como a importância do fortalecimento de espaços de autorreflexão a serem

¹⁶ Confere site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/08/2020.

potencializados nas aulas de Filosofia, na Educação Básica¹⁷.

Nessa perspectiva, vale salientar que o ensino da filosofia no Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos, foi e continua sendo marcado por significativas oscilações entre permanência e ausência no currículo escolar. Desde o período colonial que sua permanência no currículo é alvo de reiteradas intervenções a bel prazer do campo de interesses das estruturas de poder predominante em determinada época. É importante considerar que somente na década de 70, se manifesta com maior intensidade no país uma preocupação mais significativa quanto a uma didática específica para o ensino da filosofia, ao se considerar uma série de transformações ocorridas na esfera educacional, cultural e política referente ao quadro histórico do país. É sobre esta condição que Rodrigo (2009) é categórica ao afirmar que o surgimento de uma didática para o ensino da filosofia e, sua respectiva retirada do currículo escolar são condições destoantes de uma dada realidade, de maneira que somos interpelados pela consequente pergunta: a quem interessa a criação de uma didática específica para a filosofia e sua respectiva retirada do currículo?

A preocupação com uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio é relativamente recente no Brasil. Só a partir do final dos anos 1970 essa questão se impôs com maior força em decorrência de um conjunto de mudanças tanto na sociedade e na cultura de modo geral como no âmbito da educação escolar (RODRIGO, 2009, p. 37).

Dadas as conjecturas histórica, cultural e econômica presentes no Brasil e no mundo, inerentes ao contexto supracitado, se observa um ascendente movimento de ingresso de determinados estratos sociais, os quais durante décadas vivenciaram a supressão de privilégios, assim como, o acesso ao Ensino Secundário. Esta nova configuração teve impacto importante sobre a estrutura predominante de ensino: a escola tradicional. Conforme Rodrigo (2009, p. 38) “O segmento social que então chegava à escola secundária era portador de grandes carências culturais e deficiências educativas de vários tipos”.

Nesse cenário, a condição que se impõe é: como possibilitar experiência formativa, o exercício autorreflexivo, aos estudantes tomados por esse conjunto característico, de maneira a oportunizar o pensar enquanto experiência intelectual, visto que durante anos, lhes foi negado o acesso à formação, às vias de resistência à ordem social estabelecida? Sob esse aparato deliberativo sobre a vida e a formação cultural dos indivíduos, se faz pertinente considerar que o processo formativo destes é tomado em sua totalidade pelos mecanismos hegemônicos da sociedade administrada. De maneira que, nessa perspectiva, o indivíduo tem

¹⁷ Educação Básica aqui referida se enquadra no Ensino Médio, nas três séries integrantes desta etapa.

sua particularidade negada sob a condição mutiladora de sua subjetividade condicionando-o a uma única dimensão. Nesse sentido, se faz imperioso pensar a educação para a autorreflexão enquanto espaço potencializador dessa subjetividade danificada pela estrutura formativa predominante na sociedade capitalista.

Essa característica, agora presente no ambiente da escola tradicional, impactou no modo de ser e fazer pedagógico predominante, visto que a nova clientela se contrapunha à idealizada ao projeto de escola pensado sob o espectro da pedagogia tradicional, da lógica excludente e autoritária do capital.

No Brasil o processo de massificação do ensino ocorreu simultaneamente com a reforma da escola de segundo grau promovida pela Lei 5. 692/71. O modelo educacional resultante dessa reforma optou por uma perspectiva profissionalizante, decretando o fim da escola tradicional, humanista e propedêutica, posta em questão pelos setores modernizantes da economia. Houve um substancial esvaziamento das disciplinas ligadas às ciências humanas. A filosofia passou a ser progressivamente eliminada do novo currículo do ensino secundário (RODRIGO, 2009. p. 38).

Todo esse redesenho do ensino médio brasileiro se efetivou sob a orientação e coordenação do governo militar (1964-1985) tendo como principal foco a profissionalização dos indivíduos em detrimento à perspectiva humanista e propedêutica predominante na escola tradicional. Não se trata aqui, de corroborar com o pensamento predominante no modelo de educação tradicional, nem tampouco potencializar o novo modelo imposto, mas de evidenciar o notório e gradual desligamento das Ciências Humanas, sobretudo, em relação à disciplina de filosofia no que concerne à estruturação de ensino implementada nesse período, o que, conforme Rodrigo (2009 p. 38). “De início, compunha o elenco de disciplinas optativas; depois, a partir de 1978, deixou de existir até mesmo como optativa, sendo totalmente banida.”

A progressiva investida das políticas governamentais do governo militar (1964-1985) sobre às Ciências Humanas, mas especificamente, a Filosofia, foi uma constante a impactar na total ausência desta no currículo escolar predominante a partir de meados da década de 1970. Esse lapso temporal inerente à ausência da Filosofia na escola corroborou para a formação de uma mão de obra, privada de uma condição elementar à vida em sociedade: a reflexão e compreensão de contextos importantes relacionados à vida e ao trabalho. Essa perspectiva formativa se coadunaria com os interesses da lógica do mercado. A ideia era dispor de uma força de trabalho qualificada que atendesse as demandas da esfera produtiva, para o espaço fabril e automatizado construído com a colaboração do espaço escolar. De maneira que, priorizar a permanência no currículo de uma disciplina que

concentra em sua condição elementar o pensamento crítico, a reflexão e a análise de contextos, seria algo inapropriado aos interesses majoritários.

Nesse sentido, efetivamente, qual a razão legitimadora da saída da filosofia do currículo do Ensino Médio? Para conduzir nossa resposta no âmbito da problemática, se faz necessário considerar dois aspectos relevantes da sociedade administrada, a saber: primeiro pela especificidade do *modus operandi* da racionalidade técnica nela predominante, que se erige pela instrumentalidade aguçada em seus mecanismos de produção de mercadorias para serem comercializadas na sociedade capitalista. Nela, o saber científico, o saber de ciência, encontra exponenciais máximos em relação à validade. Com o predomínio do saber técnico-científico, conforme Nascimento; Lima (2020) “parece que o máximo que se atingiu seja coincidente com a efetivação de um tipo de “autoridade técnica”(p. 100), que tem seu reconhecimento assegurado mediante sua capacidade produtiva operante na produção de mercadorias. Nessa perspectiva, canaliza-se o saber técnico-científico aos interesses da classe dominante reduzindo a dimensão do esclarecimento/ autogoverno à subserviência ao ambiente técnico-operacional, ao saber fazer coisas. O outro dado a se considerar, é a esfera da filosofia, enquanto espaço de autorreflexão e construção de autogovernabilidade, que de modo diametralmente oposto ao itinerário traçado pela esfera governamental e política da ditadura militar, instiga de modo potencial um comportamento subversivo aos imperativos dela decorrentes, assim como a problematização dos contextos a ela inerentes, sobretudo, relacionados a noção de progresso, uma vez que este desconsidera a dimensão humana nas relações sociais estabelecidas.

Desse modo, é importante considerar que

Até o final dos anos 60 essa disciplina inseria-se sem grandes crises no modelo tradicional de escola secundária. Cumpria sua função de contribuir para a formação de uma cultura geral destinada aos jovens das camadas superiores e médias que se preparavam para ingressar na universidade. Nessa escola elitista, a filosofia não enfrentava maiores dificuldades para converter-se em saber escolar, restringindo-se à simplificação dos conteúdos filosóficos, fosse pela supressão de alguns temas mais áridos, fosse pela redução dos conteúdos ensinados a seus elementos essenciais (IBIDEM 2009, p. 38-39).

A aparente vivência do rigor filosófico na escola elitista cedeu à total inoperância durante o período em que se manteve ausente do currículo escolar na década de 1970. Verifica-se que a presença da filosofia no currículo estava condicionada a uma abordagem limitada e condicionante dos conteúdos e reflexões filosóficas ocasionalmente suscitadas nas exposições ministradas durante as aulas. O foco era uma contribuição para a cultura geral transitando entre o mínimo necessário e o máximo desconsiderado daquilo que diz respeito ao

saber filosófico ofertado. Desse modo, a filosofia presente no currículo da escola elitista se aproximava significativamente de uma presença-ausente no programa escolar pedagógico, uma vez que, sua orientação estava canalizada à generalidades destituídas do contexto dos indivíduos em formação, assim como a manutenção do status quo predominante.

Sob esse mesmo espectro da parcial e/ou completa ausência da filosofia no currículo escolar, a esfera do ensino médio sofreu diversas alterações em relação à estrutura predominante na escola tradicional. Dentre essas circunstâncias modificadoras há que se registrar o advento do ascendente processo de massificação no Ensino Médio. Todavia, ao que se nos parece, durante a predominância de um modelo de escola que elegeu como prioridade a exclusão de parcela significativa do estrato social, a filosofia galgou de confortável permanência no currículo escolar. Uma vez que este estava direcionado à formação geral das elites. No entanto, com o progressivo acesso das massas à escola, a experiência com o saber filosófico lhes foi negada.

Nesse sentido, é perceptível que os objetivos inerentes à hiperbólica universalização do acesso à escola, estavam canalizados aos interesses da produtividade tendo como condição elementar a formação de mão-de-obra para atender as demandas do mercado de trabalho. Sob esse espectro, o aperfeiçoamento técnico-científico dos indivíduos se apresenta de maneira incontestável ante a perspectiva lucrativa e tecnológica do mercado ao se sobrepor às condições possíveis de uma formação comprometida com as dimensões humana-cultural dos sujeitos.

Desse modo, uma das estratégias predominantes nesse sistema formativo, é a aguerrida indução dos indivíduos a uma pseudo percepção de si, no que se refere à perspectiva esclarecida; arrogam a si a condição de sujeitos esclarecidos, quando, efetivamente integram e fortalecem as estratégias do projeto de aperfeiçoamento técnico em função da classe dominante e da economia burguesa.

Como resultado de uma luta coletiva, a partir de 1980 a disciplina começou a ser reintroduzida nos currículos por iniciativa das secretarias estaduais e com caráter optativo: em 1980 no Rio de Janeiro, em 1984 em São Paulo e assim sucessivamente (IBIDEM, 2009.p. 38).

Nesse aspecto, é salutar a luta empreendida por determinados coletivos de enfrentamento às imposições excludentes aplicadas à Filosofia e às humanidades, ao exigirem o retorno da Filosofia ao currículo no contexto do processo de reabertura política do Brasil. Uma vez retomada essa condição favorável à democracia no país, há que se considerar a oportunidade de acesso a todos, indistintamente, aos mais diversificados saberes. Sob esse

espectro, não estamos querendo afirmar que tenha ocorrido um processo de declínio do aparato produtivo aliado ao arcabouço científico. No entanto, é provável que o processo de readmissão do saber filosófico ao currículo da escola tenha se efetivado com um grau relevante de inferioridade, quando comparado com outros tipos de saberes, sobretudo, o científico.

Diante dessa nova conjuntura que colapsou as formas de trabalho docente fundamentadas na educação tradicional se deu a urgente necessidade de se repensar e ressignificar a prática docente com o objetivo de viabilizar formas de mediação entre o contexto cultural do estudante e o saber ministrado na escola. Não só no Brasil, assim como em outros países do continente europeu, esse movimento no sentido de se repensar e propor novas práticas foi algo recorrente e intenso na perspectiva de se construir novas alternativas ao ensino da filosofia. Todavia, há que se ponderar quanto às deliberações promovidas no sentido dessa reformulação de currículos, uma vez, que se dão sob a mediação dos interesses que correspondam aos anseios da sociedade burguesa.

Outrossim, países como França, Itália e Portugal foram protagonistas no processo de organização e mobilização coletivas com vistas à reestruturação didática do ensino de filosofia diante da nova realidade emergente. Porém, no Brasil, essa movimentação referente aos desdobramentos da reformulação do currículo, se deu de forma tardia e/ou a passos lentos. Enquanto países europeus se articulavam em coletivos, o Brasil, pela primeira vez conseguia reunir especialistas de suas mais variadas regiões do país para discutir condições e possibilidades inerentes ao contexto do ensino da filosofia diante do novo desafio. (Cf. Rodrigo, 2009. p. 39).

Outro dado a se considerar quanto à realidade brasileira é que a comum deliberação da urgente necessidade de se buscar novas alternativas à forma tradicional de ensino cedeu lugar às reiteradas críticas “aos conteúdos tradicionais e ao material didático empregado, principalmente os manuais”. (RODRIGO, 2009. p. 40). Essa abordagem com foco nos conteúdos e no material adotado, corroborou com o enfraquecimento das iniciativas desencadeadoras do encontro de especialistas no ensino de filosofia no Brasil. De maneira que as proposições referentes às novas possibilidades de ensino de Filosofia foram relegadas à compreensão e direcionamento individualizado e, por vezes, isolado do professor de filosofia.

Nesse ínterim, a massificação da escola secundária no Brasil, se deu concomitante à implementação da nova reforma legitimada pela Lei supracitada, a saber: 5.692 de 1971, uma vez que esta estava direcionada a uma formação profissionalizante e massiva corroborando para a elevação quantitativa do ingresso de estudantes no ensino médio em

detrimento ao aspecto qualitativo do ensino e aprendizagem dos ingressos. Essa expansão quantitativa do ensino oportunizou a inclusão de estratos sociais, até então, marginalizados. O advento da presença dessa nova camada social no ensino suscitou diversas abordagens com o objetivo de justificar os baixos índices de rendimentos qualitativos, agora de maneira categórica, atribuídos à inserção das classes populares, anteriormente, excluídas.

(...) Coincidindo com a Reforma de 1971, assitiu-se a um crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele. Essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país. Na época, muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, como se houvesse inevitável contradição entre quantidade e qualidade e o preço a pagar pela expansão quantitativa fosse o rebaixamento da qualidade de ensino (...) (IBIDEM, 2009. p. 9).

Os arranjos estruturais e curriculares originários desse contexto possibilitaram o ingresso de milhares de jovens que estavam à margem do acesso à escola secundária no Brasil. No entanto, o acesso à escola, em si, não seria suficiente para oportunizá-los experiências culturais no sentido de potencializar a autonomia, visto que, a escola prevalecente estava cerceada pela proposta elitista e, por conseguinte, excludente. Nessa perspectiva, as reformas implementadas se apresentaram insuficientes à formação cultural dos indivíduos, à realização de experiências intelectuais. Corroborando com esse processo, a massificação das escolas e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem sob condições áridas no ontem e, ainda predominantes na escola contemporânea implicando de modo preponderante sobre a possibilidade da experiência autorreflexiva no ensino e na aprendizagem, assim como, na saúde física e mental dos professores¹⁸.

Nesse sentido, é importante considerar o contexto e a configuração da escola de massa profundamente marcada por um quantitativo ascendente de ingressos e a urgente necessidade da democratização do acesso ao saber, à aprendizagem. Nesse ínterim, há situações distintas de um mesmo contexto:

No âmbito específico da filosofia trata-se de enfrentar, por um lado, a realidade instituída pela ampliação quantitativa do ensino de nível médio e, por outro, o desafio de trabalhar na perspectiva de uma efetiva democratização do acesso ao

¹⁸ Constatações como esta levaram a OMS (Organização Mundial de saúde) a classificar a síndrome de Burnout como síndrome crônica e a incluí-la na nova classificação de doenças (CID-11) em 2022, enquanto fenômeno ligado ao trabalho. Segundo dados levantados pela International Stress Management association (Isma – BR) cerca de 33 milhões de cidadãos brasileiros sofrem as ações dela, dentre eles, professores. Disponível em: <https://pebmed.com.br/sindrome-de-burnout-entra-na-lista-de-doencas-da-oms/>. Acesso em: 03/08/2020.

saber (IBIDEM, 2009. p. 41).

A democratização do saber na escola de massa é um desafio para o contexto pedagógico nela operante, visto que, a significativa massificação do espaço educativo se confronta com a tímida acessibilidade ao conhecimento necessário à formação humana, política e autorreflexiva dos indivíduos nela matriculados. A ocupação do espaço escolar não significa determinantemente aprendizagem. Senão, que nos interpela e desafia no ser e fazer pedagógico diário sempre permeado por tensões advindas das mais diversas categorias e ordem social existentes. Todavia, é nesse contexto que se busca vivenciar e potencializar as estratégias que possibilitem a redução dos espaços entre a ocupação dos ambientes e a efetiva articulação com o exercício autorreflexivo dos estudantes. Quando nos referimos à efetividade da aprendizagem a compreendemos, sob a ótica adorniana, enquanto experiência intelectual que assegure aos estudantes a experiência formativa.

Sob esse espectro é imprescindível a presença docente como condição de acesso ao universo cultural do estudante, assim como, a viabilidade de estratégias que facilitem e otimizem a experiência autorreflexiva, uma vez que este, por vezes, se apresenta desprovido de categorias elementares à reflexão filosófica. Conforme Rodrigo,

[...] quanto maior é a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância dos procedimentos didáticos, o que significa dizer a importância do trabalho docente. Diante de um estudante que não possui as qualificações requeridas para a apropriação do saber filosófico, compete ao professor produzir mediações pedagógicas capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências da reflexão filosófica (IBIDEM, 2009. p. 42).

Nesse sentido, é salutar se perguntar acerca da possibilidade do professor de filosofia de Ensino Médio, no contexto da escola na sociedade burguesa e, portanto, sob as condições impositivas da estrutura dominante, assegurar aos estudantes experiências formativas? Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que a educação para a autonomia, sinalizada por Adorno, se apresenta como uma exigência ao indivíduo canalizada à realização de experiências formativas. Estas, por sua vez, se configuram numa condição subjetiva e autorreflexiva propiciando ao sujeito condições de superação ao estabelecido, ao que é dado, às condições de indiferença e impotência prevalentes nas consciências coisificadas na sociedade capitalista. Nesse sentido, conforme já enunciamos no CAP 2, a problemática da educação para dominação, não encontra aporte de resolutividade em meras reformas educacionais, uma vez que estas se apresentam insuficientes, por si só, para tal propositura. Conforme Nascimento

Mesmo que haja reformas escolares, elas não são suficientes para fortalecer o espírito para se esforçar e fazer uso do seu entendimento, de forma livre, para promover a autonomia das pessoas – se os condicionantes econômicos, políticos e culturais da sociedade burguesa não forem modificados. (NASCIMENTO, 2018 p. 91).

Um dado relevante que testifica sobre a insuficiência das reformas implementadas quanto à viabilidade de experiências intelectuais e, portanto, formativas dos indivíduos é a condição dual posta no universo pedagógico da escola de massa: o número elevado de matriculados e o respectivo impacto à viabilidade para a vivência da autorreflexão com os estudantes. Nesse cenário, há predominância de predeterminações impostas ao indivíduo, por seu próprio campo de vivências. Estas, por sua vez, imersas num emaranhado cultural advindo da conjuntura da semicultura institucionalizada como teor formativo, ao tempo em que os aliena e aprisiona sob a tutela dos interesses mercantis normatizadores na sociedade do Capital, conforme já tratamos em abordagens anteriores neste trabalho. Somados a essa conjuntura, há que se registrar a insuficiente disponibilidade de carga horária semanal atrelada à carga burocrática de registros e instrumentais a serem alimentados cotidianamente, especificamente no caso da filosofia, assim como, o elevado número de estudantes por sala e a quantidade relevante de turmas, sob a coordenação de um único professor, o que impacta em todo o gerenciamento dos processos. Todo esse arcabouço, vale salientar, é fruto de reformas que priorizam a estrutura de dominação em detrimento às vias de construção da experiência intelectual e, por conseguinte, à autonomia dos indivíduos. Condição esta que fragiliza e fragmenta a realização de experiências formativas no âmbito da escola de massa de maneira a legitimar o projeto político formativo da sociedade capitalista.

Sabemos que potencializar uma abordagem metodológica, na perspectiva do pensar para a experiência intelectual, sob a mediação do saber didático-filosófico na escola de massa, é algo profundamente marcado por desafios e circunstâncias limitantes na vivência pedagógica. Sobretudo, por se configurar como contraponto às estruturas predominantes nas políticas educacionais em vigor, a maioria assentada sob a batuta do Capital, do interesse econômico. Onde, o pensar que se configura como experiência intelectual, canalizada à autonomia dos indivíduos, conforme Adorno, seria algo distante e fora do foco das políticas públicas de ensino predominantes. Todavia, para além dos arranjos presentes na ambiência escolar, como a superlotação em sala, estruturas físicas deficitárias, limitado acesso à

internet¹⁹, situações social e econômica com elevados índices de vulnerabilidade, dentre outros, há que se ponderar sobre as condições de ensinabilidade presentes no saber filosófico, visto que a construção do pensar para a autorreflexão se configuraria como realidade desafiadora ante a institucionalização da semiformação predominante na escola.

A compreensão desse campo de circunstâncias presentes no seio da escola de massa, é determinante para se estabelecer canais que otimizem esses processos e assegurem ao estudante a oportunidade de construção e vivência do saber filosófico autorreflexivo, sem prevalência do fosso que marca o quadro cultural entre eles e às exigências inerentes à autorreflexão. Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que a ensinabilidade filosófica urge a conexão com a esfera socioexistencial dos estudantes, principais protagonistas na escola de massa, sob a mediação docente. Esse aspecto é importante, visto que, o exercício da autorreflexão melhor se efetivaria ao se considerar os contextos e possibilidades inerentes à realidade do estudante. Uma vez que, é nela que ele está situado, sob os mais variados ângulos de análises e possibilidades. Nesse sentido, em que a mediação docente se nos apresenta, conforme Rodrigo (2009), como interlocução às condições de possibilidades ao ensino filosófico, há que se estabelecer canais de interlocução acerca das condições de possibilidades do “grau” de autonomia portado por esse professor. Assim como, seu raio de interferência, no caso da autonomia, por ocasião do exercício de seu ofício na escola de massa.

Dada a condição de emancipação e autonomia, atribuídas ao docente, em que medida se poderia levantar a possibilidade de alienação desse professor face aos apelos e ideologias do capitalismo sistêmico? Este professor estaria apto à resistir às pseudos sensações e ilusões desencadeadas pela indústria cultural e/ ou, assume uma dupla postura (em sala e no âmbito social) de maneira que no exercício de seu ofício, em sala, recorre aos mais diversos artifícios da dramaturgia explicitando os conceitos de autonomia e esclarecimento, mas na esfera da sociabilidade capitalista, adota uma postura de consumo compulsivo anulando sua subjetividade, assim como, consumindo músicas com ritmos frenéticos e letras homofóbicas, misóginas e racistas num profundo frenesi de indiferença à pluralidade, às minorias sociais?

É pertinente considerar, a predominância na sociedade burguesa de práticas que

¹⁹ O Brasil tem cerca de 4,8 milhões crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, sem acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa mesma faixa etária. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em 03/08/2020.

retroalimentam ou perpetuam, posturas abomináveis, como: racismo, homofobia, misoginia, intolerância religiosa, entre outros inúmeros casos que escancaram a extrema violência e sordidez com que se apresentam determinados comportamentos, mesmo com amplo acesso à educação formal, ainda predominantes na sociedade capitalista, condição que denuncia os limites da formação engendrada sob os interesses da lógica de mercado e o perene agenciamento das consciências efetivado pela indústria cultural. Conjugado a esse aspecto, ainda são predominantes, no seio da sociedade,

“[...] anedotas racistas ou mesmo a canção de sucesso que destrata as chamadas minorias étnicas [...]. O mesmo indivíduo que condena o racismo é aquele que sustenta a manutenção da divisão entre os elevadores “sociais” para os proprietários dos apartamentos e os elevadores de “serviço” para os empregados, pois nesse caso a racionalização apresentada é de que cada um deve ocupar o seu devido lugar” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Nesse sentido, é fundamental considerar que no âmbito das sociedades ditas democráticas é comum se recorrer ao artifício favorável à aceitabilidade coletiva (como defesa de princípios igualitário, isonomia e imparcialidade de todos perante a Lei, entre outros) e, em seguida, nas entrelinhas das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano se estabelecer a convivência legitimadora de algumas formas de segmentação que testificam a superioridade de determinados segmento social sobre outro. Todavia, embora, não integrando uma estrutura política fascista, sob esse arranjo operacional, os grupos minoritários são assenhorados pela ideologia predominante na sociedade. Desse modo, é evidenciado a fragilidade do esclarecimento sob a perspectiva do arcabouço técnico-científico no seio da sociedade capitalista, uma vez que a promoção da consciência verdadeira é comprometida, visto que os indivíduos estão desprovidos das condições elementares ao enfrentamento que anula suas particularidades de maneira a avaliar e reavaliar o que é posto como verdade absolutizada. Com isso, toda essa condição, conforme Nascimento (2018) “passa pelo movimento de enfrentamento que envolve o que acontece no mundo, os fatos históricos, [...] bem como do império dos conceitos universais em geral sobre a realidade particular”. (p. 97). Essa configuração operante na sociedade se configura como “[...] sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação [...]” (ADORNO 1996, p.2), por sua vez, indicativos de retorno á barbárie e, nesse contexto, a educação sobrevive como ambiência de luta, utopia e esperança.

Desse modo, se nos apresentou de maneira salutar, a experiência que desenvolvemos no campo prático da pesquisa. Uma vez que esta se apresenta como uma

prática exequível na vivência pedagógica do Ensino da Filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido, se buscou fortalecer os espaços que promovessem o acesso à experiência autorreflexiva. Um passo importante foi eleger o contexto de vivência ou o mais próximo possível à condição socioexistencial dos estudantes para se empreender os experimentos reflexivos e as problematizações pertinentes à experiência intelectual.

Num primeiro momento, ao se proceder a constituição de um grupo focal com os estudantes da primeira série do Ensino Médio, sob a compreensão de que o grupo focal é espaço do diálogo, do embate de ideias e da pluralidade de pensamento²⁰, convidando-os à indagação acerca do conceito ou percepção, por eles construída, acerca do que seria o pensamento crítico. Dada essa largada, se observou a relevância do espaço de diálogo suscitado a partir das inquietações levantadas no grupo na perspectiva da construção de experiências formativas com os estudantes de ensino Médio.

Com o número reduzido de participantes²¹, ao constituirmos o grupo focal, como estratégia de metodologia de ensino durante a pesquisa desenvolvida com os estudantes do Ensino Médio na escola de Educação Básica, nesse primeiro momento, delimitado pelas perguntas norteadoras iniciais disponibilizadas aos estudantes, se evidenciou uma compreensão superficial quanto às inquietações suscitadas. Estas tratavam acerca da percepção conceitual deles quanto ao pensamento crítico e sua respectiva aplicabilidade em seu cotidiano. As respostas partilhadas apontaram para uma condição ligada ao senso comum dos estudantes, no que concerne à apropriação e, por conseguinte, vivência do pensamento crítico no cotidiano.

Num segundo momento da pesquisa, oferecemos aos estudantes uma situação-problema, reportada pelo site G1²², ocorrida com um adolescente numa determinada escola integrante do sistema de ensino de Santo Ângelo – RS. Procederemos agora, uma breve abordagem do ocorrido. Na situação-problema proposta, uma situação envolvendo práticas homofóbicas foi vivenciada por um jovem de 15 anos, vítima de agressão praticada por um colega de sala, em meio à indiferença coletiva. Com base no texto informativo foi solicitado aos estudantes que elaborassem um texto entre 10 e 20 linhas no qual expusessem seus posicionamentos diante do fato jornalístico narrado.

²⁰ Sob esse espectro, é determinante salientar a qualidade dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem, dada o número reduzido de estudantes, a integrar e participar da proposta apresentada. A condição de viabilidade para o pensar autorreflexivo, sob esse arranjo organizacional, é um contraponto à massiva presença na sala de aula, visto que esta, corrobora com o ensino automatizado, distante e indiferente ao mundo circundante do estudante.

²¹ O grupo focal foi constituído, ao todo, por 10 estudantes num universo de 45 por sala.

²² Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/> Acesso em: 20/01/2020, às 20h00.

O contato dos estudantes com o enredo da situação-problema supracitada evidenciou condições elementares para o despertar autorreflexivo dos jovens, uma vez que, os situava num campo similar de significações por eles compartilhadas. A violência simbólica e/ou física presentes na situação narrada os colocou numa perspectiva de espanto e autorreflexão acerca de si e do próprio mundo contingente, por vezes, despercebido, omitido e camuflado pelas estruturas de poder predominantes. Essa possibilidade de conexão consigo, com seu entorno e com as vicissitudes presentes na realidade que os circunda e os faz, trouxe a canalização à reflexão filosófica, permeada pela crescente significação que estes encontraram na busca e no processar das circunstâncias graves diante deles apresentadas pela narrativa jornalística. Algo mui similar ao que, em certa medida, é uma constante na vida pessoal de muitos, quer seja nos arranjos familiares, no círculo de amizades construídos e, que muitos vivenciam, de maneira que agora viam diante de si a oportunidade de significação, de atribuição de sentido àquilo que, direta ou indiretamente, os interpelava.

Nesse sentido, se objetivou nesse ensaio autorreflexivo, experienciar o campo de possibilidades para a promoção de uma consciência verdadeira, apta a se contrapor ao que nulifica e neutraliza as particularidades dos indivíduos, assim como, o empoderamento do pensar para a resistência ante àqueles que se configuram como ameaça às minorias na sociedade. Os estudantes assumiram, na escrita textual e nas manifestações de autorreflexão, uma postura combativa sinalizando diálogo com outros segmentos sociais que, por ventura, possam fortalecer a luta contra a homofobia e a toda forma de violência e ataques às minorias na sociedade.

Nele, a condição de participação dos estudantes, em número menor que o predominante nas salas de aula, foi determinante para a construção de um importante espaço autorreflexivo em que a participação se deu de maneira constante e gradual durante as intervenções, as interlocuções e problematizações fomentadas. A superlotação das salas de aula²³ é um fator que corrobora com o agravamento das circunstâncias predominantes no ensino da Filosofia no Ensino Médio facilitando o distanciamento dos estudantes das condições elementares ao saber filosófico, dada a predominância dos interesses e valores da sociedade administrada na escola de massa, assim como outros fatores externos concorrentes ao ensino-aprendizagem.

²³ A configuração do arranjo socioespacial da sala de aula é um agravamento concorrente à possibilidade da experiência autorreflexiva na escola de massa. A configuração predominante na sala de aula, sob a ótica das reformas implementadas pelos sistemas de ensino, legitimam de modo avassalador o espírito onipresente da semiformação. Nela o espaço destinado à experiência intelectual é drasticamente reduzido, ao se considerar as estruturas que sustentam e alimentam essa proposta de ensino.

Nessa conjuntura, a possibilidade do exercício autorreflexivo na construção de experiências intelectuais com os estudantes durante as vivências no grupo focal, se constituiu num apanhado vivencial importante, na perspectiva de um contraponto ao projeto estabelecido na sociedade capitalista (articulado através de espaços replicadores da semiformação, dentre eles a escola, nos quais é imperiosa a reprodução dos discursos acadêmicos - distantes e indiferentes à realidade do estudante de Ensino Médio), sobretudo, no contexto da escola pública, com condições que comprometem a dimensão do pensar, enquanto possibilidade para a autonomia dos indivíduos.

Nesse contexto, a realização de experiências com significados na vida dos estudantes se configura como condição elementar para a retomada da capacidade de percepção da dor, do fortalecimento da sensibilidade, da autonomia dos indivíduos e da autorreflexão. Uma vez que estes estão sob a constante ameaça mutiladora da formação danificada, característica predominante na sociedade administrada. Nesta, toda o campo de energia vital dos indivíduos é canalizado ao consumo de bens e mercadorias, de maneira a garantir aos sujeitos a pseudo sensação de bem estar e satisfação, sob a formas variadas de uma multiplicidade de eventos, agenciados pela indústria cultural, mas nunca a efetiva realização de experiências formativas.

Desse modo, o pensar enquanto experiência intelectual, que potencializa a capacidade de fazer mediações, de estabelecer síntese e viabilizar articulações mediante o uso da consciência está intrinsecamente relacionado ao campo de possibilidades que vivenciamos no grupo focal. Partindo dessa premissa, a experiência compartilhada pelos estudantes, enalteceu essa compreensão elementar, ao possibilitar-nos a inserção na esfera vivencial do fato narrado. Essa percepção é importante, visto que agora, o estudante é convidado a participar e a elaborar através da experiência e da autorreflexão a percepção crítica da realidade. Seja a que ele está situado ou qualquer outra, independente da localização geográfica, histórica, econômica ou cultural, esses dados circunstantes se tornam vias que suscitam o fortalecimento do pensar.

A experiência fomentada, no grupo focal, nos pareceu imprescindível à possibilidade da postura pedagógica autorreflexiva, compreendendo-a à luz do pensamento adorniano, como espaço de fomento à experiência intelectual com os estudantes na escola de Ensino Médio. Nesse sentido, conforme Nascimento (2018) “[...] Há uma articulação entre pensar enquanto experiência intelectual e a educação para a resistência e emancipação que nos leva a entender a filosofia enquanto exercício constante de autorreflexão”.

Nesse sentido, o posicionamento adotado pelos jovens, com base nos dados

sensibilizadores e, portanto, imbuído de significações, lhes assegurou a condição de co-participação situacional. Ao assumirem uma postura autorreflexiva acerca do fato narrado mediante o contexto tomado por representações que se intercomunicam com suas inquietações pessoais acerca do sentido das coisas e da vida, é notória a predominância de ideias objetivas, ao enfrentamento da barbárie sofrida por aquele jovem, em decorrência de sua orientação sexual, e ainda potencialmente presente na sociedade capitalista. Essa postura assumida e vivenciada pelos jovens no grupo focal, em se posicionar assumindo participação em face de dor do outro, se coaduna com a ideia ventilada por Adorno e Horkheimer (1985) ao se referir à experiência como “[...] sempre um agir e sofrer reais” (p. 82), dada a condição de perda da capacidade autorreflexiva e da insensibilidade predominante na sociedade administrada.

De maneira propositiva, a pesquisa aqui empreendida prezou pelo o indivíduo (estudante) e seu respectivo entorno – enquanto lócus possível à experiência, ao elegê-lo como dado sensibilizador para o despertar da autorreflexão no contexto do ensino da filosofia no Ensino Médio. Uma vez que se debruça sobre as possibilidades de criar condições elementares para a experiência intelectual do estudante, sob a via instigativa do saber filosófico face às circunstâncias inerentes à realidade, assim como, pela constante busca por um entendimento crítico reflexivo dos fatos com vistas ao fortalecimento do sujeito autônomo.

Nessa perspectiva, o despertar para a realização de experiências formativas, é indispensável ao exercício da autorreflexão no Ensino Médio. Uma vez que, a vivência do efervescer de ideias, no quadro de vivências realizadas no grupo focal, potencializou uma dimensão, que consideramos imprescindível ao ofício docente em filosofia: o pensar enquanto experiência intelectual. Ao professor competiu mediar os processos durante os encontros no grupo focal assegurando o espaço para o pluralismo de ideias, o contraditório e a autorreflexão. É importante salientar que todo esse arcabouço formativo e vivencial se deu no contexto da escola de massa, sob a reestruturação numérica dos participantes e a articulação conectiva com o campo de vivências e significações destes.

Nesse sentido, os desafios postos à práxis pedagógica do professor de Filosofia no Ensino Médio, enquanto condição de fomento ao pensar, no sentido de experienciar a autorreflexão atribuindo sentido e significado, às coisas e aos fatos, são gargalhos presentes no dia a dia da sala de aula. Dado o contexto e o projeto predominantes na escola de massa, com salas superlotadas e, com limitadas condições de possibilidades para a dinamização do processo pedagógico, há que se registrar as condicionantes presentes na estrutura curricular, assentada sob formas hipossuficientes de aprendizagem, sob a lógica de replicabilidade

estratégica dos valores da classe dominante assegurando a forma hegemônica a presença da semiformação.

Contudo, conforme Patry (2016) “Se levarmos em consideração a ideia de que pensar é um modo de fazer uma experiência intelectual, então, a filosofia possui uma relação direta com a possibilidade da experiência, pois ela pode ser compreendida como uma atividade reflexiva e crítica em relação à realidade” (p. 464). Assim, a iniciativa ora empreendida ao longo da pesquisa, buscou potencializar esse espaço criativo e de significações propiciadoras de experiências formativas com os estudantes de Ensino Médio, organizados sob a forma metodológica do grupo focal. Nele, o pensar (lócus de autorreflexão) foi experienciado pelos jovens estudantes e, por este professor, enquanto condição de possibilidade ao exercício do pensar – experiência intelectual, numa busca incessante pelo exercício da autorreflexão reconhecendo a importância da Filosofia e, suas condicionantes, face à existência e à autonomia dos indivíduos, num movimento inequívoco de resistência àquilo que nega as particularidades no processo formação na sociedade administrada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos compreender, por meio desta pesquisa, a contribuição do pensar autorreflexivo na construção da autonomia intelectual dos estudantes no ensino da Filosofia no Ensino Médio. Para efetivarmos tal propositura, elegemos como aporte teórico a abordagem adorniana acerca do processo de formação dos indivíduos na sociedade capitalista administrada pelo capital. O processo formativo, sob essas condições, se dá mediante a orientação dos valores e princípios do capital voltado às demandas inerentes à formação da mão de obra para o mercado de trabalho. A formação nesse cenário é apropriada e dirigida pela razão instrumental. Pensar a autonomia dos sujeitos nesse contexto, sob o enfoque da autorreflexão, nos oportunizou quebrar paradigmas quanto à percepção da influência da classe dominante nos processos inerentes à educação, pois nos instigou a enveredar pelos caminhos da investigação de seu raio de alcance e sustentação no e através do processo formativo dos indivíduos na sociedade burguesa.

Nela o acesso a cultura se dá sob a mediação alienadora da indústria cultural, principal agente de reprodução e manutenção das estruturas de poder predominantes na sociedade. Sob seu agenciamento, se efetiva a modelagem das consciências dos indivíduos com vistas à uniformidade controlada. A indústria cultural, não limita seu raio de ação às coisas, senão que se estende às consciências. Para tal se utiliza de variados artifícios, dentre

eles, filmes, músicas com ritmos frenéticos e letras limitadoras do pensar, assim como, o desenvolvimento de diversos softwares voltados ao entretenimento dos indivíduos.

Nesse contexto, a cultura ao ser absorvida pelo sujeito se transmutabiliza, em o que Adorno classificou como, uma semicultura. É desencadeada no sujeito uma falsa concepção de esclarecimento, uma vez que este arroga si a condição de ser esclarecido, quando efetivamente se encontra sob o domínio do que a indústria cultural, antecipadamente idealizou e projetou como forma de controle e legitimação de sua subserviência à lógica capitalista. Todo o seu itinerário formativo é pensado sob a ótica de replicabilidade dos valores da classe dominante. O foco não é a possibilidade de emancipação, mas de controle das consciências, a fim de que se tenha uma única alternativa no horizonte: consumir.

No contexto da sociedade administrada, em que a formação é transmutabilizada em semiformação, de maneira a comprometer as condições de possibilidades para o pensamento autorreflexivo, impossibilitando a experiência formativa, a escolha da abordagem adorniana, no que concerne à educação, como aporte referencial para a prática de ensino no Ensino Médio, nos oportunizou a compreensão do processo formativo, no ensino da Filosofia, enquanto espaço possível e necessário à construção de experiências intelectuais e, por conseguinte do pensar autorreflexivo, como forma de resistência ao estabelecido. Utilizar uma metodologia de ensino que oportunize ao estudante o exercício do pensar, enquanto experiência intelectual, que sinaliza a possibilidade de se pensar para a autonomia, é uma condição pertinente ao se refletir sobre o processo de formação destes imersos nas determinações da sociedade capitalista.

Nesse sentido, as vivências experienciadas nos grupos focais, constituídos nas escolas Liceu José Ni, em Tianguá - CE e na escola Monsenhor Melo, em Ibiapina – CE, permitiram considerar aspectos importantes da vida e das relações dos estudantes reproduzidos em sociedade. Buscou-se através dos encontros realizados experienciar o exercício do pensar autorreflexivo. Para tal, recorremos a dados coletados no cotidiano dos indivíduos no seio da sociedade capitalista. Um dado relevante que nos ajudou na autorreflexão, foi a situação-problema apresentada ao grupo. Nela havia registros da violência, por vezes, institucionalizada, por vezes, negligenciada a depender de seu raio de abrangência e impactos no seio da sociedade. O problema da violência, ali relatado, foi fundamental para a construção do espaço de diálogo e da busca por compreender, não o fragmento do enredo, em si, mas lançar olhar ao todo da realidade, de maneira a garantir a possibilidade do experienciar o pensar autorreflexivo, enquanto contraponto possível ao estabelecido pela sociedade do capital.

Nessa perspectiva, a condição que se considera relevante e possível no universo da pesquisa, no contexto do Ensino Médio, se dá a partir da possibilidade de se realizar experiências do pensar para autonomia com os estudantes. A abordagem dialógica aberta à pluralidade de pensamentos, sob a condição da escuta atenta e contextualizada, favorece o contato dos jovens estudantes com a própria realidade, às vezes, transmutadas de uma condição distante e impossível pela estratégia totalizante da sociedade do capital. Experienciar a dimensão reflexiva, sob a multiplicidade de opiniões divergentes e ou convergentes e aguçar o espírito de busca pela compreensão dos contextos inerentes à existência à guisa da autonomia intelectual é um campo exequível e necessário nesse emaranhado mercantil onipresente na sociedade administrada.

Através das vivências realizadas a partir do grupo focal podemos salientar a importância dos grupos de estudo, no sentido de que o exercício do pensar, enquanto experiência intelectual, nele vivenciado, deve identificar as práticas operacionalizadas pela semiformação e o *modus operandi* da indústria cultural no processo de produção mercadológica da cultura e seus impactos sobre a formação dos indivíduos na sociedade capitalista. Essa configuração sob a influência da indústria cultural corrobora com o processo de consolidação de uma consciência regressiva – que se identifica com os poderes estabelecidos.

Desse modo, concluímos que a pesquisa, ora apresentada, ratifica a necessidade da criação de espaços de resistência, a partir do *locus vivencial* pedagógico, no sentido de que o ensino da Filosofia seja uma presença constante e obrigatória no currículo da Educação Básica, e assim possa corroborar com o fortalecimento do exercício do pensar, enquanto experiência intelectual possibilitadora da resistência às múltiplas e facetadas formas de dominação presentes na sociedade capitalista, sobretudo, na perspectiva da realização de experiências da autorreflexão, voltadas a identificar e denunciar as formas de dominação existentes, na perspectiva de fazer reflexões críticas para evitar o retorno da barbárie, para que Auschwitz não se repita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci e Cláudia Barcelos de Moura Abreu. Revista – Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ADORNO, T.W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira; SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira. **A educação no contexto da crise do capital e a alternativa concreta para a transformação social**. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC20/MC202.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- ARGUMENTOS. Fortaleza: UFC, v. 3, n. 5, jul. 3. Semestral. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18988/29707>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://www.saocamilo.sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_Grupo.Focal.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.
- CAPISTRANO FILHO, João. **A crise da razão em Adorno**. Dissertação de mestrado, Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC, 2006. Orientador: Eduardo Ferreira Chagas. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Faculdade de Filosofia, Universidade Federal do Ceará, CE, 2006.
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Campinas: Cedes, v. 28, n. 101, set/dez 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- LIMA FILHO, J. E. **Esclarecimento e Educação em Kant**: a autonomia como projeto de melhoramento humano. Trans/Form/Ação, Marília, v. 42, n. 2, p. 59 - 84, Abr./Jun.,2019.
- FERREIRA, Carmen Lucia; FONSECA, Valter Machado da. Educação: como romper com a lógica do capital? **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, São Paulo. v. 1, n.1, p. 51-61, 2013.
- FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O papel da educação na sociedade capitalista**: uma análise onto-histórica. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. rev. São Paulo. Moraes. 1980.
- KORAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Revista **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 08 abr. 2020.

LIMA FILHO, J. E; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. **Para um debate entre subjetividade e pensamento técnico-científico em diálogo com Adorno e Horkheimer.** Revista dialectus, Ano 9, n.17, Maio - Agosto 2020, p.96-111.

MARINHO, Cristiane. **Pensamento pós-moderno e educação na crise estrutural do capital.** Fortaleza: UECE, 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008 (Mundo do Trabalho).

_____. **A teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

_____. **A educação para além do capital.** István Mészáros. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 80 pp. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/14.pdf>. Acesso em: 14 mar. de 2020.

NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista.** Orientador: Eduardo Ferreira Chagas. 2018. 136 f. Dissertação (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, CE, 2018.

PETRY, Franciele Bete. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. **Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455-488, Não é um mês válido! 2015. Semestral. Disponível em: <https://fil.cfh.ufsc.br/franciele-bete-petry/>. Acesso em: 20 out. 2020.

PUCCI, Bruno. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias.** Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/121>. Acesso em: 20 out. 2019.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. **Filosofia na sala de aula –1ª ed.** São Paulo: Editores associados, 2009.

RAMONET, Ignacio. **O pensamento único e os novos senhores do mundo**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/pensamentounico.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. **Homem, técnica e existência**: um mapa filosófico-antropológico da contemporaneidade. In: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil (Org.). *Técnica e existência: ensaios filosóficos*. Fortaleza: Edições Universitárias, Caminhar, 2012 (p. 61-74).

SILVA, Simônia P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

SAMPAIO, Letícia. **O Banco Mundial e o Documento "Aprendizagem para todos - estratégia 2020 para a educação"**: uma análise da indução ao setor privado / Letícia Sampaio. - Rio Claro, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150471>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVEIRA, Renê L. T. e GOTO, Roberto (Organizadores). **Filosofia no ensino médio** – Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

EDUCAÇÃO. Santa Maria: Ufsm, v. 41, n. 2, 2016. Continua. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644419221>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NETO, Manoel Simões; BAIRROS, Antonio Tadeu Campos de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1878>. Acesso em: 01 abr. 2020.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 abr. 2020.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

A – PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você tem o hábito de ler jornais, revistas, livros de literatura? Se, sim, que tipos de leitura e que tipos aprendizados você retira dessas leituras? Se, não, o que lhe impede de realizá-las?

- () Sim
- () Não
- () Raramente

Justifique.

2. Como você percebe que a leitura e/ou a sua respectiva falta, impacta em sua formação, processo educativo na escola?

- () Sim
- () Não
- () Raramente

Justifique.

3. Você costuma pensar sobre o que você ler, assiste, ouve, acessa nos app, nas mídias sociais? Você tem o hábito de pensar sobre isso?

- () Sim
- () Não
- () Raramente

Justifique.

4. Você já ouviu falar sobre pensamento crítico? Você considera que tem o pensamento crítico? O que você entende por pensamento crítico?

- () Sim
- () Não
- () Raramente

Justifique.

5. Como você acha que a Filosofia, em sua formação (na escola), contribui para o seu pensamento crítico?

- () Sim
- () Não
- () Raramente

Justifique.

APÊNDICE B – PROPOSIÇÃO À EXPERIÊNCIA AUTORREFLEXIVA

SITUAÇÃO-PROBLEMA

B – PROBLEMA

Leia o texto informativo a seguir e elabore um texto entre 10 e 20 linhas onde você expõe como se comportaria diante dessa situação-problema.

Vítima de homofobia, aluno agredido quebra silêncio e pede respeito

Com apenas 15 anos, o estudante de Santo Ângelo (RS) denunciou agressão sofrida na escola.
Por Angela Chagas
Direto de Santo Ângelo

"Se eu não tivesse denunciado o que fizeram comigo, meu caso iria acabar como mais uma estatística da violência contra os gays no Brasil", é assim que o estudante C.T., de apenas 15 anos, resume o drama vivido em uma escola pública de Santo Ângelo, no interior do Rio Grande do Sul. Em um e-mail enviado à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) poucos dias depois de ser agredido por um colega de aula, ele contou que sentia vontade de morrer. *"Às vezes eu sinto que ninguém gosta de mim e que a única solução é me matar",* escreveu na mensagem que foi divulgada em todo o País.

Dois meses depois de ser agredido com chutes e pontapés pelo colega de aula, o adolescente disse que enviou o e-mail como uma forma desesperada de romper com o silêncio comum às vítimas da homofobia em busca de respeito. C.T. e sua mãe, que preferiu não divulgar o nome para preservar o filho, receberam o Terra em sua casa, na cidade de Santo Ângelo, localizada a 450 km de Porto Alegre. Pedagoga, a mãe disse que ela e o marido levaram um choque quando souberam que o adolescente havia sido agredido na escola. A família de C.T. registrou um boletim de ocorrência na Polícia Civil após a agressão. O colega de aula, da mesma idade, foi ouvido, assim como educadores da escola, que foram acusados de omissão. *"Os professores sabiam o que acontecia comigo e tapavam os olhos. Vários colegas faziam piadinha comigo e eles não faziam nada",* disse o estudante. *"Normalmente, os professores não querem se envolver, não pensam que é algo sério. Achem que é só uma brincadeira de adolescente. Mas no meu caso, o resultado dessas 'brincadeiras' foi a agressão. O meu colega começou a me bater na saída da aula e disse que tinha uma faca para me matar. Tinha um monte de gente em volta olhando, e ninguém fez nada".*

Segundo a responsável pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente de Santo Ângelo, Elaine Maria da Silva, a investigação foi concluída em abril e encaminhada ao Ministério Público. A delegada disse que o resultado não pode ser divulgado por envolver

menores de idade. Para C.T., a sensação é de impunidade: *"Todo mundo sabe quem eu sou nessa cidade, apesar de ter pessoas que me apoiam, muita gente passa por mim e me reprova. A minha vida mudou muito, tenho medo de sair na rua e ser agredido de novo. Para ele (o agressor), a vida continua a mesma, ou até melhor porque ele foi tratado como herói. Uma prova disso é que semanas depois da agressão ele foi eleito líder da turma"*, lamenta o adolescente, que estudava no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Onofre Pires.

Além do medo, ele precisou enfrentar várias mudanças após denunciar a agressão. A família o matriculou em uma escola particular da cidade. Ele também recebe acompanhamento de duas psicólogas: uma do novo colégio e outra contratada pela Secretaria de Educação do Estado. Apesar do sofrimento, C.T. não se arrepende em ter tornado pública sua história. *"Fiz isso como uma garantia para que meu caso não fosse negligenciado"*.

A direção da escola Onofre Pires, onde ocorreu a agressão, disse que o caso está sob responsabilidade do Ministério Público e que não vai comentar as denúncias do aluno. Já a Secretaria Estadual da Educação informou que presta toda a assistência ao jovem e a sua família, com o acompanhamento da psicóloga. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/> Acesso em: 20/01/2020, às 20h00.