Wanderley José Deina

Filosofia no Ensino Médio e o Problema da Formação Política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

São Paulo
2007

Wanderley José Deina

Filosofia no Ensino Médio e o Problema da Formação Política: uma discussão sob a perspectiva da Teoria Crítica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da FEUSP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio J. Severino

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

São Paulo
2007

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Aos meus pais, que, na simplicidade, souberam me educar para a liberdade.

AGRADECIMENTOS

À Malu, amada companheira e revisora de todas as horas.

À minha família, pela compreensão nos momentos em que estive ausente e pelo apoio em todos os momentos.

Ao Prof. Severino, mais que um orientador, um amigo, um co-autor.

Ao Colégio Estadual do Paraná, a todos os meus companheiros de caminhada, pelo ambiente de crítica e debate sobre educação que inspiraram boa parte deste trabalho.

Aos professores Moacir Gadotti, Valdir H. Barzotto e Celso de Rui Beisiegel, por todas as importantes reflexões que me proporcionaram nas disciplinas que cursei na Pós-Graduação.

Ao professor Geraldo B. Horn, pela amizade, dicas de leituras e críticas sempre muito pertinentes.

A Regina, parte da minha história, portanto, parte daquilo que sou.

"O mal verdadeiro, o único mal, são as convenções e as ficções sociais, que se sobrepõem às realidades naturais".

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA iv

AGRADECIMENTOS v

EPÍGRAFE..... vi

SUMÁRIO..... vii

RESUMO ix

ABSTRACT x

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I
O ensino de Filosofia e a educação para a racionalidade política 12
1.1. Enfim, Filosofia no Ensino Médio: pretextos e contextos 15
1.2. Filosofia sim, mas para quê? 23
1.3. Educação para a cidadania: um caminho para a Filosofia no Ensino Médio 27
1.4. Por uma Filosofia para a racionalidade política (ou o Pensamento Iluminista re-visitado) 31
1.5. A LDB e a perspectiva de uma formação para uma cidadania política 37

CAPÍTULO II
A Educação sob o prisma da racionalidade instrumental: uma leitura crítica 43
2.1. A Cultura contra o indivíduo 45
2.2. A Razão Instrumental como negação do sujeito 50
2.3. Razão instrumental e teoria tradicional: uma relação "bem sucedida"..... 61
2.4. Razão Instrumental, Teoria Tradicional e Educação 66

CAPÍTULO III
Teoria Crítica, Educação e Filosofia: um caminho para a racionalidade política ... 76
3.1. O papel do sujeito e a origem do pensamento crítico: o problema da dicotomia entre o indivíduo e o coletivo ... 79
3.2. A Filosofia como um "conhece-te a ti mesmo" da Educação ... 88
3.3. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: um caminho para uma educação filosófica emancipatória ... 93
2.4. O professor de Filosofia como educador teórico crítico ... 104

CAPÍTULO IV
Construindo uma Educação Emancipatória: sobre a sustentabilidade de um ensino de Filosofia baseado na Teoria Crítica ... 108
4.1. Sobre o conceito tradicional de Ensino: a indústria cultural como "mestre dos mestres" e as suas conseqüências ético-políticas ... 110
4.2. Por um ensino não-autoritário: filosofar filosofando ... 117
4.3. Alguns caminhos para o filosofar crítico num sistema de ensino tradicional . 124
4.3.1. Filosofando com (e sobre) o livro didático ... 127
4.3.2. Transcendendo o livro didático ... 129
4.3.3. Filosofando com textos clássicos ... 131
4.3.4. Filosofando sobre (e com) a indústria cultural ... 134
4.3.5. Filosofando no ciberespaço ... 138

(in) CONCLUSÃO
Os caminhos para a liberdade através da crítica: contradição e resistência, conservação e revolução ... 147
O sentido da contradição para a resistência ... 150
O sentido revolucionário de conservação: um diálogo da Teoria Crítica com Hannah Arendt ... 151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ... 155

ANEXOS
Anexo I ... 167
Anexo II ... 169
Anexo III ... 172

RESUMO

Qual o papel a ser desempenhado pela Filosofia no Ensino Médio? Partindo desta questão, tendo como base a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, este trabalho defende a tese de que a principal contribuição da filosofia para a educação reside em seu caráter eminentemente político. O seu ensino deve contribuir para a formação política dos estudantes, proporcionando um esclarecimento sobre as forças que pretendem guiá-los de forma heterônoma, para que eles possam construir a sua própria autonomia, tornando-se plenamente cidadãos, responsáveis por si e por toda a sociedade. O esclarecimento é entendido, à maneira de Kant, como a "saída do homem de sua auto-inculpável menoridade". Para que a educação proporcione uma formação para a "maioridade", o professor de Filosofia precisa articular-se com os demais educadores para a construção de uma educação crítica que reconheça a sua essência política. As principais forças da heteronomia, nas sociedades modernas, são representadas pela indústria cultural e pela racionalidade instrumental, que determinam de forma direta e indireta todo o processo educativo tradicional. Por isso, a disciplina de Filosofia precisa refletir, filosofando com os estudantes, sobre o caráter reacionário que a cultura pode assumir, quando fabricada pela indústria cultural. Ela precisa ser uma filosofia para a contradição e para a resistência às forças da heteronomia, para proporcionar aos estudantes as possibilidades concretas de emancipação, não apenas individual, mas de toda a humanidade.

ABSTRACT

What´s the High School Philosophy role? From this question, based on Frankfurt School Critical Theory, this work suppports the thesis that the main Philosophy contribution to education is in its eminently political character. Its teaching must contribute to the students political development providing elucidation about the strengths which intend to guide them by heteronomy way, so that they are able to build their own autonomy becoming citizens responsible for themselves and all society. The elucidation is understood through Kant´s ideas like “man´s leaving from his self-culpable minority”. In order to the education provides a development to the “ majority”, the Philosophy Professor has to articulate with the other educators in a critical education building which recognizes its political essence. The main heteronomy strengths, in modern societies, are represented by culture industry and instrumental rationality which determine the direct and indirect ways of all traditional education process. Therefore, the Philosophy subject needs to be thought to philosophize with the students about the reactionary character that the culture may take over when manufactured by cultural industry. It needs to be a philosophy for the contradiction and for the resistance to the heteronomy strengths, to provide the possibilities of concrete emancipation to the students, not only individual but all humanity.

INTRODUÇÃO

"É, portanto, evidente, que toda Cidade está na natureza e que o homem é naturalmente feito para a sociedade política."
Aristóteles, *A Política*.

"Outrora, na minha juventude, experimentei o que tantos jovens experimentaram. Tinha o projeto de, no dia em que pudesse dispor de mim próprio, imediatamente intervir na política.
(...)
Por conseguinte, a quem imporás a guarda da cidade, a não ser aos que melhor conhecem os meios de bem governar um Estado (...)?"
Platão, *A República.*

Desde o seu princípio, a filosofia estabeleceu uma forte vinculação com a política. Nos primeiros momentos da Cultura Clássica não havia praticamente distinção entre uma atividade e outra: a filosofia, em seus primeiros momentos, foi uma tentativa racional de resolver os problemas do homem em sociedade, tanto os seus conflitos interiores quanto os exteriores. Os primeiros filósofos ajudaram a desenvolver alguns dos conceitos basilares da política, uma atividade, conforme Aristóteles, essencialmente humana. Às questões de natureza política, incidiu um redimensionamento da Filosofia Grega para a discussão dos principais problemas da vida em sociedade. É possível sustentar, conforme Vernant (2005), que a filosofia deve grande parte de seu desenvolvimento a uma forma original de fazer política, característica de Atenas no Período Clássico: a democracia. Não fosse a liberdade do cidadão, possibilidade exclusiva do regime democrático, é provável que muitas questões que levaram o homem a filosofar não pudessem, sequer, ter sido postas pelos primeiros pensadores. As discussões na *ágora* não se restringiam aos assuntos diretamente ligados ao destino da *polis*: discutiam-se livremente todos os assuntos possíveis para os homens livres da

época. É muito provável que nem todos os gregos se interessaram por filosofia ou por política, mas um fato incontestável é que praticamente todos os grandes pensadores da antiguidade grega interessaram-se pela política como um tema filosófico central.

O interesse dos filósofos pela política não se restringia às discussões de cunho teórico: muitos deles tentaram influenciar de maneira direta a prática política de seu tempo. O que dizer da relação entre Aristóteles e Alexandre? É muito difícil precisar em que medida o sucesso político de Alexandre, O Grande, se deveu à educação recebida de Aristóteles, do mesmo modo em que é impossível afirmar que ela não tenha exercido algum tipo de influência. Outro exemplo nos é dado por Platão: uma parte significativa de sua vida, digna de registro em sua biografia, foram as suas tentativas de influenciar o governo de Siracusa. Talvez Platão tenha sido o primeiro grande pensador a se preocupar com a relação entre teoria e prática, retomada muitos séculos mais tarde pelo marxismo. Sua preocupação não se restringiu ao campo da especulação filosófica: tentou pessoalmente colocar em prática alguns dos princípios que defendia na *República*. Enxergava uma ligação tão estreita entre filosofia e política que chegou a defender a tese de que a melhor cidade seria aquela governada pelos mais preparados intelectualmente: o melhor governo, para Platão, era o "governo dos filósofos".

Quem desconhece a obra de Platão bem como o contexto histórico no qual ela foi elaborada, provavelmente encararia tal idéia como uma verdadeira "esquisitice". A filosofia há muito perdeu o espaço privilegiado de que dispunha na antiguidade grega. Talvez isso se deva ao fato de que uma das principais marcas da modernidade, na sua matriz positivista, foi a separação entre teoria e prática. Com o advento do pensamento científico, a filosofia foi relegada a uma esfera de discussão estritamente teórica. Seu espaço, outrora privilegiado, passou a ser ocupado pela ciência especializada. A própria filosofia acabou, em algumas das correntes contemporâneas, se submetendo à visão pragmática que se instalou, aceitando ser tratada como uma "não-ciência" e, por isso, sem uma maior relevância para o destino da sociedade. Até porque, a partir da modernidade – com a exceção talvez apenas dos pensadores marxistas – tornaram-se cada vez mais raros os filósofos a demonstrar uma preocupação mais direta com a prática social. Nas complexas sociedades contemporâneas o saber teórico proporcionado pelo conhecimento filosófico não é mais considerado suficiente para o exercício do bom governo. A moderna prática política exige do governante um conhecimento

técnico que abrange as diversas áreas do saber: da Administração, da Economia, da Sociologia, da Arquitetura, da Engenharia, da Medicina, da Educação, enfim, de praticamente todos os campos especializados do conhecimento. E todos eles acabam concorrendo – ou deveriam concorrer – para o bom governo da cidade. Mas isso não deveria levar à conclusão de que o saber teórico, produzido pela Filosofia[1], devesse ser abandonado, que tivéssemos que viver apenas sob o domínio da técnica elaborada pela ciência especializada: o técnico precisa do conhecimento teórico para orientar a sua prática e o teórico precisa do conhecimento técnico para colocar em prática as suas teorias. Ainda é preciso construir uma sociedade em que teoria e prática caminhem sempre juntas, de forma equilibrada em que uma de sustentação à outra.

Ocorre que a dinâmica da modernidade levou a sociedade a um estado de "administração total" pela técnica –, por uma racionalidade caracterizada pela Escola de Frankfurt como instrumental, a tal ponto que hoje vivemos sob o domínio de uma perspectiva epistemológica na qual o saber teórico geralmente é deixado para o segundo plano, pois é a prática, proveniente da técnica, que conta, porque é ela que, dentro dos propósitos da sociedade capitalista, "gera os melhores resultados". O paradigma predominante ignora o fato de que teoria e prática se desenvolvem mutuamente em uma relação dialética. Para aqueles que concordam com a visão predominante, é como se a técnica sempre existisse num estado em que o "saber fazer" não se vinculasse necessariamente a um "saber por que fazer", ou seja, a "um fazer consciente". Como conseqüência dessa falta de consciência vivemos um processo de degradação universal do homem, da sociedade e do planeta: o planeta já há algum tempo começou a devolver ao homem os efeitos de uma exploração desmedida dos recursos naturais que, ao longo dos últimos séculos, foram pensados apenas como fonte de matéria-prima para a indústria capitalista; pela supremacia dos interesses individualistas em detrimento dos coletivos, num mundo em que a distância entre ricos e pobres se agiganta a cada dia, também estão cada vez mais degradadas as relações entre os homens; e por viver numa sociedade em que o consumismo transformou-se no "grande sentido de sua existência", tornando-o um sujeito superficial que valoriza muito mais os bens materiais em detrimento dos valores

[1] A palavra filosofia aparecerá com maiúscula, quando se tratar da área trabalhada como disciplina específica do currículo do Ensino Médio e, com minúscula, quando estiver se referindo à produção específica dos filósofos ou as correntes do pensamento.

espirituais, está profundamente degradada a relação do homem consigo mesmo. Falta ao homem contemporâneo uma formação cultural, *bildung*, que lhe possibilite sair de seu estado de permanente alienação para um processo de emancipação que o liberte da engrenagem constituída pela racionalidade instrumental.

A educação em sua forma tradicional, por refletir na sua prática formativa as principais "necessidades" da sociedade na qual se realiza, geralmente prioriza aquilo que é exigência desta sociedade. Podemos observar isso em muitos aspectos da educação brasileira atual em que há uma certa supremacia na defesa do ensino do conhecimento técnico especializado em detrimento do saber teórico[2]. Essa característica da educação desenvolvida a partir daquilo que Max Horkheimer designou por *teoria tradicional* (HORKHEIMER, 1989a). É até compreensível que seja assim, pois é o conhecimento técnico que produz os meios de subsistência material para a humanidade; e é também principalmente o conhecimento técnico que garante ao indivíduo em particular algumas das competências essenciais necessárias para se firmar no cada vez mais competitivo mercado de trabalho[3].

Diante das exigências que o mercado impõe à educação, áreas do conhecimento como a Filosofia acabam tendo uma relevância menor para a maioria dos estudantes. O Ensino Médio, que tem como um dos seus objetivos a formação integral do indivíduo em todas as suas dimensões, na prática, quando não lança diretamente o adolescente ao mercado de trabalho[4], acaba tornando-se uma fase preparatória para o vestibular. Aqueles que desejam uma maior ascensão social necessitam do conhecimento especializado, oferecido na universidade, que credencia o profissional a ocupar os melhores cargos com as maiores

---

[2] Na Revista Educação (uma das publicações que mais atinge o professorado da educação básica) de novembro de 2006, há um conjunto de matérias que tratam das "exigências do mercado" a partir do desenvolvimento das novas tecnologias de informação. Na chamada da capa há uma frase que reflete bem a perspectiva mercadológica que domina tanto a organização da escola privada quanto da pública: "Escolas precisam preparar os alunos para um exigente mercado de trabalho, mas não podem deixar de ensinar os jovens a pensar por si próprios". O curioso é que maior parte das matérias tratam das inovações tecnológicas do meio educacional, com esparsos depoimentos de especialistas em educação preocupados com a falta de formação crítica num sistema em que predominam os imperativos do mercado. O sentido seria outro se a frase fosse assim redigida: "Escolas precisam ensinar os jovens a pensar por si próprios, mas não podem deixar de preparar o jovem para o mercado de trabalho". Muito provavelmente seria isso que Adorno diria.

[3] Sem, é claro, desmerecer as diversas tentativas emancipatórias de educadores inspirados nas perspectivas críticas da pedagogia.

[4] Apesar da grande preocupação com o vestibular, muitos dos adolescentes que conseguem concluir o Ensino Médio sequer chegam a prestar o vestibular. Antes disso, em função de sua condição sócio-econômica, são forçados a entrar diretamente para o mercado de trabalho. Muito tempo depois é que alguns acabam procurando os cursos profissionalizantes ou mesmo o Ensino Superior.

remunerações. Mas para chegar à universidade, antes é necessária a aprovação no vestibular, algo que atualmente depende principalmente da assimilação quantitativa de apenas uma parte dos conhecimentos oferecidos no Ensino Médio[5]. Como conseqüência, a qualidade da formação recebida nessa fase da educação acaba ficando bastante comprometida.

Mas as exigências inerentes à condição humana – "não apenas de pão vive o homem", ou, "a gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão e arte" – impõem a necessidade de uma outra concepção de educação: é preciso que a sociedade compreenda que o homem que dispõe (e utiliza) em suas práticas existenciais apenas do conhecimento técnico, assemelha-se a um aparelho mecânico que existe tão somente para o exercício de uma prática específica. E neste caso, quem é dominado pela técnica é o próprio homem e não o contrário, como deveria acontecer: ele abdica de sua individualidade e da possibilidade de agir critica e autonomamente para entregar-se a um trabalho especializado, ficando à margem das questões de interesse social.

Um homem com a consciência dominada pela técnica tende a não se interessar pelos problemas que transcendem a esfera do seu próprio campo de atuação profissional, como as questões de natureza política, pois este é o *modus operandi* da ciência especializada. Sua vida pessoal torna-se apenas uma extensão de sua prática profissional, pois o próprio lazer, na sociedade capitalista, se apresenta como apenas mais um aparato da engrenagem produtiva na forma da indústria cultural. Por esse motivo, pela trama de sua própria existência, é muito difícil para o homem desligar-se do esquema no qual se encontra inserido numa sociedade organizada metodicamente pela racionalidade instrumental.

Daí a necessidade de uma educação que proporcione uma inserção cada vez maior de conteúdos que facilitem para os estudantes o desenvolvimento de sua capacidade crítica, que resultem no desvelamento das ambigüidades e contradições da sociedade, que os sensibilize para os principais problemas da realidade em que vivem e que os incentive a uma prática política em que se realizem os grandes ideais de justiça da sociedade republicana: liberdade, igualdade e fraternidade. Os homens precisam tornar-se esclarecidos e emancipados

---

[5] Existem diversas tentativas de qualificar o vestibular, como a instituição de provas seriadas ao longo do Ensino Médio ou até mesmo a introdução de questões de novas disciplinas como a Filosofia e a Sociologia em algumas das principais universidades brasileiras. Mas não é possível precisar em que medida essas iniciativas têm dado, ou darão, resultados positivos; até porque as mudanças ainda estão sendo implementadas de maneira gradativa. De qualquer modo, na maioria das universidades a ênfase continua recaindo na quantidade e não na qualidade dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

para que tenhamos uma sociedade mais equilibrada em que as relações sociais sejam mais justas, proporcionando, assim, o "reencontro do homem consigo mesmo".

Na principal obra assinada em conjunto por Adorno e Horkheimer[6], *Dialética do Esclarecimento*, a racionalidade instrumental é apontada como o principal obstáculo à realização da liberdade humana e à construção de uma sociedade emancipada. Fruto do desenvolvimento técnico-científico desde os primórdios da civilização, acentuado a partir da modernidade, ela está presente no eixo das relações produtivas e sociais em praticamente todas as formas de organização entre os homens, tanto nas sociedades capitalistas, quanto nas socialistas. A ênfase que se dá à formação da (e para a) racionalidade instrumental pela tradição educacional contribui decisivamente para que a educação seja mantenedora do *status quo*, impedindo uma mudança significativa que torne a sociedade consciente e responsável pelos seus próprios projetos. Projetos estes que, consciente ou inconscientemente, se definem *na* e *pela* política.

A política é a atividade humana voltada para a resolução dos problemas coletivos dos homens e para a orientação do destino da sociedade. Apesar de sua grande importância, as distorções em torno do seu sentido têm tornado a humanidade cada vez mais descrente na possibilidade de que um destino comum possa ser efetivamente construído pela via da política. A própria dinâmica do capitalismo, focada no individualismo do sujeito capaz de acumular o máximo de bens apenas para si, canaliza as forças da sociedade para uma direção contrária àquilo que se poderia chamar "interesses coletivos". Uma conseqüência é que a humanidade tem se tornado cada vez mais descrente da democracia. Talvez esta seja uma das razões para que na educação escolar se dê muito pouca importância a uma formação genuinamente política do cidadão (tanto por parte da instituição escolar, como por parte dos próprios estudantes). Até porque, como foi dito, o interesse da maioria recai principalmente na formação profissional e, no caso específico da educação média da sociedade brasileira, na preparação para o vestibular.

O retorno da Filosofia como uma disciplina obrigatória do Ensino Médio pode significar a abertura de um espaço específico para a formação política dos estudantes. Se nós aceitamos que é na política que o destino de todos é definido, não é possível aceitarmos que a

---

[6] E que teve contribuições significativas de todos os membros da Escola de Frankfurt, especialmente de Herbert Marcuse.

escola esteja alheia à necessidade de se formar cidadãos capacitados a pensar e assumir a responsabilidade *com* e *pelos* problemas coletivos da humanidade.

Por uma questão de sobrevivência da própria espécie humana é imprescindível reorientar o destino da sociedade! Nesse sentido, é preciso repensar os fundamentos da humanidade como um todo, principalmente na relação que estabelece entre teoria e prática. Será que os valores que fundamentam teoricamente a realidade são vividos na prática ou existem apenas enquanto mecanismos de dominação ideológica utilizados para que as pessoas tenham uma falsa impressão de liberdade, de democracia e de justiça? Se a sociedade é democrática, em que medida os valores democráticos estão sendo postos em prática? A educação colabora com a qualificação das pessoas para viver em uma sociedade democrática ou existe tão somente como mais um elemento mantenedor do *status quo*, ou, como diria Althusser, como mais um "aparelho ideológico do Estado"? É possível pensar a escola como um espaço de resistência e contradição às potências repressoras e reacionárias da sociedade? Qual o papel da escola na formação do cidadão responsável pela construção da sociedade democrática?

A Filosofia é um dos conhecimentos que pode melhor contribuir na formação do homem esclarecido e emancipado politicamente como propõem os próprios fundamentos filosóficos de nossa sociedade fixados, pode-se dizer, no movimento Iluminista. Para tanto é necessário que o seu ensino assuma uma perspectiva comprometida com a formação de uma racionalidade crítica que ajude a promover uma verdadeira revolução na sociedade[7]. Uma revolução fundamentada em cada homem em particular que, como pretendia Kant, "ouse fazer uso público de sua razão". A escola pode e deve ser pensada como um espaço de utopia a partir do qual uma sociedade melhor do que a que temos hoje poderá ser construída. Por isso a necessidade de pensar a escola como um espaço de crítica e de formação crítica que poderá se estabelecer a partir de uma verdadeira Teoria Crítica da educação. É nesse sentido que este trabalho pretende pensar a Filosofia no Ensino Médio: um ensino que proporcione uma verdadeira educação política comprometida com os propósitos da sociedade democrática de direito.

---

[7] Não se pretende aqui dar a impressão de que a Filosofia é uma "disciplina messiânica" capaz de resolver todos os problemas da educação e da democracia. Pretende-se na verdade situá-la no currículo, demonstrando que ela tem um papel importante a desempenhar na formação da juventude.

Sergio Paulo Rouanet escreveu que “hoje como ontem, só a razão é crítica, porque seu meio vital é a negação de toda facticidade, e o irracionalismo é sempre conformista, pois seu modo de funcionar exclui o trabalho do conceito, sem o qual não há como dissolver o existente” (2000, p. 12). Mas a “razão de ontem” – uma das idéias que este trabalho procura sustentar – surgiu como uma tentativa de negar todas as formas de facticidade, fossem elas impostas pelo poder despótico dos “deuses”, dos homens ou da natureza. Surgiu da (e com a) democracia. Era, portanto, uma razão livre de qualquer tentativa de aprisionamento do pensamento e procurava buscar uma visão de totalidade[8]. A “razão de hoje” multiplicou de tal forma o seu alcance sobre a totalidade do mundo, que foi obrigada a multiplicar-se a si mesma: tornou-se uma razão fragmentada, parcial e, na maioria das vezes, incapaz de perceber as gigantescas contradições criadas por ela própria. A razão de hoje é conformista, resignada com o atual estado de coisas no mundo, se submetendo na mais absoluta passividade aos ditames da racionalidade instrumental, negando as possibilidades de exercício da própria liberdade humana. Podemos dizer, “a razão de hoje, aquela que governa os homens, é uma “razão irracional”; e por isso não mais “razão”, por isso “des-razão”.

Mas ainda existem espaços nos quais a “razão de ontem” subsiste na “razão de hoje”. Um deles é a educação: por mais que em seu papel formativo ela também trabalhe na disseminação da racionalidade instrumental, a educação tem a possibilidade do resgate de toda a tradição histórica da produção do conhecimento, em que aquela razão livre, que procurava impor-se a toda facticidade do mundo exterior, permanece intacta. A Filosofia, com seu recente retorno ao Ensino Médio, pode ser considerada uma modalidade do conhecimento privilegiada para este propósito: se trabalhada criticamente, com o propósito de formar sujeitos críticos, com uma mentalidade esclarecida e emancipada, naturalmente proporcionará a proliferação da racionalidade política tão necessária à supressão de todas as formas de irracionalismo que insistem em permanecer governando o homem e a sociedade. Para Antônio Joaquim Severino, “a única pragmaticidade defensável da filosofia é que ela possa contribuir na construção/explicitação das significações que norteiem nossas demais práticas! E que ela

[8] Da Grécia Clássica até a Modernidade, os filósofos sempre tentaram pensar em modelos universais que dessem conta de explicar a totalidade dos problemas do homem, fossem eles de natureza antropológica, filosófica ou sociológica. Mas o movimento que, ainda no início da Modernidade, desencadeou a separação do conhecimento por áreas específicas procurou negar a possibilidade de um conhecimento da totalidade, o que acabou incorporado por muitas correntes da própria Filosofia, sendo talvez o Positivismo a principal delas.

faça isso de modo sistemático e crítico, contrapondo-se às interferências dispersas e dogmáticas do senso comum e da ideologia, sob todas as suas roupagens... Por sinal, é este caráter formativo da Filosofia que a vincula íntima e necessariamente à educação (...)" (2004, p. 103).

Desde os tempos antes de Sócrates, a Filosofia tem tido um compromisso efetivo com a busca da verdade, com o desvelamento das ideologias, não importando a corrente de pensamento à qual o filósofo estivesse engajado. No passado socrático, pode-se dizer, a "caverna" que impedia a emancipação humana era um pouco mais rudimentar – mas não menos eficiente – do que as diversas "cavernas" dos tempos atuais em que a indústria cultural, movimentada por um poderoso aparato tecnológico, tornou-se capaz de influenciar até a mais crítica das razões. A "Teoria Crítica da Escola de Frankfurt", pela sua grande capacidade de análise e crítica da sociedade de massas e por todos os seus desdobramentos teóricos em praticamente todas as áreas da pesquisa social, nos oferece alguns excelentes subsídios para se pensar um ensino de Filosofia comprometido com uma formação verdadeira – *bildung* - voltada para o projeto de emancipação humana. Um projeto que pressupõe a formação de indivíduos/sujeitos esclarecidos. Para pensar este ensino de Filosofia este trabalho organiza-se em quatro capítulos que passamos agora a descrever.

O primeiro capítulo procura apresentar sob um ângulo histórico as principais perspectivas nas quais o ensino de Filosofia se baseou até este momento da história brasileira. Discute alguns problemas da filosofia no Ensino Médio que se situam no contexto de uma certa visão utilitarista da educação atual. Retoma a perspectiva assumida pela LDB de 1996, que direciona a filosofia para uma proposta de "educação para a cidadania", como um princípio norteador que precisa ser melhor explorado para o amadurecimento da sociedade democrática. Defende a idéia de que os princípios da democracia moderna propostos pelo Iluminismo precisam ser revisitados. Partindo de uma visão crítica em relação a LDB, aponta para a necessidade de se repensar a formação para a cidadania numa dimensão propriamente política. Resgata, com base em alguns pressupostos históricos, a vinculação entre a filosofia e a política. A partir disso, defende que a disciplina de Filosofia possui uma "pragmaticidade" para o Ensino Médio que se vincula à necessidade urgente de uma formação política mais consistente para a vivência na sociedade democrática.

Partindo do princípio de que o mundo moderno é dirigido de forma heterônoma, por aquilo que a Escola de Frankfurt caracterizou como racionalidade instrumental, o segundo capítulo procura explorar este conceito num sentido geral, mas sem deixar de explorar as relações específicas com a educação tradicional. Quando a sociedade se deixa orientar apenas pela racionalidade instrumental, o sujeito, pensado individualmente, fica em segundo plano. O capítulo procura explicitar a idéia de que educação baseada na racionalidade instrumental, portanto, é uma educação que se coloca contra o indivíduo.

O terceiro capítulo analisa a necessidade de uma crítica que reoriente o destino da sociedade a partir da formação de uma racionalidade política autônoma, centrada em sujeitos que assumam o seu papel na história, possibilitando à sociedade tornar-se consciente dos seus projetos. Reconhece que o a Filosofia no Ensino Médio é apenas uma possibilidade que precisa realizar-se num projeto maior no qual a "comunidade escolar" esteja inserida num "projeto de sociedade" pensado filosoficamente por todas as pessoas que a compõem. Com base nas idéias dos pensadores frankfurtianos, defende a tese de que apenas uma teoria crítica da sociedade – não necessariamente baseada nos escritos dos intelectuais ligados à Escola de Frankfurt – poderia resgatar alguns dos valores democráticos que se perderam na prática social atualmente articulada com base na razão instrumental. Sustenta que a prática docente da maioria das disciplinas dos currículos das escolas ainda se faz a partir da Pedagogia Tradicional que está diretamente relacionada àquilo que Horkheimer caracterizou como "teoria tradicional". Procura demonstrar que a Filosofia, com o seu questionamento racional sobre a realidade, tem um papel importante na ruptura de todo tradicionalismo que atualmente orienta boa parte da educação escolar e da sociedade.

O quarto capítulo procura desenvolver uma reflexão sobre a sustentabilidade de se ensinar Filosofia no Ensino Médio com uma proposta inspirada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Existiria uma metodologia capaz de colocar em prática uma tal proposta? O capítulo defende a tese de que, independente dos conteúdos adotados pela escola ou pelo professor, o Ensino de Filosofia, baseado na Teoria Crítica, pode levar a um estado de consciência crítica da realidade, o primeiro passo para a formação da Racionalidade Política. Partindo da leitura de alguns textos de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas sobre Educação e sobre Filosofia, procura defender que um tal projeto de educação política não é apenas possível, como também é necessário para a construção de uma genuína sociedade

democrática. Mas para isso, o Ensino de Filosofia deve ser, em primeiro lugar, um ensino para a contradição e para a resistência às potências da racionalidade instrumental que impedem a formação de uma racionalidade política. Um ensino de Filosofia em que o exercício do filosofar esteja implícito em todo e qualquer conteúdo filosófico que se pretenda “ensinar”.

CAPÍTULO I

O ensino de Filosofia e a educação para a racionalidade política

"Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata agora é de transformá-lo".
Karl Marx & Friedrich Engels, *XI Tese sobre Feuerbach*

"A filosofia, que chegou a parecer superada, continua viva porque deixou passar o momento de sua realização. O juízo sumário que nada mais fez do que interpretar o mundo e mutilar-se a si mesma resignando-se ante a realidade, torna-se derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassou. Ela não oferece qualquer lugar a partir do qual a teoria como tal possa ser convencida concretamente de anacronismo, em que pese ser sempre dele suspeita. Talvez a interpretação que prometia uma transição à prática tenha sido insuficiente. O momento em que a crítica dependia da teoria não permite prolongamento teórico. A práxis, adiada por tempo indeterminado, deixa de ser instância de protesto contra a especulação presunçosa para tornar-se muitas vezes o pretexto para que os executivos sufoquem o pensamento crítico como se este fosse uma futilidade e não como o que realmente é: instrumento para uma práxis transformadora".
Adorno, *Dialética Negativa*.

Uma dissertação sobre o ensino de Filosofia, não poderia, de modo algum, esquivar-se da questão: por que ensinar filosofia? Uma questão que traz consigo uma outra, cujo sentido *poderia* e, talvez, *devesse* ser o mesmo: por que estudar/aprender filosofia? Uma modalidade de conhecimento tão abrangente pode interessar às pessoas pelos mais diversos motivos. Isso porque é uma característica da própria filosofia interessar-se pelos mais diversos temas do conhecimento. A filosofia não é uma ciência e por isso não obedece aos limites estabelecidos pelas ciências específicas: não tem objeto próprio e nem se restringe a um único

método; todos os objetos de algum modo lhe “pertencem” e todos os métodos tornam-se para ela um “objeto” de investigação. É bem possível que o seu grande limite seja justamente “não ter muitos limites”. Mas a cultura científica predominante na Educação, cuja origem nos remete ao início da modernidade, com René Descartes e o seu *Discurso do Método*, cobra até mesmo da filosofia algum tipo de limite.

A sua recente universalização como uma disciplina obrigatória no Ensino Médio brasileiro exige das pessoas envolvidas – professores, pesquisadores e especialistas da área da Educação – uma ampla discussão sobre quais seriam os seus propósitos. Qualquer tipo de resposta para esta questão, naturalmente, estabeleceria limites à filosofia e ao seu ensino.

Deve-se levar em conta que a própria organização do Ensino Médio impõe limites, não apenas à Filosofia, mas, a todas as disciplinas existentes no currículo. Um deles é imposto pela carga horária: existe um currículo instituído com uma divisão por horas-aula destinadas a cada uma das disciplinas. Algumas são contempladas com uma carga horária maior do que as outras. Outro limite é posto pela organização tradicional da educação que acaba restringindo bastante as tentativas de mudança. A tradição ajuda a manter e reforça métodos de ensino assentados principalmente na assimilação dos conteúdos através da memorização quantitativa e não em um aprendizado qualitativo. O formato do vestibular privilegia algumas disciplinas curriculares que se fundamentam principalmente na referida memorização, reforça a falta de interesse por disciplinas como a Filosofia que, aparentemente, não trazem nenhum resultado concreto dentro daquilo que se poderia chamar de a visão pragmática predominante na educação. Além disso tudo, há o problema da formação docente, que deixa bastante a desejar nos cursos de licenciatura de praticamente todas as áreas do conhecimento, mas talvez principalmente na filosofia. Ela esteve afastada do currículo oficial durante um longo período de tempo, o que acarretou a falta de políticas públicas e privadas para o desenvolvimento de propostas metodológicas eficientes para um aprendizado qualitativo.

Mesmo que a filosofia fosse a área do conhecimento contemplada com a maior carga horária, dentre todas as disciplinas do currículo, ainda assim seu ensino seria limitado: é simplesmente impossível, por exemplo, abarcar todos os seus grandes temas, contemplando a sua historicidade, até para os cursos de graduação. O que dizer então sobre um curso de ensino médio? Os alunos iniciam esta fase dos estudos aos 14 ou 15 anos de idade, o que já coloca

um grande limite quanto a sua capacidade de compreensão de determinados conceitos de teor mais abstrato, algo bastante comum em diversas correntes da filosofia[9]. A dificuldade de leitura apresentada pelos estudantes brasileiros é outro grande obstáculo, pois os textos clássicos apresentam um alto grau de dificuldade até mesmo para os alunos universitários.

Poderíamos ficar listando uma infinidade de limites ao ensino de filosofia, bem como a todo o sistema educacional brasileiro, o que realmente não cabe neste projeto. Pretende-se, neste trabalho, pensar alternativas para que o seu ensino seja significativo na formação da juventude, mesmo com todos os limites que isso possa apresentar. Mas, antes de pensar na filosofia que se pretende "ensinar", é necessário pensar naquilo que os estudantes precisam "aprender", o que nos leva inevitavelmente à questão: quais seriam as principais lacunas na formação do estudante brasileiro de Ensino Médio que a filosofia poderia ajudar a preencher? As respostas a este problema poderiam ser múltiplas, o que nos levaria novamente ao problema dos limites, principalmente ao da "carga horária". Este limite obriga-nos a fazer uma pergunta essencial: o que realmente é necessário que o estudante do Ensino Médio aprenda e que a filosofia poderia ensinar? As respostas também seriam múltiplas, o que nos obrigaria a fazer uma escolha. A escolha que fazemos, ou a resposta que pretendemos dar para esta questão, é o tema que justifica toda esta dissertação: a disciplina de Filosofia no Ensino Médio deve priorizar uma *educação para a cidadania*, baseada numa verdadeira *formação critica*, baseada na *liberdade de pensamento* com o objetivo de formar pessoas preparadas para uma *ação política consciente*. É essa lacuna da formação da juventude que a filosofia talvez possa preencher como nenhuma outra área do conhecimento. Apresentando algumas características da filosofia a partir do seu surgimento na Grécia Antiga, explorando alguns

---

[9] A preocupação com um ensino de Filosofia adequada à faixa etária do indivíduo em formação já era uma preocupação presente nos textos de Kant. "Ao comentar o conceito de esclarecimento, este desvinculou menoridade da razão da infância. A menoridade do entendimento se aplica quase exclusivamente ao adulto preguiçoso; e mais: ao adulto covarde que impede as crianças de se emanciparem mais cedo, não permitindo que elas venham a tirar proveito das verdades pueris: 'Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas' (Kant, *Resposta a pergunta: Que é "esclarecimento"?*). (...) A discussão sobre o ensino da filosofia, seja para as crianças, seja para os adolescentes, deve levar em conta a reflexão kantiana porque o filósofo na mesma medida em que defende a instrução da criança, também alerta para que não sejam antecipados os anos de vida pelo conhecimento. A falta de sintonia pode acarretar prejuízos irreparáveis à criança, tornando-a muito precoce na crítica e, em contrapartida, pouco criativa na idade adulta. O bom ensino da Filosofia deve ser progressivo, cada etapa deve ser preparatória para a subseqüente. Isso implica em organização curricular dos conhecimentos que devem ser transmitidos" (GUIDO, 2000, p. 84).

elementos da história da disciplina no Brasil e alguns dos princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira, este capítulo procura sustentar esta posição.

1.1. Enfim, Filosofia no Ensino Médio: pretextos e contextos...

> *"Estamos reintroduzindo o ensino crítico e oferecendo aos jovens a possibilidade de entender melhor o mundo em que vivem[10]".*
>
> Fernando Haddad

No dia 07 de julho de 2006, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, por unanimidade, o Parecer que institui a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do território nacional (PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006). Pouco tempo depois, em 11 de agosto, a decisão do Conselho foi homologada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad.

A decisão da obrigatoriedade nacional do ensino de Filosofia e de Sociologia só veio confirmar uma tendência manifesta na legislação da maioria dos estados brasileiros. Estas disciplinas já eram obrigatórias em Alagoas, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo e Tocantins. Na Paraíba e no Rio Grande do Sul, elas estavam presentes na maioria das escolas, porém, como disciplina opcional.[11]

O fato de a Filosofia e a Sociologia já estarem presentes no currículo oficial de 17 estados da federação possibilitou que o parecer CNE/CEB Nº 38/2006, favorável à obrigatoriedade das duas disciplinas, contasse com uma argumentação praticamente irrefutável:

> "Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à

---

[10] Trecho do discurso do Ministro da Educação ao assinar o documento que tornou obrigatório o ensino de Filosofia e de Sociologia em todo o território brasileiro, no dia 11 de agosto de 2006. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=5510&FlagNoticias=1&Itemid=5654

[11] Informações obtidas no parecer CNE/CEB Nº 38/2006 que instituiu a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia. O documento está disponível para consulta no site do MEC no endereço http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

> educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil. § Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino de Filosofia e de Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrada a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram. § Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país" (p.3).

A introdução curricular da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio foi uma conquista histórica para os profissionais da educação com a qual se beneficiará a sociedade como um todo. Ela é o resultado de uma luta que se estende desde o período da ditadura militar, época em que as tendências conservadoras da sociedade brasileira convergiram para a configuração de uma educação tecnicista, totalmente desvinculada da perspectiva de uma cidadania consciente, com o objetivo de preparar os estudantes do antigo 2º grau diretamente para o mercado de trabalho[12]. Por este motivo, a filosofia não despertava nenhum interesse das pessoas que estavam no poder, ao contrário, pelo seu caráter crítico e contestador, despertou grande repúdio. As decisões políticas tomadas em relação à educação naquele período vieram apenas confirmar e reforçar essa tendência.

Depois de ter deixado de ser uma disciplina obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e de ter sido praticamente abolida das escolas de nível médio em 1971 (Lei n. 5.692/71), a Filosofia não perdeu apenas o espaço que lhe era reservado no currículo, mas principalmente o universo de referências que a legitimava enquanto disciplina.[13]

---

[12] "A lei de Diretizes e Base, de agosto de 1971, reorganizou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio) em todo o território nacional, dando-lhes uma nova estrutura fundada em objetivos universais e criando a profissionalização compulsória no 2º grau, que visou, fundamentalmente, o aperfeiçoamento das funções de discriminação social, via escolaridade" (CARTOLANO, 1985, p. 75).

[13] Não que a Filosofia sempre tivesse um espaço garantido e uma perspectiva de ensino definida. Para Horn: "Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as 'aulas régias', os 'cursos livres' ou sua configuração como 'matéria optativa', até o 'caráter complementar', a Filosofia ainda não obteve a delimitação de seu *lócus.* Os discursos legais que a enaltecem, mas não alocam *pari passu* aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca" (HORN, 2000, p. 17 a 33). Pode-se afirmar que nos momentos em que a Filosofia esteve presente no currículo, possuiu, principalmente, um caráter propedêutico para que os filhos das elites se preparassem para a vida universitária. Foi principalmente a partir da segunda metade do regime militar, por volta de 1975, que o debate em torno do

Apesar de ter a sua essência constituída historicamente, desde os tempos de Sócrates, pela busca da verdade e de os filósofos serem, normalmente, conhecidos por refletir sobre os grandes temas do seu tempo, nos momentos em que a Filosofia esteve presente como disciplina no currículo das escolas brasileiras – já no Brasil Colônia, 1553 ou 1556[14] –, ela pouco se aproximou deste princípio, ou seja, foi pouco reflexiva e, menos ainda, crítica. Segundo Horn,

> "Um olhar mais atento à história do ensino da filosofia no Brasil, que remonta ao período colonial, indica sua utilização ora como forma doutrinadora das concepções religiosas e políticas, ora como um privilégio intelectual das elites econômicas e politicamente dominantes. Resumidamente pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma" (2000, p. 17).

Para Pegoraro (1994, p. 18), "a primeira fase da Filosofia no Brasil dependeu inteiramente da teologia". Era uma Filosofia de caráter essencialmente escolástico, ou seja, onde verdade e fé deveriam manter sempre um estado de "perfeita coerência", sobressaindo, é claro, a superioridade da fé. Entretanto, há que se ressaltar a inserção das idéias positivistas, a partir do século XIX, que muito influenciaram, por exemplo, na Proclamação da República, sobretudo ao analisar o papel desempenhado por Benjamim Constant, que não aderindo à vertente ortodoxa que transformara o positivismo em religião, "preocupou-se apenas com o ensino do positivismo enquanto filosofia" (CARTOLANO, 1985, p. 33). Pode-se dizer que o positivismo e a escolástica foram as duas perspectivas teóricas que mais se manifestaram na história do ensino de Filosofia no Brasil.

Uma questão interessante, que aparece como um verdadeiro problema, é saber em qual momento – e por quais razões – da história da educação nacional, a filosofia deixou de servir aos propósitos "das elites econômicas e politicamente dominantes" como propõe Horn. Em que momento e por quais motivos a filosofia abandonou as perspectivas escolástica e positivista que, decerto, muito agradavam às pessoas no poder, para tornar-se crítica e

---

ensino de Filosofia no Ensino Médio começou a se voltar para uma formação da consciência crítica do cidadão. A esse respeito ver EITERER, Carmem Lúcia. 2002, p. 471 a 481.

[14] Segundo CARTOLANO (1985, p. 22), não há concordância entre os principais pesquisadores quanto à exatidão da data.

reflexiva, despertando o sentimento contrário? Este parece ser um bom problema a ser analisado, visto que a maior parte dos especialistas, que escreveram e escrevem sobre a retirada da Filosofia do currículo oficial, alegam que isto aconteceu principalmente por ela ser considerada uma disciplina subversiva.

Cartolano, discorrendo sobre esse tema, afirma que com a retirada da Filosofia do currículo "ficou claro que o pensar crítico e transformador, característico da atividade filosófica, constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade" (idem, p. 74). A conseqüência natural deste processo foi a retirada da Filosofia do currículo e a entrada da Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB[15] com um perfil moralizante, bem próximo daquele caráter escolástico que a Filosofia manteve ao longo da maior parte da história da educação brasileira. O filósofo Renato Janine Ribeiro, em artigo recente publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, endossa o que diz Cartolano, afirmando que a razão para a Filosofia ser retirada do currículo pelo governo dos militares "era óbvia. O regime militar não queria que os jovens pensassem" (2005).

O fato é que a Filosofia não se adequava mais ao projeto de país engendrado pela elite no poder. Obviamente não era do interesse dessa elite que houvesse uma disciplina que despertasse os estudantes para qualquer tipo de reflexão, sendo ela crítica ou não. Mas aí está novamente o problema: em que momento e por quais razões a Filosofia mudou sua perspectiva de ensino, de conservadora e mantenedora do *status quo* a questionadora da realidade social e política, tornando-se perigosa para a elite no poder? Pegoraro afirma que

> "A hegemonia da Escolástica começou a ser rompida nas décadas de quarenta e cinqüenta. A Universidade de São Paulo saiu à frente do movimento. Professores contratados na França ensinavam livremente várias teorias. Formou-se em poucos anos a primeira geração de profissionais sem compromisso com a teologia. Aos poucos, a filosofia pluralizou-se na esteira das melhores escolas européias. As universidades bem dotadas em recursos humanos e técnicos, como as Universidades do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG) e de Pernambuco (UFPe) organizaram Departamentos de Filosofia com ampla liberdade de investigação e ensino. Esta autonomia de investigação e ensino não tardou a dar frutos" (1994, p. 19).

[15] OSPB: Organização Social e Política Brasileira; e EPB: Estudos dos Problemas Brasileiros.

Apesar disso, a escolástica continuou a ter grande influência na filosofia nacional, mas Tomás de Aquino começava a rivalizar com pensadores de vertentes essencialmente laicas. Os anos 50 destacam-se como o momento dessa mudança de perspectiva:

> "A produção filosófica e os debates concentraram-se em torno das teses marxistas e da neo-escolástica na versão de Jacques Maritain. As duas escolas formaram pesquisadores nas universidades e militantes para os movimentos sociais e políticos. As correntes partidárias da época, de esquerda e direita, diziam-se tributárias destas duas matizes. Os textos de Tomás de Aquino, Marx, Hegel animavam apaixonadas controvérsias. Alceu Amoroso Lima e Ernani Fiori do lado da neo-escolástica e Luiz Carlos Prestes e Cruz Costa da ala marxista exerciam grande liderança doutrinária" (idem, p. 19)

Sobre o papel desempenhado por Cruz Costa, por exemplo, José Artur Giannotti comenta que em suas aulas, "além da grande discussão entre os filósofos consagrados", ele trazia "a possibilidade de refletir sobre opções que eram nossas, que faziam parte do que poderia ser uma cultura nacional, aprendendo, enfim, a levar a sério as opções que se estavam tramando neste estranho período de liberdade e fermentação nacional que foram os anos de 45 a 64" (1994, p. 237). Giannotti afirma categoricamente que "sem Cruz Costa, a nova geração que começa a ocupar os postos da filosofia paulista não seria o que é (...)" (idem, p. 238). Percebe-se, portanto, que a filosofia começava a se voltar principalmente para o questionamento da realidade social e política brasileira, algo que, muito provavelmente, incomodava bastante uma elite que nunca fora, efetivamente, questionada enquanto esteve no poder.[16]

De qualquer modo, o que a ditadura militar fez, quando instituída, foi solapar um movimento crescente do pensamento crítico na educação, em benefício de uma visão pragmática que se instalara, focando principalmente os interesses do capitalismo norte-americano no Brasil, de 64 até o período da abertura política, início dos anos 80 (cf. PIMENTA & GONÇALVES, 1990, p. 49).

As mudanças ocorridas nos tempos da ditadura estabeleceram, em grande parte da sociedade – a parcela que absorveu sem nenhuma contestação a cultura reacionária

---

[16] Cruz Costa desempenhou um papel importante na filosofia nacional, mas nem por isso poderia ser considerado unanimidade. A esse respeito, ver ARANTES, Paulo E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, especialmente o Capítulo 2.

implementada –, a idéia de que o questionamento crítico sobre a realidade, além de não fazer muito sentido, é algo totalmente contraproducente. Além do que, questionar a realidade fugia completamente do foco do projeto educacional que vinha sendo posto em prática. Para Rouanet, “a razão filosófica é inimiga da razão de Estado: não é por acaso que ela foi suprimida dos currículos brasileiros” (2000, p. 320). Mas “a exclusão da filosofia pelos militares possibilitou que ela fosse percebida inequivocamente pela sociedade como uma ferramenta educacional ligada à democracia e, portanto, a uma cidadania não autoritária. A filosofia é considerada tão poderosa, tão subversiva que deve ser retirada das escolas” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 175). Para minimizar o temor em relação ao pensamento crítico, a mentalidade pragmática predominante durante o período da ditadura acabou por tornar senso comum um ditado “tosco” que dizia que “a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”. Logicamente nem todo mundo pensava dessa maneira, pois se assim fosse, sequer se cogitaria o seu retorno ao currículo do Ensino Médio. Durante os difíceis anos da ditadura, por mais que o regime procurasse cercear ao extremo a liberdade civil, sempre houve o debate, em maior ou menor grau, sobre a pertinência ou não da filosofia na educação de nível médio, mesmo que estivesse restrito ao círculo dos especialistas ligados diretamente ao setor educacional.

Para Ghedin, a pedagogia crítica de Paulo Freire também influenciou muito no movimento pelo retorno da Filosofia:

> “É certo que o final da década de 1970 e o início da de 1980 foram palco de uma divulgação intensa da pedagogia libertadora de Paulo Freire, defendendo a necessidade de uma postura crítica e conscientizadora da educação em geral. A filosofia acabou por se inserir nesse debate como um dos pilares da formação da consciência crítica. (...) A partir de 1975, organizaram-se vários movimentos para a reintrodução da referida disciplina no ensino médio, facultada pela lei 7.044/82, que, ao fixar o exercício consciente da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e auto-realização como objetivos gerais do ensino secundário, abriu novas oportunidades para que filosofia fosse adotada, optativamente, como disciplina fundamental à consecução de tais objetivos” (GHEDIN, Evandro, 2002, p. 212).

O final do regime militar, a abertura política e o processo de redemocratização do país trouxeram à baila, de maneira mais contundente na educação, o debate sobre a reinserção

da disciplina de Filosofia no currículo das escolas do Ensino Médio[17]. Mas a perspectiva passou a ser outra. Não mais com um caráter escolástico, ou apenas cumprindo um papel propedêutico para o Ensino Superior, mas uma disciplina que suprisse a demanda por uma formação para uma cidadania verdadeira numa sociedade que, pelo menos no papel, já poderia ser considerada democrática. Sociedade esta que foi reprimida durante os longos anos do regime militar: pode-se dizer que as gerações formadas durante a ditadura, e mesmo após seu término, foram educadas apenas para obedecer ao Estado autoritário, sem o direito de questionar suas gigantescas contradições.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n. 9.394/96), houve novamente uma grande abertura para a introdução curricular da Filosofia como uma disciplina obrigatória. Pelos próprios objetivos que a educação nacional passa a assumir com a nova LDB, dando ênfase à formação para a cidadania, inclusive determinando em seu artigo 36 que "ao final do ensino médio", todo estudante deverá ter o "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Acreditava-se, com isso, que seria uma conseqüência natural a adoção das duas áreas do conhecimento como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio. Apesar de se configurar como uma verdadeira ambigüidade na nova lei[18], a obrigatoriedade não se concretizou, gerando muita discussão entre os profissionais da área.

A perspectiva assumida pela equipe que elaborou a atual LDB foi a de que a Filosofia e a Sociologia já estariam inseridas de maneira transversal nas diversas disciplinas presentes no currículo oficial. Foi esta, aliás, a visão que determinou a confecção dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), pela equipe do então Ministro da

---

[17] Em diversos Estados da Federação, houve projetos de implantação da Filosofia e da Sociologia através de leis estaduais já no início dos anos 80: Pará, Rio Grande do Sul, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, por exemplo, entendendo que, com a abertura política, o retorno das referidas disciplinas seria uma conseqüência natural, chegaram, inclusive, a torná-las obrigatórias nas escolas de seus territórios, quando da promulgação das Constituições Estaduais em 1989. Mas em Minas, as diversas incertezas em torno do rumo que o país deveria tomar naquele período acabaram contribuindo para que artigo de lei (Art. 195) que reintroduziria a Filosofia e a Sociologia não fosse regulamentado, permitindo interpretações ambíguas por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE). A este respeito, ver CARVALHO, L. M. G. X. 2002, p. 519 a 559.

[18] A própria Lei de Diretrizes e Base ressalta a importância dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para que a educação realize a formação para a cidadania, mas deixou ambas as disciplinas de fora do conjunto daquelas que tiveram o seu ensino tornado obrigatório. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados a partir da promulgação da Lei 9.394/96, dedicaram textos específicos ao ensino de Filosofia e Sociologia, dando tratamento idêntico ao das outras disciplinas que tiveram o seu espaço curricular garantido.

Educação, Paulo Renato de Souza. Os PCNEM "procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal garantiria, em tese, o cumprimento da LDB quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de Filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica" (FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO & KOHAN, 2004, p. 259). Este é, certamente, um dos pontos mais polêmicos a respeito do retorno da Filosofia ao Ensino Médio.[19]

Mas a não obrigatoriedade da Filosofia não excluiu a sua necessidade. Até porque a não obrigatoriedade legal não significou a sua não adoção como disciplina em grande parte das escolas brasileiras, tanto no ensino público quanto no ensino privado[20], seja por força de legislação estadual, seja por iniciativa das próprias instituições de ensino. Muitas escolas do Ensino Médio, e até mesmo do Ensino Fundamental, foram incluindo a Filosofia em sua matriz curricular, compreendendo a sua necessidade, pelos próprios objetivos propostos na nova LDB – e da grande dificuldade em atingi-los transversalmente –, ainda que com uma carga horária bastante limitada.[21] O fato de a Filosofia estar presente no currículo de 17 estados brasileiros anteriormente à obrigatoriedade nacional, por meio de leis estaduais, comprova a força do movimento para a sua inclusão como disciplina específica.

A nova situação da filosofia com a obrigatoriedade implementada pelo Conselho Nacional de Educação acirrou ainda mais uma discussão que vem sendo feita desde a promulgação da LDB, em 1996, que abriu o espaço para a sua inserção como disciplina específica: qual o objetivo – ou os objetivos – da Filosofia no Ensino Médio? As novas

---

[19] O problema da ambigüidade da LDB em relação à filosofia no Ensino Médio é bem desenvolvido na já citada Dissertação de Mestrado de Dalton José Alves.

[20] Por mais que o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2001, ao projeto do Deputado Federal Padre Roque do PT do Paraná, que tornaria a Filosofia e a Sociologia obrigatórias em todos os Estados da Federação tenha sido, para muitos, "um grande banho de água fria", percebe-se que o efeito causado foi contrário ao que se esperava. Todos os anos se multiplica o número de encontros, congressos e simpósios para discutir sobre a Filosofia no Ensino Médio. O aumento significativo do número de pesquisas nos programas de pós-graduação das universidades públicas e privadas e o grande número de artigos publicados nos últimos anos também atestam esta realidade.

[21] Talvez exatamente aí, na questão do número de aulas, resida uma grande razão de polêmica. Muitos professores de outras áreas "perderam aulas" – carga horária na matriz curricular – por causa de uma disciplina que sequer era considerada obrigatória. A "guerra" por carga horária, entravada permanentemente pelas diversas disciplinas no interior de todas as escolas, é um tema pouco explorado pela pesquisa, mas de extrema relevância para a confecção de um "projeto" educacional que corresponda a um projeto de homem que se deseja formar, bem como, o projeto maior da sociedade emancipada que se pretende construir.

Diretrizes Curriculares Nacionais – publicadas pouco antes da decisão do CNE pela obrigatoriedade – apontam algumas possibilidades de caminhos para a Filosofia no Ensino Médio, mas elas ainda são bastante amplas para um nível de ensino que apresenta diversos limites.

1.2. Filosofia sim, mas para quê?

> *"Qual é o tema da filosofia? Não há nenhuma resposta universalmente aceita para esta pergunta. As opiniões diferem, desde aqueles que a consideram uma contemplação de todo o tempo e de toda a existência – a rainha das ciências, a pedra angular de todo o arco do conhecimento humano – até aqueles que desejam descartá-la como uma pseudociência que explora confusões verbais, um sintoma de imaturidade intelectual, destinada junto com a teologia e outras disciplinas especulativas ao museu de antiguidades curiosas, assim como a astrologia e a alquimia foram, há muito tempo, banidas pela marcha vitoriosa das ciências naturais."*
>
> Isaiah Berlin

> *"Por mais que a reflexão filosófica se demonstre vinculada ao mesmo impulso natural que levou a humanidade a buscar o conhecimento das coisas, ela se autonomizou ao máximo, desimpregnando-se das forças vitais, afastando-se da pragmaticidade que caracteriza as demais formas de consciência".*
>
> Antônio Joaquim Severino, *Educação, Sujeito e História.*

O pragmatismo característico das sociedades modernas é um elemento importante na discussão sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio. Todas as disciplinas ditas científicas, constantes do currículo oficial, além da "tradição", teriam uma "utilidade prática" que lhes asseguraria sua legitimidade. O utilitarismo, pressuposto de que só é válido aquilo que possui uma "evidente utilidade prática", é um importante imperativo do discurso pedagógico corrente. Daí, por exemplo, a necessidade e, ao mesmo tempo, a grande dificuldade em se tentar justificar, enquanto disciplina curricular do Ensino Médio, uma área do conhecimento vista tradicionalmente como apenas teórica. Como diria Marilena Chauí, "todo mundo acha muito natural perguntar: Para que filosofia?" (2003, p. 19). Por trás desta pergunta encontra-se toda a cultura pragmática que domina a sociedade, principalmente daquelas pessoas que não conhecem sequer o significado da palavra "pragmatismo". Ela revela também o desprezo para com as áreas do saber vistas como "apenas" teóricas, o que faz

lembrar o ditado popular, “a prática vale mais do que a gramática”! Aquilo que não é prático, que não tem uma “utilidade prática”, não tem muito valor.

Esta visão pragmática relaciona-se de modo direto ao universo do trabalho, da produção econômica, objeto de grande preocupação por parte dos estudantes nas sociedades capitalistas. Normalmente contemplam-se como “disciplinas úteis” a Matemática, as línguas e as ciências. As disciplinas da área de humanas, dentre elas a Filosofia – talvez, principalmente ela –, geralmente são consideradas “inúteis”, isto é, não serviriam em nada para o mercado de trabalho. Alguns diriam que até atrapalham! Considerando que essas disciplinas, em geral, levam a um questionamento racional acerca dos problemas do homem em sociedade, dentre eles até mesmo as relações entre patrão e empregado no mundo do trabalho (pegue-se o exemplo do marxismo), de fato, elas podem vir a tornar-se um problema. Esta é uma discussão de grande relevância: a educação deve voltar-se para a formação de pessoas simplesmente adaptadas à realidade, portanto, resignadas com tudo o que ela tem de contraditório, ou deve formar pessoas emancipadas, com um pensamento capaz de criticar as contradições da realidade quando estas se fizerem presentes?[22]

Levando em consideração a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior, é importante destacar que as disciplinas obrigatórias que tradicionalmente ocupam a grade comum no currículo das escolas, em geral, são as mesmas cobradas pelas universidades em seus exames de seleção. Mesmo que algumas das disciplinas obrigatórias do currículo não tenham “exatamente” uma utilidade imediata para a vida do estudante do Ensino Médio e nem mesmo para a sua carreira futura no mercado de trabalho – até porque, dada a rapidez da evolução das ciências, pode ocorrer de alguns dos conteúdos ensinados, inclusive, já terem sido superados –, de qualquer modo, por si mesmo, o vestibular já atribui uma certa “pragmaticidade” a essas disciplinas. O problema é que a “utilidade” de alguns dos conteúdos ensinados nas disciplinas científicas pode limitar-se apenas a uma prova que, é bem possível, a maioria dos estudantes fará uma única vez durante toda a sua existência. Há ainda como agravante o fato de que muitos dos jovens que concluem o Ensino Médio, diante da injusta realidade social brasileira, sequer farão o vestibular. Mas, como a Filosofia não é cobrada no

---

[22] Adorno (2000) fala das implicâncias políticas desta questão em um debate radiofônico com Helmut Becker intitulado *Educação para quê?* Este tema é retomado no Cap. III.

vestibular[23] da maioria das universidades brasileiras, dentro deste equivocado raciocínio, ela não teria utilidade alguma.

Não é necessário discutirem-se aqui os problemas ocasionados pelo vestibular a toda a estrutura educacional brasileira, desde as injustiças cometidas com aqueles que não conseguem ultrapassar a barreira que ele representa, até a relação quantidade/qualidade, visto que os vestibulares, de modo geral, privilegiam principalmente a quantidade de conhecimentos acumulados em detrimento de sua qualidade. Seria muito melhor para a filosofia que ela não ocupasse o seu espaço de direito na educação por esta via. Daí a importância de buscar sua legitimidade no Ensino Médio num contexto em que ela possa realmente contribuir para a formação da juventude brasileira.

Esta exigência de se legitimar o ensino de Filosofia pode até parecer paradoxal. Se levarmos em consideração que essa cobrança, por vezes, é feita por professores pertencentes a áreas do conhecimento que se configuraram como disciplinas autônomas, a maioria, apenas a partir do século XVIII, tal paradoxo – se de fato existir um – pode parecer ainda mais assustador. Ora, como alguém que pertence a uma área do conhecimento que tem pouco mais ou pouco menos de duzentos ou trezentos anos de autonomia poderia questionar a legitimidade de um saber cuja tradição remonta à própria origem da civilização ocidental, nascida na Grécia há mais de 2500 anos? Como se pode questionar a legitimidade de uma área do conhecimento que, teoricamente, foi – ou está na – origem de praticamente todas as demais? Visto desse modo, poderíamos encarar tal paradoxo, citando Isaiah Berlin, como um autêntico parricídio: "a história do pensamento é assim uma longa série de parricídios, em que novas disciplinas procuram alcançar a sua liberdade matando os temas progenitores e erradicando de dentro de si mesmas quaisquer vestígios que ainda subsistam dos problemas

[23] Algumas importantes universidades (Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal de Minas Gerais) já há algum tempo estão aplicando uma prova de Filosofia em seus concursos vestibulares e várias outras (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas) estudam a viabilidade de inseri-la em seus exames de seleção. A Universidade Federal do Paraná teve como novidade em seu concurso vestibular de 2007 a presença da Filosofia como prova específica para os cursos de Medicina e Direito, dois dos cursos em que há mais concorrência. Este fato vem causando grande repercussão entre os colégios paranaenses cujo foco de interesse principal é o vestibular nessa instituição. O fato é que nos espaços de abrangência das universidades nas quais há prova de Filosofia, tem surgido uma espécie de "obrigatoriedade prática" por parte dos colégios de Ensino Médio que, ao se sentirem pressionados pelo vestibular, acabam inserindo a Filosofia como disciplina em seus currículos. A respeito do problema da Filosofia no vestibular, ver GUIDO, Umberto Aparecido de Oliveira. 2004.

‘filosóficos’, isto é, o tipo de perguntas que não trazem dentro de sua própria estrutura indicações claras das técnicas de sua solução” (BERLIN, 2005, p. 53).

Mas a idéia de sustentar a importância curricular da Filosofia, colocando apenas a sua tradição, a sua “paternidade” sobre as demais áreas do saber – ou “maternidade”, considerando tratar-se de palavra feminina – como argumento, alegando, por exemplo, que “a legitimidade dos pais não se questiona”, representaria um paradoxo ainda mais impressionante. Nas palavras de Bertrand Russell,

> “Em si, a filosofia não pretende resolver as nossas dificuldades nem salvar as nossas almas. Como dizem os gregos, é uma espécie de aventura turística que se empreende por gosto. Portanto, em princípio, não há nenhuma questão de dogma, nem de ritos, nem de entidades sagradas de qualquer tipo, ainda que os filósofos, individualmente, possam ser obstinadamente dogmáticos” (2001, p. 10).

Não combina com a filosofia, seja qual for a perspectiva teórica que se adote, autoritarismo de qualquer tipo, “ainda que os filósofos, individualmente, possam ser obstinadamente dogmáticos”. Diante de uma postura autoritária dos filósofos, todos aqueles que não pertencem especificamente à área e lhe cobram, de algum modo, uma justificação para o seu ensino possivelmente lhe “virariam as costas”. Valer-se de qualquer tipo de dogmatismo para legitimar a filosofia seria depor contra a própria filosofia.

Da mesma forma que não é possível valermo-nos da “autoridade”, *ad verecundiam*, da tradição filosófica, igualmente não nos é permitido, simplesmente, recorrer às respostas já elaboradas por essa mesma tradição. Elas são importantes, mas principalmente como referência teórica, como fundamento para nossa prática filosófica atual que se faz – ou que pelo menos deveria ser feita – também no contexto atual. Não se trata, portanto, de negar, mas de atualizar o pensamento nascido entre os gregos, desenvolvido ao longo dos séculos pelos filósofos e cujo espírito permanece, na essência, o mesmo: o questionamento racional e a reflexão crítica sobre o homem e seus problemas.

> “Não é certamente por acaso que a razão surgiu na Grécia como conseqüência daquela forma tão original de instituições políticas que chamamos de cidade grega. Com a cidade grega, e pela primeira vez na história do homem, um grupo humano considera que seus problemas comuns só podem ser resolvidos e as decisões de interesse geral só podem ser tomadas no final de um debate público e contraditório,

> aberto a todos e onde os discursos argumentados se opõem uns aos outros". (VERNANT, 2002, p. 194)

Coloca-se aqui, portanto, uma oposição frente à visão de Russell de que "a filosofia não pretende resolver as nossas dificuldades". Na medida em que foram os "seus problemas", ou seja, as suas "dificuldades", que levaram a humanidade a filosofar, logo, não é possível concordar com a idéia de que a filosofia não tem, pelo menos, a pretensão de resolver alguns dos problemas da humanidade. Para Vernant, foi exatamente da necessidade de se resolver os problemas do homem em sociedade que nasceu a razão que marcaria a Grécia dos Pré-Socráticos, de Sócrates, de Platão e de Aristóteles, ou seja, a gênese do próprio pensamento filosófico como hoje o concebemos.

Além disso, a definição de filosofia dada por Russell, de que ela "é uma espécie de aventura turística que se empreende por gosto", torna-se completamente incompatível com os propósitos de qualquer projeto de educação que seja sério. Isso porque a educação não pode ser tratada como uma aventura: o aventureiro está sempre disposto a correr riscos, a adentrar por lugares por ele desconhecidos, sem nenhuma espécie de preocupação com aquilo que irá encontrar pela frente. Para a filosofia, isso até tem o seu lado positivo, mas os caminhos também podem revelar surpresas desagradáveis na (e até à) chegada. A educação não é uma "aventura turística", portanto, um ensino de Filosofia inserido em um projeto de educação não pode ser tratado como tal. Ele precisa ser pensado de acordo com os propósitos mais elevados da sociedade. Por isso, é importante buscar nela aquilo com que ela poderia melhor contribuir para que tais propósitos sejam alcançados.

1.3. Educação para a cidadania: um caminho para a Filosofia no Ensino Médio

> *"Para o grego, o homem não se separa do cidadão; a 'phrónesis', a 'reflexão', é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos".*
>
> Jean-Pierre Vernant, *As Origens do Pensamento Grego*

De qualquer modo, onde reside – ou poderia residir – a pragmaticidade da filosofia? Um bom começo para se pensar esta questão é retornar à sua origem na Grécia

Antiga. Recorremos novamente a Vernant, pois afinal "não é certamente por acaso que a razão surgiu na Grécia como conseqüência daquela forma tão original de instituições políticas que chamamos de cidade grega":

> "Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim, recolocada na história, a filosofia despoja-se desse caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio encarnar-se no Tempo. A escola de Mileto não viu nascer a Razão; ela construiu uma Razão, uma primeira forma de racionalidade. Essa razão grega não é a razão experimental da ciência contemporânea, orientada para a exploração do meio físico e cujos métodos, instrumentos intelectuais e quadros mentais foram elaborados no curso dos últimos séculos, no esforço laboriosamente continuado para conhecer e dominar a Natureza. Quando Aristóteles define o homem como 'animal político', sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é a seus olhos um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política" (VERNANT, 2005, p. 141).

A filosofia teria surgido no bojo das transformações sócio-culturais ocorridas durante a passagem do Período Arcaico ao Período Clássico que obrigaram os gregos, em especial os atenienses, a adotar uma postura racional diante dos diversos conflitos existentes, sobretudo daqueles de ordem ética e política, que já não poderiam mais ser solucionados simplesmente recorrendo-se a velhas respostas da tradição. Originou-se da prática cotidiana de homens que passaram a resolver seus problemas através do diálogo, da discussão e da reflexão lógico-racional. Mais importante ainda, ela é filha da cidade, da *pólis* grega, o que por si só já lhe confere, na essência, um caráter eminentemente político. Surgiu como conseqüência das muitas tentativas de os homens encontrarem, no início da civilização ocidental[24], soluções racionais para os seus problemas. Aos poucos os gregos foram abandonando a prática de recorrer apenas aos oráculos, acreditando que, enquanto membros de uma comunidade, poderiam, por conta própria, através do debate coletivo e racional, resolver os seus problemas de ordem social. Dessa forma inventaram a Política. Por isso mesmo, pela sua origem, é possível sustentar que a filosofia possui um caráter eminentemente político.

---

[24] Não se pretende, com isso, desmerecer as demais culturas que ao longo da história também produziram filosofias. Mas a Filosofia a que nos referimos quando pensamos no ensino disciplinar é aquela de matriz grega que predomina no mundo ocidental ao longo dos últimos 2.500 anos.

Não se pode, com isso, desmerecer as demais dimensões inerentes ao ato de filosofar. Mas se a nossa pretensão é buscar uma utilidade prática para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, é neste ponto, principalmente, que devemos nos pautar. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, ao se referir ao ensino da filosofia, enfatiza a sua relação com a formação para a cidadania. Independentemente da concepção de cidadania vislumbrada pela LDB, há que se reconhecer que é uma perspectiva importante para justificar a inserção curricular da Filosofia. É nesse sentido que este trabalho propõe, a partir das reflexões da Teoria Crítica da Escola Frankfurt, pensar um ensino que colabore de modo direto com a formação política dos estudantes, para uma vivência autêntica da democracia, com todas as responsabilidades que isso possa acarretar àquele considerado propriamente cidadão.

Tendo em vista a produção conceitual da Teoria Crítica, a sua posição em relação ao conceito de Modernidade, cabe partir do princípio de que a razão que predomina nas sociedades modernas é a do tipo experimental – "instrumental" – cujo objetivo principal é o de dominar a natureza[25]. Este tipo de racionalidade não se aplica, ou não deveria se aplicar, à política. No entanto, conforme Marcuse,

> A tecnologia, como modo de produção, como totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1998, p. 73).

Uma característica da razão instrumental é a separação entre sujeito e objeto. Quando relacionada aos seres humanos, ela tende a tratá-los como "coisa", tal como Marx caracterizou pelo conceito de *reificação*[26]. Denunciada por Marx como conseqüência da relação entre capital e trabalho na sociedade capitalista, a *reificação* é vista por Adorno e Horkheimer como um fenômeno bem mais antigo. Na *Dialética do Esclarecimento*, eles localizam o fenômeno da *reificação* nas narrativas de Homero, por exemplo, na maneira como

---

[25] Essa idéia nos remete ao início da modernidade, quando Bacon, com seu *Novum Organun*, fixou algumas das idéias que tornaram a razão instrumental hegemônica no processo de dominação da natureza. Este tema é melhor desenvolvido no próximo capítulo.

[26] Cf. Marx, "*A economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação* **imediata** *entre o* **trabalhador** (o trabalho*) e a produção* (2004, p. 82).

Ulisses se relaciona com aqueles que a ele estão submetidos.[27] Durante toda a história da civilização, os homens sempre foram, de algum modo, utilizados como objetos por outros homens. Mas foi na sociedade capitalista que as relações entre os homens tornaram-se cada vez mais *reificadas*. "A separação do produtor dos seus meios de produção, a dissolução e a desagregação de todas as unidades originais de produção, etc., todas as condições econômicas e sociais do nascimento do capitalismo moderno agem nesse sentido: substituir por relações racionalmente *reificadas* as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas" (LUKÁCS, 2003, p. 207). Desse modo, o sistema capitalista trouxe também para o universo das relações entre os homens, para o espaço público, a mesma racionalidade técnica utilizada a princípio na relação de domínio do homem sobre a natureza. "A racionalização formal do direito, do Estado, da administração etc., implica, objetiva e realmente, uma decomposição semelhante de todas as funções sociais em seus elementos (...)" (idem, p. 219).

Neste cenário, a política deixa de ser uma atividade marcada pelo debate racional entre cidadãos participantes de uma mesma esfera pública e passa a ser vivida de forma burocratizada na relação entre a massa e o Estado. Com isso, a participação política passou a ser, nas democracias representativas modernas, apenas o exercício formal do voto em um determinado candidato genérico a um cargo eletivo, podendo ser qualquer um, pertencente a qualquer partido, independente da ideologia que representa.

A racionalidade instrumental não se presta, ou não deveria se prestar, ao debate público. A política é o espaço de discussão entre homens emancipados. Somente pessoas de pensamento autônomo deveriam se dedicar ao exercício da política. Numa sociedade democrática todos os cidadãos deveriam ser sujeitos com pensamento autônomo. Uma discussão mediada pela racionalidade instrumental é uma discussão pré-formatada, ou seja, ela possui, de antemão, um roteiro pré-estabelecido que é apenas seguido pelos homens que a ela se sujeitam, na medida em que é uma racionalidade absolutamente metódica, ou seja, que não abre espaço para o "imprevisível", para aquilo que ainda não está posto no próprio objeto. Diante desse quadro, a liberdade de discussão política fica completamente comprometida. A

[27] "De fato, as linhas da razão, da liberalidade, da civilidade burguesa se estendem incomparavelmente mais longe do que pressupõem os historiadores que datam o conceito do burguês a partir tão-somente do fim do feudalismo medieval" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 54). O Burguês, o sujeito que toma os sujeitos como objetos na produção capitalista, teria, segundo Adorno e Horkheimer, em Ulisses um de seus primeiros protótipos.

liberdade só é possível numa sociedade composta por indivíduos verdadeiramente autônomos, ou seja, livres das determinações da razão instrumental que, não se limitando apenas ao setor de produção econômica, estabelece um caminho padrão para todas as atividades do homem em sociedade, obstruindo a liberdade de escolha sobre o caminho a seguir.

1.4. Por uma Filosofia para a racionalidade política (ou o Pensamento Iluminista re-visitado).

> *Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung).*
>
> Immanuel Kant, *Resposta a pergunta: O que é "esclarecimento"?*

Como afirma Vernant, a Filosofia nasceu de uma outra racionalidade. Uma racionalidade livre que buscava a construção do consenso na política. "A experiência social pôde tornar-se, entre os gregos, objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos" (VERNANT, 2005, p. 142). "A ação política consistia no ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo. Seu efeito era o convencimento pela palavra, ao invés da força. Os gregos consideravam a vida pública uma segunda vida além da vida privada" (CASTRO, 2006, p. 54). Há que se frisar que este modo de fazer política era perfeitamente possível dentro daquela realidade na qual a participação estava limitada a um número restrito de cidadãos, o que não é mais o caso nas modernas sociedades de massas.

> "Como se sabe, a sociedade grega dividia-se em três classes: a dos cidadãos livres, a dos comerciantes e artesãos e a dos escravos e mulheres. Somente a primeira classe, a dos cidadãos, tinha direitos políticos, isto é, quem pertencesse a este grupo podia participar da esfera pública, sendo que o que a caracterizava era a ação (*práxis*) política. Para participar dela, o cidadão deveria estar apto a usar o discurso (*logos*) para com ele defender determinadas posição e causa. Essa esfera era chamada "pública" porque só existia dentro da comunidade de homens livres – não há, por

> exemplo, esfera pública na qual o homem vive em isolamento ou sob o jugo de uma tirania" (idem, p. 52)

De fato hoje já não se vive mais a política como no "Século de Péricles". Se a democracia nasceu na Grécia, ela renasceu com as revoluções burguesas do século XVIII, com o pensamento dos filósofos iluministas, com o pensamento liberal e com o pensamento marxista. No entanto, "precisamos nos lembrar de que o que os gregos produziram na época é um ideal. Um ideal que é preciso seguir, uma espécie de campo que se traça, sabendo que, a cada vez, o ideal resiste" (VERNANT, 2002, p. 214). Mais que isso, o ideal se renova e se reveste de elementos que contribuem para o seu enriquecimento, mas na essência, continua ainda o mesmo ideal: a busca da liberdade e da igualdade entre os homens.

> "A política e seu marco conceitual são produtos de um momento singular, em que se entrecruzam dois frutos da história grega: por um lado, um novo modo de pensar, surgido por volta do século VI antes de Cristo, alicerçado na livre análise e questionamento sobre o fundamento das coisas; por outro, uma nova forma de relacionamento entre os homens, que aparece a partir do século VIII a.C., cujo princípio se resume na noção de *polis.* Como resultado desse cruzamento se anuncia o surgimento da política, que, concretamente, podemos sustentar como a prática social da *polis* que, ao tornar-se consciente de si mesma, anuncia – utilizando um significado hegeliano – a existência e riqueza de seu próprio conceito" (ROSSI & AMADEO, 2004, p. 63).

Na Atenas de Péricles, por exemplo, a democracia tinha como princípio a *isonomia* entre todos aqueles que eram considerados cidadãos, mas que não representavam, em absoluto, a maioria da população. Embora a maioria estivesse excluída do debate político, pois a democracia possuía um caráter excludente em relação a todos os que não se enquadravam na categoria "cidadão", importa destacar que, os propriamente ditos "cidadãos" tinham iguais direitos de participação na vida pública.

O que deveria valer na *ágora* de Atenas como princípio mediador nas disputas entre os cidadãos era a força do melhor argumento. "A política é a atividade social básica da sociedade e a *palavra* é o fundamento da prática política. Os que se medem pelo uso da palavra, e se opõem ao discurso, formam, dentro de uma sociedade com hierarquias, um grupo de iguais" (idem, p. 64).

A Ilustração, materializada parcialmente nas revoluções burguesas do século XVIII, trouxe como novidade para a política a tese de que a *isonomia*, princípio essencial da cidadania nas sociedades democráticas de direito, deve estar estendida a todos os homens independente de sexo, raça, religião ou classe social. A "condição de cidadão" não deve mais se restringir apenas a um pequeno grupo privilegiado pelo nascimento ou pelas posses que vier a adquirir ao longo da existência. No Direito, enquanto Lei, ou seja, na teoria, enquanto ideal de justiça, os princípios da democracia iluminista já foram alcançados na maior parte dos países de cultura ocidental. Mas na prática, ainda vivemos muito distantes do momento em que a *isonomia* se tornará uma realidade concretamente materializada nestas sociedades. Há um longo caminho a ser percorrido que deverá passar, em primeiro lugar, por uma ampla mudança na consciência dos cidadãos.

A cidadania é uma condição que deve estar ao alcance de todas as pessoas e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembléia Constituinte da Revolução Francesa, em 26 de agosto de 1789, foi um verdadeiro marco neste sentido. No entanto, como afirma Huberman,

> "Depois que a Revolução Francesa acabou, foi a burguesia quem ficou com o poder político na França. O privilégio do nascimento foi realmente derrubado, mas o privilégio do dinheiro tomou seu lugar. *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* foi uma frase popular gritada por todos os revolucionários, mas coube principalmente à burguesia desfrutar" (HUBERMAN, 1986, p. 151).

Apesar disso, de praticamente apenas a classe economicamente dominante desfrutar do poder político, pelo menos os princípios de uma cidadania universal foram fixados pelo Iluminismo e suas revoluções. O Liberalismo procurou, ao seu modo, levar adiante a Ilustração como um princípio universal a todas as pessoas e em todos os países. O socialismo procurou corrigir as discrepâncias do "universalismo liberal" propondo, ao menos em tese, um meio concreto de tornar universais as proposições dos pensadores da Ilustração. No ensaio *Iluminismo ou Barbárie*, o filósofo brasileiro Paulo Sergio Rouanet procura decantar da Ilustração, do Liberalismo Real e do Socialismo Real aquilo que ele caracteriza como a "Idéia Iluminista":

> "Para ela, (1) todos os homens e mulheres, de todas as nações, culturas, raças e etnias, (2) desprendendo-se da matriz coletiva e passando por processos crescentes de individuação, devem alcançar (3) a autonomia intelectual, ou seja, o direito e a capacidade plena de usar sua razão, libertando-se do mito e da superstição, sujeitando ao crivo da razão todas as tradições, seculares ou religiosas, problematizando todos os dogmas, criticando todas as ideologias, e desenvolvendo livremente a ciência, o pensamento especulativo e a criatividade artística, o que pressupõe um sistema cultural que tenha institucionalizado e dado condições efetivas de exercício à liberdade de pensamento e de expressão, (4) a autonomia política, ou seja, o direito e a capacidade plena de participar dos processos decisórios do Estado, o que pressupõe um sistema político que tenha institucionalizado e dado condições efetivas de funcionamento à democracia e aos direitos humanos, e (5) a autonomia econômica, ou seja, o direito e a capacidade plena de obter, sem prejuízo para os outros indivíduos e sem danos para o meio ambiente, os bens e serviços necessários ao próprio bem-estar, o que pressupõe um sistema econômico que tenha institucionalizado e dado condições efetivas de funcionamento aos direitos dos agentes econômicos, dentro dos limites compatíveis com os objetivos superiores da justiça social e da preservação da natureza. Em suma, a idéia iluminista propõe estender a *todos os indivíduos* condições concretas de *autonomia*, em todas as esferas. Em outras palavras, ela é (1) universalista em sua abrangência – ela visa todos os homens, sem limitações de sexo, raça, cultura, nação –, (2) individualizante em seu foco – os sujeitos e os objetos do processo de civilização são indivíduos e não entidades coletivas –, e emancipatória em sua intenção – esses seres humanos individualizados devem aceder à plena autonomia, no tríplice registro do (3) pensamento, da (4) política e da (5) economia" (ROUANET, 2003, p. 33).

A "Idéia Iluminista" proposta por Rouanet é, de certo modo, uma atualização daquilo que o próprio Iluminismo, definido por Kant como A*lfklärung* – esclarecimento –, a "*saída do homem de sua auto-inculpável menoridade"*, representou. Diferentemente de Kant, para quem o esclarecimento era algo ao alcance de todos os homens desde que apenas ousassem usar livremente a razão, *sapere aude*, a "idéia iluminista" de Rouanet[28] reconhece que a "menoridade", no nosso caso, não é tão "auto-inculpável": "apesar das facilidades oferecidas pelas sociedades liberais para o atingimento da autonomia cultural, as forças da heteronomia parecem mais poderosas. Quando a ciência se transforma em mito, quando surgem novos mitos e ressurgem mitos antiqüíssimos, quando a desrazão tem ao seu dispor toda a parafernália da mídia moderna – quando tudo isso conspira contra a razão livre, não é muito provável que o ideal kantiano da maioridade venha prevalecer" (idem, p. 24). Mas para Adorno,

[28] Em praticamente toda a obra de Paulo Sergio Rouanet, pode-se vislumbrar a intenção de resgate do Ideal Iluminista.

> Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional, é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant, tornam-se mera retórica, exterioridade (...)" (ADORNO, 2000, p. 169).

O Esclarecimento é o grande projeto emancipatório da modernidade. É também o grande projeto não realizado por esta mesma modernidade. É uma idéia para a qual há ainda a necessidade de encontrar os meios necessários à sua realização. "Vivemos, hoje, ainda em uma sociedade moderna, cujos interesses privados e individuais se sobrepõem aos interesses coletivos (não existe entre nós, infelizmente, quase nenhum vestígio de uma esfera pública, tal qual os gregos a conheceram). Se, por um lado, a revolução industrial e a atual revolução tecnológica trouxeram um nível de conforto material e de riquezas jamais vistos, por outro lado, vivemos uma situação semelhante aos escravos da Grécia Antiga, que viviam somente para produzir e consumir" (CASTRO, 2006, p. 55).

A ciência já alcançou tamanho grau de desenvolvimento que poderia perfeitamente proporcionar a cada um dos indivíduos que compõem as sociedades democráticas a possibilidade de participação efetiva na esfera pública. Se a sociedade fosse administrada a partir dos interesses coletivos, o atual estágio de desenvolvimento tecnológico das modernas sociedades contemporâneas permitiria que o homem trabalhasse menos tempo para a satisfação das suas necessidades materiais. Poderia sobrar mais tempo para dedicar-se à sua formação, *bildung*, para ele se preparar melhor para o exercício da sua cidadania. Assim, o tempo livre possibilitaria que cada indivíduo, realizando sua condição de cidadão, no sentido pleno, participasse da esfera pública, ou seja, todo homem poderia, e deveria, ser também um político.

Até o século XVIII ou XIX, tal idéia poderia ser chamada de *utopia*. Aliás, a idéia de uma humanidade livre do labor para se dedicar apenas às atividades consideradas mais elevadas e prazerosas é um sonho bastante antigo. Sonho que, com o desenvolvimento técnico-científico, atualmente poderia ser realizado, desde que os homens optassem consciente e coletivamente por isso. Mas com toda a tecnologia de que os homens dispõem na atualidade,

“o que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ser eliminada? Ou, o inverso: como um mundo tão desenvolvido pode apresentar tanta miséria?” (MAAR, 2000, p. 15) Mesmo com todo esse potencial tecnológico, a desigualdade entre os homens é tamanha que ficamos cada vez mais distantes dos ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade,* lançados pelos filósofos iluministas, no início dos tempos modernos, como o grande projeto da humanidade a partir de então.

Apesar de muitos pensadores anunciarem o final da modernidade bem como o de seus projetos, os ditos “pós-modernos” não trazem nenhuma proposta concreta de civilização tal qual o Iluminismo representou e ainda representa. “É preciso, portanto, substituir as fantasias pós-modernas, que supõem uma ruptura que não houve, por uma perspectiva que identifique as forças transformadoras oferecidas pela modernidade” (ROUANET, 2000, p. 26). Assim, o Iluminismo ou, nas palavras de Rouanet, a “idéia iluminista” ainda é, para muitos, a melhor opção de projeto para a construção de uma sociedade justa e igualitária, ou seja, verdadeiramente emancipada.

Para o propósito da emancipação da humanidade é necessário que se pense em uma educação que busque, no mínimo, promover o esclarecimento da sociedade para que ela possa conscientemente fazer as suas opções políticas. É exatamente neste ponto que reside aquilo que defendemos como a “pragmaticidade da filosofia”. A principal utilidade da filosofia para a sociedade – e que justificaria sua presença como disciplina específica no Ensino Médio – está na sua natureza política. Isso não significa uma pretensão de restringi-la ao ensino da política enquanto conteúdo específico. Mas promover, por meio de todos os conteúdos “ensinados”, o esclarecimento político. Como diria Kant (1999), “não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar”. O ato de “filosofar”, em si mesmo, se levado a efeito à maneira original dos gregos antigos, quando se enfrentavam na *ágora,* tendo como armas a palavra mediada pela razão, pode vir a se constituir como o “método” para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, aptos a viver em uma sociedade democrática[29].

[29] A questão do “ensino”e dos “métodos” do filosofar é retomada no Capítulo IV.

1.5. A LDB e a perspectiva de uma formação para uma cidadania política.

"Eu sinto os passos de um outro Brasil que vem aí, mais tropical, mais fraternal, mais brasileiro". Esse trecho do poema "O outro Brasil que vem aí" mostra que Gilberto Freyre sonhava com um Brasil melhor e nos leva a uma reflexão: por que, tantos anos depois, aquele Brasil não chegou até nós? Por que continua violento, desigual, elitista? A resposta está no fato de que nós, brasileiros, investimos numa educação orientada somente para o crescimento econômico, sem responsabilidade ética e justiça social. Trilhamos um caminho contrário aos sonhos de Freyre e deixamos incompleto tudo o que começamos a fazer."

Tarso Genro e Nilmário Miranda[30]

"O poeta municipal
discute com o poeta estadual
qual deles é capaz de bater no poeta federal.
Enquanto isso o poeta federal
Tira ouro do nariz".

Carlos Drummond de Andrade, *Política Literária (dedicado à Manuel Bandeira).*

Depois de um período de mais de 20 anos de ditadura, em 1986, enfim, retomamos o caminho da democracia. Em 1988, com a Assembléia Nacional Constituinte, o Brasil teve a confirmação de que o novo regime veio para se estabelecer "em definitivo". Hoje, mais de 20 anos depois, avançamos pouco na concretização de muitos dos ideais de uma sociedade democrática. Alguns dos princípios fundamentais da Constituição de 1988, ainda permanecem muito longe do alcance do cidadão. Alguns por se tratarem de objetivos que dependem principalmente de um desenvolvimento econômico que proporcione uma distribuição maior das riquezas do país. Outros dependem principalmente de políticas públicas para a promoção de uma educação que tenha condições de formar o cidadão com o espírito crítico necessário à construção de sua autonomia intelectual. A educação precisa proporcionar aos estudantes uma compreensão existencial sobre sua própria condição de Cidadão enquanto agente ativo de transformação da realidade, ou seja, sobre sua condição de *ente* propriamente político.

---

[30] Carta dos Ministros, apresentando o *Programa Ética e Cidadania* lançado pelo Governo Federal em 1994. Um era Ministro da Educação e o outro, Secretário Especial de Direitos Humanos.

> "Seja na raiz grega, seja na latina, a cidadania é definida como algo essencialmente ativo. A cidadania não é um *pathos* (algo que se sofre), mas uma *enérgeia* (algo que se realiza). Em termos mais atuais e mais comuns, poderíamos dizer que a cidadania constitui-se em *direitos* (possibilidades) e *deveres* (necessidades) dos indivíduos articulados em uma sociedade política, numa comunidade" (GALLO, 2001, p. 139).

Infelizmente quando o assunto é a política, uma parte bastante significativa dos brasileiros pensa não em indivíduos articulados numa sociedade, na comunidade que se reúne para decidir sobre o *bem comum*, como deveria ser, mas no "politiqueiro", no indivíduo que faz da esfera pública a sua esfera privada, naquele sujeito que transforma o interesse de todos em interesse particular. Essa distorção da política acontece porque existe uma cultura instituída que se baseia exatamente na *pobreza da formação política* daqueles que possuem a cidadania apenas enquanto *direitos*, ou seja, que têm a *possibilidade* de promover a mudança na sociedade, mas que não o fazem, pois ainda não compreendem que os seus *deveres* de cidadão estão atrelados à *necessidade* da mudança. Mas isso, antes, pressupõe um estado de consciência dos problemas, por parte do cidadão, o que teria como conseqüência responsabilidade pela sua solução. Uma consciência que levaria à ação transformadora da sociedade num mundo mais justo, mais igual e mais fraterno. Este rebaixamento da atividade política, responsável pelo pouco caso dos cidadãos acerca de problemas políticos, não seria uma ação deliberada daqueles que detêm o poder através da ideologia?

A incompreensão sobre o significado do conceito "cidadania" encontra um outro grande obstáculo que reforça ainda mais a visão individualista e anti-comunitária que predomina nas sociedades modernas: o conceito de cidadania está quase que completamente redimensionado para uma perspectiva semântica que remete muito mais ao sujeito consumidor da sociedade capitalista do que propriamente ao agente político, consciente de seus direitos e deveres na transformação da sociedade e na promoção de uma justiça eqüitativa. Pode-se dizer que a humanidade como um todo está atravessando uma profunda crise existencial: os homens procuram se auto-afirmar através dos produtos que consomem, num processo em que possuir bens materiais "vale mais" do que possuir uma visão de mundo esclarecida ou uma personalidade autêntica e emancipada. Este é um problema inerente à sociedade capitalista que incentiva todas as pessoas a um consumo desproporcional às suas próprias condições sócio-econômicas. Sem o consumismo o sistema capitalista não sobreviveria. Porém o consumismo,

o modo que o sistema dispõe para se "auto-alimentar", está destruindo o homem enquanto tal, ou seja, justamente o sujeito que mantém a engrenagem funcionando. A cultura erudita, por exemplo, que é um dos elementos que, na análise dos frankfurtianos, contribui de forma decisiva para a formação do humanismo, tão necessário à construção de uma identidade cultural mais elevada, perdeu seu espaço para a indústria cultural que, por sua vez, não poupa, sequer, a cultura popular. Cada vez que brota do povo algum tipo de manifestação cultural que, de algum modo, tenha um apelo popular com alguma força nas comunidades mais simples, logo vem a indústria cultural cooptá-la, transformando-a em mercadoria para ser vendida para as próprias pessoas que a produziram[31]. Não é necessário discorrer aqui sobre as mazelas produzidas pelo consumismo à natureza cada vez mais degradada, a ponto de colocar em risco a subsistência física de todas as espécies vivas do planeta, bem como sobre a responsabilidade da educação neste contexto (CARIDE & MEIRA, 2004).

Além disso, retomando o que foi dito anteriormente, as sociedades democráticas representativas têm um caráter extremamente restritivo da ação política que se resume, na maioria das vezes, apenas ao exercício formal do voto. Um dos motivos é que vivemos em uma sociedade de massas, onde o debate político, que, por exemplo, na Grécia acontecia na *ágora* onde os cidadãos debatiam os seus problemas "cara-a-cara", hoje é feito através dos grandes meios de comunicação. Diante do número gigantesco de pessoas que compõem a sociedade, não existe ainda outra maneira de o político tornar suas propostas conhecidas, a não ser através da *mídia*. Acontece que o cidadão que se candidata para algum cargo público, dispondo de recursos financeiros, pode contar com o trabalho de publicitários capazes de transformar qualquer indivíduo no "grande salvador da pátria", naquele que veio para redimir todos os erros de todos os governantes anteriores. Mesmo que ele não tenha nenhuma proposta voltada para os grandes interesses coletivos e nem ao menos algum tipo de carisma pessoal. O espetáculo das campanhas publicitárias consegue para os maus políticos alguns resultados espetaculares. Por outro lado, o único meio de o eleitor entrar em contato com o político, manifestando a sua vontade, tem sido através do seu voto em eleições que ocorrem a cada

[31] Para Rodrigo Duarte, "Nos aspectos propriamente estéticos se encontram, na formulação clássica de Adorno e Horkheimer, o grande esforço de definir a novidade da mercadoria cultural com relação às formas – até então – convencionais da cultura, i.e., e a cultura popular – formalmente simples, porém conteudisticamente rica – e a arte erudita (formal, materialmente complexa e rica). A postura básica da indústria cultural para com essas formas culturais preexistentes é de imitadora e adaptadora" (2003, p. 176).

quatro anos. Depois de eleito, por um bom tempo dentro do seu mandato, o político se sente livre para deliberar em nome daquilo que bem entender, pois o cidadão não dispõe de recursos eficientes para intervir nas suas ações. As passeatas, os protestos, os abaixo-assinados promovidos por associações e sindicatos de categorias trabalhistas têm tido um poder de intervenção na ação política cada vez menor. O próprio movimento sindical vem sofrendo um grande descrédito por parte dos seus próprios associados que cada vez menos procuram esse meio para conseguir fazer valer seus direitos.

A mudança dessa cultura instalada não é uma tarefa fácil, mas, acima de tudo, é necessário acreditar que ela é possível. Para que isso ocorra, é fundamental que a educação se comprometa com uma mudança na concepção de formação para a cidadania. Uma cidadania que não permaneça apenas no papel, mas que se estabeleça, de fato, a partir da conscientização de todos os indivíduos que compõem a sociedade. Para Severino,

> "Ao longo da história brasileira, vê-se que essa é sua mais grave limitação. Não basta formar para o civismo, é preciso formar para a cidadania. Ainda é precária a contribuição da educação para esse objetivo, pois a sociedade brasileira continua marcada pela relação escravagista" (2003, p. 90).

Durante o período de Ditadura, principalmente a partir da LDB 5.692/71, "civismo" tornou-se cada vez mais sinônimo de "cidadania". A Educação Moral e Cívica[32] era

---

[32] Observando o conteúdo da Lei (DECRETO-LEI Nº 869, de 12 DE SetemBrO De 1969) que instituiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, percebe-se claramente o seu caráter retrógrado, conservador e reacionário: **OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR**, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 te agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, **decretam: Art**. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. **Art**. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônomica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. **Parágrafo único**. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar: a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno; b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao

a principal disciplina que se prestava a difundir tal idéia e encontrou um forte apelo na própria cultura brasileira que, efetivamente, nunca teve um período de intensa vivência democrática, em que as relações entre as pessoas fossem mediadas pelo princípio da igualdade entre todos. O civismo era autoritário porque sempre se baseou no princípio do amor incondicional à pátria, uma obrigação de todo "cidadão"[33]. Já a cidadania, é um caminho de duas mãos, onde os deveres existem, mas nunca sem a contrapartida representada pelos direitos inalienáveis de cada cidadão. Direitos que, em grande parte, ainda permanecem apenas no papel, mas que podem vir a se efetivar a partir da ação consciente de pessoas bem formadas.

Existe uma controvérsia, inclusive popularizada entre o senso comum, de que os políticos não querem mudança, não desejam que o povo tenha consciência e por isso não investem em uma educação que proporcione uma formação de qualidade. Recorrendo novamente a Severino, "os responsáveis pelas políticas de educação se equivocam ao pretender que ela só cuide da habilitação técnica dos educandos e ao afirmar que não lhes cabe a formação política de cunho crítico. Ela tem sido uma estratégia ideológica para evitar a

---

desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. Disponível no site do Senado Federal no endereço eletrônico: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811

[33] É praticamente impossível encontrar alguém que tenha freqüentado a escola durante o período da ditadura e que nunca tenha sido obrigado a decorar – ou que pelo menos não tenha entrado em contato com – a poesia de Olavo Bilac *A Pátria*: "Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! / Criança! não verás nenhum país como este! / Olha que céu! que mar! que rios! que floresta! / A Natureza, aqui, perpetuamente em festa, / É um seio de mãe a transbordar carinhos. / Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos, / Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos! / Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! / Vê que grande extensão de matas, onde impera / Fecunda e luminosa, a eterna primavera! / Boa terra! jamais negou a quem trabalha / O pão que mata a fome, o teto que agasalha... / Quem com o seu suor a fecunda e umedece, / Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece! / Criança! não verás país nenhum como este: / Imita na grandeza a terra em que nasceste!" (in: BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. 18.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1950). Olavo Bilac, enquanto poeta parnasiano tinha uma preocupação muito maior com a forma do que propriamente com o conteúdo de sua poesia. Algo muito semelhante ao que ocorre na formação para o civismo: não existe uma preocupação com o conteúdo formativo propriamente da Educação Moral e Cívica, por exemplo, mas apenas com a forma – ou seria "fôrma"? – do "cidadão" que deve seguir rigorosamente os rituais de amor à pátria praticamente como se fosse o seu "missal", o seu "breviário". Percebe-se na poesia de Bilac o tom imperativo de seus versos que, por sua vez, não têm uma preocupação com a verdade. Eles caminham no mesmo tom da "ética protestante", conforme a análise de Weber (2004), incentivando as pessoas a "trabalhar" com disposição, por que seriam recompensados com a "riqueza como fruto de seu suor". Ou seja, era uma poesia com uma carga ideológica extremamente forte que conduzia as pessoas a um "amor à pátria" construído heteronomamente, pois omitia tudo aquilo que a "pátria" tinha de perverso como, por exemplo, as relações escravagistas entre as pessoas que detinham o poder e aquelas que não o tinham, que, nos tempos de Bilac, eram ainda mais perversas do que hoje. Não se deve esquecer que Bilac era um poeta que viveu exatamente no período do fim da escravidão no Brasil. Um outro fato grave é que era uma obrigação freqüente dos estudantes recitar os versos de Bilac quando, na verdade, a literatura deveria ser praticada pelo gosto, pela vontade livre de cada um para que o seu aprendizado fosse significativo.

democratização das relações sociais, o que ameaçaria a hegemonia dos segmentos dominantes" (idem, p. 90). Se uma educação para a formação política ainda não ocorre concretamente, temos como alento o fato de que a LDB vislumbra, ao menos em tese, a formação do cidadão no sentido amplo, ou seja, como um autêntico agente político. E se essa perspectiva não era intencional – a não obrigatoriedade da filosofia na sua elaboração inicial pode ser um indício claro disso – no mínimo ela abre espaço para que a educação se configure voltada para esse fim e para que os educadores que têm a intenção de trabalhar pela formação de sujeitos esclarecidos, no sentido kantiano, possam colocar em prática este projeto. Em seu artigo 35, quando estabelece que o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", a LDB abre como horizonte a perspectiva de formação do cidadão no sentido pleno, com basicamente o mesmo sentido que a cidadania possuía na Antigüidade Clássica ou na modernidade durante o auge do pensamento ilustrado.

Cabe, portanto, aos educadores do presente a tarefa de re-significar o sentido que a "formação para a cidadania" deve contemplar. Se a opção for por formar, como diria Adorno (2000 a, p. 143), "*well adjusted people*, pessoas bem ajustadas" ao sistema, que seja uma opção consciente, pois, por princípio, apenas as ações conscientes podem ser julgadas moralmente. Conformar-se com uma educação que se preocupe somente com a adaptação dos indivíduos à realidade significa também concordar com esta realidade, inclusive com aquilo que ela tem de pior, isto é, com todas as suas injustiças.

CAPÍTULO II

A Educação sob o prisma da racionalidade instrumental: uma leitura crítica

"Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido à classe dominante".

Marx e Engels, *A ideologia Alemã.*

"Como dizia Marx, até uma criança sabe que uma formação social que não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo que produz não sobreviverá nem por um ano. Portanto a condição última da produção é a reprodução das condições de produção."

Louis Althusser, *Aparelhos Ideológicos do Estado.*

"Nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição, à perfeição do desperdício, a ser educados para uma defesa que deforma os defensores e aquilo que estes defendem"

Herbert Marcuse, *A Ideologia da Sociedade Industrial.*

Pensar sobre o ensino de filosofia pressupõe, antes, pensar sobre o "lugar" em que ele deve se situar no sistema educativo. Pensar "o seu lugar" sob a perspectiva da Escola de Frankfurt significa pensar num sistema educativo reprodutivista, inserido numa sociedade danificada pela ideologia da sociedade capitalista industrial. Para Adorno e Horkheimer, nessa sociedade "qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até as manifestações psíquicas mais sutis. Neste jogo, a indústria cultural consegue

apresentar-se como o espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, cada vez em maior grau, tendências antropológicas em seus clientes. (...) Quanto mais os bens culturais assim elaborados forem proporcionados e ajustados aos homens, tanto mais estes se convencem de ter encontrado neles o mundo que lhes é próprio" (1973, p. 202). Desse ponto de vista, a crítica da sociedade que a Teoria Crítica oferece pode representar a formação de um espírito pessimista quanto às perspectivas de mudança na ordem "natural" das coisas.

Por outro lado, pensar o ensino de filosofia a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt também pressupõe pensá-la como uma possibilidade de resistência da razão emancipada contra as forças, cada vez mais poderosas, da ideologia da sociedade capitalista: "contrariamente a seus administradores, a filosofia representa, entre outras coisas, o pensamento, na medida em que este não capitula diante da divisão de trabalho dominante e não aceita que esta lhes prescreva suas tarefas" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 227). Ela é uma voz dissonante em meio ao coro tecnicamente afinado pela razão formalizada, uma possibilidade de contradição ao pensamento único, ao hegemônico que não representa os verdadeiros interesses da maioria. Pensar o ensino de Filosofia sob a perspectiva da Teoria Crítica significa pensá-lo criticamente. Sua crítica se debruça sobre si mesma, procurando conhecer-se através da reflexão que se estende a todo o universo da produção material e espiritual da sociedade, analisando como a sociedade se reproduz através da ideologia que determina cada vez mais a existência da humanidade. A Teoria Crítica pensa sobre as reais possibilidades de superação da atual condição da sociedade em que ainda reina a injustiça. Desse ponto de vista, a filosofia representa uma esperança de liberdade.

Este capítulo discorre sobre o "lugar" – ou "os lugares" – em que se situa o ensino de Filosofia, num sistema de ensino fortemente determinado pela ideologia da sociedade capitalista. Explora-se o conceito de razão instrumental, demonstrando a sua origem e como ele representa, paradoxalmente, um grande obstáculo para uma emancipação verdadeira nas sociedades modernas ao penetrar em todos os momentos da cultura, inclusive no universo da arte. A racionalidade instrumental é apresentada como a essência da teoria tradicional da educação, a perspectiva teórica que ainda predomina na maioria dos sistemas escolares, mesmo naqueles que professam Filosofias da Educação progressistas em seus projetos pedagógicos. Sem deixar de reconhecer a sua importância para a organização e produção dos meios de subsistência, o texto argumenta que a racionalidade técnica transmite

elementos que acabam determinando heteronomamente a formação da identidade dos sujeitos que compõem a sociedade, dentro e fora da escola, inclusive nas suas escolhas políticas. Um sistema político governado pela racionalidade instrumental é, nesse sentido, autoritário e, portanto, antidemocrático. Uma educação permeada pela racionalidade instrumental não poderia ser diferente.

2.1. A Cultura contra o indivíduo

"Pobres das flores nos canteiros dos jardins retangulares.
Parecem ter medo da polícia...
Mas são tão boas que florescem do mesmo modo
E têm o mesmo sorriso antigo
Que tiveram à solta para o primeiro olhar do primeiro homem
Que as viu aparecidas e lhes tocou levemente
Para ver se elas falavam..."

Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa),
O Guardador de Rebanhos.

Mundo mundo vasto mundo
Se eu me chamasse Raimundo
Seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
Mais vasto é o meu coração.

Carlos Drummond de Andrade, *Poema de Sete Faces*.

A cultura[34] contra o indivíduo. É possível enunciar uma frase como esta sem correr o risco de cair em gritante contradição? Para os pensadores da Escola de Frankfurt,

[34] Cultura é tomada aqui como sinônimo de civilização. Segundo Francis Wolf, "a oposição cultura/natureza é uma oposição axiologicamente neutra, ou seja, sem noção de valor. Podemos defender o valor da cultura contra o poder da natureza ou, inversamente, defender a superioridade da natureza sobre a cultura" (2004, p. 25). Em si mesma, essa oposição não possui nenhum caráter axiológico. Porém, o *em si mesmo* não existe *por si mesmo*, pois tudo depende do sujeito do conhecimento por quem a oposição é percebida. É o homem, como sujeito do conhecimento, pensando a cultura objetivamente, quem dá sentido e que faz a escolha por uma ou por outra posição. No entanto, enquanto sujeito da cultura, ou seja, como *ente* enformado por uma cultura, sem um olhar crítico sobre o seu caráter afirmativo, não tem a percepção de que a sua definição antropológica clássica, "conjunto de conhecimentos acumulados e socialmente valorizados, que constituem patrimônio da sociedade" (cf. HOUAISS, 2001, p. 888), omite características axiologicamente contrárias a sua própria essência. Marcuse, partindo da "definição de cultura dada pelo Webster, segundo a qual cultura é entendida como o complexo específico de crenças religiosas, aquisições, tradições etc. que configuram o 'pano de fundo' de uma sociedade" afirma que "no uso lingüístico tradicional, 'aquisições' como destruição e crime, e 'tradições' como crueldade e fanatismo são geralmente excluídas" (1998b, p. 153). Para ele, "apenas a exclusão da crueldade, do fanatismo e da violência não sublimada permite a definição de cultura como processo de humanização. Essas forças (e sua instituição), no entanto, podem ser perfeitamente um elemento da cultura, de modo que se realize, mediante o exercício da crueldade e da violência, o alcançar ou a aproximação dos objetivos culturais. Isso poderia explicar o paradoxo de a 'cultura superior' do Ocidente ter sido, em grande medida, protesto, recusa e acusação contra a cultura – não só a respeito de sua deplorável tradução na realidade (*Wirklichkeit*) senão também de seus princípios internos e conteúdos" (idem, p. 154).

sim[35]. A crítica da cultura que realizam se situa exatamente naquilo que ela possui de destrutivo e reacionário. Para Adorno e Horkheimer, "no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal" (1985, p. 19).

Construída dialeticamente ao longo da história, a cultura representa o principal elemento da luta pela emancipação humana contra o poder da natureza, um produto do movimento de esclarecimento da humanidade. Mas ao mesmo tempo em que liberta, ao representar as "construções materiais e intelectuais" mais elevadas da humanidade, a cultura aprisiona, pois se torna uma segunda natureza dentro da qual todos os homens são obrigados a viver como uma pré-condição necessária à construção de sua própria identidade. É uma situação paradoxal! Mas o que dizer, por exemplo, da Alemanha de Kant e Goethe acabar sendo dominada pela "cultura" nazista de Hitler? E quanto à "cultura" consumista que se generalizou pelos "quatro cantos do planeta", impondo a mercadoria como o "princípio" que confere "identidade" às pessoas que acabam se submetendo a ela na mais absoluta passividade? E a cultura da dominação, expressa no desejo de poder, que resultou numa exploração desmedida da natureza, causando tamanho desequilíbrio ecológico que, atualmente, coloca em risco a vida de todas as espécies do planeta, inclusive a humana, a única responsável por todo esse processo?

---

[35] Recorrendo novamente a Marcuse, existe uma distinção entre "*Cultura* e *Civilização*, segundo a qual 'Cultura' se relaciona a uma a uma dimensão superior da autonomia e da realização (*Erfüllung*) humana, enquanto 'Civilização' indica o reino da necessidade (*Reich der Notwendigkeit*), do trabalho e do comportamento socialmente necessários dentro do qual o homem não é efetivamente ele mesmo, nem está em seu próprio elemento, mas sim submetido à heteronomia, às condições e às necessidades (*Bedürfnissen*) exteriores. E de fato o conceito de progresso é aplicável apenas a essas áreas (do progresso técnico), ao progredir da *Civilização*; porém tal progredir não afastou a tensão entre *Cultura* e *Civilização*. Até mesmo pode ter agravado a dicotomia, dado que as imensas possibilidades abertas pelo progresso técnico aparecem em crescente oposição à sua realização (*Realisierung*) limitada e desfigurada. Ao mesmo tempo, no entanto, essa mesma tensão é cada vez mais reprimida, dado que a cultura é incorporada sistemática e organizadamente na vida cotidiana do trabalho – e por certo tão efetivamente que se impõe a questão: se, em vista das tendências predominantes na sociedade industrial avançada, ainda se pode manter direito à distinção entre *Cultura* e *Civilização*. Mais precisamente: não está resolvida a tensão entre meios e fins (*Zwecken*), entre valores culturais e fatos sociais, na absorção dos fins pelos meios? Não houve lugar para uma nivelação 'prematura', repressiva, até mesmo violenta de Cultura e civilização, que enfraqueceu as forças que freavam efetivamente as tendências destrutivas? Com essa integração da cultura na sociedade, a sociedade tende a tornar-se ela própria totalitária, mesmo onde conservava as formas e instituições democráticas" (1988b, p. 155).

Será possível a superação dessa situação paradoxal na qual se encontra o homem em relação a sua própria cultura? A filosofia teria algum papel a desempenhar num processo de superação das contradições ou seria apenas mais um elemento a legitimar o *status quo*? Horkheimer argumenta que o grande problema da sociedade moderna reside na formalização excessiva da razão, que afastou o homem das possibilidades de uma consciência verdadeira sobre a sua relação com a natureza e com os seus próprios semelhantes. Para ele, a filosofia pode se apresentar tanto como um reforço à manutenção da razão formalizada quanto como uma possibilidade de superação dessa condição, uma vez que representa a tomada de consciência sobre o atual estado das coisas no mundo.

> "A formalização da razão conduz a uma situação cultural paradoxal. Por um lado, o antagonismo destrutivo do ego e da natureza, que resume a história da nossa civilização, atinge o seu ponto culminante nesta época. Vimos como a tentativa totalitária de subjugar a natureza reduziu o ego, o sujeito humano, a um mero instrumento de repressão. Todas as outras funções do eu, expressas em idéias e conceitos gerais, foram desacreditadas. Por outro lado, o pensamento filosófico, cuja tarefa é tentar uma conciliação entre ego e natureza, chegou a negar ou a esquecer a própria existência do antagonismo. O que é chamado de filosofia, juntamente com todos os outros ramos da cultura, transpôs superficialmente o abismo e contribuiu assim para aumentar os riscos atuais. Uma presunção subjacente a esta discussão aqui é a de que a consciência filosófica desses processos poderia ajudar a invertê-los" (2003, p. 163).

A racionalidade predominante na cultura ocidental obedece, principalmente, ao princípio de identidade que condena toda e qualquer contradição inerente a todas as formas discursivas. Parmênides foi quem primeiro o identificou e a cultura universal se construiu em torno de uma identidade que estabelece tamanha rigidez que praticamente não admite contradições, não apenas no campo do discurso lingüístico, mas se impõe também nas relações mais básicas entre os homens, nas regras sociais, nas relações de classe, nas ideologias e concepções científico-culturais, de algum modo, relacionadas à filosofia positivista. O "diferente" – o pensamento que se contrapõe ao hegemônico, ao "discurso do poder" – freqüentemente é rechaçado com violência[36]. Mas as coisas, às vezes, mudam independente "dos princípios". O terreno da arte, por exemplo, é um espaço onde a mudança, a contradição

[36] Não necessariamente "violência física", mas uma violência simbólica que se materializa na exclusão – interdição – de qualquer manifestação do pensamento divergente naquilo que Foucault (2004) denomina "discurso".

ao ordenado metodicamente pela racionalidade técnica ainda pode ocorrer espontaneamente. Fernando Pessoa, por exemplo, para fugir da formalização de sua identidade artística, criava várias outras identidades: eram muitos poetas num único homem que jamais se sujeitava às formalizações clássicas da poesia. Já o brasileiro Carlos Drummond de Andrade foi uma verdadeira "pedra no meio do caminho" daqueles que insistiam numa literatura feita em formas(ô). Apesar de o princípio da identidade – de Parmênides – dominar o universo da cultura, às vezes, principalmente no campo da arte, floresce Heráclito: "aos que entram nos mesmos rios, outras e outras águas sobrevêm, e as psiques emanam do úmido..."[37] As identidades genuínas nascem exatamente da contradição em relação àquilo que se generaliza como "verdadeiro" numa cultura que tenta obrigar que todos sejam idênticos.

Mas na modernidade "a indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 136). Infelizmente têm sido cada vez mais raros aqueles que conseguem construir uma identidade genuína em meio a uma cultura que se transformou em indústria. Mesmo os artistas mais talentosos acabam muitas vezes se submetendo aos padrões do capitalismo, transformando sua produção, e a si próprios, em mercadoria: "na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão" (idem, p. 144). A cultura é fabricada, empacotada e vendida metodicamente dentro dos mais rigorosos princípios do mercado capitalista. A indústria cultural impõe um modelo de cultura que nivela por baixo todos os indivíduos que a produzem e a consomem. "Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele[38] é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança" (idem, p. 136).

O empobrecimento da cultura, resultante da homogeneização desencadeada pela indústria cultural, traz conseqüências gravíssimas para o processo de individuação as quais se estendem para todas as dimensões do ser humano. Mas talvez seja na política, por esta se configurar como a atividade coletiva que decide as principais questões nas sociedades democráticas, que seus efeitos sejam mais nefastos: "(...) o terreno no qual a técnica conquista

---

[37] Heráclito, apud SCHÜLER, 2000, p. 111.
[38] O homem moderno.

seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação" (idem, p. 114). A formalização da razão é a base da indústria cultural que destrói tudo aquilo que a cultura poderia possuir de espontâneo, genuíno, criativo e *revolucionário*[39].

Uma sociedade completamente homogênea – isenta de contradições –, construída a partir da racionalização de todas as relações entre os homens, parece ser um projeto bastante antigo. Ainda na antiguidade clássica, Platão pensou num modelo de sociedade onde cada pessoa cumpriria apenas o papel que lhe coubesse dentro de uma organização racional das funções individuais. Ele pretendia uma divisão na sociedade, construída a partir de um sistema educacional cujo objetivo não era educar a todos os cidadãos para viver em condições de igualdade, mas simplesmente separar os melhores dos piores: "(...) na cidade que busca uma organização perfeita haverá a comunidade das mulheres, a comunidade dos filhos e de toda a educação, assim como a das ocupações em tempo de guerra e de paz, e serão reconhecidos como soberanos aqueles que se revelarem os melhores como filósofos e como guerreiros" (*A República, Livro VIII*). Os melhores, os filósofos, seriam os únicos capazes de enxergar "a verdade", o "mundo das idéias", mas isto apenas depois de muitos anos de uma educação racionalizada ao extremo, que pressupunha, por exemplo, a expulsão dos poetas e pintores da sociedade. A "cidade ideal" não teria nem poesia e nem pintura por se tratarem, na opinião de Platão, de atividades que afastariam ainda mais os homens da verdade do mundo ideal (cf. *A República, Livro. X*).

O que era apenas uma utopia, o sonho de Platão, tornou-se um "pesadelo" para aqueles que passaram a freqüentar as escolas a partir da modernidade. René Descartes propôs um modelo de método para as ciências cujos desdobramentos foram impressionantes em todos os campos do saber. O mundo da ciência, cuja principal forma de expressão é a linguagem matemática, passou a determinar cada vez mais a educação, principalmente a partir do momento em que a ciência fixou definitivamente sua aliança com o sistema capitalista, chegando ao ápice com o positivismo. As ciências modernas trouxeram inegáveis contribuições para a melhoria da qualidade de vida material da humanidade, mas, por outro

---

[39] Recorrendo a Tocqueville, Adorno e Horkheimer afirmam que "sob o monopólio privado da cultura a tirania deixa o corpo livre e vai direto à alma. O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós." (1985, p. 125).

lado, ajudaram a construir um sistema educacional com tamanho grau de racionalidade que atualmente se presta principalmente a reproduzir a existência do modo de produção capitalista. A linguagem da matemática, em si mesma, não permite a liberdade de inovar, produzindo um mundo novo no antigo. Não permite ao homem, sequer, sonhar: "quer eu esteja acordado, quer esteja dormindo, dois mais três formarão sempre o número cinco e o quadrado nunca terá mais do que quatro lados" (DESCARTES, 1983b, p. 87). Essa exatidão inerente ao processo da matemática torna-se um grave problema, quando ela passa a ser exigida de todos os seres humanos. A "nota máxima", por exemplo, é um grau de exatidão matemático ao qual todos os estudantes "almejam" alcançar. Raras vezes, poucos a atingem. Alguns se aproximam mais e outros menos. Mas um grande número de estudantes fica na outra extremidade da nota máxima. Aí vem a reprovação e a exclusão da "cidade ideal".

O *cogito* de Descartes, que representa a existência de um sujeito pensante, pode ser provado através da matemática. Mas será possível também aferir matematicamente a existência da individualidade do sujeito pensante? Como estabelecer relações matemáticas entre as personalidades das pessoas? Como medir matematicamente o *juízo de gosto* de cada um? E quanto à criatividade, será que ela pode ser estimulada matematicamente? Sem negar a importância da matemática e as suas significativas contribuições para o desenvolvimento técnico da humanidade, há que se reconhecer que são questões para as quais ela jamais poderá encontrar respostas.

2.2. A Razão Instrumental como negação do sujeito

> *"As bases das ciências da natureza da época moderna foram lançadas do Renascimento. Compete a esta ciência estabelecer, com a ajuda de experiências sistematizadas, as regras para, consoante os seus desejos e através do seu conhecimento, poder provocar ou evitar certos efeitos; por outras palavras, para dominar o mais amplamente possível a natureza".*
>
> Max Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica.*

> *"No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade".*
>
> Adorno & Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento.*

O conceito de modernidade repousa sobre uma série de contradições. Uma das mais graves foi que, curiosamente, a humanidade começou a se afastar de alguns dos

princípios fundamentais que inauguraram o próprio conceito de um "tempo moderno". Um dos seus traços essenciais era a auto-afirmação do sujeito que, ainda no Renascimento, começou a trilhar os caminhos para se libertar das forças políticas e religiosas que até então o mantinham prisioneiro. René Descartes teve um papel fundamental ao fixar no *cogito*, isto é, no próprio sujeito, as bases para o conhecimento verdadeiro. Apesar de a figura de Deus ainda ser importante dentro do esquema cartesiano, daquele momento em diante, ela se tornou cada vez menos necessária para justificar os propósitos humanos. Enfim, o homem passou a ter o poder! Desde o início da modernidade as teorias científicas têm se desenvolvido no sentido de "dominar o mais amplamente possível a natureza". Não se trata de dominação com um significado apenas epistemológico, mas num sentido pleno que poderia ser resumido na máxima baconiana "*saber é poder*". O *saber* começou a se tornar de maneira mais consciente – e também contundente – sinônimo de *poder*, quando o seu desenvolvimento passou a ser financiado por uma determinada classe social, a burguesia, que se tornou a nova classe hegemônica de um novo sistema econômico predominante: o capitalismo.

Francis Bacon é considerado o fundador das ciências empíricas, a modalidade de *saber* que mais serviu a partir da Modernidade, aos propósitos do *poder*, seja ele o político ou o econômico. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*, localizam historicamente o entrelaçamento entre *saber* e *poder* num período bem mais remoto. Nas epopéias de Homero, já se encontra a gênese do indivíduo burguês que emprega a técnica, transformada em tecnologia[40] na modernidade, para a dominação da natureza. "Cantar a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já é uma estilização nostálgica daquilo que não se deixa mais cantar, e o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo

---

[40] Sobre a transformação da *técnica* em *tecnologia* com o advento da ciência moderna, ver OLIVEIRA, 2002: "O termo técnica tem diversos sentidos e alguns destes se superpõem com o uso que fazemos do termo tecnologia, embora possamos considerar que esta última seja mais especializada e se refira, mais restritamente, a estágios mais avançados da técnica. Com a curiosa exceção da língua inglesa em que *tecnology* passou a ter o sentido geral que as línguas latinas guardam para técnica, esta palavra serve tanto para falar de uma habilidade ou instrumento específico quanto de um conjunto dessas habilidades, instrumentos, procedimentos e, também, de um gênero de conhecimento, em oposição ao religioso, científico e até artístico. Este último, embora tenha em sua raiz a tradução latina (*ars*) da *téchne* grega, teve o seu sentido restringido ao âmbito da estética" (p. 45). "O acréscimo do sufixo *logia* dá um sentido consciente, discursivo e sistemático a um saber-fazer que, embora já fosse conhecimento, não era algo articulado podendo perfeitamente ser um conhecimento tácito, uma habilidade não expressa em palavras" (p. 48).

burguês, cujo conceito tem origem naquela afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante" (1985, p. 53). Goergen afirma que

> "Adorno e Horkheirmer falam, neste sentido, da vontade do homem de tornar-se senhor da terra e descrevem este processo como o processo de emancipação do ser humano. Em termos da cultura ocidental, a primeira expressão desta longa caminhada foram os mitos, transmitidos oralmente de geração em geração pelos gregos antigos e magistralmente sistematizados por Homero na *Ilíada* e na *Odisséia*. Os deuses eram figuras que por suas ações e sentimentos forneciam a origem, a explicação e o sentido das coisas, bem como dos medos e sentimentos humanos" (2003, p. 99).

O mito já era uma forma de emancipação do medo que o desconhecido, associado ao "sobrenatural", provocava na humanidade. Tudo era mistério e a todo mistério era conferido um caráter sobrenatural. Mas na medida em que existiam determinados deuses que seguiam determinados padrões de comportamento, ao tomar consciência da existência deles, o homem podia perfeitamente, dentro desta lógica, influenciá-los. Sendo a natureza o território de dominação divina, ao intervir de algum modo sobre a ação da divindade, o homem está igualmente interferindo no curso da natureza. Desse modo, passa a ter poder sobre ela. O meio utilizado para esse fim entre os povos primitivos é o ritual religioso.

Aquele que conhecia e que possuía o domínio da forma do ritual – "a técnica religiosa" – tinha, por conseqüência, o poder. "Todas as ações sacrificiais humanas, executadas segundo um plano, logram o deus ao qual são dirigidas: elas o subordinam ao primado dos fins humanos, dissolvem seu poderio, e o logro de que ele é objeto se prolonga sem ruptura no logro que os sacerdotes incrédulos praticam sobre a comunidade crédula" (idem, p. 58). Como diria Foucault, "a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder" (1979, p. 12). E os antigos, mesmo que de modo inconsciente, já se beneficiavam dessa relação entre o *saber* e o *poder*. "Não se precisa saber o porquê de algo para saber como fazê-lo de maneira eficiente. Tampouco se precisa saber justificar as razões de se fazer de um jeito ou de outro, para ter domínio de tal ou qual técnica" (OLIVEIRA (a), 2002, p. 48). Era nisso que consistia a ação

dos antigos: embora desprovida de consciência no sentido que esta passou a ter com o advento da Filosofia, extremamente eficiente quanto as suas finalidades de poder[41].

Mas ao mesmo tempo em que o ritual tornou-se um meio de o homem ter o poder sobre as divindades que controlavam a natureza, na medida em que foi se autonomizando, ele também passou a "ter poder" sobre o seu próprio criador, ou seja, sobre o próprio ser humano. O poder sobre as divindades era ilusório, mas o do ritual sobre o homem tornou-se assustadoramente real: outrora espontâneo e desorganizado, o ritual tornou-se uma instituição autônoma e organizada na forma de religião que, por sua vez, passou a obrigar todos os homens que desejam a salvação da alma a submeter-se aos seus ditames, comandado por funcionários organizados, os sacerdotes, numa burocracia na qual todos são guiados na mais completa heterononomia, tanto os "comandantes" quanto os "comandados"[42]. No passado, o objetivo do ritual era a autoconservação do homem que, para se salvar, acabou paradoxalmente destruindo sua própria identidade: no sacrifício aos deuses, procurava preservar-se, sacrificando a si mesmo. "O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, por conseguinte, é exatamente aquilo que devia ser conservado" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 61).

Com o nascimento da Filosofia, a partir dos pré-socráticos, os mitos começaram ser substituídos gradativamente pelo pensamento racional. Isso não quer dizer que o pensamento mítico não fosse "igualmente racional"[43], ou de outro modo, que o mito não possuísse características de pensamento racional. Nem se pretende dizer que o mito foi destruído pelo pensamento racional. Mas a racionalidade começava a centrar-se em princípios lógico-matemáticos e na separação sujeito/objeto, através da reflexão que se desenvolveria, no decorrer da história, como "ciência contemplativa" e desembocaria nos princípios das ciências

---

[41] Não é certamente por acaso que a forma predominante de governo entre grande parte dos povos da antiguidade era a *teocracia*

[42] Sacerdotes e a massa de crentes desesperados pela salvação.

[43] A "racionalidade" dos mitos é, inclusive, uma das teses defendidas por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*: "Como a ciência, a magia visa a fins, mas ela os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto" (p. 25). "As cosmologias pré-socráticas fixam o momento de transição. O úmido, o indiviso, o ar, o fogo, aí citados como a matéria primordial da natureza, são apenas sedimentos racionalizados da intuição mítica" (p.21). Este tema será desenvolvido mais amplamente no próximo capítulo quando for tratado o problema da Razão Instrumental.

da natureza, desenvolvidos a partir da modernidade. A esse respeito, Renato Janine Ribeiro comenta que

> "Talvez o traço mais decisivo das ciências da natureza tenha sido tratar como objeto a natureza, o mundo em geral e também o homem, procurando se entender o que os determina. Um lema constantemente retomado, desde o século XVII, foi tornar o homem senhor do mundo. A ciência assim engendraria uma tecnologia. À diferença das técnicas dos séculos anteriores, que eram de lavra empírica, sem conexão com o que à época se chamava ciência, desde os inícios da Modernidade a ciência e a técnica se articulam. Lembremos que na Idade Média a ciência ainda é largamente contemplativa. Não há diálogo entre o cientista e o prático. Christopher Hill[44] tem páginas notáveis a esse respeito, em seu livro *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*, especialmente com os 'mecânicos', como então se dizia, que eram os artesãos de ponta, os navegadores – em suma, gente de classe mais baixa que a sua, mais voltada ao trabalho quase manual, mas que, justamente por isso, sabia como lidar com a matéria e conhecia técnicas efetivas, mais que especulações vazias. A ciência moderna nasce, assim, do esgotamento da especulação – e da contemplação –, que os medievais haviam herdado dos antigos" (RIBEIRO, 2003, p. 15).

É preciso mais uma vez ressaltar o papel desempenhado por René Descartes no desenvolvimento da nova concepção de ciência que vigorou a partir da Modernidade. Se Bacon fixou os seus objetivos, explicitando o entrelaçamento entre *saber* e *poder*, Descartes foi quem configurou o modelo teórico matemático que viria a ser aplicado no desenvolvimento das ciências: num primeiro momento restrito ao universo das ciências naturais, mas, num segundo momento, com o positivismo principalmente, estendendo-se às ciências humanas.

> "Descartes assinala na terceira máxima do seu método científico a decisão *de conduzir a ordem de acordo com meus princípios e pensamentos, portanto começando com os objetos de conhecimento mais fáceis e simples, para então subir, por assim dizer, gradualmente, até chegar aos mais complexos, pressupondo nesses objetos uma ordem que não sucede de um modo natural*. A dedução tal como é usada na matemática deve ser estendida à totalidade das ciências. A ordem do mundo abre-se para uma conexão de deduções intelectuais" (HORKHEIMER, 1989a, p. 32).

---

[44] Christopher Hill, *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Ver também seu *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Reprodução integral do rodapé do texto de Renato Janine Ribeiro).

A partir das elaborações de Descartes, a ciência passou a organizar-se num método, segundo o qual apenas as coisas "mais simples" poderiam ser conhecidas. Para simplificar as coisas, o conhecimento passou a ser dividido por áreas configuradas a partir de um campo próprio, ou seja, de um objeto. Cada ciência passou a ter seu próprio objeto. Com o passar do tempo, cada uma delas foi se tornando cada vez mais autônoma, desenvolvendo novos métodos e desdobrando-se em novas especialidades no interior da própria ciência particular. Com isso a ciência passou a ter uma abrangência muito maior sobre os múltiplos objetos da natureza que, por sua vez, passaram a ser objeto de estudo da ciência especializada. Porém, a autonomia das áreas da ciência trouxe como problema a perda da unidade do conhecimento[45]. Ao mesmo tempo em que proporcionou um conhecimento gigantesco ao homem, pensado coletivamente enquanto espécie humana, por outro lado, tornou o sujeito do *cogito* cada vez mais distante da possibilidade de um conhecimento universal sobre as coisas do mundo. O método criou um certo conformismo epistemológico que acabou isolando cada cientista em sua própria área, sendo cada vez mais raros aqueles a "ousar" ultrapassar o seu próprio campo de especialização.

Um outro pensador importante na elaboração da nova concepção de ciência que se instaurou na Modernidade foi Galileu. Com ele, tivemos a substituição do princípio aristotélico da *causa final*, que predominou até o fim da Idade Média, pelo princípio da *causa eficiente*. Na Antigüidade, de um ponto de vista aristotélico, conhecer significava entender as coisas pela sua finalidade, ou seja, a essência do conhecimento consistia naquilo para o que o *ser* existia, importando menos a forma, a matéria e o processo de existência em si mesmo.

---

[45] No discurso pedagógico atual, vale ressaltar, palavras como inter ou transdisciplinaridade são cada vez mais usuais. Uma das razões foi que, com a perda da unidade do conhecimento, com a crise da modernidade e o discurso a respeito de uma certa "pós-modernidade", tem se tornado mais difícil perceber um sentido universal para o conhecimento. Principalmente para o estudo das ciências particulares na educação básica, onde os estudantes estão começando a ter os primeiros contatos com o conhecimento nas diversas disciplinas escolares, bem como sobre o próprio ato de conhecer. Com isso, muitos educadores acabam colocando uma grande esperança no retorno da Filosofia ao Ensino Médio como uma possibilidade concreta para a "re-ligação" dos saberes. De fato, ela pode colaborar com este objetivo, mas, por outro lado, não se pode atribuir uma responsabilidade apenas à Filosofia pela solução de um problema que foi causado justamente pela separação do conhecimento por áreas específicas, da forma como se realizou. Todas as áreas precisam se comprometer de algum modo com a busca pela unidade para que a educação tenha um sentido universal mais claro. Sobre o tema da Filosofia e seu papel trans ou interdisciplinar, existem diversos textos publicados. Dentre eles, destacamos o artigo publicado por CONTALDO, 2004 que ressalta os desafios pedagógicos a ser enfrentados pela Filosofia frente a interdisciplinaridade e aos "temas transversais". Outro é o de FEITOSA, 2004, sobre a necessidade de que o caminho para a interdisciplinaridade deva ser trilhado "em mão dupla", ou seja, que o "encontro entre a filosofia e a não-filosofia" traga contribuições para ambos os lados.

"Aristóteles havia definido quatro tipos de causas, que seus comentadores distinguiriam como *final, eficiente, formal e material.* Delas, a mais importante era a *final*[46]. Um ser caracteriza-se pelo fim (*telos*) que é o seu. Assim, um ovo distingue-se pelo seu fim, conforme vá resultar em galo, galinha, avestruz. Importa pouco o que efetue essa passagem da potência ao ato, isto é, do ovo que potencialmente é ave à ave, que é seu fim ou *télos*. A passagem poderia ser efetuada com a ave-mãe chocando ou mediante qualquer outra fonte de calor, mas o essencial é o fim e não o meio" (RIBEIRO, 2003, p. 16). Desse modo, a ciência moderna vai se diferenciar da antiga exatamente por se preocupar mais com a passagem do ovo à ave, *da potência ao ato*, causa *eficiente*, do que propriamente com a ave resultante do processo.

> A ênfase não estará mais no fim, na meta, e sim na relação entre causa e efeito. A melhor prova disso é que, quando falamos em causa, sem adjetivos, entendemos a antiga causa eficiente, aquela que gera efeitos. Isso permite, em primeiro lugar, descobrir as causas do mundo que temos diante de nós. A palavra *objeto* significa isso: que as coisas sejam colocadas (*jeto*) à nossa frente (*ob*). Passamos a vê-las, a olhá-las, a tratá-las como decifráveis. E isso permite, em segundo lugar, uma vez desvendado o mecanismo de causa e efeito, que também causemos os efeitos que desejarmos. É essa a articulação entre a ciência e a tecnologia, hoje mais forte do que nunca, e que começa com a Modernidade. A objetividade do conhecimento é condição para a eficácia na ação, mas ação num sentido muito específico, que é o de produção e fabricação" (idem, p. 16).

O cientista se torna o sujeito capaz de descobrir o funcionamento da natureza, que é vista, a partir da Modernidade, como uma gigantesca engrenagem. Conhecendo o funcionamento da "máquina" – as suas relações causais, principalmente a *causa eficiente* – é possível interferir no movimento de transformação, provocando, conseqüentemente, melhores efeitos. Bacon afirmava que o objetivo do *poder*, portanto, do *saber* humano é "engendrar e introduzir nova natureza ou novas naturezas em um corpo dado (...)" (1999, p. 101). Ele tinha como ponto de partida os mesmos pressupostos aristotélicos invertidos por Galileu.

---

[46] Quando um aluno, em sala de aula, indaga "para que serve isso, professor", ele está revelando uma preocupação com a finalidade do conhecimento. Não estaria ele, intuitivamente, concordando com Aristóteles que, de todas as *causas*, a *final* é a mais importante? Por outro lado, implícito a este questionamento espontâneo, esconde-se o caráter pragmático que o conhecimento adquiriu a partir da modernidade: "para que eu vou usar isso, professor". A *finalidade*, na visão do aluno, acaba se confundindo com a *pragmaticidade*, ou seja, com a *causa eficiente* aristotélica. De qualquer modo, é uma questão importante para ser pensada pela Filosofia da Educação.

A indústria pôde alcançar melhores resultados, ao colocar em prática os novos princípios da ciência. A invenção da *indústria*, vista como uma forma de organização racionalizada tecnologicamente para a produção de bens de consumo, teve como um dos seus pressupostos exatamente a aplicação de alguns dos princípios científicos ao processo produtivo. A primeira Revolução Industrial só ocorreu na segunda metade do século XVIII e foi também uma "revolução tecnológica". O tecnológico aqui deve ser entendido como um processo amplo que tem na *divisão social do trabalho*[47] dentro e fora da fábrica a sua maior expressão, que abrange desde a introdução da máquina até a organização racionalizada dos trabalhadores no sistema produtivo. Esta última foi uma das inovações técnicas que mais impacto causou na configuração das sociedades capitalistas e que influenciou, inclusive, a atual configuração das classes sociais (cf. HOBSBAWM, 1989, p. 43 a 69). Do ponto de vista científico, pode-se dizer, era uma inovação proposta por Descartes em seu *Discurso do Método* para atingir o conhecimento verdadeiro. Do ponto de vista produtivo, foi levada a cabo pela indústria como forma de otimizar a produção de bens de consumo. O fato é que o *método*, seja para o conhecimento da verdade, seja para a produção eficiente do sistema capitalista é o eixo central daquilo que os frankfurtianos passaram a chamar de racionalidade instrumental. Por sua vez, a racionalidade instrumental está na base de toda teoria tradicional que perpassa os principais momentos do *fazer* social, político e econômico das sociedades modernas.

Para Adorno e Horkheimer, na modernidade houve uma substituição dos rituais religiosos pelo esquema de produção e trocas comerciais nas sociedades capitalistas. "Se a troca é a secularização do sacrifício, o próprio sacrifício já aparece como o esquema mágico da força racional, uma cerimônia organizada pelos homens com o fim de dominar os deuses, que são derrubados exatamente pelo sistema de veneração de que são objetos" (1985, p. 57). O

---

[47] André Gorz, recorrendo a Marx (O Capital, Cap. XII) afirma que "a divisão capitalista do trabalho é a fonte de todas as alienações. 'Estropia o trabalhador e faz dele uma espécie de monstro'; favorece, 'como numa estufa, o desenvolviemento de habilidades parciais, suprimindo todo um mundo de instintos e capacidades.' 'Os conhecimentos, a inteligência e a vontade que o camponês ou o trabalhador independente desenvolvem, ainda que em modesta escala', são tirados do operário e confiscados pelo capital, que os concentra nas máquinas, na sua organização do trabalho, na sua tecnologia: 'as forças intelectuais do processo material de produção' voltam-se, assim, contra o operário, 'como uma propriedade exterior a ele, uma força que o domina'. Tal cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual 'faz do operário um trabalhador estropiado e e parcial'. E da ciência 'uma força produtiva independente do trabalho', posta, a serviço do capital'. § Em suma, 'subdividir um homem, (...) é assassiná-lo... A subdivisão do trabalho de um povo é o assassinato de um povo' (GORZ, 1989, p. 9).

burguês – comerciante, industrial ou financeiro – tornou-se o "novo sacerdote" a comandar um ritual cada vez mais profano que, ao invés de salvar a alma dos "crentes", ao contrário, arranca-a do corpo, produzindo as mais diversas formas de vivências alienadas. Como bem sintetizou o poeta José Paulo Paes, os "shopping centers" tornaram-se as verdadeiras catedrais da "nova religião" predominante: o capitalismo.

"Pelos teus círculos sagrados
vagamos sem rumo
Nós almas penadas
do mundo do consumo.

De elevador ao céu
Pela escada ao inferno
Os extremos se tocam
no castigo eterno.

Cada loja é um novo
Prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
estamos sempre nus

nós que por teus círculos
vagamos sem perdão
à espera (até quando)
da Grande Liquidação"[48].

O sacerdote também é um crente (talvez muito mais do que aqueles da "antiga religião") e, por isso, se rende como qualquer outro aos rituais religiosos sagrados/profanos do mundo do consumo, mas com uma diferença fundamental em relação às demais "almas perdidas": ele tem o poder de consumir que a maioria não tem. Mas como qualquer outro, ao tornar-se consumista, também perde a sua alma, quando, na verdade, pensa estar salvando-a. O consumo, como a "nova religião", tornou-se a principal forma de identificação entre os homens. A palavra "religião", tomada em seu sentido latino, *religio, religare*, significa "re-ligar". Ao consumir, o sujeito "religa-se" aos demais sujeitos, mas numa religião em que não há nenhuma comunhão, pois o consumo é individualista: alguns consomem mais, outros menos e muitos não consomem nada. Mas todos se identificam – se *re-ligam* – através do consumo como ideologia: ela faz com que todos sintam exatamente a mesma necessidade,

[48] Poema "Ao Shopping Center", José Paulo Paes, 1996, p. 197.

com a diferença de que apenas alguns conseguirão saciar plenamente os seus desejos. Roland Barthes fala sobre o mito do consumo como o grande "sonho burguês" que identifica o pobre, o proletário e o capitalista na obra de Charles Chaplin, *Tempos Modernos*:

> "Carlitos faz aflorar incessantemente o tema do proletário, mas nunca assume politicamente a temática do proletário. Mostra-nos o proletário ainda cego e mistificado, definido pela natureza imediata das suas necessidades, e a sua alienação total nas mãos dos seus senhores (patrões e policiais). Para Carlitos, o proletário é ainda um homem que tem fome; as representações da fome são sempre épicas em seus filmes: tamanho desmedido dos sanduíches, rios de leite, frutas negligentemente abandonadas após a primeira mordida; ironicamente, a máquina de comer (de essência patronal) fornece apenas alimentos parcelados e visivelmente insípidos. Tolhido pela fome, o homem-Carlitos situa-se um pouco abaixo da tomada de consciência política: para ele a greve é uma catástrofe, pois ameaça um homem realmente obcecado pela fome, homem este que só recupera a condição operária no momento em que o pobre e o proletário coincidem sob o olhar (e a pancada) da polícia" (2003, 42).

Uma passagem fundamental para se compreender o sentido que a racionalidade instrumental possui para os frankfurtianos é a cena da *Ilíada* na qual Homero descreve o encontro de Ulisses com as sereias. A artimanha do herói, que se deixa amarrar no mastro da embarcação, é uma espécie de pacto a partir do qual o homem abdica da própria liberdade para não correr nenhum tipo de risco de perder-se num mar de possibilidades desconhecidas.

> "A oposição do ego sobrevivente às múltiplas peripécias do destino exprime a oposição do esclarecimento ao mito. A viagem errante de Tróia a Ítaca é o caminho percorrido através dos mitos por um eu fisicamente muito fraco em face das forças da natureza que só vêm a se formar na consciência de si mesmo. (...) As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele sempre cede a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis. 'Mas onde há o perigo, cresce também o que salva': o saber em que consiste sua identidade e que lhe possibilita sobreviver, tira sua substância da experiência de tudo aquilo que é múltiplo, que desvia, que dissolve, e o sobrevivente sábio é o que ao mesmo tempo se expõe mais audaciosamente à ameaça da morte, na qual se torna duro e forte para a vida. Eis aí o segredo do processo entre a epopéia e o mito: o eu não constitui o oposto rígido da aventura, mas só vem a se formar em sua rigidez através dessa oposição, unidade que é tão somente na multiplicidade de tudo aquilo que é negado por essa unidade. (...) O recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar, é a astúcia" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 56 e 57).

A astúcia de Ulisses revela-se nas suas bem sucedidas estratégias para enganar os deuses. Para não se perder diante do canto das sereias, pede aos marinheiros que o amarrem no mastro da embarcação para que, mesmo escutando, mesmo sendo seduzido, não se deixe levar ao caminho da perdição cujo resultado inexorável seria a morte. O consumismo é o mastro (e também as cordas) que prende o "Ulisses da atualidade" (empresários e profissionais liberais "bem-sucedidos"), impedindo ilusoriamente a perda da identificação. Por outro lado, a ideologia do consumo, o mito de que todos podem consumir, é o tampão que cobre os ouvidos dos "novos marinheiros comandados por Ulisses" (a classe trabalhadora e a grande massa de desempregados) para que não ouçam "o canto da politização". As sereias, na narrativa de Homero, representavam o "perigo real" da perdição, da morte. Inversamente, o mito do consumo já representa a perdição de um sujeito em eterna agonia e prestes a morrer caso o seu desejo de consumo não seja realizado: "cada oferta é" realmente "um novo prego" em sua cruz.

A idéia de *método*, a partir de René Descartes, vem cumprir um papel parecido. Um caminho seguro cujo fundamento reside na própria identidade de um sujeito pensante que jamais pode ser negada. Mas uma identidade que só pode ser construída matematicamente. O método cartesiano oferece uma segurança baseada justamente no fato de ser impossível ao sujeito pensante chegar à totalidade do conhecimento sobre a natureza. Em compensação, ele pode ao menos ter a certeza de que aquilo que conseguir conhecer, através do rigor do método, *é verdadeiro*, mesmo que as possibilidades sejam limitadas e que, por conseguinte, sejam limitadas também as possibilidades de liberdade do próprio sujeito que se deixa amarrar pela segurança do método. O fundamento seguro de Descartes é o mastro da embarcação de Ulisses. Ele é também uma espécie de "catecismo" que doutrina o homem moderno aos rituais profanos do modo de produção capitalista. A sua linguagem, a matemática, é a linguagem da igualdade que impõe a diferença.

2.3. Razão instrumental e teoria tradicional: uma relação "bem sucedida"

> *"Quando se pede ao homem comum para explicar qual o significado do termo razão, a sua reação é quase sempre de hesitação e embaraço. (...) Ao ser pressionado para dar uma resposta, o homem médio dirá que as coisas racionais são as que se mostram obviamente úteis, e que se presume que todo homem racional é capaz de decidir o que é útil para ele."*
>
> Horkheimer, *Eclipse da Razão*.

A concepção positivista de ciência é a maior expressão daquilo que Horkheimer pretendia caracterizar por *teoria tradicional*. Ela procura conceber um modelo de ciência que se restringe apenas a explicações descritivas acerca do funcionamento da realidade, seja o mundo natural ou social. Ciências da Natureza e Ciências do Homem, na teoria tradicional, se confundem em seu caráter estritamente instrumental. Não pretende nenhuma modificação qualitativa na realidade social. Antes, se coloca num sentido exatamente contrário a isso: quer preservar a ordem estabelecida, com todas as suas inerentes contradições. Se existe alguma intencionalidade na teoria tradicional, seus objetivos se coadunam com aqueles do *status quo*. "Na interpretação de Horkheimer, a teoria tradicional, que se estende do pensamento filosófico de Descartes à filosofia e ciência modernas, se preocupa em formar sentenças que definem conceitos universais. Para tal, procede dedutiva ou indutivamente e defende o princípio da identidade, condenando a contradição. As manifestações empíricas da natureza e da sociedade devem e podem, segundo essa orientação teórica, ser subsumidas nas sentenças gerais, encaixando-se no sistema teórico montado *a priori* (com o auxílio da dedução) ou *a posteriori* (através da indução)" (FREITAG, 1994, p. 38). Toda a realidade deve ser reduzida a juízos pré-estabelecidos, aos princípios gerais que formam a teoria e, para isso, toda contradição deve ser eliminada e toda a sociedade deve funcionar administrada com a "segurança" daqueles que têm "certeza absoluta" sobre tudo.

A teoria tradicional pretende demonstrar como a "natureza é" a partir daquilo que a própria natureza apresentar à percepção do pesquisador. O primeiro aforismo de Bacon no seu *Novum Organum*, estabelece um dos mais importantes princípios da ciência moderna: "O homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe nem pode mais" (1999, p. 33). Um pouco adiante, o décimo primeiro aforismo propõe que "a natureza supera

em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto. Todas aquelas belas meditações e especulações humanas, todas as controvérsias são coisas malsãs. E ninguém disso se apercebe" (idem, p. 34). A teoria seria, portanto, o reflexo da própria natureza. Ela não tem como objetivo apontar uma direção, um caminho a ser seguido a partir de si mesma – da própria teoria –, mas mostrar como o caminho se apresenta a partir daquilo que a natureza, em si mesma, revelar à percepção do cientista. O homem é quem deve seguir o curso da natureza e não o contrário. Não cabe, portanto, ao teórico tradicional determinar os rumos da teoria.

Marcos Nobre descreve a teoria tradicional da seguinte maneira:

> "Quando se diz que alguém tem uma 'teoria' sobre um determinado tema ou assunto, pretende-se com isso, na maioria das vezes, dizer que esse alguém tem uma hipótese ou um conjunto de argumentos adequados para *explicar* ou *compreender* um determinado fenômeno ou compreender uma determinada conexão de fenômenos. Nesse sentido, a 'teoria', ao pretender explicar ou compreender uma conexão de acontecimentos, tem como intuito mostrar 'como as coisas são'. Em se tratando de uma teoria *científica*, a explicação deve ser capaz também de *prever* eventos futuros, ou então de compreender os eventos no mundo de tal maneira a produzir também *prognósticos* a partir das conexões significativas encontradas. E uma teoria é confirmada ou refutada conforme as previsões ou os prognósticos se mostrem corretos ou incorretos" (2004, p. 7).

Não há lugar na teoria tradicional para especulações ou conjecturas acerca do futuro. Ele é determinado por meio das *relações causais* que seriam inerentes ao próprio processo histórico. Para tanto, se faz necessário que se aceite como verdade absoluta um *determinismo natural* que torne *necessárias* as cadeias de relações de *causa e efeito – causa eficiente* – entre um acontecimento e outro. É possível prever o futuro, mas não compete à ciência determinar como ele deve ser sob um ponto de vista de um projeto coletivo e nem julgá-lo a partir de um ponto de vista axiológico. A teoria tradicional não assume um ponto de vista moral acerca do "como" deve ser o futuro, se mais justo ou igualitário, se os homens serão ou deverão, ou não, ser mais felizes, se a emancipação será ou não uma característica generalizada entre todos. Apenas oferece prognósticos a serem utilizados conforme o interesse individual dos sujeitos que dispuserem dos dados empíricos da pesquisa. Não pretende oferecer nenhuma perspectiva de projeto coletivo de um futuro melhor, apenas fornecer informações a serem usadas conforme os interesses de alguns, especialmente daqueles que fomentam financeiramente a pesquisa científica, ou seja, a serviço do poder econômico.

Mesmo porque os resultados da pesquisa acabam nem sendo acessíveis a um público leigo, pois são informações que requerem um conhecimento técnico com um nível de especialização bem além daquilo de que dispõe a maioria das pessoas para a sua decodificação e compreensão. Qualquer pessoa que assista, atualmente, a um noticiário sobre economia, pode constatar na prática como isso ocorre. A linguagem própria da economia, utilizada pelos jornalistas, carregada de códigos específicos da área, na maioria das vezes, é compreendida apenas por aqueles que têm formação específica.

> "Na medida em que se manifesta uma tendência neste conceito *(Begriff)* tradicional de teoria, ela visa um sistema de sinais puramente matemáticos. Cada vez menor é o número de nomes que aparecem como elementos da teoria e partes das conclusões e proposições, sendo substituídos por símbolos matemáticos na designação de objetos observados. Também as próprias operações lógicas já estão racionalizadas a tal ponto que, pelo menos em grande parte da ciência natural a formação de teorias tornou-se construção matemática" (HORKHEIMER, 1989a, p. 32).

No que diz respeito à ciência de lavra efetivamente empírica, ligada ao entendimento da natureza física e que se relaciona de modo mais direto aos setores produtivos – aos interesses de ordem econômica de reprodução dos meios de subsistência da humanidade –, esse modelo de objetividade científica é perfeitamente compreensível, aceitável e, acima de tudo, necessário. É imprescindível que a produção seja eficiente para dar conta de uma demanda, cada vez maior, de pessoas existentes no planeta, por mais que essa "produção eficiente" ainda não beneficie a todos e muito menos a maioria[49]. Além de não possuírem os

[49] Isso acontece devido às condições da organização social por classes, característica da sociedade capitalista, que legitima a propriedade privada dos meios de produção, gerando acúmulo de riquezas por parte de alguns poucos e uma gigantesca miséria por parte de outros muitos. Essa situação impõe como exigência urgente para a sociedade uma reorganização dessa divisão por classes. O filósofo John Gray, em sua análise sobre o capitalismo do tipo *laissez-faire* norte americano afirma que, "nos Estados Unidos, os mercados livres contribuíram para problemas sociais numa escala desconhecida em qualquer outro país desenvolvido. As famílias estão mais frágeis na América do que em qualquer outro país. Ao mesmo tempo, a ordem social sustenta-se com uma política de prisões em massa. Nenhum outro país industrializado, à parte a Rússia pós-comunista, utiliza o encarceramento como meio de controle social na mesma proporção dos Estados Unidos. Os mercados livres, a devastação de famílias e comunidades inteiras e o uso das sanções das leis criminais como último recurso contra o colapso social caminham juntos" (1999, p. 11). Se essa cisão entre ricos e pobres ocorre nos EUA, o mais avançado dos países capitalistas, que dirá no restante do mundo "globalizado", cindido geopoliticamente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos: segundo pesquisa realizada em 2006, publicada no site da ONU, apenas 2% da população possui mais de 50% de toda a riqueza mundial (cf. DAVIES, SANDSTROM, SHORROCKS, & WOLFF, 2006).

meios materiais necessários para suprir a sua existência com um mínimo de dignidade, aqueles que estão excluídos acabam também sendo privados, inclusive, do conhecimento exigido para alcançar estes meios[50]. Mas questões dessa natureza não interessam ao teórico tradicional. A desigualdade social não é apenas aceita, como também é justificada pela teoria tradicional.

O problema é que, com a hegemonia da concepção tradicional de teoria, também se impôs às ciências humanas a necessidade da objetividade característica das ciências naturais. Isso se deu como conseqüência da forma como a ciência moderna se estabeleceu. Para ser considerada ciência propriamente, dentro dessa perspectiva, tornou-se necessário para as ciências do homem e da sociedade o mesmo modelo de objetividade perseguido pelas ciências naturais. Sobre essa questão Horkheimer afirma que

> "As ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo *(Vorbild)* das bem sucedidas ciências naturais. A diferença entre as escolas da ciência social, que se dedicam mais à pesquisa de fatos, e outras que visam mais os princípios, não tem nada a ver com o conceito de teoria como tal. A laboriosa atividade de colecionar, em todas as especialidades que se ocupam com a vida social, a compilação de quantidades enormes de detalhes sobre problemas, as pesquisas empíricas realizadas através de enquetes cuidadosas ou outros expedientes, que, desde Spencer, constitui uma boa parte dos trabalhos realizados nas universidades anglo-saxônicas, oferecem certamente uma imagem que aparenta estar mais próxima exteriormente da vida em geral dentro do modo de produção industrial do que a formulação de princípios abstratos e ponderações sobre conceitos fundamentais, em gabinete, como foi característico de uma parte da sociologia alemã. Mas isto não significa diferença estrutural do pensamento. Nas últimas épocas da sociedade atual as assim chamadas ciências do espírito têm tido apenas um valor de mercado oscilante; elas se vêem na contingência de fazer de qualquer maneira o mesmo que as ciências naturais, mais venturosas, cuja possibilidade de aplicação está fora de dúvidas" (idem, p. 33).

A exigência de objetividade das ciências traz consigo uma série de problemas às ciências humanas, pois o seu *objeto* é o próprio homem. Tendo em vista o predomínio do princípio da *causa eficiente* a partir da modernidade, a ciência tende a se debruçar sobre o seu

---

[50] A crise crescente que se alastra na educação brasileira é um exemplo concreto disso. Muitas pesquisas têm sido feitas nos últimos anos sobre como anda a qualidade da educação em nosso país e a maioria delas indica que ela vai de mal a pior. Um bom exemplo disso foi que em sua última edição, o teste Pisa, da OCDE, testou jovens de 15 anos de quarenta países. "O Brasil ficou em posição de destaque, ainda que não pelos motivos desejados: amargamos o último lugar em matemática, o penúltimo em ciências e o 37º em leitura" (cf. dados obtidos no site do Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos, http://www.direitos.org.br acessado em 13 de setembro de 2006). Os testes se baseiam em conhecimentos mínimos que a Educação Básica deve estar oferecendo aos estudantes.

objeto tentando decifrar os seus mecanismos para dele tirar os melhores resultados. A sociologia positivista, por exemplo, vai tentar entender a sociedade com propósito de melhor controlá-la para preservar o *status quo*. A psicologia *beaviorista* parte da idéia de que o seu objeto, o homem, pode ser programado heteronomamente através de estímulos de "condicionamento reflexo". "A objetividade nas relações humanas, que acaba com toda ornamentação ideológica entre os homens, tornou-se ela própria uma ideologia para tratar os homens como coisas" (ADORNO, 1993, 35). Renato Janine Ribeiro fala dos problemas dessa busca de objetividade nas ciências humanas e dos riscos políticos que isso representa:

> "O nazismo caracterizou-se, entre outros traços importantes, pela biologização da política. Ele não matou só judeus e 'sub-raças', mas também os próprios arianos que fossem deficientes mentais. Aplicou sistematicamente imagens da natureza, e mesmo da biologia, à política. Tanto as 'sub-raças' como os próprios alemães ditos puros, se portassem deficiências, eram desqualificados e até eliminados, como se fossem animais geneticamente falhos. Na verdade, o nazismo foi uma espécie de grande fazenda de criação de gado. Procedimentos cuja aplicação repudiamos no mundo humano, mas que aceitamos no animal, que negamos para o espaço comum constituído pela interlocução (...), mas admitimos para o território da fabricação, foram por ele transferidos para o universo de nossa espécie. Talvez o nazismo tenha sido, e também em alguma medida todo totalitarismo (e isso vale para o comunismo no poder), o estilo de poder que mais se desumanizou, e justamente porque negou o caráter recíproco do que chamamos *relações* humanas. A seu ver, não eram relações. Não se davam em mão dupla. Não havia troca. Eram, isso sim, fabricação" (RIBEIRO, 2003, p.19).

A teoria tradicional também tem os seus méritos, como admite o próprio Horkheimer, mas apenas no que diz respeito à produção econômica dos meios de subsistência. "A análise da ideologia ou a sociedade do saber, retiradas da teoria crítica da sociedade e estabelecidas como ramos particulares de pesquisa, não se encontram em oposição ao funcionamento normal da ciência ordenadora, nem quanto à sua essência e nem em relação a sua ambição" (HORKHEIMER, 1989a, p. 45) O que a teoria crítica pretende, antes, é dar sentido ao trabalho da teoria tradicional, evitando que a sociedade seja guiada por uma espécie de naturalismo objetivo, à maneira dos nazistas. Pretende também inserir seus resultados no campo da produção econômica, na fabricação de bens de consumo, numa visão de totalidade com o objetivo de beneficiar todas as pessoas. Mas acontece que com a fragmentação do saber, decorrente da teoria tradicional, tanto do ponto de vista epistemológico quanto do

prático, na esfera produtiva, a racionalidade instrumental encontra-se generalizada por toda a sociedade – inclusive no campo da política –, causando as mais diversas formas de vivências alienadas.

> "A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas" (idem, p. 37).

Tanto o operário, na fábrica, quanto o cientista, no laboratório, poderiam ser enquadrados num cenário de *divisão social do trabalho* que se estende praticamente a todos os espaços da sociedade, inclusive ao universo escolar, onde atualmente os conhecimentos são divididos por áreas e ministrados por "especialistas" que se dedicam, cada qual, ao ensino de sua especialidade. Um ensino que muitas vezes acaba tendo como conseqüência a formação de indivíduos que não conseguem relacionar o conhecimento de uma área com o de outra pelo fato de estarem separadas de maneira desarticulada, ou seja, por ser ministrado de forma fragmentada, tendo como princípio a perspectiva tradicional de teoria que aumenta cada vez mais a diferença entre as coisas e agrava a segregação das classes na sociedade.

2.4. Razão Instrumental, Teoria Tradicional e Educação

> *"No atual clima político, conversa-se pouco sobre as escolas e a democracia e debate-se muito acerca de como as escolas poderiam ter mais sucesso na satisfação das necessidades industriais e contribuição para a produtividade econômica."*
>
> Henry A. Giroux, *Os Professores como Intelectuais.*

> *"Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida. De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos (...)?"*
>
> Herbert Marcuse, *A Ideologia da Sociedade Industrial.*

A sociedade industrial desenvolvida se construiu a partir dos pressupostos da teoria tradicional, tendo como força motriz a racionalidade instrumental que engendra

praticamente todos os momentos da vida moderna. Para Habbermas, “na medida em que a técnica e a ciência”, na forma da racionalidade instrumental, “pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações. A secularização e o *desencantamento* das cosmovisões orientadoras da ação, da tradição cultural no seu conjunto, é o reverso de uma *racionalidade* crescente da ação social” (1968, p. 45). A dominação pela técnica é um processo, conforme Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, nada recente na história da civilização ocidental: “na epopéia, que é o oposto histórico-filosófico do romance, acabam por surgir traços que a assemelham ao romance, e o cosmo venerável do mundo homérico pleno de sentido revela-se como obra da razão ordenadora, que destrói o mito graças precisamente à ordem racional na qual ela o reflete” (1985, p. 53). Mas foi principalmente a partir da modernidade, com a aceleração dos avanços técnicos baseados na separação e constante especialização do conhecimento, que a técnica passou a determinar cada vez mais a vida dos homens. Apesar de não haver nenhum princípio orientador universal no modo de produção capitalista,

> “(...) a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. Estes constituem apenas particularizações da maneira como a sociedade se defronta com a natureza e se mantém nas formas dadas. São, portanto, momentos do processo de produção social, mesmo que, propriamente falando, sejam pouco produtivos ou até improdutivos” (HORKHEIMER, 1989a, p. 37)

Neste ponto reside a essência da crítica que Horkheimer levanta contra a teoria tradicional. A falta de uma visão mais abrangente que se ligue a um projeto coletivo consciente de suas finalidades – princípios orientadores tais como o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade representaram para o movimento iluminista –, impede que o conhecimento se torne um instrumento para um projeto para além das necessidades de preservação do atual modo de ser da sociedade. Por se colocar de maneira fragmentada, a teoria tradicional perde a percepção da realidade enquanto totalidade, gerando conseqüências bastante negativas para toda a sociedade em todos os seus setores.

A educação é um dos “momentos” do “existir social” mais diretamente afetado pela concepção tradicional de teoria. Com uma estrutura (*infra* e *super*) ainda fundamentada na teoria tradicional, o sistema escolar acaba se transformando em mero apêndice de outro sistema, maior, *universal* – mas sem uma preocupação com *interesses universais legítimos* que brotem democraticamente, conjugando os principais interesses de todos os indivíduos que compõem a sociedade –, no qual se encontra inserido: o capitalismo hegemônico. Essa é uma das maiores contradições da escola pública, pois ao invés de buscar o *interesse público* acaba se rendendo aos *interesses do capital privado*.

> “Os críticos radicais[51], de modo geral, concordam que os tradicionalistas educacionais geralmente recusam-se a interrogar a natureza política do ensino público. Na verdade, os tradicionalistas fugiram totalmente da questão através da tentativa paradoxal de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas. A expressão mais óbvia desta visão pode ser vista no discurso positivista que definia e ainda define a política e pesquisa educacional predominante, e que tem como preocupações mais importantes o domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente. Ignora-se que as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos. Do ponto de vista da teoria educacional crítica, os tradicionalistas omitem importantes questões referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação” (GIROUX, 1997, p. 25).

O trabalho do professor que ministra conteúdos sem nenhum sentido imediato e sem nem se preocupar em torná-los significativos, está perfeitamente adequado à cultura científica que se pretende incutir de que o trabalho isolado, mesmo que desprovido de sentido, faz todo o sentido. É a maneira mais eficiente de se formar mão de obra “qualificada” para ocupar as vagas oferecidas num sistema produtivo – em que a demanda é sempre muito menor do que a procura – onde predomina a razão instrumental que se materializa desde a divisão social do trabalho (atualmente globalizada) até a *reificação* do trabalhador, sujeito genérico perfeitamente enquadrado na engrenagem do sistema produtivo. “A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 42). Assim, a escola acaba confirmando o

[51] Teóricos críticos.

diagnóstico de Althusser que a caracterizou como um “aparelho ideológico do Estado” (2003) com o objetivo de apenas reproduzir o *status quo*.

Há uma total subserviência das ciências, que se reproduz na educação, ao sistema econômico atual. Mas não se trata de uma adesão consciente do cientista a um projeto de sociedade pelo qual realmente tenha feito uma escolha deliberada e pelo qual se sinta plenamente responsável. Isso acontece porque a teoria tradicional se desdobrou em teorias, tais como o positivismo e o pragmatismo (cf. HORKHEIMER, 1989a) que se encaixaram perfeitamente às exigências do sistema de produção.

O modelo tradicional de ciência está presente no sistema educacional, desde a escola básica até o ensino universitário, como constata MacLaren (2002, p. 185), “é o capital cultural” que reproduz o *status quo*. A sua aceitação torna-se natural, pois o indivíduo é “enformado” a ele; a formação da concepção de teoria não é tornada consciente como um produto da ação que representa interesses humanos coletivos, mas como se fosse algo natural que deve ser aceito enquanto tal e da maneira como existe[52]. “A totalidade do mundo perceptível, tal como existe para o membro da sociedade burguesa e tal como é interpretado em sua reciprocidade com ela, dentro da concepção tradicional do mundo, é para seu sujeito uma sinopse de faticidades; esse mundo existe e deve ser aceito” (HORKHEIMER, 1989a, p. 39) e reproduzido pela educação. As representações que cada indivíduo faz do mundo são conseqüência da percepção que cada um tem desse mundo. Mas acontece que a própria percepção é determinada pelo modo como o mundo se lhe é apresentado. O indivíduo é o resultado de suas percepções e das suas representações e, no modo de existência da sociedade capitalista, tende a considerar como naturais todas as contradições existentes, porque foi o modo como foi “educado” a perceber e a representar a realidade. “O pensamento organizador concernente a cada indivíduo pertence às reações sociais que tendem a se ajustar às necessidades de modo o mais adequado possível. Porém, entre indivíduo e sociedade, existe uma diferença essencial. O mesmo mundo que, para o indivíduo, é algo em si existente e que

---

[52] Althusser tematizou explicitamente como se dá a relação entre a ideologia do Estado burguês e as instituições escolares da sociedade capitalista em seu *Aparelhos Ideológicos do Estado*: “Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de ‘**cultura científica**’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...) Aprende-se o ‘know-how’” (2003, p. 58).

ele tem de captar e tomar em consideração é, por outro lado, na figura que existe e se mantém, produto da *práxis* social geral" (idem, p. 39). Mas a diferenciação entre o indivíduo e a sociedade, que estabelece o primeiro como produtor da segunda, é mascarada pelo poder da ideologia[53] que impõe como princípio a adaptação cega à realidade tal qual ela se apresenta à percepção de cada um.

A teoria tradicional simplesmente ignora, ou omite deliberadamente, o fato de que o meio é produto da *práxis* humana. Para ela, a figura do indivíduo não existe enquanto tal, a não ser como uma espécie de "mônada" que se enquadra "mecanicamente" a um sistema universal de produção que o determina, como se fosse uma peça da engrenagem de uma máquina. Na sociedade orientada pela teoria tradicional,

> "em regra geral o indivíduo aceita naturalmente como preestabelecidas as determinações básicas da sua existência e se esforça para preenchê-la. Ademais ele encontra a sua satisfação e sua honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, apesar de toda crítica energética que talvez fosse parcialmente apropriada, cumprindo com afã a sua parte. Ao contrário, o pensamento crítico não confia de forma alguma nessa diretriz, tal como é posta à mão de cada um pela vida social. A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planificada e a objetivos racionais" (HORKHEIMER, 1989a, p. 44).

A sociedade permeada e "orientada" pela teoria tradicional é fragmentada. Os indivíduos que compõem a sociedade, aderindo cegamente ao seu modelo, são parciais, mas sem se perceber enquanto tal, por isso, alienados. Só existem como parte, na medida em que esta se encontra situada num quadro maior de divisão social do trabalho. Divisão que se estende do setor produtivo ao sistema educacional que é organizado, ao modo tradicional, por

---

[53] Existem muitos sentidos que poderíamos retirar da palavra ideologia. Mas aquele que nos interessa aqui é o conceito retirado da tradição marxista. "Para Marx, a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente ela designa o conjunto das idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas e etc" (LÖWY, 2003, p. 10). "Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal" (CHAUÍ, 2003, p. 21).

áreas isoladas e mal concatenadas entre si e nunca como totalidade. O sistema educacional, nesse contexto, é mero apêndice do sistema produtivo.

Todas as pedagogias que, de algum modo, brotaram da inspiração positivista, encaram a razão como um instrumento a serviço da transformação da natureza e trabalham no sentido de instrumentalizar tecnicamente os estudantes para o exercício produtivo na sociedade capitalista. Essa característica não se restringe ao universo da formação profissional, mas estende-se a todos os padrões de comportamento considerados "socialmente corretos" – e que servem como mecanismo de controle na sociedade administrada – que são ensinados na instituição escolar como "qualificação profissional"[54]. O problema[55] é que,

> "O mundo técnico muda sem cessar – isso se vê, por exemplo, no campo da orientação profissional –, essa é sua própria natureza e ninguém pode fazer nada contra isso. Marx já observara que a própria classe operária não deixou de se revoltar contras as mudanças técnicas que lhe eram impostas... Pensemos nas revoltas dos tecelões de Lyon, às quais se poderia comparar, hoje, à revolta dos agricultores, pescadores e mineiros, alienados por um progresso técnico que não entendem. Cada novo progresso técnico, pensando bem, é inelutável; é também portador de resistências humanas, e o papel da cultura, se ela tem um sentido, é dar voz a esse protesto, sem se deter forçosamente no que ela tem de mais regressivo, mas permitindo aos homens expressar esses problemas que, com muita freqüência, não dominam nem entendem. Não se pode e não se deve imaginar uma humanidade – mesmo no Japão! – que seja adaptada a todo instante a todo progresso técnico" (JANICAUD, 1996, p. 211).

A relação entre o progresso da técnica e a adaptação dos seres humanos ao seu processo de constante evolução é um problema do qual a escola não pode se esquivar. Ela está necessariamente inserida no centro de uma tensão entre o sistema produtivo e os trabalhadores

---

[54] Sobre as características da educação moderna, Gambi (1999) afirma: "quanto aos processos educativos, eles penetram a sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação do caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições. Processos, estes, que transformam *ab imis* o sujeito individual e o enredam numa socialização que tende a tornar-se cada vez mais integral: o sujeito moderno é realmente um 'si' individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez mais se vive sem ela ou longe dela" (p. 279).

[55] Sobre a atualidade do problema da qualificação profissional no Brasil, ver FRIGOTTO, 2001.

que, com a rapidez da evolução das novas técnicas de produção, tende a se agravar cada vez mais.

> "É impossível colocar corretamente o problema das qualificações sem tocar na divisão do trabalho; mas é impossível tocar na divisão do trabalho sem falar da *escola.* § O esforço dos trabalhadores para terem poder sobre o processo de trabalho esbarra com a rápida obsolescência do seu saber técnico e com a insuficiência dos conhecimentos obtidos. Donde, a necessidade que tem o movimento operário de recuperar e transformar a função da escola e da ciência. § A existência de quase um milhão de trabalhadores que freqüentam cursos noturnos é sinal de uma aspiração de massa: fugir à condição operária voltando à escola. Mas essa tentativa quase sempre acaba em fracasso: pois não há vínculo entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina; a pesquisa de Turim[56] mostra que é comum os operários conceberem a escola como meio de evadir-se de sua condição, para obter uma posição 'mais elevada' que pode também ser alienante" (LETTIERI, 1989, p. 201).

Mesmo aquelas escolas que se fundamentam em "filosofias da educação críticas"[57] não conseguem romper de forma absoluta com esse paradigma "reprodutivista" em decorrência da própria infra-estrutura na qual se encontram assentadas: a organização do espaço escolar, a divisão do conhecimento por disciplinas ministradas por "especialistas", o sistema matematizado de avaliação fundado principalmente no conceito de aprovação/reprovação, a divisão entre educação profissional e educação geral – no Brasil, educação básica –, o próprio sistema educacional, com sua legislação específica, que foi construído a partir de valores instituídos historicamente com base em princípios oriundos da tradição positivista, a formação "especializada" dos educadores que dá pouca importância aos

---

[56] "A pesquisa está resumida em I lavoratori studenti. Testiminianze raccolte a Torino, por G. Lévi Arian, G. Alasia, A. Chiesa, P. Bergoglio e L. Benigni, introdução de V. Foa. Ed. Einaudi, Turim, 1969" (Reprodução integral da nota de rodapé de LETTIERI).

[57] Refiro-me a todas as pedagogias que, de algum modo, são inspiradas no marxismo e, em especial, no marxismo da Escola de Frankfurt. Para Peter McLaren, "amplamente definida como 'a nova sociologia da educação' ou uma 'teoria crítica da educação', a pedagogia crítica examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. A pedagogia crítica apresenta uma variedade de contra-lógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização – uma análise facilmente visível nos programas de treinamento em nossas faculdades de educação. Fundamentalmente preocupados com a centralização da política e do poder em nossa compreensão de como as escolas funcionam, os teóricos críticos têm produzido trabalhos baseados na economia política da escolarização, no Estado e na educação, na representação de textos e na construção da subjetividade do estudante. § A teoria educacional crítica tem uma dívida profunda com seus progenitores europeus. Vários teóricos educacionais críticos – Henry Giroux, por exemplo – continuam a buscar inspiração no trabalho da Escola de Frankfurt de teoria crítica (...) (1997, p. 191).

conhecimentos específicos para o exercício da profissão docente – tais como os conhecimentos em pedagogia que poderiam proporcionar uma visão crítica sobre a educação bem como sobre a sua própria atuação no universo escolar, entre outras coisas. São momentos do *fazer* pedagógico, instituídos materialmente no sistema escolar, que estão fundados em uma cultura construída ao longo de praticamente toda a história da humanidade, dentro de todo o processo da *dialética do esclarecimento*[58]. Contudo, é preciso destacar que foi a partir da modernidade que os principais pressupostos da atual cultura educacional foram fixados. Sobre o caráter instrumental da formação docente, Giroux afirma que

> "Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com interesse de adminstrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas" (1997, p. 159).

Michael W. Apple, que confronta a visão reprodutivista da escola com as possibilidades de resistência inerentes ao processo educativo, fala nesse sentido sobre o "capital cultural"[59] a serviço apenas do sistema capitalista que acaba se transformando no principal instrumento a mediar as relações dentro e fora da escola:

---

[58] Refiro-me ao processo dialético de produção daquilo que se convencionou chamar "cultura ocidental" e não à obra de Adorno e Horkheimer *Dialética do Esclarecimento* que foi produzida com o objetivo de interpretar esse processo *dialético* de construção de uma Civilização Ocidental, que remonta aos primórdios da história da humanidade.

[59] O sentido que a expressão "capital cultural" possui para Apple é diferente da abordagem de Bourdieu: "Pensemos no conhecimento como uma forma de capital. Exatamente da mesma forma que as instituições econômicas estão organizadas de modo que certas classes aumentem sua fatia do capital econômico, as instituições culturais como a escola parecem fazer a mesma coisa. As escolas exercem um papel fundamental, ao contribuir para a acumulação de capital cultural. § Entretanto, estou usando a idéia de capital cultural num sentido especial, diferentemente daquele usado por Bourdieu e outros. Para Bourdieu, por exemplo, o estilo, a linguagem, as disposições culturais, e assim por diante, dos grupos dominantes – isto é, seu capital cultural – podem ser resgatados nas escolas de forma que sua dominação é mantida. Assim, eles progridem por causa da 'posse' desse capital cultural. Entretanto, essa concepção deixa de apreender o papel da escola na *produção* de um certo tipo de capital. O trabalho de Bourdieu é, de certo modo, ainda uma teoria da alocação. Para ele, o capital cultural é usado como um mecanismo para alocar os estudantes, de acordo com sua classe, à sua posição 'apropriada' na sociedade. Os estudantes dele desprovidos são, por definição, desajustados. O que essa abordagem deixa de apreender é que as escolas também atuam como um dos modos principais da produção de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista" (APPLE, 2002, p. 61).

> “À medida que se difunde pela sociedade como um conjunto de técnicas e uma ideologia de ‘prestação de contas’ e de controle, esse capital cultural torna-se corporificado na pequena burguesia que é empregada como burocratas de nível médio, engenheiros, técnicos, supervisores, gerentes e profissionais na indústria, no setor de serviços e no Estado. A forma que esse capital cultural assume em seu uso propicia tanto o emprego contínuo e o progresso da nova pequena burguesia quanto seu controle último pelo capital. Entretanto, quando finalmente alcança a escola ele é, outra vez, mediado e transformado pelos professores e pelos próprios filhos daqueles mesmos trabalhadores e empregados que historicamente têm confrontado o conhecimento técnico/administrativo em seus próprios locais de trabalho. Ele é aceito apenas em parte, à medida que as culturas vividas de classe, raça e gênero possibilitam aos estudantes (e, novamente, a muitos professores) rejeitarem e/ou mediarem sua lógica e relações sociais. Esse mesmo processo de resistência, mediação e transformação (parte do qual atende presentemente pelo nome de notas baixas e má qualidade, problemas de indisciplina, falta de motivação, e assim por diante) faz com que novas formas de controle técnico sejam empregadas (sob a forma curricular e assim por diante), tanto nos escritórios como nas fábricas. E é a partir dessas formas transformadas de controle e de relações sociais que um novo conhecimento técnico/administrativo e novas ideologias são afinal produzidos no (e pelo) aparato educacional” (2002, p. 185).

Assim sendo, toda vez que brotam da escola modalidades de resistência à hegemonia do “capital cultural” dado, o aparato educacional estabelece novas modalidades de controle sobre os seus produtores. Aquilo que é produzido no espaço escolar é cooptado pelo sistema que re-introduz os novos conhecimentos curricularmente, como instrumento de reprodução do próprio sistema.

Essa “cultura educacional” instalada, que tem na racionalidade instrumental o seu grande suporte prático, acaba dando uma falsa “sensação de segurança” à maioria dos educadores que, por sua vez, não conseguem refletir criticamente sobre o seu próprio trabalho docente. Por outro lado, a maioria dos estudantes também está “comprando uma segurança” que não existe necessariamente. Desejam, através dos conhecimentos escolares, do “capital cultural” recebido, entrar para o mundo do trabalho, exercendo uma profissão que lhes permita ultrapassar as barreiras de classe num sistema de ensino que trabalha para um sistema econômico que, na verdade, não pretende mudança alguma.

> “Embora tenha mudado o alunado da escola pública, esta parece continuar acreditando que a única finalidade defensável para um ensino de qualidade é preparar as pessoas para ocupar os postos profissionais de maior prestígio ou para

> entrar na universidade. Influenciados pela ideologia liberal burguesa, segundo a qual é possível, igualmente a todos, subir na escala social através do esforço pessoal, via educação escolar – concepção esta que, inclusive, levou amplas camadas da população a procurar o ensino básico –, nossos educadores escolares e muitos intelectuais que discutem a educação parecem acreditar que a queda na qualidade do ensino da escola pública consiste precisamente no fato de ela, hoje, não conseguir alcançar para os atuais usuários o objetivo que alcançava nas décadas passadas" (PARO, 2004, p. 86).

Como resultado, temos uma educação que acaba não preparando os estudantes nem para o exercício consciente da cidadania – o que se alcançaria com um ensino politizado, voltado para a análise crítica da sociedade capitalista – e nem formando adequadamente para o exercício profissional no mercado de trabalho. Isso porque a maioria – educadores e, até mesmo, educandos – prefere a "segurança" de uma tradição que, em sua opinião, "dá resultados", a arriscar-se no mar de possibilidades que uma educação crítica poderia oferecer. Desse modo, cada educador acaba se transformando em uma "ilha isolada" em seu próprio campo de "especialização" e, por sua vez, a educação perde a possibilidade de um sentido de unidade através do conhecimento. A despolitização é tanta entre os educadores tradicionalistas que sequer conseguem perceber que estão trabalhando em nome da dominação e não da emancipação, como alguns ainda supõem.

Dentro dessa estrutura tradicional de educação, ocorre muitas vezes de uma única escola ser formada por "diversas escolas", pois a tradição educacional instalada interdita, inclusive, a possibilidade de construção de um projeto coletivo onde haja um encontro dos conhecimentos de todas as áreas com uma significação coerente em relação aos princípios orientadores da sociedade – de liberdade, igualdade e fraternidade – que, apesar de não se materializarem na prática, continuam existindo – mas como ideologia. O único princípio comum, porém disfarçado ideologicamente, são os interesses capitalistas que acabam mediando o processo ensino/aprendizagem e determinando tanto os sujeitos quanto os objetos do conhecimento na educação. E todo esse universo, parafraseando Galileu, "acaba sendo escrito em linguagem matemática": na abissal *diferença* entre ricos e pobres, tanto nas *estatísticas* da UNESCO quanto nas da *Revista Forbes*, frente à qual quem é crítico não consegue ficar indiferente.

CAPÍTULO III

Teoria Crítica, Educação e Filosofia: um caminho para a racionalidade política

"O maior problema para a espécie humana, a cuja solução a natureza a obriga, é alcançar uma sociedade civil que organize universalmente o direito".

Immanuel Kant, *Idéia de uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita.*

"Chegou o momento de nos darmos conta de que não é a razão que oprime, mas o irracionalismo. É ele que nos impede de iniciar verdadeiros processos comunicativos, capazes de assegurar uma emancipação autêntica. A alternativa legítima não é entre a prática e a razão tecnocrática, mas entre a razão tecnológica e 'outra' razão, capaz de transformar a prática. Temos que reformular a frase de Goethe: 'cinzenta é toda teoria, e verde apenas a árvore esplêndida da vida'. Verde é toda a teoria que liberta a vida, e cinzenta toda vida que se fecha à razão".

Sergio Paulo Rouanet, *As Razões do Iluminismo.*

Quando estabelecida num sistema onde não existe muito espaço para a liberdade, quando a sociedade é dominada pela teoria tradicional, a teoria crítica pode ter como resultado um certo pessimismo quanto às possibilidades de mudança. A própria Escola de Frankfurt, em sua análise da sociedade moderna, sobre como a dialética do esclarecimento resultou na barbárie, foi acusada de pessimismo exagerado. Se a liberdade plena já fosse uma conquista universal, não existiria a necessidade de uma teoria crítica. A liberdade seria a tradição segundo a qual a humanidade pautaria a sua vida. Como não existe num sentido pleno e mesmo existindo parcialmente não beneficia a maioria, a crítica se torna inevitável. Todos precisamos de liberdade e a desejamos, mesmo que inconscientemente. Segundo Aristóteles,

“nem mesmo o próprio Deus e o mundo inteiro seriam felizes se, além de seus atos internos, eles não se manifestassem exteriormente pelos seus benefícios” (2002, p. 64). Portanto não basta uma espécie de “liberdade interior”, que poderia ser chamada de “liberdade de pensamento”. Ela precisa ser comunicada, precisa materializar-se exteriormente na relação do indivíduo com a cidade.

Por outro lado, seria possível um pensamento sobre a liberdade em uma sociedade completamente autoritária? De habituadas que estariam a obedecer, será que as pessoas conseguiriam desenvolver algum tipo de crítica sobre a sua “menoridade”, sobre a tutela que a tradição exerce sobre cada um? Conseguiriam perceber e raciocinar acerca de algo que simplesmente desconhecem? Para Kant, isso seria impossível:

> “A liberdade de pensar opõe-se em *primeiro lugar* a *coação civil*. Sem dúvida, ouve-se dizer: a liberdade de *falar* ou de *escrever* pode nos ser tirada por um poder superior, mas não a liberdade de *pensar*. Mas quanto e com que correção poderíamos nós *pensar*, se, por assim dizer, não pensássemos em conjunto com outros, a quem *comunicamos* nossos pensamentos, enquanto eles comunicam a nós os deles! Portanto, podemos com razão dizer que este poder exterior que retira dos homens a liberdade de *comunicar* publicamente seus pensamentos rouba-lhes também a liberdade de *pensar*, o único tesouro que ainda nos resta apesar de todas as cargas civis, e graças ao qual unicamente pode ainda ser produzido um remédio contra todos os males desta situação” (1974b, p. 92).

O homem “republicano” médio, do “pós-iluminismo”, vive com o sentimento de que possui uma liberdade plena: de ir e vir, de pensamento e de manifestar aquilo que pensa. Mas numa sociedade em que predomina o pensamento da identidade, onde a cultura transformou-se em indústria, ainda é possível a liberdade tal qual o pensamento esclarecido projetou para a modernidade? Em primeiro lugar, não é possível falar sobre um “pós-iluminismo” porque o pensamento esclarecido, segundo a interpretação da Escola de Frankfurt, ainda não se realizou. Kant, no século XVIII afirmou que “se for feita a pergunta: *vivemos em uma época esclarecida* [aufgklärten]?, a resposta será: *não, vivemos em uma época de esclarecimento* [Aufklärung]. Falta muito para que os homens (...) sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outros” (1974a, p. 112). Já Adorno, no século XX, apresenta uma visão um pouco mais “pessimista” que a de Kant: “Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto

se tornou muito questionável em face da pressão exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural" (2000, p. 181). Assim, são cada vez mais raras as pessoas com a capacidade crítica de se orientar no mundo, fazendo o uso de uma razão que se possa dizer "esclarecida".

A educação tem um papel de fundamental importância no processo de construção da emancipação humana que pressupõe necessariamente o esclarecimento de cada indivíduo. Se a escola optar por uma teoria tradicional, que trate apenas de reproduzir a cultura estabelecida, nada terá a contribuir neste sentido. Ao contrário, estará trabalhando para aumentar ainda mais a pressão social sobre o sujeito. Mas se, por outro lado, optar por uma teoria na qual as barreiras que impedem a emancipação sejam trazidas à luz da reflexão crítica, poderá se constituir como um espaço de exercício de liberdade. Uma liberdade que precisa se proliferar em todos os espaços da sociedade.

Não é possível que alguém aprenda o que é liberdade apenas na teoria. Ela deve ser vivenciada como práxis para ter algum significado concreto. Não existe liberdade sem consciência, assim como não existe consciência livre sem que haja as condições materiais necessárias a sua realização. Nisso certamente concordariam Aristóteles, Kant e Adorno. Sem liberdade, não há democracia. Se nossa sociedade é democrática e se as escolas trabalham para formar pessoas para viver na sociedade, logo, é imprescindível que haja liberdade em nossas escolas. Por isso a escola deve ser um espaço de reflexão e exercício prático sobre a liberdade.

A Filosofia, enquanto disciplina curricular, tem um papel importante a desempenhar junto aos alunos quanto à reflexão sobre a liberdade. Mas a reflexão não terá sentido algum se não tiver nenhum efeito para além da teoria. Ela precisa ser filosofia da práxis, do contrário seu ensino seria um completo desperdício de tempo. Que sentido haveria em estudar Aristóteles, Platão, Marx ou Sartre, se o conhecimento do seu pensamento não tivesse nenhum efeito sobre a vida das pessoas? Mas para que o efeito seja significativo é fundamental que o terreno da escola seja a liberdade – de pensamento e de expressão, de ação e reflexão – em todas as suas dimensões, teóricas e práticas. A Filosofia não pode ser, como diria Renato Janine Ribeiro, "a andorinha solitária" (2006). Ela precisa estar articulada com as outras disciplinas e com todas as práticas no interior da escola para ajudar os estudantes a atingir a "maioridade". Ninguém pode ensinar aquilo que não sabe e aquilo que não pratica.

Por isso, todos os professores precisam mostrar, na teoria e na prática, o que é a liberdade. Pelo exemplo e pela reflexão, ela deve ser o centro de toda prática pedagógica em qualquer sociedade que se pretenda democrática.

Criticando o modelo de racionalidade instrumental, heterônoma, que determina fortemente a educação tradicional, do qual tratamos no capítulo anterior, este capítulo tem como proposição que o destino da sociedade precisa ser reorientado por um modelo de racionalidade crítica, autônoma, que se fundamente na teoria crítica da sociedade. Uma racionalidade que seja capaz de dar voz aos interesses individuais genuínos de todos os sujeitos que a compõem através de uma práxis – ação/reflexão – política. Qual seria o papel a ser desempenhado pela Filosofia no currículo do Ensino Médio? Qual o papel da Filosofia junto às demais disciplinas curriculares? Como poderia colaborar com o projeto político-pedagógico da escola (PPP)? A Filosofia, para ter algum efeito, precisa assumir um compromisso, articulando-se com as demais disciplinas no projeto da escola, pela saída do homem de sua relativa "auto-inculpável menoridade" que, nos tempos atuais, é determinada pela excessiva formalização da razão, a "nova caverna" onde a luz é uma ilusão tecnicamente projetada pela indústria cultural.

3.1. O papel do sujeito e a origem do pensamento crítico: o problema da dicotomia entre o indivíduo e o coletivo

> *"— Dize-me, Eutidemo, já estiveste em Delfos?*
> *— Duas vezes, por Zeus!*
> *— Então leste a inscrição gravada no templo: "Conhece-te a ti mesmo"?*
> *— Li.*
> *— Não deste importância ao conselho ou o aceitaste e procuraste saber quem és?*
> *— Por Zeus! Então não havia de conhecer-me a mim mesmo?! Difícil me seria aprender outras coisas, se a mim próprio me ignorasse.*
> *— Então pensas que conhecer a si mesmo seja saber como se chama? (...)"*
>
> Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, Livro IV, Cap. II.

Como desenvolver qualquer discussão acerca do ensino de Filosofia sem se lembrar de Sócrates? Afinal, ele não foi considerado o primeiro grande mestre da filosofia por acaso. Seu "método" era a *ironia* que se baseava na ação de interrogar seus pares, simulando

ignorância sobre os assuntos tratados. A *ironia* socrática continha tamanho caráter crítico que levava as pessoas a um amplo questionamento sobre si mesmas e sobre a realidade que as cercava. Por vezes, levava também ao ódio em relação a Sócrates, o que, certamente, foi um dos elementos principais que determinaram a sua condenação por parte dos atenienses. Foi acusado de atentar contra alguns dos principais fundamentos da sociedade, dentre eles os "deuses" da cidade. Para Merleau-Ponty, "a vida e a morte de Sócrates são a história das difíceis relações que o filósofo, que não é protegido pela imunidade literária, mantém com os deuses da cidade, isto é, com os outros homens e com o absoluto imobilizado cuja imagem lhe apresentam" (1962, p. 50). Podemos dizer que Sócrates foi um legítimo filósofo da *práxis*! Para ele teoria e prática precisavam existir dentro da maior coerência possível. Mas ele não defendia a coerência de um ponto de vista de princípios autoritários, pois sua *ironia* era *dialética*[60], portanto, *dialógica*[61] na relação que estabelecia com seus interlocutores. É necessário situar sua *práxis* filosófica em consonância com o momento histórico em que viveu. Sua condenação à morte só pode ser entendida a partir da complexidade da realidade histórica da sociedade ateniense do século VI a.C, período em que a democracia já se encontrava em processo de decadência. A morte de Sócrates também representa a morte simbólica de todos aqueles que, em todos os tempos, se colocam como sujeitos autônomos – contra a tradição que aprisiona fazendo do homem um refém – e ousam exigir coerência em um mundo cada vez mais dominado pela falta dela.

> "Sócrates – que é menos formal, mais 'negativo' do que os seus discípulos, Platão e Aristóteles – foi o verdadeiro arauto da idéia abstrata de individualidade, o primeiro a afirmar explicitamente a autonomia do indivíduo. A afirmação da consciência por Sócrates elevou a relação entre o indivíduo e o universo a um novo nível. O equilíbrio não era mais inferido da harmonia estabelecida dentro da polis; pelo contrário, o universal era agora concebido como uma verdade interior, quase autocertificadora, instalada no espírito humano. Para Sócrates, seguindo a linha das especulações dos sofistas gregos, não bastava desejar ou mesmo fazer as coisas corretamente, sem reflexão. A escolha consciente era uma condição prévia do modo de vida ético. Assim, entrou em conflito com os juízes atenienses, que representavam os costumes e o culto consagrado. Seu julgamento parece marcar o momento da história cultural em que a consciência individual e o estado, o ideal e o

[60] Dialética deve ser entendida aqui em seu sentido primitivo, no contexto histórico de Sócrates, como "arte do diálogo e da discussão" que possui um "sentido pedagógico como ensino através da discussão" (cf. LELANDE, p. 254).

[61] Relativo a diálogo; em forma de diálogo; dialogal; discussão (cf. HOUAISS, 2001, p. 1031).

> real, começam a ser separados como por um abismo" (HORKHEIMER, 2003, p. 136).

A consciência crítica quase sempre brota do indivíduo e não do coletivo. Ela acontece quando um ou alguns poucos sujeitos se deparam com uma realidade que não condiz com aquilo que dela se pensa, que se idealiza a seu respeito, ou seja, quando as contradições se tornam latentes, normalmente em sociedades já constituídas que professam determinados princípios, mas que na prática não correspondem exatamente à teoria que representa os interesses coletivos: num primeiro momento, as pessoas aceitam a realidade tal qual ela lhes é apresentada e também a defendem contra qualquer acusação de falsidade. Isso porque todas as sociedades, além de sua organização material (infra-estrutura), se constituem sobre uma base ideológica (superestrutura) muito forte, que impede o coletivo de perceber contradições[62]. Estas, por sua vez, são visíveis apenas para aqueles que têm um olhar mais profundo e abrangente sobre as coisas, que têm consciência de sua individualidade em meio a um coletivo autoritário, "um olhar socrático", que leva necessariamente à reflexão crítica[63], ao esclarecimento na "escuridão da caverna". Os demais, aqueles que não podem ou não querem perceber as coisas tais quais elas realmente são, procurarão reforçar ainda mais os mecanismos de auto-ilusão[64]. O *Mito da Caverna* de Platão, nesse aspecto, é exemplar! E todos os homens, até mesmo os mais críticos como o próprio Sócrates, Rousseau, Marx, Nietzsche e outros tantos, tiveram ou construíram as suas próprias "cavernas". Para Gramsci,

> "Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: Qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a

---

[62] Tomamos os conceitos de *infra-estrutura* e *superestrutura* a partir do texto *Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser (2003, p. 59 a 62).

[63] Para Saviani (1996, p. 23), uma "reflexão radical, rigorosa e de conjunto" sobre os problemas da sociedade.

[64] É o que Karel Kosik pretende por *pseudo-concreticidade*: "No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. § Todavia, "a existência real" e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do "pensamento comum" (que apenas por "habito bárbaro" são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente" (2002, p. 14).

> concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise"(2004, p. 94).

A mudança na sociedade depende de diversos fatores tais como a gravidade das contradições e o poder da ideologia sobre o coletivo. Por sua vez, a percepção desses elementos necessita de uma atitude crítico-reflexiva do sujeito frente à realidade que lhe permita uma perspectiva de abertura a um *devir histórico*, a um mundo novo que se poderá construir coletivamente quando, senão todas, pelo menos as principais contradições que impedem a felicidade humana forem percebidas e eliminadas. A filosofia pode ser um caminho para a tomada de consciência. Para isso, voltando a Gramsci,

> "é preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são 'filósofos'" (idem, p. 93).

Quando pelo menos a maioria dos homens se der conta disso e se tornarem "filósofos", no sentido pretendido por Gramsci, é bem possível que a sociedade comece a

dirigir a si mesma a partir de uma teoria crítica que poderá eliminar[65] as contradições, promovendo a *coerência* entre *teoria* e *prática* numa verdadeira filosofia da *práxis*[66].

É importante ressaltar que a filosofia especializada restrita a determinados círculos acadêmicos – aos Departamentos de Filosofia das Universidades – tem o seu valor, mas que em geral contribui muito pouco para uma mudança estrutural na sociedade. É uma filosofia que se acomoda sobre si mesma sem se preocupar com nada além do próprio filosofar pelo "prazer" de filosofar. É um pouco aquela "viagem turística" de que nos fala Russell[67] e da qual a teoria crítica discorda completamente. Para Horkheimer, "a filosofia que pretende se acomodar em si mesma, repousando numa verdade qualquer, nada tem a ver, por conseguinte com a teoria crítica" (1989b, p. 75).

É preciso que a filosofia se comprometa com a mudança na sociedade. Uma mudança que será possível apenas quando se tornar essencial para a maioria. Mas é preciso que a necessidade de mudança não seja imposta ideologicamente, de maneira que o coletivo não seja pensado apenas como uma espécie de massa de manobra de alguns poucos "esclarecidos", interessados na transformação da sociedade.

> "A mudança da sociedade sob a imagem de uma transformação radical que ainda não passou pela prova de sua possibilidade real carece do mérito de ser comum a muitos sujeitos. O desejo de um mundo sem exploração nem opressão, e no qual existiria um sujeito agindo de fato, isto é, uma humanidade autoconsicente, e no qual surgiriam as condições de uma elaboração teórica unitária bem como de um pensamento que transcende os indivíduos, não representa por si só a efetivação desse mundo. A transmissão mais exata possível da teoria crítica é condição para o êxito histórico" (HORKHEIMER, 1989a, p. 67).

---

[65] A idéia de uma eliminação absoluta das contradições é contraditória ao próprio conceito original de dialética. Nos referimos aqui não ao movimento de idéias contraditórias, mas a situação concreta dos homens em meio à sociedade: um mundo com todas as condições materiais de eliminar a fome, as doenças e a desigualdade entre os homens, algumas das principais contradições que representam grandes obstáculos à plena realização da liberdade humana no mundo moderno.

[66] "A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a 'filosofia' (ou melhor, 'o pensamento') da 'práxis'" (BOTTOMORE, 1983, p. 292).

[67] Conforme o Cap. I p. 26.

Defendo neste trabalho que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio precisa ser pensada e praticada como um espaço com uma especificidade maior para uma formação crítica, a partir da qual os estudantes possam se tornar sujeitos esclarecidos e emancipados para uma ação política consciente. Antes, porém, é preciso ressaltar a impossibilidade de se efetivar um propósito como este deslocado de um projeto de educação maior que contemple todas as áreas do conhecimento envolvidas no processo educativo e que se preocupe com a transformação da sociedade como um todo. Apenas isso também não basta! É preciso que todas as práticas no interior do espaço escolar, desde a gestão até os momentos de socialização mais espontâneos, convirjam para o propósito da emancipação através de um projeto coletivo[68] que seja construído a partir dos interesses comuns das pessoas.

A filosofia da qual nos falam Gramsci e Horkheimer está relacionada diretamente à ação transformadora que é *práxis*, portanto, ação consciente de suas finalidades. Por isso é necessário, como pretende Gramsci, que "todos os homens sejam filósofos". Isso traz uma responsabilidade ainda maior a todos os educadores, não apenas aos professores de filosofia, porque todos são formadores. Um professor que se nega a debater reflexiva e criticamente a sua prática, inserida no projeto da escola e da sociedade, assemelha-se aos mais tolos interlocutores de Sócrates que, mesmo diante de todo o poder de sua *ironia*, das verdades que emanavam do questionamento que o filósofo lhes estimulava a fazer sobre si, ainda assim se negavam a "conhecer-se a si mesmos". Segundo Merleau-Ponty,

> "A ironia de Sócrates não está em dizer menos para ferir mais, mostrando força de ânimo ou fazendo supor qualquer saber esotérico. «Cada vez que convenço alguém de que é ignorante, os assistentes julgam que eu sei tudo o que ele não sabe», diz melancolicamente na *Apologia*. Não sabe *mais* do que eles, sabe apenas que não há saber absoluto e que é por isso que estamos abertos à verdade. (...) Do mesmo modo, quando diz aos juízes: *mesmo que tivesse que morrer várias vezes*, não deixaria de filosofar, provoca-os, tenta a sua crueldade. Cede, por vezes, à vertigem da insolência e da malícia, ao sublime pessoal e ao espírito aristocrático. É verdade que não tinha outro percurso senão ele próprio. Ainda como diz Hegel: apareceu «na época da decadência da democracia ateniense; evadiu-se do existente e refugiou-se em si próprio para aí procurar o que era justo e bom». Mas, ao fim e ao

[68] Esse aspecto da ação educativa ressalta a importância do Projeto Político Pedagógico da escola que aponta as diretrizes do trabalho docente e discente. Ele deve estar amarrado com os propósitos maiores da sociedade e as pessoas responsáveis pela sua elaboração (o coletivo representado pela comunidade escolar) devem estar filosoficamente preparadas para embasar o seu trabalho em uma teoria que identifique aquilo que é contraditório para que o projeto seja coerente e, acima de tudo, seja posto como *práxis* educativa.

> cabo, isso era precisamente o que se tinha proibido, pois pensava não ser possível ser-se justo sozinho, que sê-lo sozinho é deixar de sê-lo. Se, na verdade, a Cidade que ele defende, não pode ser apenas uma Cidade nele, mas a Cidade existente à sua volta. Os quinhentos homens que se reuniram para julgá-lo não eram todos presumidos ou tolos: entre eles houve duzentos e vinte e um que votaram a sua inocência, pelo que teriam bastado trinta vozes deslocadas para salvar Atenas da desonra. Tratava-se de todos aqueles que, depois de Sócrates, corriam o mesmo perigo que ele" (1962, p. 57).

Sócrates foi julgado e condenado por exigir coerência dos seus concidadãos. Mesmo sabendo que estava sendo injustiçado, aceitou o veredicto por entender que a própria idéia de justiça não se sustenta fora de uma sociedade organizada. É preciso que a sociedade compreenda o que é a justiça e a coloque em prática para que ela tenha algum significado. Nisso a educação crítica é primordial! Em determinados momentos pode ser que prevaleça a incoerência e a injustiça, mas não quer dizer que isso seja consenso. Nem todos condenaram Sócrates! Mas o efeito de sua condenação se fez repercutir por toda a história da sociedade ocidental. Ainda vivemos o seu reflexo na atitude conformista e individualista que se prolifera em tempos de crise dos ideais democráticos. Com a condenação de Sócrates e o abismo que se abriu entre a consciência individual e o Estado,

> "Cada vez mais, a filosofia tendeu a adquirir o caráter de uma busca de consolo através das harmonias interiores. A sociedade helenística é permeada pelas filosofias pós-socráticas da resignação, tal como o estoicismo, que afirma que o mais alto bem do homem é a auto-suficiência (autarquia), que se atinge com o desejar nada e não com o possuir tudo que seja essencial a uma vida independente. Tal conselho de apatia e fuga do sofrimento conduz à dissociação concomitante entre o ideal e o real. Renunciando à sua prerrogativa de formar a realidade segundo a imagem da verdade, o indivíduo se submete à tirania" (HORKHEIMER, 2003, p. 137).

No julgamento de Sócrates venceu a tradição que historicamente sempre procurou se sobrepor aos interesses individuais. Uma tradição que se materializa em todas as formas de manifestação da cultura e que ganha força na sua reprodução através da escola. Não se trata aqui de querer negar a importância formativa da cultura, acusando-a de autoritarismo, mas de pensar em uma nova tradição, que possa nascer e florescer na escola, que se comprometa ao máximo com os interesses individuais das pessoas que pensam racionalmente,

justificando todas as suas ações em consonância com os interesses de todos, com os princípios orientadores da democracia.

Toda a racionalidade está assentada na cultura, inclusive a racionalidade crítica: ela só poderia se estabelecer como contraposição a uma racionalidade instituída. Portanto, não há como negar, pura e simplesmente, a cultura bem como o seu papel formativo. Mas ela não pode ser apenas reprodutivista: precisa estar em condições de "produzir o novo", portanto, precisa ser dialética. O "velho e revolucionário" Sócrates era bastante popular entre a juventude ateniense, pois o "novo" tem mais chance de se desenvolver através dos "mais novos", daqueles que ainda não estão resignados com a cultura predominante[69]. Mas os "mais novos", por si mesmos, dificilmente conseguem fazer uma crítica consistente acerca da realidade dada. A crítica desprovida de fundamentos racionais resulta na "rebeldia" sem sentido. Criticar não significa que se deve negar aquilo que já está instituído, mas sim, que é preciso ressignificar a cultura naquilo que for necessário em seu sentido formativo (*bildung*) emancipatório. Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade já estão postos como os fundamentos das modernas sociedades republicanas, mas ainda precisam ser vividos concretamente pelos homens. Para isso acontecer, a educação – e a sociedade como um todo – precisa assumir sua parcela de responsabilidade: a escola precisa se comprometer com a contradição da mentalidade individualista que tem se proliferado cada vez mais, sufocando a idéia de uma *fraternidade* real entre os homens. Ela precisa propor uma individualidade articulada com a emancipação de todas as pessoas de maneira que todos estejam realmente em condições de *igualdade*. Do contrário, o tipo de "individualidade" estimulada pela indústria cultural transforma-se na atitude individualista que acentua ainda mais a distância abissal entre os homens na sociedade contemporânea já bastante cindida pelos interesses capitalistas que limitam, pelo poder da ideologia, ainda mais as possibilidades de efetivação da *liberdade* plena.

---

[69] Adorno fala na *Minima Moralia*, fazendo alusão à juventude hitlerista, da resignação generalizada entre os mais jovens: "O relacionamento com os pais começa a ficar cheio de sombras. Por sua impotência econômica, eles perderam o temor que infundiam. Outrora, nos rebelávamos contra sua insistência no princípio da realidade, contra a sensatez sempre pronta a converter-se em ira dirigida a quem não se resignava. Hoje, porém, encontramo-nos diante de uma geração supostamente jovem que, em cada uma de suas reações, é insuportavelmente mais adulta que seus pais o foram; que já se resignou antes mesmo de ter entrado em conflito e daí extrai seu poder de maneira encarniçadamente autoritária e inabalável" (1993, p. 16).

> "(...) a individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo. À medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios de individualidade. O indivíduo absolutamente isolado sempre foi uma ilusão. As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é uma emancipação da sociedade, mas o resultado da liberação da sociedade da atomização. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de coletivização e de cultura de massa" (idem, p. 137).

Atravessamos hoje um momento de crise da democracia, semelhante àquele dos tempos de Sócrates. Ela se manifesta na busca excessiva de consolo em "filosofias" que nada têm a ver com a filosofia cuja pretensão seja encontrar uma verdade que corresponda àquilo que as coisas são[70]. Essas pseudofilosofias pretendem tornar a verdade um conceito subjetivo, cujo interesse se volta apenas ao consolo individual e à resignação em relação a todas as injustiças diante das quais o sujeito se vê cada vez mais impotente[71]. Cada um se volta para si mesmo numa atitude em que o "si mesmo" nada tem a ver com o "conhece-te" socrático, mas com um "engana-se a si mesmo" justificado em todas as formas de literatura de auto-ajuda e outras tantas banalidades que a indústria cultural ajuda a promover. Daí a necessidade de que o processo formativo, desempenhado pela educação, não seja destituído de um caráter filosófico crítico que contemple, principalmente, a busca da coerência em um mundo cada vez mais incoerente. Mas para que isso ocorra, os educadores precisam se comprometer com este propósito, sendo os primeiros a tomar consciência sobre o seu papel formativo, como

---

[70] Entenda-se aqui "objetividade" não no sentido que ela representa na Filosofia Positivista, mas como a síntese resultante de um processo dialético em que sujeito e objeto correspondam exatamente àquilo que cada um deles representa. "Nos escritos de Marx e Engels, "verdade" normalmente significa 'correspondência com a realidade', ao passo que o critério para a avaliação das pretensões à verdade é ou envolve a prática humana. Ou seja: Marx e Engels subscrevem um conceito clássico (aristotélico) e um critério praticista" (cf. BOTTOMORE, p. 403).

[71] A letra da música *Filosofia*, de Noel Rosa, é exemplar nesse aspecto. Além de uma atitude conformista, leva a uma compreensão distorcida do que seja a filosofia: "O mundo me condena e ninguém tem pena / Falando sempre mal do meu nome/ Deixando de saber se eu vou morrer de sede / Ou se vou morrer de fome./ Mas a filosofia hoje me auxilia / A viver indiferente assim / Nesta prontidão sem fim / Vou fingindo que sou rico / Pra ninguém zombar de mim. / Não me incomodo que você me diga / Que a sociedade é minha inimiga. / Pois cantando neste mundo / Vivo escravo do meu samba, muito embora vagabundo. / Quanto a você da aristocracia / Que tem dinheiro, mas não compra alegria. / Há de viver eternamente sendo escrava dessa gente / Que cultiva hipocrisia" (disponível em www.sombrasil.com.br).

intermediadores e interlocutores da cultura instituída, na relação que estabelecem com os "mais novos" que deve ser, em primeiro lugar, democrática.

3.2. A Filosofia como um "conhece-te a ti mesmo" da Educação

> *"Assumindo-se que o filosofar é a expressão radicalizada da busca do esclarecimento e do sentido da existência humana, a Filosofia da Educação seria uma elaboração com vistas à elucidação radical do sentido da educação neste contexto".*
>
> Antonio Joaquim Severino, *Educação, Sujeito e História*

Todos os homens devem ser filósofos, mas os educadores precisam ser muito mais filósofos do que todos. Não se trata de defender nenhuma espécie de protagonismo que caberia à classe dos professores. Trata-se, na verdade, de situar a sua responsabilidade na (e pela) sociedade. O professor é formador – não o único e provavelmente nem aquele com maior poder de influência[72] – das futuras gerações. Mas ele está no centro de um processo no qual pode trabalhar tanto para perpetuar as injustiças sociais – se optar por uma pedagogia tradicional, meramente reprodutivista do atual estado das coisas –, como também pode ser um elemento a contribuir com o desenvolvimento de uma consciência crítica – que pode ter como resultado a formação de uma sociedade mais esclarecida e, portanto, mais consciente de suas responsabilidades políticas em relação ao futuro da humanidade. Assim, os professores precisam estar também mais conscientes das contradições inerentes ao processo educativo, tais como o seu caráter reprodutivista do sistema vigente, com todas as suas inerentes injustiças.

A filosofia tem um papel bastante específico no contexto educacional tomado num sentido geral: "sua função" é "acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica" se torna "mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana" (cf. SAVIANI, 1996, p. 24). O professor precisa entender que, "mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que

[72] Não é o único formador, não é provavelmente aquele com maior poder de persuasão, mas talvez seja o único, ou um dos poucos, capaz de lançar um olhar crítico sobre uma sociedade em que tem sido cada vez menor a oposição às injustiças que insistem em se perpetuar através da ação inconsciente dos homens. A indústria cultural tem deixado poucas possibilidades para a reflexão consciente, graças ao seu forte poder ideológico sobre a sociedade. Muitos dos estudantes só terão alguma possibilidade de contato com um pensamento crítico na escola.

incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulamentação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes" (GIROUX, 1997, p.162). Por isso, urge aos professores fazer uma reflexão profunda sobre o seu papel político no desenvolvimento da sociedade. Giroux defende que os professores devem assumir o papel de intelectuais transformadores:

> "Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextrincavelmente ligados a pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela" (idem, p. 163).

Os professores precisam saber em nome do que, ou de quem estão falando e, para isso, precisam "conhecer-se a si mesmos" dentro do contexto de sua prática docente. Para isso, precisam entender o contexto social, político e econômico onde o seu trabalho docente se formou e está inserido. A maioria dos professores está convencida de que trabalha em nome da justiça e do bem comum quando, na verdade, com suas práticas assentadas em uma tradição autoritária, apenas reproduzem um mundo onde predomina a injustiça sem, sequer, se aperceberem disso[73]. Muitos até percebem, mas, de resignados que são com o atual estado de

[73] A educação brasileira das últimas quatro décadas se construiu sobre uma base que reproduzia, do ponto de vista social e político, o regime autoritário implantado pelos militares a partir de 1964 e, do ponto de vista econômico, as necessidades do sistema de produção através do tecnicismo predominante. Uma educação com uma "ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional e não na cultura geral" (RIBEIRO b, 2001, p. 195). Apesar de o país ter voltado ao regime democrático há mais de vinte anos, a escola pública não mudou muito a sua estrutura: "pode-se dizer que a natureza autoritária do ensino que se levava às camadas privilegiadas que freqüentavam a escola pública décadas atrás não chegava a ir contra os seus interesses. Já não se pode dizer o mesmo com relação ao ensino público atual endereçado às camadas trabalhadoras. Aqui, uma relação pedagógica autoritária pode pôr a perder todo o caráter progressista que possa estar incluído num conteúdo mais de acordo com os interesses dos dominados. Como educar para a cidadania,

coisas do mundo, com a tradição instituída, continuam tocando "a roda da vida" do mesmo jeito "de sempre". Os professores precisam se aperceber desta situação para poderem transformar a educação. Junto com as injustiças inerentes ao processo educativo, devem ser capazes de identificar as potencialidades da ação transformadora presentes no próprio sistema. Para Aguiar,

> "A escola vive permanentemente contradições que resultam da sua própria inserção no mundo capitalista globalizado. Contudo, ao mesmo tempo que reproduz estruturas de dominação da sociedade, a escola é um campo aberto à interpelação desse padrão de dominação. Quando a escola oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento do senso comum, ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de crítica e de criatividade, ela possibilita a efetivação de mudança para patamares superiores. O exercício desse papel implica a tomada de decisões político-pedagógicas em várias instâncias do sistema educacional e da escola" (2006, p 152).

A escola é um espaço de tensão constante entre as diversas idéias e sujeitos – docentes, discentes, família, sociedade, interesses do mercado, utopias, etc. – que a compõem. Todos são de algum modo sujeitos – uns mais do que outros – a determinar a construção do sentido da educação e, por mais que exista uma tendência totalizadora das subjetividades na sociedade capitalista, que se materializa nos interesses mercadológicos, a tensão, consciente/inconsciente, originada nos próprios atores sociais, ou fora deles, é bastante real. Mas poucos educadores são capazes de identificar essas tensões em decorrência do poder da ideologia dominante de mascarar a realidade.

Um dos grandes problemas da escola está na fragilidade da formação filosófica dos educadores: a maioria não é capaz de fazer a identificação dos interesses ideológicos presentes na sua própria prática docente. Muitos simplesmente desconhecem ou não conseguem reconhecer a importância de um projeto político-pedagógico para que o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo. Realizam suas práticas assentadas num ensino tradicional em que o conteúdo e os métodos de ensino "existem" como coisas totalmente desprovidas de qualquer tipo de caracterização ideológica[74]. Para esses educadores, o

---

se a própria maneira de realizar esse ensino nega, na origem, aquilo que é essencial na consideração do indivíduo enquanto cidadão, ou seja, sua autonomia na relação com o social?" (PARO, 2004, p. 92).

[74] Essa falta de consciência filosófica sobre o processo educativo soa mais ou menos como um discurso do tipo "e deus fez a escola, os conteúdos e os métodos de ensino".

conhecimento é politicamente "neutro"[75]. Reconhecem o seu valor prático, mas apenas no campo dos interesses da sociedade capitalista, no mercado de trabalho. Acreditam que com o seu trabalho de "transmissão de conhecimento" estão contribuindo para um futuro melhor, quando na verdade estão ajudando apenas a perpetuar o modelo da sociedade presente, reforçando ainda mais todas as suas contradições.

Apesar do poder da ideologia sobre a maioria dos educadores, vive-se hoje um momento de grande incerteza na escola, inclusive entre os educadores adeptos da pedagogia tradicional. Os conteúdos científicos, que tradicionalmente são ensinados pelas diversas disciplinas escolares, vêm se transformando a todo instante. As constantes descobertas científicas, as novas fronteiras desbravadas pelas ciências especializadas e as novas tecnologias de comunicação e de pesquisa, têm deixado a "velha escola" tradicional a uma distância gigantesca em relação ao processo de constante atualização do conhecimento que, outrora, se "alcançava facilmente" por meio de uma educação autoritária, embasada nos velhos princípios positivistas de "ordem e progresso".

> "Enquanto o mundo se move em velocidade supersônica, a escola, em muitos casos, ainda está caminhando na velocidade do carro de boi. O mundo atual tornou-se menor, mais compactado, em decorrência dos avanços nos meios de comunicação e das práticas globalizantes, enquanto a escola, voltada para o passado, guiando-se pelos velhos mapas, patina na incerteza causada pelo próprio desenvolvimento da ciência, que de certo modo, solapa as exigências de uma base segura de conhecimento tanto para os professores, quanto para os alunos. *O que é certo? O que é verdadeiro?* perguntam-se todos" (CELANI, 2004, p. 41).

Estas questões colocam qualquer educador responsável e comprometido, mesmo o mais tradicional, diante de um dilema que precisa ser resolvido: continuar trabalhando com a antiga prática da velha escola que sempre "funcionou", ignorando todas as mudanças ocorridas no universo do conhecimento *ou* modificar a prática, substituindo o ensino "apenas do conteúdo" por uma nova forma de trabalhar o conhecimento que pressuponha a reflexão crítica acerca da sua natureza com todas as suas determinações – principalmente políticas e econômicas – para que o estudante possa sair da escola com um mínimo de autonomia para

[75] Essa maneira de "perceber" a educação se enquadra dentro daquilo que Mizukami (2003, p. 7 a 17) caracteriza como "Abordagem Tradicional"

continuar aprendendo, sem correr o risco de tornar-se obsoleto? Qual deve ser o objetivo da educação atual? Para que serve a educação?

Segundo Adorno, "no instante em que indagamos: 'Educação – para quê?', onde este 'para quê' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior" (2000, p. 140). Questões dessa natureza, sobre o sentido que a educação deve ter, precisam ser resolvidas pelos próprios educadores que estão inseridos no processo educativo em crise. Soluções vindas de fora, por exemplo, dos administradores de empresas e economistas que estão apenas preocupados com o desenvolvimento econômico dentro da lógica do sistema capitalista[76], além de autoritarismo, tendem a agravar ainda mais a situação. Por isso é imperativo que os próprios educadores se responsabilizem pela educação, refletindo criticamente sobre os seus problemas e propondo alternativas para a sua melhoria.

A discussão sobre os problemas e as perspectivas concretas de solução precisa ser realizada a partir da elaboração do projeto político pedagógico[77], que existe exatamente

---

[76] É bastante comum a publicação de artigos por grandes empresários, administradores e economistas "bem sucedidos" em jornais e revistas de grande circulação nacional. Um caso exemplar é o senhor Antonio Ermírio de Moraes, um dos mais ricos capitalistas do Brasil e do mundo, que recentemente publicou um livro a respeito da educação cujo título *"Educação: pelo amor de deus"*, já "fala" por si mesmo: educação "pelo amor de deus" e não "pelo amor dos homens" (ver, MORAES, Antônio E. *Educação: pelo amor de deus*! São Paulo: Gente, 2006). Não que um empresário não possa falar sobre a educação, o problema está na educação que segue a solução dos empresários para os seus problemas. Sobretudo quando se trata da educação pública.

[77] Na LDB, o projeto da escola é proposto como "proposta pedagógica" ou "projeto pedagógico" e não enquanto "projeto político". Mas seu caráter político, de democratização do espaço escolar, é inerente, por mais que talvez não tenha sido essa a intenção deliberada daqueles que redigiram e aprovaram a LDB/96. "O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela nova LDB/96 como proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I), o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. § Deve-se cuidar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões. § A reforma educacional brasileira traz como proposta do Banco Mundial para a gestão da escola o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que visa *'aumentar o desempenho da escola por meio de um planejamento eficaz'* (Brasil, MEC/PDE, 1998)" (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003, p. 179). O PDE é constituído dentro dos maiores interesses da sociedade capitalista, algo que se pode inferir a partir de sua própria agência financiadora. Muitos dos sistemas estaduais de educação aderiram de forma absoluta aos pressupostos do PDE como uma forma de garantir o financiamento do Banco Mundial, deixando de lado a perspectiva de construção de uma escola democrática. "Há diferenças evidentes entre a proposta do PDE e a do PPP. Ocorre que o PDE pode financiar projetos elaborados pelas unidades escolares e aprovados por uma coordenação, tornando-se atraente para as de menores recursos. O risco consiste na intervenção administrativa externa, o que pode, com grandes possibilidades, impedir ou mascarar o crescimento e o amadurecimento das unidades escolares na definição coletiva de sua forma de organizar-se autônoma, pedagógica e

para pensar os horizontes da escola, os caminhos que deve seguir, diante das necessidades do homem na sociedade em que vive. O projeto político-pedagógico é a teoria – que deve brotar das reais necessidades da comunidade – que precisa ser colocada em prática no trabalho docente do professor, nas relações sociais, dentro e fora da escola, por toda comunidade. Deve ser projeto coletivo e, por isso, não pode estar isolado dos princípios orientadores da sociedade democrática de direito. Portanto, deve ser um projeto pensado filosoficamente por todas as pessoas que compõem o universo escolar. Nesse sentido, a filosofia e o professor de Filosofia têm um papel importante a desempenhar.

3.3. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: um caminho para uma educação filosófica emancipatória

> *"Como resultado de discursos conflitantes de reforma educacional e social, as educadoras e os educadores do novo milênio estão caminhando num terreno política e epistemologicamente mudado. Além disso, elas e eles serão confrontados pelas novas estratégias de resistência e luta exigidas pelo desafio da era da informação: desde o desenvolvimento de novas linguagens de crítica e interpretação até a uma práxis revolucionária que se recusa a abandonar seu compromisso com os imperativos da emancipação e da justiça social"*
>
> Peter McLaren, *Traumas do Capital, Política e Práxis no Mercado Global.*

Um projeto de educação emancipatória, com base na Teoria Crítica não é nenhuma novidade. Existem diversas perspectivas pedagógicas da educação atual – todas elas críticas – que, de algum modo, se inspiraram nos escritos da Escola de Frankfurt. A transposição de sua elaboração teórica para o campo da educação é bastante facilitada pelo fato de o tema específico da educação ter sido uma preocupação bastante presente nos textos dos principais frankfurtianos. Mesmo em relação a outros filósofos clássicos que têm uma boa ressonância enquanto "Filosofia da Educação", ao que parece, a Escola de Frankfurt leva uma certa vantagem. Se pegarmos a definição de Saviani para a Filosofia da Educação, fica fácil

---

administrativamente, algo propiciado pelo PPP" (Idem, p. 179). Portanto, o PPP é um instrumento de luta importantíssimo contra os interesses do capitalismo que tentam "administrar" heteronomamente o processo educativo dentro do espaço escolar.

entender o porquê: “uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a educação apresenta” (1996, p. 23).

A reflexão é o ponto de partida para qualquer tipo de elaboração crítica. No texto *Educação após Auschwitz,* Adorno ressalta que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida para uma auto-reflexão crítica” (2000, p. 121). Para Severino, “é tarefa da Filosofia da Educação contribuir para a intencionalização da prática educacional a partir de sua presença atuante em determinada sociedade e período histórico. Intencionalizar a prática educacional é dar-lhe condições de realizar-se como práxis. Assim, a Filosofia da Educação busca o desvelamento/construção do sentido da educação” (2003, p. 120). A Filosofia da Educação possui, portanto, um caráter teórico/prático que se realiza enquanto práxis educativa. Ela se distancia da filosofia acadêmica por conta do seu compromisso com a prática social. Esse é o mesmo sentido da relação entre teoria e prática para os frankfurtianos, ou seja, uma relação em que ambas devem caminhar juntas, orientando o destino da sociedade.

A educação, pensada a partir dos pressupostos da Teoria Crítica, é um esforço, individual e coletivo, para que a teoria esteja impregnada de um sentido que brote da reflexão sobre as reais necessidades dos homens, orientando a sua ação na prática existencial (que é social) e que, por sua vez, interfere na teoria sempre que a experiência vivida na sociedade suscitar a necessidade de mudanças. Nesse sentido, a educação talvez seja o terreno em que a teoria e a prática mais se confrontem na sociedade atual.

> “A influência da teoria crítica sobre a atual filosofia da educação é imensa. Tais manifestações ultrapassam os horizontes de uma pedagogia crítica no processo de escolarização. Mesmo em sentidos restritos de escolarização, pedagogias feministas, teorias da educação multiculturais e pós-coloniais, estudos culturais, bem como de leitura e escrita críticas ou educação estética observa-se a influência das idéias de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamim, Erich Fromm e outros membros da Escola de Frankfurt. Algumas dessas influências se evidenciam claramente em significativos pensadores da educação como Paulo Freire, Henry Giroux e Kathleen Weiler; outras menos explícitas ou subterrâneas e realizadas indiretamente” (GUR-ZE´EV, 2004, p. 13).

Um projeto de educação com base na Teoria Crítica tem como pressuposto a valorização do sujeito como agente de transformação da realidade histórica e social. Ao contrário da teoria tradicional, a Teoria Crítica valoriza o indivíduo num sentido pleno – e não

apenas enquanto "sujeito transcendental" –, procurando tornar consciente a sua participação numa *práxis* vinculada a um projeto de futuro que tenha na emancipação humana o seu primeiro referencial: é na orientação para a emancipação da humanidade, que se dará a partir da tomada de consciência sobre o papel histórico de cada indivíduo, que talvez resida o principal ponto de convergência entre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, compreendida em todas as suas fases[78], e a produção teórica de Marx (cf. NOBRE, 2004, p. 32). A Teoria Crítica procura tornar clara e consciente essa condição do indivíduo no modo de ser da sociedade capitalista.

> "Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma, na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extra-humanos, a meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital" (HORKHEIMER, 1989a, p. 44).

Tornar-se consciente pode muitas vezes levar a uma sensação de estranhamento em relação à realidade. Não há como ser crítico sem necessariamente sentir-se um "estranho" no mundo administrado. Embora o sistema capitalista tenha sido criado pelos homens, os

---

[78] A relação entre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a obra de Marx não se deu de forma absoluta, ou seja, os frankfurtianos não aceitaram sem restrições todas as teses marxistas. "Além disso, sua abordagem histórica ressuscitou a ligação entre Marx e Hegel nos termos mais radicais e situou a consciência, bem como o papel prático da ideologia e da reificação, no primeiro plano da teoria" (BRONNER, 1997, p. 98). Em alguns momentos, ocorreu de maneira um pouco mais harmônica (no seu início) e em outros, de forma mais tensa (principalmente a partir dos anos 40). O que marcou a ruptura com algumas das teses centrais da teoria marxista foram a experiência do nazismo e a maneira como o socialismo se instaurou nos países do Leste Europeu: "Para Horkheimer ambos representam regimes totalitários que privilegiaram a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, tolhendo a liberdade individual em nome do bem geral" (FREITAG, p. 41). A imigração para os Estados Unidos também foi um fator importante no desenvolvimento da Teoria Crítica: acabou motivando o início de uma nova fase na qual ela se voltou para análise da cultura e da racionalidade técnica (instrumental) que permeia o modo de existência das sociedades industriais, tanto capitalistas como socialistas. Essa segunda fase, considerada de grande pessimismo, foi marcada pela publicação da *Dialética do Esclarecimento*, obra a partir da qual a orientação para a emancipação não é abandonada, mas passa a ser encarada como uma possibilidade bem menos evidente do que na fase anterior que enxergava, a maneira kantiana, com grande otimismo a razão iluminista (cf. FREITAG 1994, p. 20 e 21). "Mas apesar da renúncia a certas teses centrais do materialismo histórico, Horkheimer sustenta a necessidade da sobrevivência da teoria crítica. Ela deve visar, como no início, o futuro de uma humanidade emancipada. Por isso também continuam válidas as considerações dos anos 30 em torno da necessidade e dos fins do trabalho da razão" (idem, p. 41).

homens não o governam[79]. O processo pelo qual o homem perdeu o controle sobre o destino da sociedade é parecido com aquele instituído pelos sacerdotes antigos, quando começaram a criar a forma ritual para influenciar as divindades que "controlariam" as forças da natureza. Algo semelhante acontece com o homem em relação a sua própria racionalidade, quando ela se converte em simples instrumento para a dominação da natureza. O sujeito, diante de um objeto, estabelece uma relação intermediada por um método que lhe prescreve todos os passos de um processo que doravante jamais será livre e espontâneo A experiência é sempre controlada de maneira que o novo, o *devir*, é apenas uma nova máscara do velho, daquilo que já está dado – tanto no sujeito, quanto no objeto. Os homens, tanto os adaptados quanto os não-adaptados ao modelo atual de sociedade, são efetivamente governados pelo sistema e não o contrário, como deveria ocorrer, caso a organização do mundo fosse racionalmente dirigida para uma finalidade comprometida com os interesses coletivos. Desse modo, ser crítico no contexto da sociedade atual, significa muitas vezes sentir-se um estrangeiro num sistema que, embora tenha sido criado pelos homens, a eles não pertence necessariamente. Ao contrário, são eles que acabam "pertencendo" a um sistema que lhes é estranho, que lhes impõe um sentimento de pertença que deixa para a humanidade apenas a opção de resignar-se ou viver "infeliz" em meio a tantas promessas de felicidade estabelecidas ideologicamente pelo sistema[80].

Ser educador crítico, nas escolas em que predomina a teoria tradicional, não é apenas sentir-se estranho, mas ser considerado "o estranho". Os educadores perfeitamente adaptados passam a tratá-lo como um "estrangeiro"[81], alguém que está entre todos, mas que não é como todos. Não pertence "ao grupo" dominante e por isso é visto como um "não cidadão" assim como o estrangeiro na Atenas do Período Clássico. O seu discurso é

---

[79] De certo modo o consagrado *slogan* do liberalismo econômico, "*laissez faire, laissez passer, le monde va de lui-même*", expressa bem a idéia do sistema que não se deixa governar, no qual os homens são obrigados a deixar que tudo passe "sem poder" nada fazer.

[80] A música *Um filho e um cachorro*, de Zeca Baleiro, reflete exatamente o problema da "felicidade" como ideologia da sociedade capitalista: "Já tenho um filho e um cachorro / Me sinto como nos comerciais... de margarina / Sou mais feliz do que os felizes / Sob a marquise me protejo... do temporal (...) (in: *PetShopMundoCão: AÓperaInfame*, MZA Music, 2003).

[81] É curioso observar que na língua inglesa a palavra "*stranger*" designa tanto o "estrangeiro" como o "estranho". Na Atenas do Período Clássico a participação na Ágora era vetada ao estrangeiro assim como freqüentemente acontece ao "stranger", àquele que pensa diferente do hegemônico. "A competência e a perícia são proscritas como arrogância de quem se acha melhor do que os outros, quando a cultura distribui tão democraticamente seu privilégio para todos" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 125). Assim, os *strangers* são exilados dentro do mais livre "espírito democrático" no interior da própria "sociedade republicana".

interditado da mesma maneira que os estrangeiros eram impedidos de discursar na *ágora*. Mas para o educador crítico "fazer uso público da razão" (KANT, 1974) é um imperativo moral inerente a sua própria condição de sujeito esclarecido. Ele não se entrega à pressão do senso comum, por mais que a maioria a sua volta constantemente tente silenciá-lo. Como afirma Gramsci, "uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, como crítica do senso comum (...)" (2004, p.101).

O pensamento crítico não pretende simplesmente rejeitar o mundo tal como ele se apresenta na atual forma de organização da sociedade por considerá-la "estranha". Gramsci ressalta que "a crítica do *senso comum* deve basear-se sobre o senso comum para demonstrar que todos são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente" (idem. p. 101). Deseja, na verdade, tomar o controle sobre o processo histórico se beneficiando, inclusive, das categorias teóricas tradicionais, utilizadas para explicar o funcionamento da ordem existente, tal como ela existe. Como assinala Horkheimer,

> "A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional. Como uma unidade naturalmente crescente e decadente, o organismo não é para a sociedade uma espécie de modelo, mas sim uma forma apática do ser, da qual tem que se emancipar. Um comportamento que esteja orientado para essa emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico, tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente" (HORKHEIMER, 1989a, p. 44 e 45).

Mesmo que o indivíduo crítico se sinta um estranho no modo de ser da sociedade capitalista, ele também é obrigado a se adaptar. E isso se dá por uma razão muito simples: a necessidade de sobrevivência. Mas essa adaptação não deve ocorrer de forma cega. Mesmo se adaptando a certas necessidades, o indivíduo não pode perder a percepção de que é o modo de produção que deve estar a seu serviço e não o contrário. Adorno discutiu sobre o dilema de ser crítico e de se pensar em uma formação crítica, vivendo em uma "sociedade administrada" no

modelo capitalista, tendo diante de si a necessidade de adaptação imprescindível à subsistência material[82].

> "A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de '*well adjusted people*', pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela" (2000, p. 143).

O indivíduo que não se adapta não sobrevive. Por outro lado, o indivíduo que se adapta cegamente, ignorando as contradições da sociedade à qual pertence, não passa de um "funcionário burocrata" do sistema, alienado, similar àquele operário representado por Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos*: alguém que passa o dia todo apertando parafusos sem ter tempo sequer para sonhar. Nos raros momentos em que escapa da engrenagem do sistema, seu sonho é idêntico ao de todo indivíduo burguês capitalista[83]. Não possui e nunca possuirá autonomia, pois o seu destino é guiado de forma completamente heterônoma pelo sistema. Adorno coloca essa situação como um verdadeiro paradoxo dos "tempos modernos". Talvez não se possa resolvê-lo no tempo presente, mas, de qualquer modo, é um dos principais problemas que precisa ser enfrentado pela educação.

> "A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas e regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inabitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência" (idem, p. 154).

---

[82] Adorno debateu esta questão tendo como contexto histórico a situação da Alemanha em 1966, ou seja, há mais de 40 anos. Observando o contexto educacional brasileiro de nossos dias, há mais de 40 anos depois de Adorno, esse paradoxo parece ser extremamente atual. Para Frigoto, "quando examinamos o que é a prioridade do Ensino Fundamental escancara-se a subserviência, especialmente do Banco Mundial, que situa a educação, para os países que estão programados ao ajuste global, como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social. Evidencia-se, também, que como em nenhum outro momento de nossa história os conteúdos e métodos pedagógicos do Banco Mundial e dos empresários, mediante suas instituições educacionais, se tornaram o programa oficial" (2001, p. 228).

[83] Conforme o capítulo anterior, p. 59.

Tornar consciente o processo de adaptação às exigências do sistema exercido pela escola é uma responsabilidade de todo o processo educativo. A educação necessita de uma reflexão profunda, acerca da sua relação com a sociedade, em que haja um equilíbrio entre as necessidades de uma e de outra. Oferecer uma formação para a consciência crítica é um imperativo ético da educação em qualquer sociedade democrática. Se por um lado o capitalismo impõe outros imperativos, como a necessidade de adaptação, por outro a sociedade democrática também tem as suas exigências. Adorno defende uma concepção de educação dentro deste quadro de exigências da sociedade democrática, tendo como pressuposto "a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade":

> "assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" (idem, p. 141).

No texto *Educação e emancipação*, Adorno retoma o problema da exigência da emancipação para a constituição da sociedade democrática:

> "A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant 'Resposta a pergunta: o que é esclarecimento?' Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. 'Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade'. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade individual de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento" (idem, p. 169).

Como a sociedade ainda não é constituída na sua maioria por pessoas emancipadas, no sentido defendido por Kant e Adorno, estamos correndo um sério risco. O sistema, em si mesmo, é inconsciente de suas finalidades, a não ser pela necessidade famigerada que lhe é inerente de produzir cada vez mais, para que aqueles que "se sentem" incluídos possam consumir cada vez mais, formando um círculo vicioso entre a produção e o consumo[84]. Da forma como o sistema se "auto-governa", poderia ser comparado com uma pedra roliça empurrada do alto de uma montanha que vai ganhando força e velocidade de uma maneira completamente descontrolada, arrebentando todos os obstáculos que encontra pela frente. Seu destino inexorável é o precipício! O mesmo destino da sociedade capitalista guiada pela teoria tradicional onde os homens simplesmente não existem como sujeitos.

A Teoria Crítica tem como proposição a superação dessa impotência infligida ao sujeito. Seu projeto de emancipação se coloca em franca oposição à atual forma de organização da sociedade. A emancipação só será possível diante da superação das contradições entre o indivíduo e a sociedade[85]. "No pensamento sobre o homem, sujeito e objeto divergem um do outro; sua identidade se encontra no futuro e não no presente. O método que leva a isso pode ser designado clareza, de acordo com a terminologia cartesiana, mas esta clareza significa, no pensamento efetivamente crítico, não apenas um processo lógico, mas também um processo histórico concreto"[86] (HORKHEIMER, 1989a, p. 47).

---

[84] Conforme MARX, 1978, p. 103 a 111.

[85] O máximo de consciência que o atual sistema de organização da sociedade pretende formar é a de um indivíduo cindido, isto é, dividido ao meio. A teoria tradicional separa de uma forma dualista, tal como o sujeito transcendental cartesiano, o funcionário especialista do sistema produtivo do cidadão que "toma partido", ou não, em determinadas ocasiões em que o seu posicionamento político é solicitado. "O especialista, 'enquanto' cientista, vê a realidade social e seus produtos como algo exterior e, 'enquanto' cidadão, mostra o seu interesse por essa realidade através de escritos políticos, de filiação a organizações partidárias ou beneficentes e participação em eleições, sem unir ambas as coisas e algumas outras formas suas de comportamento, a não ser por meio da interpretação ideológica" (HORKHEIMER, 1989a, p. 46). Enquanto "funcionário do sistema", o sujeito não consegue perceber que a organização do seu próprio trabalho se dá em decorrência de uma macro-organização política que, na sociedade capitalista, serve em primeiro lugar aos interesses do capital econômico, deixando em segundo plano, ou simplesmente ignorando, os ideais universais de justiça propostos como fundamentos das sociedades republicanas modernas. Isso gera uma tensão permanente na sociedade e também no próprio indivíduo, evidentemente não perceptível ou ignorada deliberadamente pelo teórico tradicional: entre aquilo que a sociedade é e aquilo que deveria ser; e na dualidade do próprio sujeito, tal como ele existe no modo capitalista de ser, e a possibilidade de se tornar um sujeito integral que pudesse tornar-se consciente de si e de suas finalidades, ou seja, daquilo que poderia *vir a ser*, tal como proposto pela teoria crítica, numa sociedade verdadeiramente democrática.

[86] O projeto de educação pensado a partir dos pré-supostos da teoria crítica da Escola de Frankfurt precisa ter uma orientação para o futuro. Nesse sentido, suas elaborações se aproximam das proposições do educador polonês Bogdan Suchodolski que defende uma "educação virada para o futuro": "Esta posição filosófica não se

No momento presente, talvez ainda sejam poucas as pessoas emancipadas. Por esse motivo, o intelectual, enquanto teórico crítico, tem um papel importantíssimo a cumprir. Na Teoria Crítica, ele é entendido como um "intelectual orgânico", ou seja, alguém capaz de orientar, através do seu trabalho engajado com a *práxis* social geral do presente, o projeto que vê no futuro a emancipação de toda a humanidade[87]. O professor teórico crítico é um intelectual orgânico[88]. Ele não se percebe como simples *mônada*, como parte da engrenagem de uma sociedade que se poderia equiparar à maquinaria da indústria, mas como sujeito que faz parte da totalidade, que, inserido num processo dialético, toma partido, sendo capaz de interferir conscientemente nos projetos da sociedade. Por isso, sente-se profundamente responsável por todos os seus atos que, por sua vez, são a conseqüência de uma *práxis* consciente em que a teoria e a prática não se separam jamais.

Para a Teoria Crítica, todos os recursos tecnológicos utilizados como meios de produção devem ter seu emprego direcionado ao benefício da maioria e não apenas da minoria que atualmente se encontra na condição de proprietária do capital produtivo. A produção resultante do atual sistema não beneficia a todos porque "estão subordinados a interesses particulares e conflitivos. A produção não está dirigida à vida da coletividade nem satisfaz às exigências dos indivíduos, mas está orientada para a exigência de poder de indivíduos e se encarrega também da penúria na vida da coletividade. Isso resultou inevitavelmente da aplicação, dentro do sistema de propriedade dominante, do princípio progressista de que é suficiente que os indivíduos se preocupem apenas consigo mesmos" (idem, p. 48).

Atualmente, o egoísmo é incentivado em detrimento da solidariedade. A competição entre os indivíduos se encontra presente em praticamente todas as instituições da sociedade, começando a ser metodicamente incutida na consciência de cada pessoa em todos

---

enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho para o futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura" (2004, p. 101).

[87] Em relação ao papel a ser desempenhado pelo intelectual, Horkheimer "aproxima-se de Gramsci na caracterização dos intelectuais orgânicos. A importância de uma intelligentsia, de uma camada social especial, com possibilidade de uma visão maior, que a partir de interesses políticos desenvolve sua atividade histórica concreta de uma maneira não neutra" (PUCCI, 1994, p. 37).

[88] "Transformador", como propõe Giroux (1997).

os momentos do existir social. A educação, formal ou informal, ao invés de estimular a solidariedade, estabelece o princípio da competição numa sociedade em que o "homem" tende, necessariamente, a tornar-se cada vez mais "o lobo do homem", *homo hominem lupus est*. Se para Hobbes o Estado forte era a única maneira de evitar que a barbárie dominasse a vida dos homens (cf. HOBBES, 2003), o Estado que serve aos interesses do capital, no atual modo de produção, opera exatamente no sentido contrário, perpetuando e acentuando cada vez mais o estado de barbárie decorrente da competição entre os homens. "A capacidade de pensar, na forma exigida na *práxis* cotidiana, tanto pela vida da sociedade como pela ciência, foi desenvolvida no decorrer dos séculos no homem por meio de uma educação realista; uma falha aqui traz sofrimentos, fracassos e castigos"[89] (idem, p. 53). O sistema educacional, por exemplo, privilegia aqueles que conseguem uma boa adaptação, premiando com "boas notas" e a conseqüente aprovação "para seguir adiante" na sociedade. Aos que não conseguem se adaptar, o resultado é a reprovação[90], uma forma perversa de exclusão que se impõe até mesmo às crianças nos primeiros momentos de sua vida escolar. O reprovado é o fracassado socialmente[91]. Em contrapartida, o aprovado representa a figura do "bem sucedido", daquele que irá para o topo da "pirâmide alimentar" para ser "o lobo" dentro de um sistema em que a exclusão tem sido a regra.

A educação deveria incentivar os estudantes a um aprendizado em que a competição, a superação do outro, fosse substituída pela superação pessoal. O homem deveria

---

[89] É praticamente impossível encontrar alguém que nunca tenha ouvido, durante toda a sua formação escolar, o professor se dirigir à classe de uma forma agressiva, chamando a atenção para a possibilidade eminente de fracasso pessoal, caso não se leve a escola – em especial a matéria ministrada pelo professor em questão – a sério. Ou num sentido inverso, mas não por isso menos perverso, o professor elogiando diante de toda a turma um aluno que se destaca, enfatizando que "se continuar assim vai se dar muito bem na vida" O que significa, num contexto desses, "se dar bem na vida"? Na sociedade capitalista, "se dar bem na vida" significa se tornar alguém "bem sucedido" que "ganha muito dinheiro". Em contrapartida, são raros os momentos nos quais a solidariedade é efetivamente incentivada.

[90] "Juntamente com a falta de acesso à escola e a evasão escolar, a repetência é um dos maiores problemas dos sistemas escolares contemporâneos (...). § A repetência é a "solução" interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem" (cf. TORRES, 2003). Por outro lado, a aprovação automática, como alguns dos sistemas estaduais de ensino acabaram implantando à partir da LDB/96, pode representar uma forma ainda mais perversa de exclusão.

[91] De certo modo, no que diz respeito a finalidade da avaliação, o sistema tradicional de ensino se assemelha ao modelo platônico (*A República*, Livro XII) que propunha uma sociedade em que os mais bem sucedidos nos estudos fossem os governantes da cidade. Haveria um processo de "seleção dos melhores" pela educação, que por outro lado, excluiria "os piores" da possibilidade de exercer o governo. A teoria crítica também propõe um "governo dos reis filósofos", mas parte do princípio gramsciniano de que "todos os homens devem ser filósofos" e que, portanto, todos os homens devem governar e não apenas uns poucos "privilegiados".

competir apenas consigo mesmo, buscando ultrapassar suas próprias dificuldades. Todas as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem precisariam passar necessariamente por um *conhece-te*, tal qual propunha Sócrates a todos os seus interlocutores. Isso levaria a uma consciência crítica sobre si e sobre a própria ignorância acerca da totalidade daquilo que se poderia conhecer em todo o universo da cultura produzida pelo homem ao longo da história. Esse processo poderia levar a uma espécie de "solidariedade epistemológica", pois, ao invés de se isolar em uma área específica do conhecimento, considerando-se auto-suficientes (*autarquia*), o cientista, o professor e o estudante, procurariam estabelecer um processo solidário de pesquisa, ensino e aprendizagem que poderia aproximar mais o conhecimento de seu caráter universal que se realizaria na práxis social entre os homens (*democracia*). Noções como *trans* ou *interdisciplinaridade* poderiam ser simplesmente excluídas do discurso científico ou pedagógico, pois o conhecimento, visto como a totalidade de tudo aquilo que foi produzido pelos homens, em seu caráter universal, já as trariam imanentes no próprio modo como os homens percebem, aprendem e produzem a sua existência.

Marcos Nobre define o sentido fundamental da palavra "crítica" na teoria crítica, separando as perspectivas do teórico tradicional e do teórico crítico da seguinte maneira:

> "Há certamente muitos sentidos de 'crítica', mesmo na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar 'como as coisas são' *senão* a partir da perspectiva de 'como deveriam ser': 'crítica' significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é, tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente" (NOBRE, 2004, p. 9 e 10).

As sociedades modernas, "democráticas e republicanas", estão fundadas em princípios, tais como os de "igualdade, liberdade e fraternidade", que se fossem efetivamente praticados, naturalmente conduziriam a humanidade para um estado de emancipação verdadeira. Não seriam necessárias revoluções violentas, baseadas em conflitos de classe, para a sua realização da maneira como ocorreram no século XVIII, na França, e, posteriormente, no início do século XX, com a Revolução Russa. Segundo McLaren, "a pedagogia crítica reconhece as contradições que existem entre a característica de abertura das capacidades

humanas que estimulamos em uma sociedade democrática e as formas culturais que são fornecidas e dentro das quais vivemos nossas vidas. A pedagogia nunca deixa de existir enquanto existem tensões e contradições entre o que é e o que deveria ser”[92]. Buscar a coerência entre os princípios e a prática concreta, ou seja, verificar “como as coisas deveriam ser, mas não são” e procurar os meios para que efetivamente “sejam”, é a principal função do professor teórico crítico. Ele deve pessoalmente trabalhar pela destruição das contradições que impedem a realização dos mais elevados princípios da sociedade democrática. Uma escola inserida num regime democrático não pode se furtar a esta responsabilidade: os seus professores precisam tornar-se teóricos críticos. Se a consagrada definição aristotélica de que “o homem é um animal político” é verdadeira, a sua educação precisa ter uma ênfase maior na formação “política”, para que o homem torne-se, de fato, um “político”. Do contrário, a sociedade capitalista – “selvagem” – insistirá sempre em tratá-lo feito “animal”, *lupus* ou *agnus*[93]. Como diz Paulo Freire, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (2007, p 43). A educação está inelutavelmente comprometida com a sociedade, seja para reproduzi-la, seja para transformá-la. O educador que toma consciência dessa condição existencial da educação, inevitavelmente, terá que tomar uma posição.

2.4. O professor de Filosofia como educador teórico crítico

> *“Contrariamente aos seus administradores, a filosofia representa, entre outras coisas, o pensamento, na medida em que este não se capitula diante da divisão de trabalho dominante e não aceita que esta lhe prescreva as suas tarefas. A ordem existente não compele os homens unicamente pela força física e pelos interesses materiais, mas pelo poder superior da sugestão. A filosofia não é síntese, ciência básica ou ciência-cúpula, mas o esforço de resistir à sugestão, a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real”*
>
> Adorno & Horkheimeir, *Dialética do Esclarecimento.*

Um professor deve ser muito mais do que um mero “transmitidor” de conhecimentos. Na figura do teórico tradicional seria este, mais ou menos, o seu papel. A educação tradicional consiste basicamente naquilo que Paulo Freire caracterizou como

---

[92] Prefácio ao livro *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* de Henry A. Giroux (1997, p. xix).

[93] Lobo ou cordeiro.

"educação bancária"[94], um modelo educativo onde o professor seria apenas um "distribuidor" do conhecimento acumulado pela humanidade através dos tempos. Como teórico crítico, ao contrário, o professor é um verdadeiro agente de transformação da sociedade: ele não transmite conhecimentos, mas transforma a história. É uma espécie de articulador e, ao mesmo tempo, um interlocutor da cultura instituída: a cultura deve ser transmitida às novas gerações, mas não de forma passiva como um absoluto inquestionável. O professor precisa dialogar criticamente com a cultura e, ao mesmo tempo, com os estudantes.

Defendo, neste trabalho, duas possibilidades concretas para a atuação do professor de Filosofia que decidir assumir uma postura teórico-crítica. A primeira consiste na sua própria ação docente na qual o professor – filósofo professor – precisa proporcionar aos estudantes uma reflexão – dialógica e dialética – sobre aquilo que o mundo possui de contraditório em relação aos princípios que professa. Ele deve ensinar filosofia, filosofando com seus alunos, proporcionando-lhes uma formação para o esclarecimento, pressuposto básico da emancipação. Esse é o principal ponto daquilo que discuto no próximo capítulo[95]. Mas é uma tarefa que não compete apenas à filosofia ou ao professor de Filosofia, mas a todo o processo educativo que envolve todas as áreas do conhecimento, bem como todas as práticas inerentes ao processo educativo. É neste ponto que consiste a segunda possibilidade de ação concreta do professor de Filosofia no âmbito escolar: como uma espécie de articulador crítico do processo educativo.

A educação precisa muito mais de educadores *filósofos críticos* do que propriamente de "professores de Filosofia". Quem se coloca "apenas" como um professor de uma disciplina específica dificilmente apresenta uma visão mais abrangente do processo educativo que, na sua complexidade, envolve diferentes contextos, dentro e fora do espaço escolar: desde questões mais gerais, como as políticas públicas para a educação – que se estabelecem tendo como referência perspectivas ideológico-partidárias, materializadas nos conflitos de classes dentro da sociedade –, até as relações "particulares" no interior da escola – onde também há um permanente conflito de interesses entre os componentes da comunidade

---

[94] "Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dês que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro" (FREIRE, 2006, p. 67).

[95] Construindo uma Educação Emancipatória: sobre a sustentabilidade de um ensino de Filosofia baseado na Teoria Crítica.

escolar, pois o interesse individual ou de corporações comerciais (privado) muitas vezes se confunde com o interesse coletivo (público). “A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1988, p. 41). Por outro lado, existem os conflitos locais que determinam a práxis educativa no interior da escola:

> “A cidade e o bairro são espaços sociais que compõem, juntamente com a escola, o ambiente de formação das crianças e dos jovens matriculados no sistema público de ensino. A escola precisa, neste território, promover o debate sobre o contexto social e as políticas públicas, com a finalidade de contribuir para a ampliação de espaços onde a juventude possa exercitar uma ocupação cidadã. Projeto de vida do estudante, projeto de desenvolvimento local e projeto político pedagógico precisam ter esta estreita relação” (AGUIAR, 2006, p. 151).

Não se defende aqui nenhuma espécie de protagonismo ou um papel profético que caberia ao professor de Filosofia. Mas como teórico crítico, pela sua formação específica que lhe permite conhecer, mais profundamente do que os demais educadores de formação científica especializada, as principais linhas de pensamento que fundamentam a atual configuração da sociedade, torna-se praticamente um imperativo ético a sua inserção nas discussões acerca do projeto da escola no contexto do projeto da sociedade, ajudando a estabelecer a relação de coerência entre teoria e prática. O projeto “pedagógico da escola”, que possui um caráter eminentemente “político”, deve ser um produto da reflexão coletiva, representando a totalidade dos interesses da comunidade. Esse caráter político da educação não é reconhecido pela maioria dos professores. Por isso, o professor de Filosofia precisa sempre manter uma “vigilância crítica”, percebendo e denunciando as contradições que impedem a plena realização dos projetos coletivos. O professor de Filosofia comprometido com o projeto de emancipação humana precisa ser um verdadeiro filósofo da educação que, através do exercício crítico permanente, consciente e responsável, pode estimular a escola para um verdadeiro “conhece-te a ti mesmo” em que todas as suas contradições, internas e externas, sejam postas a luz da reflexão filosófica a partir da qual a discussão, política e pedagógica, poderá resultar numa melhoria significativa do processo educativo, bem como da sociedade. A educação precisa ser uma “educação política”:

> "A educação política significa reconhecer que a educação é política porque é diretiva e dirige-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado. Significa, também, reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições sócio-culturais e econômicas de seus estudantes, de suas famílias e de suas comunidades. A educação política também significa ensinar aos estudantes a correr riscos, a fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas e ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos. Uma educação política propicia a oportunidade para que os estudantes não apenas se expressem de forma crítica, mas para que alterem a estrutura de participação e o horizonte do debate pelo qual suas identidades, seus valores e seus desejos são moldados. Uma educação política constrói condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera *sobre* eles, *através* deles e *por eles*, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos. Central a esse discurso é o reconhecimento de que a cidadania não é o resultado da eficiência técnica, mas, pelo contrário, um resultado de disputas pedagógicas que conectam o conhecimento, a imaginação e a resistência (...)" (GIROUX, 2003, p. 161).

A emancipação é uma condição política. Uma educação emancipatória não pode ser pensada destituída de seu sentido político. Assim como defendo que a Filosofia possui um caráter eminentemente político, o professor de Filosofia deve evidenciar a sua formação política na construção da prática pedagógica coletiva da escola, na sua participação na elaboração do projeto político-pedagógico. A educação como um todo deve trabalhar para que o homem, de *lupus* ou *agnus* do sistema capitalista, assuma definitivamente a sua condição de *animal rationale* ou, conforme Aristóteles, *animal politicus* numa sociedade onde a liberdade seja a principal regra a mediar a relação entre todos os homens.

CAPÍTULO IV

Construindo uma Educação Emancipatória: sobre a sustentabilidade de um ensino de Filosofia baseado na Teoria Crítica

"Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma"

Theodor Adorno, *Educação e Emancipação.*

"O interesse da teoria crítica na libertação da humanidade a vincula a determinadas verdades antigas as quais necessita preservar. Que o homem possa ser mais do que um sujeito utilizável no processo de produção da sociedade de classes, trata-se de uma convicção que vincula profundamente a teoria crítica à filosofia".

Herbert Marcuse, *Filosofia e Teoria Crítica.*

"A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira".

Max Horkheimer, *Eclipse da Razão.*

"A filosofia e a democracia não só partilham as mesmas origens históricas como também, de certo modo, dependem uma da outra".

Jürgen Habermas, *Ética da Discussão e a Questão da Verdade.*

A teoria crítica não pretende prescrever nenhum método, seja para o filosofar, seja para qualquer outra atividade teórica ou prática. Isso seria, inclusive, contrário a alguns dos seus próprios princípios. Ela defende a liberdade de pensamento, deixando-se levar pelos caminhos da dialética, sem nenhum percurso definido a priori, a não ser quanto ao propósito da chegada: a emancipação humana. Por isso, a teoria crítica poderia ser considerada "anti-

metódica": os métodos que aprisionam o pensamento, impedindo-o de perceber as contradições da cultura, lhe são estranhos. Método, em teoria crítica, deve ser entendido como o caminho que leva à liberdade, de pensamento e de ação, individual e coletiva de toda a humanidade.

Pensar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, baseada na Teoria Crítica, significa pensar os pressupostos da construção do *esclarecimento* entendido como a *maioridade* daqueles que não querem viver tutelados, como pessoas *menores*, num mundo onde a liberdade ainda é apenas uma promessa (cf. KANT, 1974a). *Maioridade* não é uma questão de idade, mas de *mentalidade.* Os pressupostos da maioridade, portanto, da liberdade, foram lançados no início da modernidade: "O poder intelectual, a honestidade, a lucidez, a coragem e o amor desinteressado pela verdade, apresentados pelos pensadores mais talentosos do século XVIII, continuam sem paralelo até os nossos dias. A sua era é um dos melhores e mais promissores episódios da vida da humanidade" (BERLIN, 2005, p. 83). Para a Escola de Frankfurt,

> "A razão iluminista, que na origem criticava o existente e propunha projetos alternativos de vida, acabou se transformando exclusivamente na razão instrumental, cuja única função é a adequação técnica de meios e fins e é incapaz de transcender a ordem constituída. Mas é em nome da razão iluminista que o Iluminismo é criticado. O ideal iluminista é a autonomia, *Mündgkeit*, lapidarmente expresso por Kant quando disse que o sentido das Luzes era libertar o homem de sua minoridade, pelo uso da razão: *sapere aude*. Também Adorno e Horkheimer querem salvar o homem de todas as tutelas, inclusive as criadas pelo Iluminismo. Para eles, criticar a razão atrofiada em que se converteu a razão iluminista é o melhor serviço que o Iluminismo pode prestar ao Iluminismo. É certo que essa perspectiva não permite pensar conflitos sociais específicos, porque na ótica de um mundo completamente administrado os próprios conflitos são vistos como funcionais para o sistema de dominação. Mas permite pensar em toda a sua complexidade mecanismos sociais muito concretos, como a indústria cultural, graças aos quais se dá a gestão das consciências, perpetuando a minoridade dos homens" (ROUANET, 2000, p. 206).

Pensar os pressupostos da emancipação na sociedade atual, de um ponto de vista da Teoria Crítica, significa antes pensar sobre os obstáculos que a impedem de acontecer concretamente. O Ensino de Filosofia, neste sentido, é uma educação voltada para a contradição e para a resistência a tudo o que impede a liberdade na sociedade administrada. Este capítulo tem o propósito específico de pensar um tal ensino, uma tal educação, algumas

possibilidades e limites. Não pretende dar nenhuma receita pronta, o que seria até mesmo "anti-frankfurtiano", mas fazer uma reflexão sobre as possibilidades de crítica da Teoria Crítica na sociedade atual com o propósito de começar a construir hoje uma emancipação que poderá acontecer amanhã. Não se constrói uma nova casa no lugar da antiga sem que a primeira seja destruída. Nisso, é possível dizer, os frankfurtianos concordavam com René Descartes. A razão instrumental e a indústria cultural são os principais alicerces da atual morada de uma humanidade em prisão domiciliar. Frente a isso, a Filosofia crítica precisa se colocar como uma "marreta" que deve martelar incessantemente os alicerces da sociedade administrada, num estado de crítica permanente para que as possibilidades da razão esclarecida, como pretendiam os iluministas do século XVIII, possam ainda se efetivar.

4.1. Sobre o conceito tradicional de Ensino: a indústria cultural como "mestre dos mestres" e as suas conseqüências ético-políticas

> *"Os valores da liberdade, igualdade e fraternidade significam a abolição do privilégio educacional em favor da educação pública e gratuita, pois a escola procurava a formação do espírito. Nela, a criança começava a fazer a experiência da constituição e ampliação do espaço público e de sua própria humanidade, no diálogo das diferenças, sem discriminação da ordem econômica ou política, religiosa ou étnica. À pergunta 'educação para quê?, convergia para outra: 'Para onde deve conduzir?' Na perspectiva da parábola socrático-platônica, ela deveria preparar a saída para viver fora da 'caverna' – lugar de obscuridade onde, de início, os homens só vêem sombras projetadas numa tela; na seqüência do aprendizado, poderão olhar as 'próprias coisas' à luz mortiça do fogo e, por último, abandonar a morada escura para ingressar em uma nova aventura, agora por si mesmos, sem o auxílio do filósofo pedagogo".*
>
> Olgária Matos, *Vestígios – escritos de filosofia e crítica social*

O conceito de ensino, seja qual for o conhecimento a ser "ensinado", traz consigo a idéia de que existe um sujeito "ensinante" – um professor, uma instituição, uma doutrina, etc. – que estabelece uma relação com um ou mais sujeitos "aprendentes". Quando deixamos o substantivo "ensino" e pensamos no verbo "ensinar", na "ação" daquele que ensina e no "estado de espírito" daquele que aprende, essa relação tende a ganhar um espectro de autoritarismo. A clássica figura do "mestre e do discípulo" resume bem essa relação: aquele

que ensina é o tradicional detentor do conhecimento que deve ser "transmitido" ao outro, numa inter-relação que pressupõe o princípio da autoridade daquele que sabe, com a contrapartida submissão daquele que deseja aprender.

Mesmo que o mestre não tenha uma postura autoritária, sua condição em relação àquele que se coloca como discípulo acaba se transformando numa relação de poder. Mas um poder que pode ser utilizado tanto no propósito da emancipação, com objetivo de tornar o discípulo também um mestre, quanto na doutrinação, tornando-o um sujeito limitado apenas às idéias recebidas de fora sem que haja uma subjetivação crítica. Trata-se de uma questão que não depende apenas do mestre, mas também do discípulo. Não adianta o mestre trabalhar pela emancipação, se o discípulo preferir apenas seguir os seus passos sem nenhum desejo de seguir adiante. Mas um clima favorável ao aprendizado emancipatório facilita muito as coisas para quem está aprendendo.

O "mestre" autoritário não precisa ser necessariamente um ser humano. A relação mestre/discípulo pode ser estabelecida, por exemplo, com um livro. De qualquer maneira, o texto escrito é obra do pensamento de algum autor, nesse sentido, de algum "mestre". Quando o sujeito se coloca diante de um livro, absorvendo suas idéias sem nenhum senso crítico, temos o *discípulo leitor*. Mas a leitura pressupõe a existência de um sujeito alfabetizado, que, além disso, geralmente a procura porque gosta de determinado tipo de literatura. Com o livro, na medida em que as idéias são absorvidas no ritmo do próprio leitor, existem possibilidades infinitas de reflexão e de crítica[96]. Existem livros adequados à emancipação e à doutrinação, assim como existem mestres para a liberdade e para o encarceramento.

Mesmo em relação ao mestre professor que fala diante de uma classe, o pensamento de todos os estudantes – "discípulos" – jamais consegue ficar em absoluto silêncio: por mais que todos estejam quietos e atentos às palavras do "mestre" – autoritário ou

---

[96] Apesar de a leitura e a escrita também serem profundamente afetadas pela cultura transformada em indústria. Segundo Olgária Matos, "o empobrecimento espiritual das democracias resulta, assim, na uniformidade de pensamento, que deve agora acomodar-se ao ritmo acelerado das transformações tecnológicas. Estudantes e professores não mais dispõem do tempo necessário para refletir sobre o que escrevem. Nasce uma relação peculiar da escrita com o tempo: maximização da produção, otimização dos recursos, trabalho sob os ponteiros do relógio. Tudo passa a ser avaliado pelo binômio tempo ganho/tempo perdido. Essa atitude transita para a leitura. Calcula-se o tempo de modo a escrever apressadamente e a ler do mesmo modo, sem meditação ou prazer. Nietzsche cunhou a expressão 'cultura filistéia' para falar de sua conversão em consumo e de seus corolários: incultura, credulidade no caminho irreversível das coisas e, sobretudo, o mesmo raciocínio utilizado para abordar riquezas materiais e bens culturais. O que importa é, assim como no comércio, quem e quantos consomem" (1998, p. 120)

não –, sempre existem aqueles que estabelecem algum tipo de contradição, seja através da palavra no exercício dialético do processo de ensino/aprendizagem, seja através dos atos de "indisciplina"[97], ou ainda através do próprio pensamento que medita em silêncio. A aula sempre permite alguma reflexão, por mais que o professor mantenha uma postura autoritária. O silêncio absoluto da classe pode esconder as muitas vozes silenciosas que insistem em falar incessantemente na consciência individual de cada sujeito em particular.

Porém existe um tipo de mestre, que não se coloca enquanto tal, mas que representa o principal meio de "formação" cultural da sociedade capitalista. Toda a sua atividade é dirigida com o objetivo de formar uma consciência universal diante da qual pretende render toda a humanidade. Este mestre se chama indústria cultural. Ela não forma, deforma. Constrói consciências semi-formadas, sujeitos pela metade – metade homens, metade coisas –, impedindo os eternos discípulos de contemplar a "verdade por inteiro"[98].

A indústria cultural é excessivamente poderosa em sua mensagem "messiânica" – oral ou visual – porque opera através do poder da *mídia*. A televisão, por exemplo, ou qualquer outro meio de comunicação dirigido às massas, é um tipo de ferramenta da indústria cultural para a qual tanto faz que o indivíduo seja alfabetizado ou não! A locução é elaborada e executada arbitrariamente, tanto no seu conteúdo "ministrado" aos bilhões de "discípulos" espalhados por todo o planeta, como também no ritmo de sua transmissão. O poeta e crítico Décio Pignatari estabelece uma analogia interessante entre o poder ideológico da televisão nos tempos atuais e o "Mito da Caverna" de Platão: "Embora em cores, continua azul a luz que o cinescópio irradia no ambiente, caverna platônica às avessas: o mundo entra casa adentro e projeta nas paredes as sombras dos cavernícolas mesmerizados" (2003, p. 487). A televisão, na sua condição de mestre suprema, iguala todos os discípulos que preferem ficar na escuridão

---

[97] Nem sempre a "indisciplina" em sala de aula revela uma atitude simplesmente "anti-social". Muitas vezes ela se apresenta como a crítica, embora inconsciente, daqueles que são obrigados a ficar em silêncio. A esse respeito ver McLAREN, 1997.

[98] Alusão ao poema de Drummond *A Verdade Dividida*: *"A porta da verdade estava aberta / mas só deixava passar / meia pessoa de cada vez. §Assim não era possível atingir toda a verdade, / porque a meia pessoa que entrava só conseguia o perfil de meia verdade. / E sua segunda metade / voltava igualmente com meio perfil. / E os meios perfis não coincidiam. §Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta. / Chegaram ao lugar luminoso / onde a verdade esplendia os seus fogos ./ Era dividida em duas metades / diferentes uma da outra. § Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. / Nenhuma das duas era perfeitamente bela. / E era preciso optar. Cada um optou / conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia."* (ANDRADE, 2005).

de uma “caixa” que ironicamente “irradia luz”. A “democratização” da televisão no Brasil, segundo Pignatari, antes da “democratização da educação” gerou um grave problema político:

> “Num país como o Brasil, o voto ao analfabeto e ao jovem de 16 anos são medidas destinadas a manter um vasto lumpensinato e um rendoso clientelismo. Iconicamente falando, somos bastante alfabetizados, via Globo/Embratel – mas nós fomos da voz à imagem, passando por cima do jornal e do livro, *software* básico das sociedades avançadas. Em 1906, pela primeira vez, um jornal londrino alcançou a tiragem de um milhão de exemplares (e Londres tinha então a metade da população do Rio de Janeiro de hoje). Somos vanguardistas às avessas (...)” (idem, p. 488).

A televisão é apenas um dentre todos os mecanismos da indústria cultural. No Brasil, ela é o principal meio de comunicação que, embora considerada empresa de serviço público (como todos os demais veículos de rádio-difusão), presta um grande desserviço à democracia, por ser controlada pelas oligarquias regionais que dominam a política nos diversos estados da federação. Acreditar que os políticos, que são os principais “donos” das concessões públicas de rádio e TV, criarão uma legislação eficiente, que seja capaz de regulamentar os conteúdos ideológicos transmitidos pela *mídia*, é uma grande ingenuidade[99].

O jornal escrito não se diferencia muito do jornal televisivo em relação aos conteúdos ideológicos que propaga. A diferença principal talvez esteja na “erudição do discurso”, dependendo do tipo de público que se deseja atingir. Mas um texto mais refinado pode também trazer mecanismos ideológicos mais refinados. “A linguagem”, seja qual for, “enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (BRANDÃO, 2004, p. 11). Pessoas *letradas* não são necessariamente pessoas *politizadas*. É necessário, portanto, que a educação se preocupe em alfabetizar aqueles que ainda não sabem ler e escrever, mas mais importante ainda é a alfabetização política da massa despolitizada que se submete passivamente aos ditames ideológicos da indústria cultural. Pensar um ensino de filosofia, nesse contexto, sobretudo,

---

[99] Sobre o problema dos interesses ideológicos nos meios de comunicação no Brasil, ver os livros *“Rede Globo – 40 anos de poder e hegemonia”* (BRITTO, Valério C. & BOLANÕ, César R. S., 2005) e *Videologias* (BUCCI, Eugênio & KEHL, Maria R., 2004).

pensá-la no Ensino Médio como um espaço para a formação política dos estudantes, significa pensar numa Filosofia que não pode prescindir da responsabilidade pela contradição a todas as forças ideológicas que pretendem guiar as pessoas como um mestre autoritário, "tanto os eruditos" quanto os "não eruditos".

Quando Adorno e Horkheimer escreveram o texto sobre a indústria cultural, em 1947, a televisão ainda não havia se popularizado, algo que ocorreu principalmente a partir dos anos 50. Mas já naquela época os autores da *Dialética do Esclarecimento* tinham uma visão muito clara quanto aos seus possíveis desdobramentos no futuro:

> "A televisão visa uma síntese do rádio e do cinema, que é retardada enquanto os interessados não se põem de acordo, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos a tal ponto que a identidade mal disfarçada dos produtos da indústria cultural pode vir a triunfar abertamente já amanhã – numa realização escarninha do sonho wagneriano da obra de arte total. A harmonização da palavra, da imagem e da música logra um êxito ainda mais perfeito do que no *Tristão*, porque os elementos sensíveis – que registram sem protestos, todos eles, a superfície da realidade social – são em princípio produzidos pelo mesmo processo técnico e exprimem sua unidade como seu verdadeiro conteúdo" (1985, p. 116).

Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural é o "prolongamento do trabalho no capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar do processo de trabalho mecanizado para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que essa pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho" (idem, p. 128). Depois de uma longa jornada tendo todas as suas ações mediadas pela racionalidade instrumental, o trabalhador, ao chegar em casa, se deixa levar de forma absolutamente passiva pelos produtos da indústria cultural que ocupam praticamente todo o seu tempo livre, de descanso e lazer. Ela subordina "da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa que devem se ocupar durante o dia (...)" (idem, p. 123). O indivíduo sequer percebe que não consegue se afastar da lógica da fábrica mesmo quando fisicamente está "distante dela", pois a indústria

cultural invade o seu lar através dos aparelhos de televisão com uma programação que não apenas distrai, como também atrai as diversas "personalidades" para formar uma única maneira de ler e interpretar a realidade. Os consumidores da indústria cultural se identificam universalmente com todos os outros homens, mas apenas como consumidores dos bens produzidos pelo sistema capitalista. Pela força do fetichismo homens e mercadorias tornam-se uma única coisa numa "fraternidade" de fantasmas cujo espírito reside no objeto, no sonho de consumo, e não no próprio sujeito. Segundo Maria Rita Kehl,

> "A publicidade se estabeleceu nas economias capitalistas como um recurso indispensável para o escoamento dos bens de consumo; mas o desenvolvimento de suas técnicas de aliciamento do consumidor extrapolou o objetivo original de promover a venda de certas mercadorias. Hoje a publicidade não serve apenas para convencer o possível comprador de que um carro é mais potente do que outro, ou que matar a sede com a cerveja *x* é muito mais gostoso do que com a *y* (embora todos saibam que cerveja não mata a sede). Junto com carros, cervejas e cartões de crédito acessíveis a uma parcela da sociedade, a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o 'bem', com o ideal de vida que eles supostamente representam" (2004, p. 61).

Desde a invenção do rádio e do cinema, no início do século XX, a mídia vem sendo utilizada como elemento de manipulação política, tanto revolucionária, quanto contra revolucionária. O nazismo, por exemplo, além dos diversos meios de coerção física de que dispunha, soube utilizar-se muito bem dos meios de comunicação – rádio, jornais, *outdoors* e cinema – para manipular a massa. A mesma prática tornou-se recorrente em todos os países com tendências ao totalitarismo, fossem eles capitalistas ou socialistas (cf. HOBSBAWM, 2003, p. 194-197). Mas nenhum outro meio de comunicação foi tão decisivo nas transformações políticas que se seguiram na sociedade até o tempo presente quanto o rádio e sua sucessora, a televisão:

> "É difícil reconhecer as inovações da cultura do rádio, pois muito daquilo que ele iniciou tornou-se parte da vida diária – o comentário esportivo, o noticiário, o programa de entrevistas com celebridades, a novela, e também todos os tipos de seriado. A mais profunda mudança que ele trouxe foi simultaneamente privatizar e estruturar a vida de acordo com um horário rigoroso, que daí em diante governou não apenas a esfera do trabalho, mas a do lazer. Contudo, curiosamente, esse veículo – e, até o surgimento do vídeo e do videocassete, sua sucessora, a televisão – embora

> essencialmente centrado no indivíduo e na família, criou sua própria esfera pública" (idem, p. 195).

A TV e o rádio podem ser chamados de esfera pública apenas porque atingem o público universalmente, mas de maneira unilateral. Seus interesses podem ser considerados privatizantes pelo simples fato de que pertencem, em sua maioria, a grupos econômicos privados. Até mesmo os poucos veículos de comunicação estatais acabam, muitas das vezes, sucumbindo aos interesses populistas daqueles que estão no poder, mesmo que tenham sido eleitos "democraticamente". O fato é que a mídia interfere de maneira direta e praticamente absoluta naquela que deveria ser a verdadeira esfera pública: o campo do debate político. Assim, o debate político torna-se o discurso único da classe dominante que propaga suas ideologias através dos *mass média* (MARX, 2002). Para que haja democracia é preciso, portanto, que haja algum tipo de resistência a todo tipo de manipulação executada pela mídia. A Filosofia é uma possibilidade de resistência, pois, como afirmam Adorno e Horkheimer, "ela não capitula diante da divisão de trabalho dominante" (racionalidade instrumental) "e não aceita que esta lhe prescreva as tarefas. A filosofia (...) é o esforço de resistir à sugestão" (indústria cultural) "a decisão resoluta pela liberdade intelectual e real" (cf. ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 227). Por sua capacidade de análise e interpretação dos discursos ideológicos, a Filosofia como disciplina curricular do Ensino Médio precisa se colocar como um contra-discurso, como um discurso contra-ideológico, em relação às tendências homogeneizantes do discurso político dos meios de comunicação de massa. Essa é uma de suas principais possibilidades práticas para uma educação que tem como um de seus pressupostos fundamentais a formação para a cidadania. Lembrando que a verdadeira cidadania só pode ocorrer numa sociedade formada por pessoas emancipadas.

Adorno, no texto *Educação e Emancipação*, propôs que diante da pressão imposta pela indústria cultural, "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência" (2000, p. 183). Nenhuma outra área do conhecimento poderia rivalizar-se com a Filosofia sob este aspecto. Recorrendo a Isaiah Berlin,

> "A tarefa perene dos filósofos é examinar tudo que não parece suscetível aos métodos das ciências ou à observação cotidiana, por exemplo, categorias, conceitos, modelos, modos de pensar ou agir, e particularmente os modos como eles colidem uns com os outros, com a intenção de construir outras metáforas, imagens, símbolos e sistemas de categorias com menos contradição interna e (embora isso nunca possa ser plenamente alcançado) menos suscetíveis à perversão. É certamente uma hipótese razoável que uma das principais causas de confusão, desgraça e medo seja, quaisquer que possam ser as suas raízes psicológicas ou sociais, uma adesão cega a noções gastas, uma suspeição patológica de qualquer forma de auto-exame crítico, esforços furiosos para impedir qualquer grau de análise racional daquilo de que e para que vivemos. § Essa atividade socialmente perigosa, intelectualmente difícil, freqüentemente torturante e ingrata, mas sempre importante é o trabalho dos filósofos, quer lidem com as ciências naturais, quer tratem de questões morais, políticas ou puramente pessoais. A meta da filosofia é sempre a mesma, ajudar os homens na compreensão de si mesmos e assim operar na claridade, não loucamente no escuro" (2005, p. 61).

A contradição e a resistência às potências da indústria cultural se enquadram perfeitamente naquilo que Berlin denomina "a tarefa perene dos filósofos". Sócrates foi provavelmente o primeiro a se confrontar com os princípios homogeneizantes da sociedade em que vivia. Os filósofos da atualidade provavelmente não serão os últimos. O marxismo no século XIX anunciou que são os homens, na produção material de sua existência, que constroem a história (cf. MARX & ENGELS, 2002, p. 46). Em tempos de domínio da indústria cultural "a história é processada e reprocessada a quente na tela da TV. A propósito: o *slogan* da CNN costumava ser uma pergunta: 'Onde você vai estar da próxima vez que a História acontecer?' Resposta 'correta': diante da TV. É na TV que a história acontece. É também na TV que ela se reproduz" (BUCCI, 2004, p. 207). Para que os homens retomem a direção de sua própria história é primordial que a história contada na TV seja contestada.

4.2. Por um ensino não-autoritário: filosofar filosofando

> *"Pedem-se prestações de conta pelo pensamento expresso, como se ele fosse a própria práxis. Justamente por isso toda palavra é intolerável: não apenas a palavra que pretende atingir o poder, mas também a palavra que se move tateando, experimentando, jogando com a possibilidade do erro. Mas: não estar pronto e acabado e saber que não está é o traço característico daquele pensamento e precisamente daquele pensamento com o qual vale a pena morrer".*
>
> Adorno e Horkheirmer, *Dialética do Esclarecimento.*

> *"No vasto e diversificado mundo da cultura, particularmente da cultura de consumo, hoje hegemônica, a contribuição educativa da formação que vem do trabalho filosófico cifra-se na elaboração de 'diretrizes conceituais' e de 'estilos de interrogação' que permitam aos alunos adquirir meios de 'orientar-se no pensamento'".*
>
> Celso Favaretto, *Filosofia, Ensino e Cultura*

O ensino de Filosofia não pode prescindir de seus conteúdos clássicos elaborados historicamente pelos filósofos. Mas um ensino centrado num "conteudismo" histórico tende a surtir pouco ou nenhum efeito. Além do que, o ensino de Filosofia pensado a partir da Teoria Crítica precisa romper com a figura clássica do mestre e do discípulo, segundo a qual o ensino tradicional seria a transposição de determinados conteúdos "clássicos", mediada por um rígido método de ensino. "O pensar não deve reduzir-se ao método, a verdade não é o resto que permanece após a eliminação do sujeito. Pelo contrário, este deve levar consigo toda a sua inervação e experiência na observação da coisa para, segundo o ideal, perder-se nela" (ADORNO, 1995, p. 19).

Mas acontece que uma das maiores preocupações da educação reside exatamente na questão dos métodos. Todo aluno de graduação em Filosofia precisa, necessariamente, cursar alguma disciplina sobre *didática* e *metodologia de ensino* para conseguir a sua licenciatura. Isso "aparentemente" nos coloca diante de uma grande dificuldade para pensar um "ensino" de Filosofia a partir dos pressupostos da Teoria Crítica. Não há educação possível sem uma orientação mínima sobre o "lugar" ao qual se pretende "levar" os estudantes. Uma educação pensada nos pressupostos da teoria crítica tem um destino claro: pretende levá-los à emancipação. Mas qual seria o caminho? Não existe nenhuma estrada construída que leve diretamente à liberdade. O único "caminho" possível para isso é o seu exercício diário que deve acontecer durante todas as aulas – não apenas nas de Filosofia.

Mas a liberdade não deve ser interpretada como a ausência de regras e nem como um *laissez-faire* pedagógico. Em primeiro lugar, o exercício do filosofar exige disciplina intelectual e uma ausência de regras claras abriria espaço para o predomínio do senso comum e não da Filosofia. Como diz Adorno, "o cipoal não é nenhum bosque sagrado" (1993, p. 74). Em segundo lugar, a relação social, dentro e fora da sala de aula, exige a observância de certos princípios de convivência que impeçam que o abuso no uso da liberdade pessoal venha a prejudicar o interesse coletivo. Porém, numa educação para a liberdade, regras não devem ser

impostas arbitrariamente pelo professor ou pela instituição, mas precisam ser construídas e assumidas coletivamente por todos. Existem certos princípios de convivência que já estão postos culturalmente e que têm como pressuposto a observância do respeito mútuo. Mas dizer ao estudante que as coisas “devem ser de tal modo” porque “são do jeito que são”, sabe-se lá “a quantas gerações”, por mais que tal discurso possa ter um fundamento moral razoável, será sempre interpretado como autoritarismo. Os conteúdos morais, quaisquer que sejam eles, precisam ser constantemente ressignificados para que possam fazer algum sentido às novas gerações. O filosofar sobre a moral acaba sendo um ótimo exercício de liberdade, portanto de filosofia.

Quanto ao problema do ensino, como estabelecer uma relação não autoritária? É possível pensar um caminho não autoritário para o ensino de Filosofia, que rompesse com a clássica figura mestre/discípulo? Se um tal “caminho” existe, ele consiste no próprio ato de filosofar. Kant chegou a esta conclusão ainda no século XVIII em sua *Crítica da Razão Pura*:

> “(...) não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os" (1999, p. 495).

O curioso é que talvez não tenha havido nenhum outro filósofo tão disciplinado quanto Kant, como intelectual e na sua vida prática. Ao mesmo tempo, foram poucos aqueles que defenderam a liberdade como princípio fundamental da ação humana com tamanha profundidade. Ser “esclarecido” e “viver sem nenhuma tutela” (KANT, 1974a), não significa viver sem observar nenhuma regra. No *Prefácio a Crítica da Razão Prática*, Kant fez a seguinte observação para esclarecer sobre a possível contradição entre a “lei moral” e a “liberdade”:

> “Para que não se imagine encontrar aqui **inconseqüências**, quando agora denomino a liberdade condição da lei moral e depois, no tratado, afirmo que a lei moral seja a condição sob a qual primeiramente podemos **tornar**-nos **conscientes** da liberdade, quero apenas lembrar que a liberdade é sem dúvida a *ratio essendi* da lei moral, mas que a lei moral é a *ratio cognoscendi* da liberdade. Pois, se a lei moral não fosse pensada **antes** claramente em nossa razão, jamais nos consideraríamos autorizados a

> **admitir** algo como a liberdade (ainda que esta não se contradiga). Mas, se não existisse liberdade alguma, a lei moral **não** seria de modo algum **encontrável** em nós" (2003, p. 7).

O compromisso com a emancipação da humanidade torna impraticável um ensino, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica, baseado numa relação autoritária que limite metodicamente as suas possibilidades. Só é possível aprender Filosofia, de forma crítica, filosofando criticamente.

> "(...) uma coisa é o processo da filosofia, o filosofar, e outra, bem diferente, o seu produto. O verbo, infinitivo, assinala o processo; o substantivo, o produto. Em sentido kantiano, a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto idéia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida. No entanto, é possível exercer 'o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas existentes'. Para Kant, só é possível aprender a filosofar, reservando-se sempre à razão 'o direito de investigar esses princípios nas suas próprias fontes e confirmá-los ou rejeitá-los'. Kant afirma, assim, a autonomia da razão pura, que é ao mesmo tempo a autonomia da razão filosofante" (GALLO & KOHAN, 2000, p. 183).

O caminho para a razão filosofante, se existe um, é o da reflexão crítica que deve seguir determinados princípios, mas, ao mesmo tempo, precisa ocorrer na mais completa liberdade. A reflexão é um processo que poderia ser descrito como um colocar-se diante do espelho: o próprio sujeito, juntamente com o objeto de seu pensamento, procura olhar-se, conhecer-se a si mesmo no exercício do pensar. Os resultados de um tal processo seriam imprevisíveis *a priori*, pois depende tão somente do sujeito do pensamento[100] transcender ou não a relação dada. Segundo Adorno,

> "O pensar filosófico satisfatório é crítico, não só frente ao existente e à sua moldagem coisal na consciência, mas também, na mesma medida, frente a si mesma. Ele não faz justiça à experiência que o anima mediante uma codificação complacente, mas sim mediante uma objetivação. Pensa filosoficamente quem corrobora a experiência intelectual na mesma lógica das conseqüências, cujo pólo oposto tem dentro de si. De outro modo, a experiência intelectual permanecerá rapsódica. Só assim o meditar torna-se algo mais que a exposição repetitiva do experimentado. Enquanto crítica, sua racionalidade excede a racionalização" (1995, p. 23).

---

[100] O sujeito do pensamento não deve ser entendido aqui como um *cogito* autocertificador da realidade à maneira concebida por Descartes, mas como o resultado do confronto entre o sujeito e o objeto que leva em consideração a realidade da qual ambos são, ao mesmo tempo, produto e produtores.

Para evitar a mera repetição do já pensado é necessário romper com a idéia de um método que prescreva *a priori*, de forma absoluta, todos os passos da experiência. A riqueza do pensar filosófico deve ser o resultado da profundidade com que o sujeito se relaciona com o objeto do pensamento. Uma educação vista desta maneira, em que o estudante seja efetivamente sujeito, poderia deslocar todo o sentido do processo de ensino/aprendizagem para um lugar no qual a aprendizagem viesse primeiro, onde os pólos da relação estariam invertidos – aprendizagem/ensino. Assim, pensar o ensino de maneira crítica deve ter como princípio fundamental a aprendizagem, ou seja, o momento da experiência do próprio estudante com o pensamento, tornando-o significativo, *ressignificando-o*. O que não quer dizer que o professor não deva ter nenhum método de ensino e um conteúdo definido a ser ensinado. "Como a disciplina do pensamento filosófico se realiza, antes de mais nada, na formulação do problema, na filosofia, a exposição é um momento imprescindível da coisa" (ADORNO, 1995, p. 23). Recorrendo a Celso Favavaretto,

> "O pensamento crítico não surge apenas das discussões sobre questões atinentes aos problemas culturais, históricos e vivenciados pela simples confrontação de posições divergentes, nem da reprodução das soluções apresentadas pelo professor. A crítica surge da capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, e o quanto possível rigorosa conceitualmente. A prática de intrigar os alunos, provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e articulação de teoria e experiência, é um procedimento pedagógico sempre necessário – tanto quanto o de gerar as condições de constituição da retórica, do discurso necessário para falar sobre um assunto. A crítica não se estabelece como organização e sistematização imediata da realidade, como se houvesse uma passagem contínua da experiência, dos fatos, acontecimentos e idéias ao saber. A crítica, como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação, que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas" (2004, p. 51).

Os "métodos" de ensino, sejam quais forem, devem ter a experiência do filosofar como principal referência para o aprendizado. Neste sentido, muito provavelmente Kant e Sócrates estariam de pleno acordo. Mauricio Langón, um dos principais teóricos sobre a questão do ensino de Filosofia na América Latina, faz uma articulação interessante entre as posições dos dois pensadores sobre a "filosofia do ensino de filosofia":

> "Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia mas, filosofando, fazia filosofar. Importa-me aqui o mestre vivo que através de seu ensinamento filosófico (*dia-filosofia, trans-filosofia*), educa. E educar é, basicamente, levar a filosofar. Esse movimento na vida do diálogo, na vida escolar, na vida de uma comunidade, é um movimento conjunto, é *comoção.* § Uma 'filosofia do ensino de filosofia' não pode evitar refletir 'de volta' a partir do dito kantiano: 'Não se pode aprender filosofia e sim aprender a filosofar', que inverte de entrada a posição do nosso tema:
> a)Não se trata de uma questão de ensino, mas de uma questão de aprendizagem.
> b) Não se trata de memorizar um objeto conhecido, mas de adquirir capacidades necessárias para realizar um tipo particular ou específico de ação" (2003, p. 90).

O sentido do ensino deixa de ser *ensino* em seu uso tradicional e passa a ser uma espécie de aprendizagem compartilhada. Para isso, o professor precisa abandonar a figura do mestre autoritário, detentor de um conhecimento absolutizado em sua ação docente, admitindo que "nada sabe" diante de seus alunos, até que eles comecem a saber por conta própria. O "nada saber" não deve ser apenas uma simulação de um estado de ignorância, mas um *filosofar com,* ou seja, uma ação docente na qual, a cada nova aula e a cada novo tema tratado, o professor leve em consideração aquilo que já *foi dito* pela tradição filosófica, abrindo as possibilidades para que o novo, para que aquilo que ainda *não foi dito* possa florescer entre os estudantes. O que não significa dizer que todas as aulas devem resultar em novas e originais elaborações sobre os temas clássicos da filosofia, mas que o professor precisa no mínimo estimular a classe para este propósito.

> "Como não se trata do ensino da filosofia, mas da *aprendizagem* do filosofar, a questão *didática* muda de *sentido*: não vai do *conteúdo* (por exemplo, certos sistemas filosóficos ou a história destes) aos modos como se põem à disposição dos estudantes, mas se trata de despertar uma *atitude* filosófica, de *fazer filosofar, através* dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos da *filosofia* e dos esforços para *filosofar* na aula" (idem, p. 92).

Os conteúdos podem, e também devem, ser os temas clássicos já tratados pelos filósofos no decorrer da história[101]. Mas precisam ser ressignificados a partir da experiência

[101] "Se em filosofia é difícil estabelecer conteúdos básicos, e mesmo métodos gerais, deve-se, contudo, garantir as condições mínimas da especificidade do trabalho filosófico. Isso requer do professor a determinação da orientação filosófica que seja estratégica para levar os alunos a se apropriarem dos conteúdos, modos discursivos e procedimentos indispensáveis para abordarem os problemas de natureza diversa. Portanto, a opção por um determinado conteúdo – seja ele diretamente situado ou não no conjunto dos temas e problemas da história da filosofia – é simultânea à definição dos procedimentos que facultam a familiaridade dos alunos

vivida pelos próprios estudantes. Tendo em vista o problema da indústria cultural que se sobrepõe em toda a sociedade, inclusive na esfera política, filosofar também significa refletir criticamente sobre os objetos da cultura vivida que é produzida e reproduzida principalmente por forças exteriores ao sujeito. O ensino de Filosofia deve ter diante de si o obstáculo que isso representa para uma educação crítica.

A Filosofia não deve ser apenas "mais uma disciplina" acrescentada a um currículo escolar já bastante sobrecarregado. Para isso, precisa assumir um papel formativo que lhe garanta a legitimidade no espaço escolar. A formação de uma racionalidade política é o caminho defendido neste trabalho. Trata-se de uma racionalidade que não deve limitar-se ao espaço acadêmico da sala de aula e muito menos ao universo restrito da escola. Precisa refletir-se na prática engajada de cada estudante que deve pensar as suas ações, pessoais e coletivas, sempre com um olhar para um futuro em que o ponto de referência seja a plena emancipação. Para que sua ação não seja cega, manipulada por uma ideologia qualquer, mesmo que vinculada ao propósito da emancipação, é necessário que as novas gerações aprendam a filosofar sobre os mecanismos de dominação. Mas não deve ser uma crítica irresponsável e destituída de uma reflexão profunda sobre os seus fundamentos.

> "Contra a tendência natural dos jovens de tudo criticar de imediato, supostamente traduzindo com isto a força do desejo, o ensino de filosofia pode contribuir para gerar as condições da criticidade. A crítica, como é sabido, não se coaduna com a pressa, com a velocidade, o sucesso, a prospecção, o prazer; com o 'ganhar tempo', com a eficiência, com tudo isto que nos fala e em que freqüentemente nos afundamos, pois a crítica suspende a realidade para melhor vê-la. A crítica é uma intervenção na realidade; pelo menos neste domínio que nos diz respeito, aqui e agora, o da relação entre a educação e a cultura" (FAVARETTO, 2004, p. 46).

Criticar "apenas por criticar" seria pensar de forma amadora, reduzindo a crítica ao senso comum que já se encontra institucionalizado na cultura e que precisa ser superado. Para Adorno, "pensar amadoristicamente é, simplesmente, ignorar a divisão do trabalho mental, em vez de levá-la em consideração e ultrapassá-la" (1995, p. 24). Para superar o atual estado de coisas da realidade, os mecanismos que aprisionam a humanidade e impedem que a emancipação se realize, é necessário pensar a partir da realidade, mas levando em

---

com conceitos, linguagens, técnicas de leitura e processos argumentativos, possibilitando-lhes o desenvolvimento do pensamento reflexivo" (FAVARETTO, 2004, p. 48).

consideração o que já foi pensado e sistematizado filosoficamente no decorrer da história. Sobre o problema da formação política – ou da má formação – muita coisa já foi dita pelos filósofos. *Fazer uso público da razão*, como propunha Kant, ainda é o imperativo de uma racionalidade política em qualquer sociedade que se pretenda democrática[102]. Isso significa que um ensino de Filosofia voltado para esse propósito precisa enfrentar abertamente todos os mecanismos de controle ideológico da indústria cultural, que se estabeleceram como os principais elementos da "má formação" (*halbbildung*), levando em conta os pressupostos da filosofia, tanto os críticos quanto os propositivos, para ir além de uma crítica ingênua, com propostas que contribuam efetivamente na mudança da sociedade para um estado em que predomine a liberdade (MAAR, 2003).

> "A resistência que o pensar filosófico poderia opor à ruína da razão consistiria em – sem nenhuma consideração pela autoridade constituída, sobretudo das ciências humanas – mergulhar nos conteúdos objetivos para perceber neles e não por cima deles o conteúdo da verdade. Isto seria, hoje, liberdade de pensamento. Verdadeiro seria este, quando, liberado da maldição do trabalho, descansasse por fim em seu próprio objeto" (idem, p. 25).

4.3. Alguns caminhos para o filosofar crítico num sistema de ensino tradicional

> *"Quem hoje em dia escolhe o trabalho filosófico como profissão, tem que, desde o início, abandonar a ilusão de que partiam antigamente os projetos filosóficos: que é possível, pela força do pensamento, se apoderar da totalidade do real".*
>
> Adorno, *A atualidade da filosofia.*

[102] Adorno foi o pensador da Escola de Frankfurt que mais escreveu sobre a relação entre a Teoria Crítica e a educação. Suas reflexões sempre foram no sentido de contribuir para a formação, através do processo educativo, de pessoas emancipadas, portanto, preparadas para o exercício político na sociedade democrática. Nesse sentido, "Adorno faz a defesa da atualidade dos conceitos kantianos, sobretudo a imperiosa necessidade de que o homem se liberte do seu estado de menoridade, buscando a concretização de sua emancipação (*Mündigkeit*). De fato, já em 1783, Kant definiu a *Aufklärung* como esclarecimento, que nada mais seria do que a emancipação do homem do seu estado de menoridade, estado este que deve às próprias ações humanas e a sua origem e perpetuação. É sintomática a forma como o filósofo alemão estimula a utilização do próprio entendimento. Ele apregoa efusivamente: *Sapere aude!* O homem precisa ter a coragem de admitir que suas ações e pensamentos são controlados por certos tutores e que essa situação não é eterna, pois o indivíduo pode, através do uso da razão, transformar-se num interventor, num sujeito" (ZUIN, 1999, p. 19). O próprio Adorno, com toda a sua crítica ao pensamento institucionalizado pela tradição, buscava na própria tradição elementos para pensar a sua própria filosofia, mas nunca de forma passiva. Mas o pensamento deve ser ressignificado, "pois o pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles" (ADORNO, 1995, p. 16).

Pensar um ensino de Filosofia a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, não significa que os conteúdos devem ser apenas os temas e os textos tratados pelos frankfurtianos. A crítica, é importante destacar, não é uma prerrogativa apenas da tradição marxista: faz parte da gênese da própria filosofia desde o momento em que o homem começou a filosofar, problematizando a sociedade e seus sistemas de referência cultural (VERNANT, 2005). Este trabalho propõe a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como referência que deve fundamentar a atuação teórica e prática do professor de Filosofia quanto aos propósitos formativos emancipatórios, a partir de uma educação para o desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia que permite ao homem construir a sua *maioridade*, isto é, a sua *capacidade de fazer uso público da razão*, características fundamentais para uma *verdadeira cidadania*, de quem assume com responsabilidade o seu papel político na sociedade.

Ensinar Filosofia a partir apenas dos "conteúdos produzidos pela Escola de Frankfurt" seria limitar tanto a filosofia quanto o filosofar. Por isso defendo neste trabalho que é necessário fazer uma leitura filosófica crítica da sociedade a partir de referenciais teóricos críticos, independente de os conteúdos históricos, das correntes do pensamento ou dos temas e problemas que estiverem sendo abordados.

Independentemente dos referenciais teóricos, uma discussão sobre a questão do ensino de filosofia, num sistema educacional ainda bastante marcado pela tradição positivista, nos obriga a pensar nas bases sobre as quais ele é praticado. Para Gallo & Kohan, dentre os diversos paradigmas que pautam o atual ensino de filosofia no Brasil, existem três perspectivas bem definidas que se destacam: "um ensino baseado na história da filosofia; um ensino baseado em problemas filosóficos; e um ensino de habilidades e/ou atitudes filosóficas" (2000, p.177-180). As duas primeiras perspectivas são também as que mais coincidem com as principais tendências manifestas na produção dos livros didáticos disponíveis no mercado brasileiro. O livro didático, é importante destacar, representa perspectivas já existentes, colocadas em prática na educação escolar. Por se tratarem referenciais importantes para a prática do ensino, é necessário fazer uma boa análise a seu respeito.

Segundo Oliveira (2004), os livros didáticos de filosofia podem ser classificados em três grupos: "os que fazem uma abordagem preferencialmente por autores, os que privilegiam eixos temáticos (citando filósofos apenas de maneira pontual) e os que, embora estruturados por temas, enfatizam as contribuições de determinados autores (abordagem

mista)". Tratar a filosofia a partir dos seus autores remete necessariamente à história da filosofia; discutir os grandes temas da filosofia remete aos problemas filosóficos; a abordagem mista remete tanto à primeira quanto à segunda perspectiva. Em relação à terceira, de "um ensino de habilidades e/ou atitudes filosóficas", praticamente não existem produções significativas. Um dos grandes problemas seria o pequeno volume de textos clássicos presentes nos materiais didáticos, pois a maioria é construída a partir da interpretação realizada por seus autores sobre a história, os filósofos e os grandes temas da filosofia.

> "Na medida em que toda exposição das idéias de outrem não deixa de estar impregnada pela visão de mundo do expositor, a ausência de confronto entre a fala original do filósofo e a paráfrase feita pelo autor do livro faz com que o leitor (professor, leigo ou aluno) fique preso a uma única versão daquele pensamento, considerada como a palavra final e indiscutível. Se, por um lado, certas sistematizações e sínteses podem de fato facilitar a tarefa do professor e tornar a leitura menos árida para o leitor, por outro, muitas vezes reduzem a riqueza e a amplitude das concepções filosóficas tratadas, além de enquadrar os pensadores em moldes rígidos: realistas, idealistas, metafísicos, etc. Tudo isso acaba por difundir visões aligeiradas e mesmo preconceituosas acerca de muitos filósofos" (idem, p. 255).

Como já o dissemos, a disciplina de Filosofia não pode prescindir dos conteúdos clássicos da filosofia, mas quaisquer que sejam as perspectivas, histórica ou temática, o ensino não pode esquecer das "habilidades e/ou atitudes filosóficas" que o estudante precisa desenvolver. Esta perspectiva "remonta pelo menos até Kant, entre a filosofia como *substantivo* (produto) e o filosofar como *verbo* (processo). Enquanto os conteúdos filosóficos são produtos da filosofia, suas habilidades são aquilo que devemos pôr em prática na hora de filosofar" (GALLO & KOHAN, 2000, p. 179)[103]. Na medida em que o livro didático já apresenta uma determinada interpretação acerca de um tema, de um conteúdo histórico ou de um texto de um determinado filósofo, acaba muitas vezes limitando as possibilidades do processo do filosofar.

Apesar disso, o livro didático também representa um grande reforço para a introdução do ensino de Filosofia num sistema onde ele esteve praticamente ausente por mais

[103] É interessante observar que a defesa de um ensino de Filosofia baseado no filosofar, que retoma a proposição kantiana, é praticamente um lugar comum entre os principais pesquisadores da área. Mas é preciso ainda ultrapassar o horizonte teórico viabilizando efetivamente o filosofar na sala de aula. A pesquisa teórica só encontra sentido na prática social.

de 40 anos. Acontece que os cursos de graduação não têm preparado adequadamente os licenciados para o exercício da profissão. A ênfase desses cursos está muito mais na formação do "filósofo pesquisador" do que na formação do "professor de Filosofia".

> "Nossos cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria filosofia: uma seria a natureza lógica da produção do saber filosófico e a outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da filosofia, que faz parte dela mesma através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática" (idem, p. 181).

Num ambiente em que a formação do licenciado ainda é bastante precária, sendo a disciplina de Filosofia ministrada, muitas vezes, por professores com formação em outras áreas, como por exemplo pedagogia, o livro didático acaba transformando-se num elemento positivo. Com todos os seus inerentes problemas[104] ele ainda é um "mal necessário".

4.3.1. Filosofando com (e sobre) o livro didático

Em se tratando da disciplina de Filosofia, que se relaciona diretamente aos conteúdos ético/políticos da cultura, a tendência "doutrinadora" do livro didático pode se tornar bastante perigosa, tanto para o estudante quanto para a própria filosofia. Esse caráter pode ser percebido, segundo Oliveira (2004) como um lugar comum entre a maioria dos livros de Filosofia no mercado brasileiro. Num sentido geral, a ética e a moral

---

[104] "As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção" (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Dependendo das perspectivas políticas defendidas pelo Estado, o livro didático poderá acabar representando um elemento reacionário. Uma das características mais importantes do livro didático pensado num sistema reprodutivista é quanto a sua "função ideológica e cultural": "(...) é a sua função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz" (CHOPPIN, 2004, p. 553).

> "não são situadas como processos ou construções humanas que sofrem mudanças no curso da história, mas preferencialmente como sistemas absolutos, estáticos, cujos princípios são sempre universais e estabelecidos para todo o sempre. A concepção predominante é a de que determinados valores – como o Bem e o Justo – devem nortear o estabelecimento dos princípios éticos e dos juízos formados a partir deles. (...) não se fala em concepções do Bem e do Justo histórica e socialmente constituídas, ou seja, geradas a partir do embate de interesses entre os homens, mas em um Bem e em um Justo genéricos, aos quais ninguém tem restrições. § Como no discurso dos livros didáticos, em geral, as fronteiras entre o ético e o não-ético se acham bem estabelecidas e fixadas a partir da clássica dicotomia entre o Bem e o Mal, mesmo nas obras mais recentes (escritas nos últimos dez anos), a discussão de problemas atuais (aborto, eutanásia, aumento da violência nos grandes centros urbanos) ou é deixada de lado ou é conduzida de forma maniqueísta, quase sempre dogmática. Contudo, se entendemos que o homem se humaniza à medida que assume a alteridade e a diferença como elementos fundamentais na construção da relacionalidade, todo discurso dogmático, alicerçado sobre valores abstratos e princípios imutáveis, acaba por cumprir a função de aprofundar o hiato existente entre as concepções de certo e de errado dominantes. O certo é constituído à imagem e semelhança do homem branco, ocidental, cristão, enquanto o errado compreende tudo aquilo que se afasta de tal imagem" (p. 257).

Por esse motivo, torna-se necessário filosofar *a partir* do livro didático e também *sobre ele* até que se possa colocar em prática um modelo de ensino no qual não seja mais necessária a sua utilização. Se ele ainda é "um mal necessário" para a reconstrução do espaço institucional da disciplina de Filosofia[105], por outro lado nem todo o seu conteúdo precisa ser considerado. Além do que, alguns dos materiais mais conhecidos no mercado editorial brasileiro têm uma aplicação praticamente inviável devido ao volume de conteúdos. Algumas

[105] "Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva "dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a idéia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar na formação de nossos estudantes" (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), p. 16, disponível no Portal do Mistério da Educação no endereço: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf).

edições são sobrecarregadas com uma grande quantidade de textos[106] que acabam nem sendo utilizados, porque o espaço institucional da Filosofia não o permite, devido a sua carga horária limitada. Mesmo trabalhando com o livro didático, o professor acaba sendo obrigado a fazer determinados recortes nos conteúdos que serão tratados.

Um drama freqüentemente vivido pelo professor – não apenas o de filosofia, mas de todas as disciplinas que adotam livros didáticos – é a pressão exercida por alunos e pais para que ele seja trabalhado na sua totalidade, comprometendo a qualidade do trabalho. Essa pressão é freqüentemente ratificada pela escola, principalmente as particulares. Isso porque, na lógica do capitalismo, o "investimento financeiro" precisa ser "bem aplicado". Muitos educadores sucumbem à pressão e acabam simplesmente reproduzindo de forma acelerada todos os conteúdos sem uma reflexão mais aprofundada[107].

O ensino crítico da Filosofia deve pressupor a liberdade do professor em fazer determinadas opções sobre aquilo que deve trabalhar, mesmo que a escola adote um determinado livro didático. O livro não deve ser colocado como uma cartilha a ser seguida passivamente pelo professor e pelos estudantes. É preciso selecionar aquilo que realmente é necessário ser abordado, destacando o livro didático apenas como um suporte, pois o que mais importa é o próprio exercício do filosofar que, para ser crítico, precisa estar relacionado com os problemas que o universo social apresenta aos estudantes.

4.3.2. Transcendendo o livro didático

Para que o ensino de filosofia seja significativo no atual contexto educacional brasileiro, o livro didático acaba sendo uma ferramenta bastante importante, mas não

---

[106] Alguns exemplos são CHAUÍ, 2003, 424 páginas, ARANHA & MARTINS, 2003, 239 páginas, COTRIN, 2006, 304 páginas. O problema não está no número de páginas para ser lido, mas na profundidade de seus conteúdos que exigem um tempo muito maior para que o "filosofar" se concretize qualitativamente. A redução do tempo, em relação à quantidade excessiva de conteúdos, pode resultar num ensino de filosofia com pouco significado na formação da juventude.

[107] Uma possibilidade de solução para o problema do livro didático está sendo implementada pelo Governo do Estado do Paraná com o projeto de um Livro Didático Público. Todos os estudantes do sistema estadual de ensino, em 2007, receberam os livros de todas as disciplinas do Ensino Médio que foram produzidos pelos próprios professores que trabalham na rede. O mais interessante é que todo o material está disponível na Internet para a reprodução integral de seus conteúdos, livre de qualquer responsabilidade com direitos autorais no site http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/ O Governo Federal também tem o seu programa de distribuição de livro didático, mas que ainda contempla apenas algumas disciplinas.

indispensável. Outras “ferramentas” podem muito bem ser utilizadas pelo professor. O ideal seria que cada professor procurasse produzir o seu próprio material ou que os materiais fossem os próprios textos clássicos, sem se desconsiderar a realidade cotidiana, estabelecendo relações filosóficas com ela, filosofando com os estudantes sobre os seus problemas. Mas existe uma necessidade de um referencial comum que obriga que se pense num ensino a partir de objetivos definidos, com conteúdos específicos que os concretizem, podendo ser o livro didático uma opção ou não, dependendo dos recursos à disposição e da criatividade do professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) são os elementos que pretendem dar uma certa “universalidade” para a educação. A necessidade de uma certa “homogeneidade”, no que diz respeito aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento do currículo, é uma exigência da igualdade de condições de interpretação da realidade nas sociedades democráticas[108].

Mesmo que não se possa falar em filosofia, mas em filosofias[109], a identidade da própria filosofia, enquanto área específica do saber, inserida como disciplina curricular, exige um mínimo de coerência quanto aos métodos, conteúdos e objetivos a serem alcançados. “Na aula, na leitura de textos e nos exercícios operatórios de fixação de conceitos e técnicas argumentativas, nas discussões e elaboração de textos, é preciso levar em conta a qualidade dos conteúdos em relação às situações de aprendizagem. Tais proposições visam ao desenvolvimento de habilidades para construir e avaliar proposições, construir unidades de significação, produzir conjuntos sistematizados de conhecimentos que funcionem como produção teórica; isto é, como articulação entre concepções da realidade e experiência vivencial” (FAVARETTO, 2004, p. 51).

---

[108] “A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, ‘desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’. Esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira precípua pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (cf. Portal do Mec: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=401&Itemid=387).

[109] “Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador” (PCNEM, p. 21).

Nesse sentido, podemos defender que o verdadeiro conteúdo da filosofia reside na atitude do filosofar. Por isso a Filosofia é uma disciplina que precisa romper com a visão tradicional de currículo e conteúdos para poder ser exercitada de forma mais livre dentro do espaço escolar, ou seja, ela precisa ser mais filosofia e menos uma disciplina[110]. Como não é considerada uma ciência, ela não precisa querer se igualar às ciências em termos de conteúdos, objetivos e métodos específicos para ser considerada legítima. Método e conteúdo, independente da forma, devem levar a uma formação a partir da qual os estudantes possam construir a sua autonomia intelectual e, conseqüentemente, política estando aptos a "fazer uso público da razão" (KANT, 1974a).

4.3.3. Filosofando com textos clássicos

Fazendo uma abordagem por temas, por problemas ou através do conteúdo histórico da filosofia, o trabalho com o texto clássico será sempre uma boa opção, desde que o "filosofar com os estudantes" não seja esquecido. Isso depende muito do professor, o que pressupõe um domínio teórico sobre o assunto tratado, criatividade nas relações a serem estabelecidas com o universo dos estudantes e habilidade no trato das questões na sala de aula, na relação pedagógica que estabelece com a classe. Isso depende também da maneira como o texto é escolhido e abordado. Para Marcondes (2004),

> "A escolha desses textos deve ser feita em função de sua capacidade de cumprir esse papel de iniciar esse processo, tanto por seu caráter representativo da reflexão filosófica, quanto por sua afinidade com os interesses do leitor. O desenvolvimento da reflexão de cada um se fará pela maneira, mais ou menos criativa, mais ou menos aprofundada, levando em conta as possibilidades e as necessidades, pela qual cada um se apropria do pensamento filosófico. Todos os métodos de leitura e interpretação de textos, estrutural, hermenêutico, histórico, analítico podem ser válidos e úteis nesse sentido, o importante é que sejam escolhidos em função do papel que podem exercer e que venham a transformar-se em instrumentos de desenvolvimento da reflexão de cada um. Isso significa que mesmo nos níveis mais introdutórios, a leitura

[110] "A filosofia, como disciplina de ensino, é um conjunto particular de conhecimentos com características próprias no que se refere à formação. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra 'disciplina', a instrução que o aluno recebe do mestre, nem guarda mais o sentido pedagógico de 'ginástica' intelectual, de disciplinamento da inteligência. Exercita, é certo, capacidades intelectuais, requerendo algumas habilidades; mas é, antes de tudo, uma disciplina cultural, pois a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos (FAVARETTO, 2004, p. 50).

> dos textos é indispensável, e parte do que ensinamos consiste exatamente em uma forma específica de ler, que reconstrói o argumento, que interroga o texto, que identifica suas questões básicas que revela como tece seus argumentos, que o avalia quanto à sua capacidade de nos convencer ou não" (p. 66).

Mas em primeiro lugar, o texto deve despertar o interesse por sua leitura. Não basta o professor ter um amplo domínio sobre as *Meditações* de Descartes, sobre a *Investigação Acerca do Entendimento Humano* de Hume, ou sobre a *Crítica da Razão Pura de Kant*, se os alunos não se interessarem pelo seu conteúdo e não conseguirem fazer a leitura e as relações necessárias com o universo do conhecimento. Talvez alguns raros estudantes do Ensino Médio estejam preparados para o estudo de textos com tamanho nível de abstração. A epistemologia clássica é uma das áreas da filosofia que requerem uma capacidade de leitura abstrata muito acima daquela encontrada entre os adolescentes. É importante lembrar que a sua faixa etária varia em média dos 14 aos 18 anos. Isso não significa que os conteúdos de natureza epistemológica devam ser abandonados, mas que outros textos clássicos podem ser mais frutíferos, tais como os escritos éticos, políticos e estéticos que tratam de questões existenciais mais diretamente ligadas aos problemas dos estudantes. Na *República*, por exemplo, Platão trata principalmente de ética e política, mas não deixa de discutir outros problemas como a teoria do conhecimento e a estética. A leitura de algumas de suas passagens pode despertar o interesse de alguns dos estudantes para a leitura de toda a obra. Mesmo assim não se pode esperar um entendimento rigoroso sobre todos os seus desdobramentos, algo que, é provável, nem os especialistas no assunto dominam completamente. De qualquer modo, há que se reconhecer que os textos de natureza existencial, ética e política têm um apelo muito maior entre os mais jovens[111]. É importante lembrar que a Filosofia está sendo introduzida num currículo no qual precisa ganhar espaço, o que pressupõe também a sua aceitação por parte dos estudantes. É preciso ter em mente que o adolescente introduzido ao aprendizado da filosofia no Ensino Médio não pode ser comparado ao aluno de graduação que escolheu a filosofia como profissão.

> "A preparação do filósofo (...) já parte de uma motivação inicial pela filosofia e o que se requer é (...) que ele possa desenvolver suas indagações filosóficas por um lado e

[111] Ver Anexo I na p. 167.

> conhecer os elementos mais importantes da tradição por outro, e que cada aspecto de sua formação possa alimentar o outro. O grande desafio para o ensino da filosofia consiste em motivar aquele que ainda não possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico, ou sequer sabe para que serve a filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir a elaborar suas próprias questões. Profissionais de outras áreas e estudantes já maduros não terão normalmente maiores dificuldades neste sentido, se o curso for adaptado às suas necessidades e a seus interesses. O caso mais especial e que demanda maior atenção e cuidado do professor é o ensino de filosofia em níveis iniciais para estudantes do ensino médio. Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses. Creio que nesses casos, a melhor forma de abrir o caminho para a filosofia é através da discussão de questões existenciais, que foram sempre centrais na filosofia, mostrando (...) a continuidade entre a filosofia e a nossa vida concreta e indicando como essas questões que vivenciamos foram também questões dos grandes filósofos e que o modo como as discutiram pode ser relevante para nós, pode nos ajudar a pensar por nós mesmos, mas junto com eles. Filósofos como Sócrates, Kierkegaard, Sartre, cujo pensamento tem forte apelo pelo existencial, geralmente são os melhores guias para os iniciantes na filosofia" (idem, p. 64).

A fixação do programa para a filosofia, da abordagem dos temas e dos métodos quase sempre serão arbitrárias, pois dependem principalmente do professor. Mesmo assim, ele não pode deixar de considerar o seu objetivo principal que é a formação filosófica dos estudantes. Para Celso Favaretto,

> "Assim, pode-se conceber um programa de filosofia para o ensino médio a partir de temas e problemas – recortados na tradição fixada como história da filosofia ou no elenco das áreas filosóficas (ético-políticos, científicos, estéticos), referidos ou não a problemas imediatos (sociais, culturais, vivenciais). Qualquer recorte ou escolha supõe evidentemente os interesses e a formação do professor, pois discutir um assunto implica ser interrogado por ele, expor-se nele. Mesmo quando o recorte privilegia o vivencial, é possível e necessário vincular os interesses dos alunos às questões e informações filosóficas imbricadas no tema, para não perder a especificidade da abordagem filosófica. A articulação de problemas tipicamente filosóficos com aqueles que emergem da experiência individual, social e histórica depende muito da formação cultural do professor e de sua habilidade para propor situações pedagógicas reflexivas. Depende muito também de sua versatilidade e prontidão para vincular o imaginário dos alunos – as suas opiniões, justificações, teorizações e idéias tomadas de empréstimo ou fruto de influências, e que aparecem sob a forma de valores – às referências já constituídas ou em elaboração"(2004, p. 52).

4.3.4. Filosofando sobre (e com) a indústria cultural

Para Adorno, uma educação para a emancipação, numa realidade mediada pela cultura produzida pela indústria cultural, só consegue se estabelecer como uma educação para a "contradição e para a resistência" (2000, p. 183). Em seus escritos sobre a educação, vislumbrava um grande potencial emancipatório nas novas gerações, que poderia ser desenvolvido desde que sua formação fosse voltada para esse propósito. Em face da indústria cultural e do obstáculo que ela representa para a liberdade, Adorno sugere que "aquelas poucas pessoas interessadas" na construção de uma sociedade emancipada "orientem toda a sua energia" para a efetivação deste propósito. Mais do que especular na teoria sobre a necessidade de se criar os mecanismos de resistência à dominação pela ideologia, ele sugeriu algumas possibilidades práticas de como efetivar, na sala de aula, a educação para a contradição:

> "(...) imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo de ausência de emancipação é *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento" (idem, p. 183).

As possibilidades de execução de práticas semelhantes às sugestões de Adorno, por parte dos professores de filosofia, são infinitas[112]. A revolução tecnológica tornou a velha lousa um instrumento pré-histórico, se pensarmos na facilidade de acesso das escolas atuais

[112] Ver Anexo II p. 169.

aos aparelhos eletrônicos de reprodução de vídeo tais como o *dvd* ou o potencial educativo representado pelo uso dos computadores. O "velho vídeo-cassete", que já era uma tecnologia bastante comum no espaço escolar, há muito se tornou um aparelho obsoleto. Mas o material a ser trabalhado em sala de aula deve ser selecionado pelo próprio professor. Por isso ele precisa ser um observador crítico da indústria cultural, aproveitando ao máximo as suas possibilidades de uso pedagógico.

Quando Adorno e Horkheimer escreveram sobre a indústria cultural, a produção cinematográfica possuía uma baixíssima qualidade estética, algo que hoje já não se pode afirmar de forma generalizada. O próprio cinema transformou-se e se ainda a maioria dos filmes possui um caráter estritamente comercial, se ainda são produzidos na lógica da indústria cultural, por outro lado existem muitos outros que se colocam como uma leitura crítica da realidade, como momentos de reflexão sobre a cultura predominante. São materiais que, se bem utilizados, podem render grandes frutos para o ensino de Filosofia. Um bom filme não substituirá jamais a leitura de um bom livro[113], mas diante das limitações que o trabalho didático impõe ao professor, um filme que leve à reflexão social, política ou existencial, é sempre uma boa opção.

Se nos tempos de Adorno, Mozart e Beethoven já não faziam tanto sucesso entre os mais jovens, o que se poderá dizer nos tempos atuais. Mas a música jovem também evoluiu e muitas vezes se colocou como um elemento de protesto, de contra-cultura, e mesmo, de rebeldia em relação ao tradicionalismo exacerbado da sociedade burguesa. Marcuse em 1969, no momento em que as mudanças estavam acontecendo e que o *Rock and Roll* se colocava como a grande marca da nova cultura, já falava da mudança e da falta de sentido que teria uma tentativa de sensibilização estética daquela juventude através da arte erudita:

> "O protesto contra os valores da sociedade burguesa não surge somente na atitude bastante desrespeitosa para com a propriedade privada, mas também na rejeição a outros valores, como por exemplo, e é uma das coisas com que vocês podem concordar ou não, a repulsa ao modo tradicional de ensinar e à cultura burguesa tradicional. (...) Essa cultura já não faz muito sentido para eles. Pode ser bela, pode ser muito profunda, mas de algum modo ela não é apropriada. Não há conexão entre

[113] O ensino de Filosofia a partir da literatura também é uma boa possibilidade didática. Existem diversos trabalhos científicos que desenvolvem esta tese dentre os quais destacamos: GARCIA, 2005 e DUARTE & SOUSA, 2004.

> o que está realmente acontecendo lá fora, no Vietnã, nas barricadas ou nos guetos, e estes belos versos e idéias elevadas" (1999, p. 70).

A história da música jovem, embora bastante breve quando comparada a toda a história da construção dialética da cultura ocidental, é um testemunho valioso sobre como o homem se rebela e depois se torna resignado ante o poder que o sistema possui de cooptar todo tipo de contra-cultura, transformando-a em mercadoria. Alguns dos ícones do *rock* dos anos 60 atualmente são os ícones da indústria fonográfica, os campeões de venda de discos de um segmento da economia que tem se expandido cada vez mais. O mesmo se poderia dizer sobre o movimento *hip-hop*, nascido nos guetos das grandes cidades, que nos anos 70 se colocava como a principal marca do protesto dos afro-americanos contra a hegemonia da "cultura branca" e que, atualmente, se converteu em um mero segmento da indústria cultural. É bem provável que a maior parte dos jovens rebeldes dos anos 60 estejam hoje "muito bem colocados" como empresários e profissionais liberais dentro da "cultura burguesa" criticada tão ostensivamente por eles[114]. Refletir sobre a "breve história da cultura jovem" é um bom caminho para a crítica da indústria cultural nos tempos atuais. É um exercício que pode proporcionar aos estudantes a percepção sobre como o sistema sempre encontra um jeito de "enquadrar" a todos, mesmo aqueles considerados como os "mais rebeldes".

Mas de qualquer modo, sempre existirão jovens e possivelmente sempre haverá neles um potencial para o pensamento crítico que geralmente se manifesta, em primeiro lugar, como rebeldia. É necessário trabalhar este potencial para que não fique apenas na rebeldia sem propósito, transformando-o em crítica consciente. Trabalhar a cultura através daquilo que ela tem de repressivo, denunciando e enunciando os seus principais problemas, é uma tarefa que o professor de filosofia pode muito bem assumir no seu exercício docente. Isso não quer dizer que ele deve deixar de trabalhar os conteúdos específicos da filosofia, mas que precisa selecionar aquilo que realmente tem sentido para a contradição às forças da heteronomia. O cinema e a música podem e devem ser usados, mas apenas como exemplos relacionados e não como conteúdos.

---

[114] Um bom exemplo sobre como "os mais rebeldes" tendem a se resignar diante da pressão da sociedade capitalista pode ser encontrado no filme alemão *Edukators* (Alemanha/Áustria, 2004) do diretor Hasn Weingarther.

Uma das justificativas para trabalhar com o filme seria o pouco tempo disponível para leituras mais aprofundadas sobre os conteúdos da filosofia. Ele pode representar com mais facilidade uma questão filosófica que, de qualquer modo, demandaria uma leitura mais complexa. Como já foi dito, o filme nunca substituirá uma boa leitura. Por isso, seria inoportuno trabalhar filmes inteiros durante as aulas. O filme não deve substituir o filosofar, mas proporcionar o pano de fundo, o pretexto, o exemplo de uma situação existencial a ser discutida na sala de aula. Fazer recortes de determinadas cenas, que retratem situações específicas relacionadas com os temas que estão sendo discutidos, é uma boa opção.

Nesse sentido o filme pode tanto ser utilizado para ilustrar uma crítica já imanente no seu conteúdo, quanto para servir de exemplo sobre a banalidade da vida sobe o domínio da indústria cultural. Neste caso, o professor deve explorar a cena junto com os seus alunos, investigando sobre as determinações ideológicas da representação. Mas isso apenas depois de já ter discutido, com base em textos clássicos ou mesmo do livro didático, sobre o que é a ideologia.

Uma idéia interessante, para discutir sobre o tema específico da ideologia, seria gravar as propagandas comerciais exibidas durante o horário nobre da televisão para analisar junto com os alunos. A análise do discurso, especialmente do discurso publicitário, é uma boa opção para o desenvolvimento do espírito crítico (BRANDÃO, 2004). Não apenas do vídeo, mas também a publicidade implícita em algumas “reportagens” das revistas semanais, especialmente daquelas que tratam sobre as “banalidades” do mundo dos “famosos”, do universo das “celebridades”. O próprio discurso jornalístico, tanto da televisão, quanto dos jornais impressos, das revistas semanais podem e devem ser analisados nas aulas para uma compreensão sobre a ideologia, no momento em que ela se materializa “formando” a opinião da massa.

A mídia, de uma maneira geral, pode ser um objeto de análise constante nas aulas de Filosofia, uma prática sempre necessária para evitar que o “mito contemporâneo”, materializado nos produtos da indústria cultural, domine a razão. O nascimento da filosofia, na Grécia Antiga, geralmente é retratado como a passagem “do mito ao logos”. Para ensinar Filosofia, filosofando, mais de 2500 anos após o surgimento da filosofia, ainda é necessário efetuar o mesmo tipo de passagem. Assim como a superação do mito era fundamental para o

desenvolvimento do pensamento filosófico, superar a indústria cultural é uma necessidade latente para o exercício do filosofar com os jovens atualmente.

4.3.5. Filosofando no "ciberespaço"

O grande sentido da interpretação da indústria cultural, levada a efeito por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, está em denunciar os mecanismos que pretendem guiar a humanidade heteronomamente. O ideal do esclarecimento era o de constituir uma sociedade de pessoas emancipadas, portanto autônomas no sentido social, político e econômico. Mas a sociedade capitalista produziu a indústria cultural que se contrapôs radicalmente a quase todas as possibilidades efetivas de uma formação cultural verdadeira (*bildung*) que levasse a efeito o "o projeto civilizatório da modernidade" (ROUANET, 2003, p. 9). Os meios de comunicação de massa se constituíram como o principal canal de difusão do discurso hegemônico, como já foi dito, sem nenhuma possibilidade de interlocução, pois o telespectador ou o rádio ouvinte geralmente recebem passivamente as informações transmitidas, com todos os seus conteúdos ideológicos subjacentes. Por mais que alguns poucos ainda consigam decodificar essas informações e elaborar um pensamento crítico a respeito, sua crítica encontra raras possibilidades de socialização num sentido mais amplo pelos mesmos canais.

Com o desenvolvimento tecnológico, com o advento da Internet, do ciberespaço[115], novas possibilidades de comunicação foram abertas. Pierre Lévy, no primeiro parágrafo da introdução de seu livro *Cibercultura*, fala nesse sentido de seu otimismo em relação ao potencial de intercomunicação do ciberespaço:

> "Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de

[115] "A palavra 'ciberespaço' foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. (...) O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais. Existe hoje no mundo uma profusão de correntes literárias, musicais, artísticas e talvez até políticas que se dizem parte da 'cibercultura'. § Eu defino ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*" (LÉVY, 2001, p. 92)

> jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano" (2001, p. 11).

De fato, a Internet com todas as suas potencialidades de uso promete um futuro em que a comunicação entre as pessoas de todo o planeta poderá circular com muito mais facilidade. Isso já é realidade nos países mais desenvolvidos. Uma comunicação onde haja interlocução é uma prerrogativa sem a qual seria impossível a existência da democracia. Nos países em que determinados grupos políticos e econômicos dominam os meios de comunicação, a democracia pode até existir *no papel*, mas com poucas possibilidades de *funcionar de fato* (BRITTOS & BOLAÑO, 2005). Um exemplo claro, no Brasil, foi o ocorrido nas eleições de 1989, quando Fernando Collor "sagrou-se" presidente da república[116]. Uma única emissora de televisão foi a principal responsável pelo resultado final da primeira eleição direta depois de muitos anos do período da ditadura. E aquela não foi a única vez em que a mesma emissora manipulou a opinião pública, utilizando-se do discurso ideológico.

A Internet pode representar uma boa possibilidade para a democracia, inclusive no que diz respeito aos seus mecanismos institucionais.

> "As possibilidades democráticas podem ser influenciadas pelas novas tecnologias uma vez que estas têm a capacidade de mudar a maneira pela qual as pessoas, em grande número interagem e se comunicam. Como resultado, criam novas possibilidades para a configuração institucional de potenciais reformas democráticas – em consideração aos possíveis mecanismos institucionais de consulta à opinião pública, sejam eles oficiais ou não-oficiais" (FISHKIN, 2002, p.17).

Mas as possibilidades da Internet vão para muito além do plano da democracia institucional, do poder de consultar a opinião pública, de realizar plebiscitos eletrônicos ou, até mesmo eleições, como já ocorre no Brasil através da *Urna Eletrônica*, que permite que em pouquíssimo tempo, após o término da votação, o resultado se torne conhecido. A grande revolução que a Internet pode promover está na cultura política. Recorrendo novamente a Pierre Lévy,

---

[116] "O óbvio é ululante. A eleição presidencial foi decidida na televisão. Não no segundo debate Lula/Collor, mas na edição do debate no Jornal nacional, na sexta-feira, antes da votação" (BETTI, 2006, p. 2003).

> “Com o espaço cibernético temos uma ferramenta de comunicação muito diferente da mídia clássica, porque é nesse espaço que todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata. E aí, a partir do momento que se tem o acesso a isso, cada pessoa pode se tornar uma emissora, o que obviamente não é o caso de uma mídia como a imprensa ou a televisão” (1994).

Não há como negar que a democratização da informação pode levar a uma democracia política de fato. Porém, é necessário que os recursos materiais para essa democratização sejam também democratizados, ou seja, que todas as pessoas tenham, de fato, acesso a um computador, à Internet e a todas as facilidades que ela oferece aos seus usuários. Se um dos grandes problemas do nosso país é a exclusão social, conseqüência de um baixo desenvolvimento econômico, em tempos de *cibercultura* vivemos uma exclusão que se sobressai imensamente aos índices estatísticos aos de pobreza da população (SORJ & GUEDES, 2005). É imprescindível que o Estado se preocupe e tome providências para que todos possam ter acesso ao *ciberespaço*. Mas muito mais importante do que as medidas governamentais para a democratização do acesso à Internet é a necessidade de preparação das pessoas para interagirem nesses espaços. A Internet pode vir a se transformar em uma nova *ágora*, desde que as pessoas que a “freqüentam” sejam esclarecidas, no sentido kantiano, para coexistirem democraticamente, respeitando a liberdade de outrem. A primeira razão do otimismo de Pierre Lévy em relação a *cibercultura* – “o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem” – pode ser também um grande motivo de preocupação que implica uma grande responsabilidade para a educação. Os jovens que freqüentam a *ágora*, muitas vezes são “muito jovens” e, portanto, ainda não formados para enfrentar alguns dos principais problemas que podem levar a sociedade à barbárie. A maior parte daquilo que está disponível na Internet são informações que realmente podem colaborar para a interação entre as pessoas e o desenvolvimento da cultura em novos patamares. Mas é preciso lembrar-se que a Internet é apenas uma ferramenta, atrás da qual existem determinados seres humanos que a utilizam para se comunicar e transmitir informações entre si:

> "Ela é apenas uma rede de computadores, de máquinas interligadas (uma espécie de *super-hardware*). O virtual que ocorre na Internet depende, fundamentalmente, do tipo de comunicação experimentado pelos homens que operam esses computadores. Logo, quando falamos em coisas como relações virtuais na Internet, não estamos falando propriamente em Internet, mas, sim, em 'comunicação mediada por computador' ou, como outros também chamam, 'telemática' (comunicação à distância através da informática)" (JUNGBLUT, 2004).

A má utilização dessa formidável ferramenta de comunicação, cujo potencial civilizatório é impressionante, abre um espaço perigoso para a difusão da barbárie. É o que vemos, por exemplo, no *orkut*: um espaço freqüentado principalmente por jovens onde se encontra um grande festival de propagação do preconceito, discriminação, xenofobia, pornografia, pedofilia, entre tantas outras coisas que contribuem apenas para tornar o *ciberespaço* um ambiente perigoso. Ainda não existe nenhuma legislação e nem mesmo as ferramentas capazes de coibir o abuso da liberdade de expressão na Internet, o que facilita bastante a impunidade daqueles que não conseguem "fazer o uso público responsável de sua razão" (KANT, 1985a) e que, na maioria das vezes, se escondem atrás do anonimato. Ou seja, a Internet é um território "livre" de qualquer tipo de censura moral que impeça o seu mau uso. Sua melhor utilização depende principalmente da formação de pessoas esclarecidas e esse é um papel que compete principalmente à educação, que precisa preparar melhor a juventude para se relacionar com o outro em qualquer ambiente, independente do tipo de comunicação que estiver sendo estabelecida (ALMEIDA, 2007).

De qualquer modo, a Internet abre grandes possibilidades para a filosofia. A cada dia multiplicam-se os espaços "virtuais" dedicados ao tema, desde páginas com qualidade duvidosa, até a publicação de clássicos *on-line* que já prescreveram o prazo da Lei de direitos autorais. Além das páginas específicas, existem diversas comunidades, inclusive no *orkut*[117], onde as pessoas interagem, trocam idéias, expõem seus pensamentos, formando verdadeiras *ágoras*[118] filosóficas.

---

[117] Ver Anexo III p. 172.

[118] A elaboração desta dissertação testemunha o uso positivo da Internet. Muitas das referências bibliográficas que lhe dão suporte foram pesquisadas na *web*, com a utilização de ferramentas de pesquisa como o *google* ou sites específicos para a pesquisa científica, como o Portal da CAPES ou o *scielo*. O acesso pela Internet ao acervo das bibliotecas das principais universidades brasileiras maximizou o tempo para a pesquisa. A facilidade e comodidade para comprar livros de qualquer lugar do Brasil ou do mundo foi um outro elemento

Até a morte de Adorno (1969), o uso democrático do computador era apenas uma projeção para o futuro de algumas mentes mais ousadas. Mesmo assim, ele não deixou de escrever coisas interessantes sobre o seu uso, suas implicações no desenvolvimento da racionalidade instrumental e sua relação, de certo modo, antagônica com o "pensar filosófico":

> "(...) o pensar, com a sua independização enquanto aparelho, tornou-se simultaneamente presa da coisificação, coagulou-se em método autocrático. Isto se evidencia, de modo grosseiro, nas máquinas cibernéticas. Elas põem diante dos olhos das pessoas a nulidade do pensar formalizado, alienado de seu conteúdo objetivo, na medida em que são capazes de fazer melhor que os sujeitos pensantes algumas das coisas que constituíram o orgulho do método da razão subjetiva. Se aqueles se tornam apaixonadamente órgãos executores de tal formalização, cessam, virtualmente, de ser sujeitos. Assemelham-se às máquinas como cópias mais imperfeitas destas. O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira daquilo que se colocou neles. O sentido humano dos computadores seria o de aliviar tanto o pensamento dos viventes, que ganhassem liberdade para o saber que não se encontre já implícito" (1995, p. 16).

Adorno pensava em termos de uma máquina capaz de armazenar e processar informações segundo os princípios da racionalidade instrumental. É provável que nunca tenha passado pela sua cabeça a idéia de uma "comunidade mundial de informação" tal qual a Internet representa. Do ponto de vista do conhecimento positivo, ela é hoje a "grande enciclopédia"[119] que pode ser consultada por qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta, desde que disponha das ferramentas adequadas. Mas "o pensar filosófico", como propõe Adorno, só começa quando não se contenta com esse tipo de conhecimento que já está posto. O pensar filosófico precisa transcender a mera "informação" e estabelecer-se como formação. Neste sentido as possibilidades para a filosofia, sobretudo para o seu ensino no nível médio, são formidáveis.

Os jovens, como propõe Lévy (2001), possuem uma predisposição muito maior do que os "mais velhos" para experimentar novas formas de comunicação. De qualquer modo,

---

facilitador. Além disso, grande parte do trabalho de orientação foi feito via Internet, visto que o orientador reside em São Paulo e o orientando em Curitiba.

[119] Um dos grandes problemas para a pesquisa é a apropriação indevida da pesquisa alheia. Trata-se de uma prática comum em praticamente todos os níveis de ensino, mas principalmente nos ensinos Fundamental e Médio. A prática de recortar e colar textos da Internet sem o devido trabalho de interpretação crítica deve ser um objeto de grande preocupação entre os educadores. Por isso, as pesquisas devem ser orientadas com as devidas precauções.

precisam de uma formação verdadeira para que possam "orientar-se no pensamento". Isso "porque a razão, na sua própria capacidade de julgar, não está neste caso em condições de submeter seus juízos a uma máxima determinada segundo princípios objetivos do conhecimento, mas unicamente segundo um princípio subjetivo de diferenciação" (KANT, 1974b, p. 76). Em se tratando dos conhecimentos objetivos, disponíveis no *ciberespaç*o, uma formação rígida baseada nos princípios da lógica científica, algo que a educação tradicional de certo modo procura oferecer, podem ser suficientes para o julgamento entre o *verdadeiro* e o *falso*. Mas em se tratando da comunicação entre sujeitos com uma formação moral distinta, convivendo em um ambiente de perspectiva multicultural, há que se criar condições para que a relação *entre todos* possa ser estabelecida com o máximo de liberdade *para todos*, excluindo-se as possibilidades de coação através dos discursos preconceituosos, algo muito comum no *ciberespaço*. A censura deveria nascer do próprio sujeito, como uma auto-censura, que precisaria, no uso de sua *razão prática*, saber distinguir entre o *certo* e o *errado*. Para Kant,

> "(...) a liberdade de pensamento significa que a razão não se submete a qualquer lei senão *aquela que dá a si própria*. E seu contrário é a máxima de um *uso sem lei* da razão (para desse modo, como sonha o gênio, ver mais longe do que conservando-se limitada por leis). A conseqüência desse fato é naturalmente a seguinte: se a razão não quer se submeter à lei que ela se dá a si própria, tem de se curvar ao jugo das leis que um outro lhe dá; pois sem alguma lei nada, nem mesmo o maior absurdo, pode exercer-se por muito tempo. Por conseguinte, a conseqüência inevitável da *declarada* ausência da lei no pensamento (a emancipação das limitações devidas à razão) é a seguinte: a liberdade de pensar em última análise fica perdida, e como a culpa não cabe a alguma infelicidade mas se deve a uma verdadeira arrogância, a liberdade, no sentido próprio da palavra, é perdida por leviandade" (idem, p. 94).

É preciso relativizar a posição de Kant para não correr o risco de cair numa espécie de moralismo filosófico. Mas mesmo que o contexto da filosofia kantiana seja outro, que sua filosofia moral necessite de uma realidade transcendente para se justificar, a sua intuição acerca do uso público da razão, da liberdade, se faz atual de maneira impressionante, principalmente no que diz respeito à relação das pessoas no *ciberespaço*. Como não há uma "lei externa" e nem mecanismos eficazes para "coagir" as pessoas a respeitarem-se umas as outras neste tipo de ambiente, é necessário que a educação se preocupe com uma formação que dê condições ao sujeito de construir "sua própria lei" em liberdade, respeitando a liberdade de outrem. Um ensino de filosofia que se pretenda crítico, que tenha como propósito

a melhoria qualitativa da vida das pessoas em sociedade, precisa se preocupar com essa questão. Afinal, uma das principais características da Teoria Crítica é a orientação para o futuro de uma humanidade emancipada (NOBRE, 2004). Não existe nenhum outro espaço em que o futuro esteja tão presente quanto no *ciberespaço*. Os fundamentos morais para a *co-habitação* deste espaço precisam ser definidos por aqueles que nele estão inseridos para que sejam significativos e postos em prática. Essa é uma preocupação que deve pautar o trabalho de todos os professores que trabalham com os jovens no Ensino Médio. Para Habermas,

> "Na prática comunicativa do quotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural *em toda sua latitude* e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltando para o mundo da vida. Ela poderia ao menos ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móbile teimosamente emperrado, do fator cognitivo-instrumental com o moral-prático e o estético-expressivo. É possível pelo menos indicar o problema com que a filosofia vai deparar, se ela abandonar o papel do juiz que fiscaliza a cultura em proveito do papel de um intérprete-mediador" (2003, p. 33).

Ainda segundo Habermas,

> "Há certas questões que os filósofos têm mais preparo para resolver do que os demais intelectuais, sejam eles escritores, artistas, profissionais liberais ou cientistas. Os filósofos podem, em primeiro lugar, contribuir para o discurso sobre a modernidade, à luz do qual as sociedades complexas alcançam uma compreensão melhor de sua situação no passado e no presente. Em segundo lugar, dado que a filosofia tem estreita relação tanto com a ciência quanto com o senso comum, os filósofos têm condições de efetuar uma crítica das patologias sociais, quais sejam, por exemplo, os sofrimentos mais ou menos ocultos que advêm dos processos de comercialização, burocratização, legalização e cientificação. Por fim, os filósofos podem reivindicar para si uma especial competência para analisar as questões de injustiça política e, em particular, dessas 'chagas ocultas' que são a marginalização social e cultural. A filosofia e a democracia não só partilham as mesmas origens históricas como também, de certo modo, dependem uma da outra" (2004, p. 68).

São muitas as possibilidades de formação abertas para a filosofia, sobretudo no trabalho com os adolescentes no Ensino Médio. Eles precisam aprender que não há liberdade que se sustente sozinha. Nenhum discurso unilateral que desconsidere ou se sobreponha aos

demais discursos de maneira autoritária ou preconceituosa pode ser considerado um discurso de liberdade. Nem mesmo o pensamento "não-manifesto", aquele pensamento que guardamos apenas para nós mesmos, conseguiria ser plenamente livre num estado de isolação total do pensamento dos outros. Isso porque tal pensamento seria impossível. Voltando a Kant, "quanto e com que correção poderíamos nós *pensar*, se por assim dizer não pensássemos em conjunto com outros, a quem comunicamos nossos pensamentos, enquanto eles comunicam a nós os deles"? (1985b, p. 92). Mais do que uma possibilidade, o filosofar nos ambientes interativos da Internet é uma necessidade. Mais do que uma necessidade, é uma responsabilidade, principalmente para aqueles que escolheram a filosofia como profissão docente. Para Giroux,

> "As inovações eletrônicas e técnicas na esfera cultural, como a Internet, a televisão a cabo e os sistemas de comunicação digitais, constituem hoje poderosos componentes para mudar a maneira como definimos, entendemos e mediamos tudo o que é social. Apesar da visão amplamente positiva da cultura que acompanha tais inovações, ela aparece quase exclusivamente em termos técnicos e práticos, o que coloca, em segundo plano, o 'outro' negativo da cultura" (2003, p. 12).

A inovação técnica, por si apenas, continuará a reproduzir as forças heterônomas do *status quo*, caso os freqüentadores do *ciberespaço* não se abram para outras formas discursivas, menos ideológicas e mais filosóficas e, por que não dizer, mais políticas. As possibilidades que as novas tecnologias oferecem para a democracia são muitas. Mas tudo depende da educação, de sua capacidade de formar sujeitos críticos capazes de se abrir para uma convivência em que os discursos particulares se estabeleçam, sem preconceito, respeitando todos os discursos. Nessa educação crítica, a filosofia deve se colocar, como propõe Habermas (2003), como um "intérprete-mediador" para a transformação da mentalidade das pessoas, da racionalidade instrumental que se fecha em si mesma, para uma outra mentalidade, aberta, preparada para *co-habitar* num universo, em que o encontro com outro também seja visto no desencontro, na discordância de idéias, mas na concordância de que nem todo discurso precisa ser concordante. Com todas as possibilidades de comunicação que o desenvolvimento tecnológico atualmente oferece à humanidade, as chances de se construir uma sociedade como se fosse uma grande *ágora* são muito boas. Mas a nova praça da cidade precisa ser construída de forma sólida e consistente por uma educação crítica, que

tenha sempre à frente a idéia de que a barbárie que representou a condenação de Sócrates na *ágora* de Atenas não deve se repetir jamais.

(in) CONCLUSÃO

Os caminhos para a liberdade através da crítica: contradição e resistência, conservação e revolução

"Liberdade – essa palavra
que o sonho humano alimenta:
que não há ninguém que explique,
e ninguém que não entenda".
Cecília Meireles, *Romanceiro da Inconfidência*

A idéia de uma conclusão remete a um sentido que se fecha, ao derradeiro momento, a que se queria chegar, ou não, com um processo engendrado anteriormente. Tudo começa com um projeto que, de uma ponta a outra, remete a este momento: concluir! Olhando linearmente, tudo parece simples como o traçar de uma linha reta. Ou como uma viagem por uma estrada, quando saímos de um determinado ponto, pretendendo chegar a um outro extremo. De antemão temos o mapa, sabemos onde estamos e para onde queremos ir. Mas quando nos colocamos a caminhar, na estrada real, a paisagem nos surpreende e nos faz repensar muitas vezes o caminho. Queremos andar rápido para chegar logo ao nosso destino, mas a dialética do caminhar nos obriga a parar para respirar e para contemplar o que vemos. Nesse momento, ao olhar a nossa volta, acabamos descobrindo alguns caminhos que não existiam no mapa e pelos quais, mesmo assim, arriscamos a nos aventurar.

Este trabalho de mestrado remete também ao início da caminhada há quatro anos, quando este projeto começou a ser elaborado. Havia uma idéia e um plano traçados que foram

avaliados e aprovados. A idéia, *o lugar* onde se queria chegar permaneceu o mesmo desde o início; mas o plano, *a estrada*, modificou-se incontáveis vezes no trajeto feito. O projeto da Teoria Crítica, o lugar para onde ela pretende levar, a idéia que sustenta a sua existência é sempre a mesma: a emancipação. Mas os caminhos que levam a isso podem variar muito: não existe um único caminho para chegar à liberdade, nem mesmo para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Adorno, diante do poder que a cultura, na forma da indústria cultural e da racionalidade instrumental, exerce sobre o indivíduo, traçou um mapa defendendo o caminho da crítica, da contradição para a resistência, como o único discurso ainda possível para a filosofia que defende a liberdade.

> "Se a filosofia ainda é necessária, então terá que ser cada vez mais como crítica; como resistência a uma heteronomia que se expande, como tentativa impotente do pensamento para manter-se senhor de si e colocar a mitologia proposta no lugar que sua própria medida lhe concede. Nela a liberdade teria que buscar refúgio, enquanto a ela não renuncie como ocorreu na Atenas cristianizada em fins da Antigüidade. Não se pode esperar que venha eliminar as tendências políticas que, no mundo cotidiano, menosprezam a liberdade interior e exterior e cujo domínio se insere profundamente até nas argumentações filosóficas. O que se consuma no interior do conceito sempre reflete algo do movimento real. Se ambas as heteronomias são a não verdade, e se isto pode ser demonstrado de maneira estrita, então não acrescenta nova articulação à cadeia desesperançada das filosofias, mas também se ergue uma réstia de esperança de que a falta de liberdade e a opressão – males que não requerem uma demonstração filosófica para ser o que são, pois que existem – não prevalecerão como palavras finais" (ADORNO, 1996).

A cultura é uma condição da nossa humanização. Mas a cultura, num sentido formativo elevado, acaba não tendo muito espaço diante da onipresença da indústria cultural na sociedade moderna. Ela é a principal, e talvez a primeira, forma de encarceramento experimentada pelos jovens. A indústria cultural cerca a todos por todos os lados, através da música, da televisão, do cinema, desde que somos crianças. Depois deste contato com a cultura "fabricada e empacotada" industrialmente, vem a escola que, na sua forma tradicional, inicia gradativamente o indivíduo ao saber instrumentalizado. A razão instrumental também é necessária na formação de qualquer indivíduo. A técnica é uma dimensão importante da formação humana, mas não precisa reinar soberana. O mundo não deve apenas se reproduzir através da educação: ela pode também produzir um mundo novo, melhor do que aquele que

recebemos de nossos pais, incentivando os mais jovens a desenvolver a sua criatividade. Isso pode ser feito através da arte que transcenda à técnica. Arte, não no sentido daquela atividade própria de um artista especializado numa área específica tal como a literatura, a pintura, a escultura... Mas também através delas, não como técnica, mas como leitura de mundo que transcende ao mundo. Benjamim, discorrendo sobre a barbárie que marcou o início do século XX, fala sobre essa arte que nasce nos momentos de pobreza da experiência estética em que o princípio da realidade, em que o culto àquilo que é atual, aprisiona a percepção do indivíduo, sufocando-o de tal modo que, não restando mais nenhuma opção, o novo ainda pode nascer.

> "Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. A essa estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza – penso, logo existo – e dela partiu. Einstein foi um construtor assim, que subitamente perdeu o interesse por todo o universo da física, exceto por um único problema – uma pequena discrepância entre as equações de Newton e as observações astronômicas. Os artistas tinham em mente essa mesma preocupação de começar do princípio quando se inspiravam na matemática e reconstruíam o mundo, como os cubistas, a partir de formas estereométricas, ou quando, como Klee, se inspiravam nos engenheiros" (1994, p 115).

Logo no início do texto do qual essa passagem de Benjamim foi retirada, ele compara a época em que as crianças eram educadas ouvindo as estórias (e também histórias) através dos mais velhos, cuja riqueza de experiência resultava numa formação cultural digna de ser reproduzida para ser retransmitida às outras gerações. Mas a barbárie da guerra retirou dos homens a capacidade de contar este tipo de estória: sua história, as experiências vividas na guerra fizeram com que os homens voltassem em silêncio, sem nada que quisessem contar. Mas, pouco depois da primeira grande guerra, multiplicaram-se o número de livros, estórias de ficção que romantizaram a guerra, levando os homens muitas vezes a cultuá-la como algo de elevado. De lá para cá, podemos dizer que a indústria cultural criou um culto à guerra do qual nem mesmo as crianças que ainda nem sabem ler e escrever conseguem sair ilesas. Uma passagem rápida pelos programas matinais de televisão, destinados às crianças, podem demonstrar como isso ocorre. A barbárie encontrou uma maneira muito poderosa de se

reproduzir através da indústria cultural. Para que a barbárie se torne “positiva”, abrindo alguma possibilidade de transcendência, é necessário que os homens se dêem conta dela. Isso só acontece na medida em que nos conscientizamos.

Até uma certa idade, a criança absorve passivamente quase tudo o que experimenta, construindo a sua “identidade”. Chegada a adolescência, as mudanças na maneira de perceber o mundo ao seu redor, conseqüência do amadurecimento de seu aparato cognitivo e também das transformações do próprio corpo, causam-lhe uma sensação de estranhamento em relação à consciência do mundo que recebera até então. Nesse momento pode despertar o espírito crítico ou o espírito resignado: tudo dependerá dos estímulos que receber. A cultura dominante, na forma da indústria cultural, deixa pouquíssimo espaço para o desenvolvimento de um espírito crítico, pois o seu único propósito é autoconservar-se, sobrepondo-se ao indivíduo para preservar o modo de ser da sociedade capitalista. E o indivíduo, para se autoconservar dentro desta sociedade, acaba, na maioria das vezes, se deixando dominar pelo princípio da realidade, resignando-se. Pois é exatamente aí, quando o indivíduo tem a oportunidade de começar a desenvolver o espírito crítico ou resignar-se completamente, que deve entrar a filosofia. Este também é o momento do Ensino Médio. A Filosofia no Ensino Médio é uma grande oportunidade para a construção de uma liberdade que transcenda a todo tipo de barbárie.

O sentido da contradição para a resistência:

O que está em jogo, quando Adorno fala da necessidade de confrontar a realidade existente imposta pela indústria cultural, é a sobrevivência do próprio indivíduo enquanto tal. Na medida em que os elementos repressivos da cultura se sobrepõem ao indivíduo, de maneira absoluta através da ideologia, o indivíduo enquanto tal tende a desaparecer. Desaparecendo o indivíduo, desaparecem também todas as possibilidades de transcendência ao modo de ser da sociedade. Desaparecendo as possibilidades de transcendência, desaparecem também as possibilidades de liberdade. A liberdade reside na possibilidade da ação do indivíduo que transcende a realidade, propondo novas leituras e construções. Recorrendo a Hannah Arendt,

> "O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita, ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. A liberdade, além disso, não é apenas um dos inúmeros problemas e fenômenos da esfera política propriamente dita, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade, que só raramente – em épocas de crise ou de revolução – se torna alvo direto da ação política, é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação" (2003, p. 191).

Sem liberdade não há ação política. Toda a existência do homem em sociedade, o homem enquanto *"animal politicus"*, deixa de ter sentido sem a liberdade. A necessidade de contradição permanente está assentada na necessidade inerente à condição humana de *ser para a liberdade*. Vivemos uma época de crise, de barbárie, que pode levar a uma revolução, mas apenas se essa crise se tornar consciente para a maioria das pessoas. Mas precisa ser uma revolução, em primeiro lugar, na consciência, na forma como os homens interpretam a realidade. A ação transformadora só deve vir depois da mudança na consciência: a produção de uma realidade em que predomine a liberdade é a demanda de uma consciência livre.

O sentido revolucionário de conservação: um diálogo da Teoria Crítica com Hannah Arendt

Não é possível criar coisas novas o tempo todo, mesmo para as mentes mais criativas. Quando defendemos o filosofar no lugar do ensino tradicional da filosofia, não queremos dizer que a filosofia não deve ser ensinada, mas que ela seja "ensinada" de uma forma que seja significativa. Uma forma de dar significado à filosofia produzida pelos filósofos é ressignificá-la. Os filósofos consagrados criaram muitos dos conceitos basilares das sociedades atuais. Alguns foram superados ou substituídos por pensamentos mais significativos. Mas a maioria ainda permanece atual: categorias elaboradas para pensar a realidade da maneira como se apresenta ou, mesmo, para projetar uma outra que seja melhor que esta. Alguns dos conceitos "criados" pela filosofia ao longo da história aparecem no

horizonte de toda a humanidade ainda como utopia. Para os pensadores da Teoria Crítica, a "utopia" não se apresenta como algo inalcançável, mas como um projeto para o qual ainda é necessário encontrar os meios para a sua concretização. Este é o caso dos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, criados – ou *re-criados* – pelo Iluminismo e que são as grandes referências para a emancipação pensada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. São conceitos que precisam ser constantemente *re-visitados* e, de certo modo, também *re-criados*. Mas não apenas por aqueles que poderiam ser chamados "filósofos profissionais". A filosofia não deve ser entendida como um conhecimento restrito a um círculo de especialistas que se dedica à criação abstrata de conceitos, muitas vezes sem nenhuma relação com a realidade concreta. A idéia de Gramsci de que "é preciso (...) demonstrar preliminarmente que *todos os homens são filósofos* (...)" (2004, p. 93) é uma excelente referência para a Filosofia no Ensino Médio.

Para Horkheimer, "o caráter filosófico da teoria crítica aparece não somente face à economia política, mas também contra o economicismo prático. A luta contra as ilusões harmonicistas do liberalismo, a desnudação das contradições inerentes a ele e a abstratividade de seu conceito de liberdade são tomadas literalmente por toda parte e distorcidas ao ponto de se tornarem palavreado reacionário" (HORKHEIMER, 1989b, p. 69). Um projeto de Filosofia no Ensino Médio precisa ter claro que não estará formando "filósofos profissionais" – mesmo que no futuro muitos possam vir a ser. A Filosofia precisa oferecer aos estudantes um mínimo de referências – *re-visitar* alguns conceitos – para que possam se preparar para *lutar contra as ilusões, desnudar as contradições e perceber a abstração de sua própria condição de liberdade*. Não se trata de querer criar um mundo novo com novas referências de liberdade. O Iluminismo foi o horizonte a partir do qual os frankfurtianos elaboraram o projeto de emancipação que serve de ponto de partida para esta dissertação. Fazer um exercício dialético de interpretação da cultura iluminista, levando em consideração a sua historicidade e como ela se converteu no contrário do seu objetivo inicial, "livrar os homens do medo e investi-los na condição de senhores" (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), é um excelente caminho para uma educação política. Os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, antes de tudo, só poderão se materializar através da ação política. Mas uma ação que precisa ser consciente para não resultar em barbárie. Uma ação daqueles que sabem exatamente aquilo que estas expressões significam. Talvez poucas pessoas pensaram tão seriamente sobre o problema da

política como Hannah Arendt. Pensando sobre a relação entre a educação e a política, ela apresenta uma reflexão interessante a respeito do papel, ou do *não-papel*, da educação.

> "O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um mundo novo com aqueles que são por nascimento, e por natureza, novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. (...) A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra 'educação' soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem deseja seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do poder" (2003 p. 225).

O papel da educação não é o de reinventar um mundo novo a cada nova geração, excluindo aqueles que na opinião de alguns se tornaram "ultrapassados". O educador, como Hannah Arendt defende, "está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...). A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo" (idem, p. 239). Mas uma questão polêmica reside na opção pela conservação do mundo: qual é o mundo que o educador deve representar? Aquele projetado pela ideologia, que ilude as pessoas, impedindo-as de tornarem-se concretamente livres? Ou um mundo em que liberdade, igualdade e fraternidade transcendam o plano ideológico e transformem-se na realidade concreta em que vive toda a humanidade?

Educar para a política, não significa que os jovens devem ser incentivados a fazer passeatas, a formar barricadas nas ruas com gritos de guerra, por exemplo, contra o "imperialismo norte-americano". Este tipo de ação pode até ser uma opção, mas desde que seja consciente. Muitos dos jovens que se unem, nestes termos, ao movimento estudantil, não são capazes sequer de saber o que a palavra "imperialismo" significa. Quando os jovens

entenderem, por meio de uma educação crítica, o significado de palavras como igualdade, liberdade e fraternidade e descobrirem, com todas as conseqüências que isso implique, que atualmente são usadas apenas para justificar ideologicamente uma realidade que representa o contrário daquilo que elas significam, estarão aptos a exigir coerência *do*, *e no*, sistema político em que vivem. Conservar e ressignificar os grandes ideais elaborados filosoficamente pela humanidade é a grande contribuição que a Filosofia pode oferecer para a educação: conservação passará a ter um sentido revolucionário, e não reacionário, quando os homens começarem a exigir coerência entre os princípios que a sociedade professa e aqueles que ela pratica. Mas antes os próprios homens precisam ser mais coerentes, precisam *conhecer-se a si mesmos*, precisam filosofar. Nisso é que consiste a verdadeira formação política: uma educação para a liberdade.

Para encerrar, um pouco de Baudelaire:

> *"Meu belo cão, meu bom cão, meu querido totó, aproxime-se e venha respirar um excelente perfume comprado do melhor perfumista da cidade".*
>
> *E o cão, mexendo o rabo, o que é, acho, nesses pobres seres, o sinal correspondente ao riso e ao sorriso, aproxima-se e curiosamente pousa o nariz no frasco aberto; depois, subitamente recuando de pavor, late para mim, à guisa de reprovação.*
>
> *"Ah, miserável cão, se lhe tivesse oferecido um embrulho de excrementos o teria farejado com delícia e talvez devorado. Assim, até você, indigno e companheiro de minha triste vida, se parece com o público, a quem nunca se devem apresentar perfumes delicados que o exasperem, mas somente imundícies cuidadosamente escolhidas".*
>
> Charles Baudelaire, *O Spleen de Paris: Pequenos poemas em prosa (O cão e o frasco).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

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

ADORNO, Theodor W. *Mínima Morália: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 2ª ed.,1993.

ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Petrópolis*: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. A atualidade da filosofia. Título Original: *Die Aktualität der Philosophie*. In: ADORNO, T. W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frandkfurt am Main: Suhrkamp, 1996, p. 325-244 (Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira).

ADORNO, Theodor W. Dialética Negativa: Extratos. Título original: Negative Dialektik. In: Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Fünfte Auflage, 1996, p. 07-412. Tradução dos extratos de Newton Ramos-de-Oliveira, prof. UNESP – Araraquara e sub-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa "Teoria crítica e Educação".

ADORNO, Theodor W. Para que, ainda filosofia. Título original: *Wozu noch Philosophie*. In: *Gesammelte Schriften* – Band 10 (Kulturkritik und Gesellschaft: Eingriffe, Stichoworte). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996 (Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e Revisão Técnica de Bruno Pucci).

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Desenvolvimento com Igualdade Social, Educação e Gestão Escolar: notas para um debate. in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e debates*. Brasília: Liber, 2006.

ALMEIDA, Dayse C. Internet, educação e preconceito. Portal *Universo Jurídico*: http://www.uj.com.br/publicacoes/doutrinas/default.asp?action=doutrina&iddoutrina=2466

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 9ª ed., 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia Poética*. São Paulo: Recorde, 2005.ARENDT, Hannah. *A Crise na Educação*. in: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

APPLE. Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANHA, Maria L. A. & MARTINS, Maria H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANTES, Paulo E. *Horkheimer: ciência e totalitarismo*. in: *HORKHEIMER & ADORNO*. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção Os Pensadores).

ARANTES, Paulo E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BACON, Francis. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 2003.

BAUDELAIRE, Charles. *O Spleen de Paris: Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERLIN, Isaiah. *A força das idéias*. São Paulo, Companhia das Letras (org. Henry Hardy), 2005.

BETTI, Paulo. Na marca do Pênalti (Comentário sobre o artigo O dia seguinte, de Paulo Miccelli). In: NOVAES, Adauto. *Rede Imaginária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. *Educ. Pesqui.*, set./dez. 2004, vol.30, no.3, p.471-473. ISSN 1517-9702

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRITTOS, Valério C. & BOLANÕ, César R. S. *Rede Globo – 40 anos de poder e hegemonia*. São Paulo: Paulus, 2005.

BRONNER. Estephen E. *Da Teoria Crítica e seus Teóricos*. São Paulo: Papirus, 1997.

BUCCI, Eugênio. Ainda sob o signo da Globo. in: BUCCI, Eugênio & KEHL, Maria R. *Videologias.* São Paulo: Boitempo, 2004.

CARIDE, José A. & MEIRA, Pablo A. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no Ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

CARVALHO, L. M. G. X. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio no Brasil: uma luta centenária. in: PIOVESAN, Américo (Vários Autores Organizadores). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.

CASTRO, Suzana de. O enigma de Hannah. *Revista Cult*, São Paulo: Editora Bregantini, Janeiro de 2006.

CELANI, Maria A. *Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação*. In: MAGALHÃES, Maria C. C. *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia.* São Paulo, Cortez, 10º Edição, 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educ. Pesqui.*, set./dez. 2004, vol.30, no.3, p.549-566. ISSN 1517-9702.

COMTE, Augusto. *Discurso Preliminar Sobre o Conjunto do Positivismo – Primeira Parte: Espírito Fundamental do Positivismo*. São Paulo: Nova Cultural, 2005 (Coleção Os Pensadores).

CONTALDO, Silvia Maria de. A Filosofia no Ensino Médio: interdisciplinaridade e temas transversais – desafios pedagógicos. In: GALLO, Silvio, DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabriele. Ensino de Filosofia: Teoria e Prática. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

COTRIN, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2006.

DAVIES, James B., SANDSTROM, Susanna, SHORROCKS, Anthony & WOLFF, Edward. *The World Distribution of Household Wealth.* in: http://www.wider.unu.edu/research/2006-2007/2006-2007-1/wider-wdhw-launch-5-12-2006/wider-wdhw-report-5-12-

DECARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Coleção Os Pensadores).

DECARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Coleção Os Pensadores).

DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

DUARTE, Rodrigo & SOUZA, Ricardo T. *Filosofia e Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

EITERER, Carmem Lúcia. Da Companhia de Jesus aos Nossos dias: um comentário sobre o ensino de filosofia na escola média do Brasil. in: PIOVESAN, Américo (Vários Autores Organizadores). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Unijuí, 2002.

FARIA, Gilson. *Inclusão de Sociologia e Filosofia no PSS/2005 gera polêmica*. In: http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/Beira21/Noticias/noticia6.html, acessado em 22 de agosto de 2006.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, Ensino e Cultura. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu ensino.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, CEPPAS, GONTIJO, GALLO & KOHAN, Walter O. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FEITOSA, Charles. O ensino da filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade. In: Filosofia: *Caminhos para seu Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FEUERBACH, Ludwing. *Essence of Christianity*. Preface to the Second Edition. http://www.marxists.org/reference/archive/feuerbach/works/essence/ec00.htm, acessado em 13 de dezembro de 2006.

FISHKIN, James S. Possibilidades democráticas virtuais: perspectivas da democracia via Internet. In: EISNBERG, José & CEPIK, Marco. *Internet e Política: teoria e prática da democracia eletrônica*. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje. São Paulo*: Brasiliense, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz H. (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O (org). *Filosofia no Ensino Médio.* Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão J. (org). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas: Alínea, 2001.

GALLO, Silvio. Ética e Cidadania no Ensino de Filosofia. In: GALLO, Silvio, CORNELLI, Gabrielli & DANELON, Márcio (org). *Filosofia do Ensino de Filosofia.* Petrópolis: Vozes, 2003.

GAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

GARCIA, Dalva A. *Aproximações entre Literatura e Filosofia: a narrativa como recurso introdutório ao exercício do filosofar.* São Paulo: FEUSP, 2005 (Dissertação de Mestrado).

GHEDIM, Evandro. A problemática da filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, Altair A. RAUBER, Jaime J. & KOHAN, Walter O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

GIANNOTTI, José Artur. *João Cruz Costa*. São Paulo: Estudos Avançados, 1994.

GIROUX, Henry A *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOERGEN, Pedro. *Subjetividade e Tecnologia*. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.5, n.1, dez. 2003.

GORZ, André. *Crítica da Divisão do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere – Introdução ao Estudo da filosofia, A filosofia de Benedetto Croce*. 3ª Ed., (Trad. Carlos Nelson Coutinho) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAY, John. *Falso Amanhecer: os equívocos do capitalismo global*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIDO, Umberto. A Filosofia no Ensino Médio: Uma Disciplina Necessária. In: GALLO & KOHAN (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIDO, Umberto. Aparecido de Oliveira. *Filosofia, Vestibular, Formação de Professores: impasses metodológicos.* Curitiba: XII ENDIPE, 2004 (Texto apresentado como Painel Fechado).

GUR-ZE´EV, ILan. A teoria crítica e a possibilidade de uma pedagogia não-repressiva. In: ZUIN, PUCCI & RAMOS-DE-OLIVEIRA (org) *Ensaios Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como Ideologia.* Lisboa: Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Fundamentalismo e Terror: um diálogo com Jürgen Habermas. In: BORRADORI, Giovana. *Filosofia em Tempo de Terror: diálogos com Habermas e Derrida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

HOBBES, Thomas. *Leviatã.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções: Europa 1789-1848.* Rio de Janeiro: Paz e Terra (7ª Edição), 1989.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era do Capital: 1848-1875.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HORN, Geraldo B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica. in: GALLO & KOHAN (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORKHEIMER, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. in: *HORKHEIMER & ADORNO*. São Paulo: Nova Cultural, 1989a (Coleção Os Pensadores).

HORKHEIMER, *Filosofia e Teoria Crítica*. In: *HORKHEIMER & ADORNO*. São Paulo: Nova Cultural, 1989b (Coleção Os Pensadores).

HORKHEIMER, *Teoria Crítica I*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1990.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão.* São Paulo: Centauro, 5ª Edição, 2003.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

JANICAUD, Dominique. *Críticas Filosóficas das Tecnologias*. São Paulo: Papirus,1996

JUNGBLUT, Airton Luiz. A heterogenia do mundo *on-line*: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. *Horiz. antropol.*, jan./jun. 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta "o que é esclarecimento"?. in: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974a.

KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? in: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974b.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. *Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

KEHL, Maria R. O Espetáculo como Meio de Subjetivação. In: BUCCI, Eugênio & KEHL, Maria R. *Videologias.* São Paulo: Boitempo, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LANGÓN, Mauricio. Filosofia do Ensino de Filosofia: In: GALLO, Silvio, CORNELLI, Gabriele & DANELON, Márcio (orgs). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LELANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. *Crítica da Divisão do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LÉVY, Pierre. *A emergência do Cyberspace e as mutações culturais*. Palestra realizada no Festival Usina de Arte e Cultura, promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em Outubro, 1994. Tradução: Suely Rolnik. Revisão da tradução transcrita: João Batista Francisco e Carmem Oliveira. Texto disponível no Portal: http://www1.portoweb.com.br/pierrelevy/aemergen.html

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2001.

LIBÂNEO, José C., OLIVEIRA, João F., & TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.* São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAAR, Wolfgang L. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Teodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MAAR, Wolfgang L. Adorno, semiformação e educação. *Educ. Soc*., Campinas, vol 24, n. 83, 2003.

MCLAREM, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.* Porto Alegre: Artmed (2ª ed.), 1997.

MCLAREM, Peter. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCLAREM, Peter. *Traumas do Capital: pedagogia, política e práxis no mercado global*. in: SILVA, Luiz H. (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCONDES, Danino. É possível ensinar a filosofia? e, se possível, como? In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu ensino.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial (One-Dimensional Men).* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas. *Tecnologia, Guerra e Fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: UNESP, 1998.

MARCUSE, Herbert. Filosofia e Teoria Crítica. In: MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade (vol 1).* São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade (vol 2).* São Paulo: Paz e Terra, 1998b.

MARCUSE, Herbert. *A grande recusa hoje*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Para a Crítica da Economia Política*. In: *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1978.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã.* São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Bointempo, 2004.

MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.* Documento eletrônico consultado em 20 de dezembro de 2006 no site http://www.culturabrasil.org/criticadafilosofiadodireito.htm).

MATOS, Olgária C. F. Texto de introdução à Teoria Crítica I de Max Hokheimer. In: HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1990.

MATOS, Olgária C. F. Descartes: o eu e o outro de si. In: NOVAES, Adauto. *A Crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MATOS, Olgária C. F. *Vestígios – escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo: Palas Atena, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães, 1962.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004 (Col. Filosofia Passo a Passo).

OLIVEIRA, Bernardo J. *Francis Bacon e a Fundamentação da Ciência como Tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OLIVEIRA, José R. O livro didático de filosofia em foco. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PAES, José Paulo. *Os melhores poemas de José Paulo Paes*. São Paulo: Global, 1996 (seleção José Arrigucci Jr.).

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2004.

PEGORARO, Olinto A. Fazer Filosofia. In: HÜME, Leda Miranda. *Fazer Filosofia*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

PESSOA, Fernando. *Poesia: Alberto Caeiro.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIGNATARI, Décio. *O Paleolhar da Televisão*. in: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, C. L. *Revendo o Ensino de 2º Grau, Propondo a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Sapienza, 2005.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação*. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EUFISCAR, 1994.

RIBEIRO, Maria L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (org). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. O último vôo da andorinha solitária. São Paulo: *O Estado de S. Paulo*, Segundo Caderno, 2006.

ROSSI, Miguel A. & AMADEO, Javier. Platão e Aristóteles: duas visões sugestivas sobre Política. In: VITA & BORON (org). *Teoria e Filosofia Política*. São Paulo: Edusp, 2004.

ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-Estar na Modernidade.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RUSSELL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental – a aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein*. São Paulo: Ediouro, 2001.

SÁBATO, Ernesto. *Homens e Engrenagens*. Campinas: Papirus, 1993.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados, 12ª Ed., 1996.

SCHÜLER, Donaldo. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SEVERINO, Antônio J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho D'água, 2003.

SEVERINO, Antônio J. O Ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Silvio, DANELON, Márcio & CORNELLI, Gabriele. *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática.* Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Conhecimento e Razão Instrumental*. São Paulo: *Psicol. USP*., v. 8, n. 1, 1997. Artigo disponível em: www.scielo.br

SORJ, Bernardo e GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estud. - CEBRAP*, jul. 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. São Paulo: Centauro, 2004.

TORRES, Rosa M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos Hernándes. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. *Entre Mitos & Política*. São Paulo: Edusp, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 15ª Edição, 2005.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico e significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WOLFF, Francis. *Quem é Bárbaro*. In: NOVAES, Adalto (org). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZUIN, Antônio A. S. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Documentos Oficiais Consultados:

LDB – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221

PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006 aprovado em 07/07/2006 disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

ANEXOS

ANEXO I

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – Ensino Médio e Profissional

Aluno(a): _____Nº:____ Série: 1° ____
Professor: **Wanderley José Deina** Data: ___/____/06

Nota:

AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA

Critérios:
- Valor da Prova – 7,0
- Resolução a caneta azul ou preta.
- Rasuras e erros de português descontarão 0,1 ponto cada.
- A reflexão sobre a prova será iniciada agora, durante esta aula e deverá ser terminada em casa, para entrega na próxima aula. Aproveite este tempo para sanar possíveis dúvidas e discutir a questão proposta com os colegas.

> Achar que podemos deixar alguém nos restringir parcialmente a Liberdade é igual a achar que podemos perder parcialmente a virgindade.
>
> Millôr Fernandes

Texto I

"Nascer é, simultaneamente, nascer do mundo e nascer para o mundo. Sob o primeiro aspecto, o mundo já está constituído e somos solicitados por ele. Sob o segundo aspecto, o mundo não está inteiramente constituído e estamos abertos a uma infinidade de possíveis. Existimos, porém, sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Não há, pois, necessidade absoluta nem escolha absoluta, jamais sou como uma coisa e jamais sou uma pura consciência… A situação vem em socorro da decisão e, no intercâmbio entre a situação e aquele que a assume, é impossível delimitar a "parte que cabe à situação" e a "parte que cabe à liberdade..."

"Concretamente tomada, a liberdade é sempre o encontro de nosso interior com o exterior, degradando-se, sem nunca tornar-se nula, à medida que diminui a tolerância dos dados corporais e institucionais de nossa vida. Há um campo de liberdade e uma "liberdade condicionada, porque tenho possibilidades próximas e distantes…"

"A escolha de vida que fazemos tem sempre lugar sobre a base de situações dadas e possibilidades abertas. Minha liberdade pode desviar minha vida do sentido espontâneo que teria, mas o faz deslizando sobre este sentido, esposando-o inicialmente para depois afastar-se dele, e não por uma criação absoluta…"

"Sou uma estrutura psicológica e histórica. Recebi uma maneira de existir, um estilo de existência. Todas as minhas ações e meus pensamentos estão em relação com essa estrutura. No entanto, sou livre, não apesar disto ou aquém dessas motivações, mas por meio delas, são elas que me fazem comunicar com minha vida, com o mundo e com minha liberdade."

Maurice Merleau-Ponty, Apud: CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

Texto II

Num de seus ensaios, *Que filosofar é aprender a morrer*, Montaigne escreve:

"Qualquer que seja a duração de nossa vida, ela é completa. Sua utilidade não reside na quantidade de duração e sim no emprego que lhe dais. Há quem viveu muito e não viveu. Meditai sobre isso enquanto o podeis fazer, pois depende de vós, e não do número de anos, terdes vivido bastante."

E conclui:

"Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade; quem aprendeu a morrer, desaprendeu de servir; nenhum mal atingirá quem na existência compreendeu que a privação da vida não é um mal; saber morrer nos exime de toda sujeição e coação.
Morrer é um ato solitário. Morre-se só: a essência da morte é a solidão. O morto parte sozinho; os vivos ficam sozinhos ao perdê-lo. Resta saudade e recordação."

Montaigne, Apud: CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

Texto III

***by* Billy Waterson**

Questão:

No decorrer de nossas últimas aulas, fizemos algumas reflexões acerca do "problema da liberdade" (ou da " liberdade como um problema") a partir da leitura de alguns autores citados no livro de filosofia e do filme "Abril Despedaçado". Com o filme, pudemos observar uma situação singular onde a falta de liberdade se define pela falta de perspectivas das pessoas que vivem em um mundo totalmente fechado, no qual as "possibilidades" são mínimas. Mas elas existem, apesar de não serem "percebidas" por quem está preso naquele sistema. As vidas dos personagens da estória poderiam ser comparadas ao "conjunto de engrenagens" da moenda de cana tocada pela junta de bois que aparecem em diversos momentos do filme. Assim como os bois "estão se acabando" fisicamente de tanto rodar (e também "psicologicamente", pois rodam sozinhos sem que seus donos estejam trabalhando), as pessoas que protagonizam a estória estão também se destruindo: são "prisioneiros" de uma engrenagem que não foi criada por elas, mas na qual se viram fatalmente envolvidas pelo nascimento e pela cultura herdada.

Os textos na página da frente desta avaliação fazem reflexões diversas sobre a Liberdade. A partir de sua leitura, das discussões que fizemos em sala, do filme "Abril Despedaçado" e de suas próprias indagações acerca da liberdade, faça agora a "**sua reflexão**" acerca do "**problema da liberdade**" ou da "**liberdade como um problema**". Escreva um texto, em verso ou prosa, que **demonstre a seriedade** com a qual **você lida** com a **sua própria liberdade**. A nota da prova será compatível com o "grau de maturidade" demonstrado na reflexão individual e com a sua "capacidade de relação" com aquilo que foi debatido em sala de aula. Não deixe de observar os "critérios técnicos" da redação que estão situados no cabeçalho da prova. Não há números mínimos de linhas para esta redação, a não ser o limite desta folha e **da sua criatividade**. Use bem esta liberdade, com consciência e responsabilidade.

ANEXO II

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – Ensino Médio e Profissional

Roteiro para o Trabalho Final de Filosofia – Prof. Wanderley José Deina

Durante o segundo trimestre trabalhamos o problema da Ética. Aprendemos que a Ética, num sentido menos reflexivo pode ser entendida apenas como um conjunto de normas – uma moral – as quais uma determinada sociedade ou um determinado grupo se encontra submetido. Num sentido filosófico mais elevado, a Ética é entendida como uma responsabilidade que se constrói a partir do momento em que o sujeito, consciente de si e do mundo ao seu redor (as outras pessoas e as relações com elas estabelecidas) percebe-se livre para tomar as suas próprias decisões. Essa liberdade é construída a partir da reflexão sobre a própria situação do sujeito que pensa em sua situação em meio às regras do mundo do qual faz parte. Suas decisões, decorrentes da reflexão, podem pertencer tanto à esfera privada, quanto à esfera pública: a *esfera privada* diz respeito apenas aos interesses do sujeito em particular, cuja ação decorrente da decisão, remetem tão somente a ele, não devendo implicar prejuízo algum as outras pessoas; a *esfera pública* diz respeito aos interesses da totalidade das pessoas que compõe a sociedade, ao espaço público. Por este motivo, trata-se de uma esfera propriamente política.

São pouquíssimas as pessoas que têm clareza sobre essa diferenciação entre o *público* e o *privado*. Aliás, são muito raras as pessoas que têm clareza de que a Ética é muito mais uma questão de consciência e responsabilidade do que uma ação sega de simplesmente seguir as regras. A maioria das pessoas acredita que *ser ético* significa apenas cumprir as regras. A pessoa que compreende a Ética como um problema filosófico entende que, às vezes, uma regra, mesmo que tida como certa pela maioria, pode ser quebrada. É claro que a quebra da regra não poderá implicar em prejuízo para a maioria, pois um dos objetivos da Ética é justamente a promoção da felicidade que se constrói através da harmonia dos interesses privados possibilitando a vida em sociedade. Uma idéia que remete às primeiras elaborações filosóficas, desde os tempos de Sócrates, Platão e Aristóteles. Estes filósofos não viam diferenciação entre a Ética e a Política. Isso porque a política era considerada a prática coletiva da discussão com o objetivo de resolver os problemas da sociedade, buscando promover a felicidade, senão para todos, pelo menos para a maioria dos cidadãos.

Atualmente vemos que muitas pessoas sentem uma grande dificuldade em conjugar as questões éticas com os interesses políticos, especialmente aqueles que hoje ocupam o centro da política, ou seja, aqueles que foram eleitos como os representantes da maioria. Algumas destas pessoas não conseguem separar aquilo que é interesse próprio (esfera privada) daquilo que é interesse de todos (esfera pública). Mas este problema não é exclusivo daqueles que ocupam cargos eletivos. Nos últimos anos, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, a *mídia* tem aumentado sobremaneira o poder de formar a opinião da população. O problema é que nem sempre essa opinião é formada de uma maneira crítica. Muitas vezes, aquilo que é do interesse apenas dos donos da mídia é passado para a população como se fosse verdade absoluta, como se fosse interesse da sociedade como um todo. Este processo é o que em filosofia chamamos Ideologia. É através da ideologia que aquilo que é interesse de alguns passa a ser interesse de todos. Um exemplo clássico de manipulação ideológica foi a eleição de Fernando Collor de Melo em 1999 a partir de uma edição das imagens do debate que precedeu a eleição feita no Jornal Nacional. O mesmo canal de Televisão que manipulou imagens para eleger Collor, um ano mais tarde teve um papel decisivo em sue *empechement*. Criou para isso, a ideologia da *Geração Cara Pintada*, algo que foi muito mais um espetáculo televisivo do que propriamente um

movimento espontâneo da massa descontente com a corrupção que envolvia o então Presidente da República Collor de Melo.

Próximo a nós, terminado o segundo turno das últimas eleições, temos assistido a uma controvérsia bastante acalorada entre o Governador eleito, Roberto Requião e alguns setores da imprensa paranaense. A RPC (Rede Paranaense de Televisão) exibiu algumas imagens no jornal Paraná TV em que o Governador se dirigiu agressivamente "aos jornalistas". O que deu a entender, para quem assistiu a matéria exibida no jornal, foi que o governador agrediu gratuitamente "todos" os jornalistas que participavam de uma entrevista coletiva um dia depois da eleição. Quem teria razão neste caso, o governador ou a imprensa? Esta é uma questão difícil de responder, no entanto é mais do que evidente o fato de que a imprensa, por pertencer a grupos econômicos e políticos que defendem interesses privados, pode facilmente tentar manipular a opinião pública. Isso já aconteceu diversas vezes no passado e pode acontecer no presente. Estaria acontecendo novamente? Será a imprensa uma instituição imparcial, ou seja, que não toma partido algum na hora de emitir uma notícia sobre política? Ou será que na hora de transmitir uma notícia o jornalista pode enfatizar determinados aspectos que beneficiam os interesses de alguns e prejudicam os interesses de outros? Se existe manipulação, como o cidadão comum pode se defender da dominação ideológica exercida pelos meios de comunicação?

O trabalho final de Filosofia que contará como segunda nota de avaliação do Terceiro Trimestre, terá como tema **A Ética, a Política e o Papel da Mídia**. O trabalho deverá responder a seguinte questão: Os meios de comunicação de massa assumem realmente a sua responsabilidade ética e política perante a sociedade ou são usados freqüentemente para manipular a opinião pública? Algumas pistas, para responder esta questão, podem ser encontradas fazendo uma pesquisa sobre o papel dos meios de comunicação no Brasil desde os tempos de Assis Chateaubriand, passando por Roberto Marinho e a sua relação com a Ditadura Militar, até os dias de hoje em que praticamente todos os meios de comunicação pertencem a grupos políticos dominantes nas diversas regiões de nosso país.

Roteiro para a redação do trabalho:

Deverá ser elaborado em grupos de até cinco alunos, redigido em folha de papel almaço em texto dissertativo de duas a quatro páginas. O objetivo não é fazer um trabalho informativo, mas reflexivo. Por esse motivo, os grupos terão que pesquisar as informações a partir das referências que seguem neste roteiro. Depois disso, desenvolverão as suas reflexões acerca do tema proposto. O trabalho **deverá ser manuscrito**.

Referência Bibliográfica para a pesquisa:

NARLOCH, Leandro. *A Voz do Brasil*. São Paulo: Editora Abril, Revista Superinteressante, edição de Junho de 2005

BUCCI, Eugênio. *Ainda sob o signo da Globo*. In: BUCCI, Eugênio & KEHL, Maria R. Videologias: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004 (p. 220 a 240).

Sites:

http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/

http://www.igutenberg.org/dados.html

http://www.zerofora.hpg.ig.com.br/

http://www.midiaindependente.org/

Sugestão de Filmes:

Brazil: Beyond Citizen Kane, ou ***Brasil: Muito além do Cidadão Kane*** (em português), é um documentário de Simon Hartog produzido em 1993.

O filme, que conta a história da Rede Globo de Televisão, foi proibido no Brasil desde sua estréia em 1993 graças a uma ação judicial movida por Roberto Marinho. Atualmente existem poucas cópias em circulação no Brasil. Graças a popularização da internet o documentário pode ser baixado no site Midiaindependente, visto no site Vídeos Google ou ainda dividido em quatro partes no Youtube. Foi produzido pela tv inglesa Channel Four. O documentário conta com a participação de alguns artistas, políticos, e especialistas como Luiz Inácio Lula da Silva, Chico Buarque, Leonel Brizola, Washington Olivetto, Armando Falcão, Antônio Carlos Magalhães, Walter Clark, Armando Nogueira, Gabriel Priolli e Maria Rita Kehl. Foi lançado em 1993. O documentário jamais esteve no circuito de cinemas brasileiros e a exibição que ocorreria no Museu de Arte Moderna - MAM, do Rio de Janeiro, foi proibida pelo, na época, presidente da República, Itamar Franco.

O QUARTO PODER
Título Original: **Mad City**
País de Origem: EUA
Ano: 1997
Duração: 114min
Diretor: Costa-Gavras
Elenco: John Travolta, Dustin Hoffman, Alan Alda, Mia Kirshner.

Fahrenheit 9/11: um filme documentário americano realizado por Michael Moore e lançado nos Estados Unidos e Canadá em 25 de Junho de 2004.

ANEXO III

filosofia

descrição:	Portal para a Comunidade Brasileira de Filosofia. LEIAM AS REGRAS DA COMUNIDADE NO LINK ABAIXO http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=38942&tid=2531987331009887867 # Pesquise pelos tópicos da comunidade através do portal abaixo: http://www.academusnet.pro.br/orkut38942.php
idioma:	**Português**
categoria:	Culturas e Comunidade
dono:	Pedro Madsen
mediadores:	Carolina, SÁVIO, Constantin, Saul, Raphael, Nil, JUCA
tipo:	pública
fórum:	não-anônimo
local:	Brasil
criado em:	8 de Abril de 2004 19:22
membros:	84.788

fórum			
	tópico	**postagens**	**última postagem**
	COTAS	6	28/05/07
	Poesias,Filosofias,é Pensamentos .2	1.147	28/05/07
	Quem nasceu primeiro ? O ov...	18	28/05/07
	Espiritismo é a explicação mais “lógica”.	797	28/05/07
	Liberdade	12	28/05/07

Regras da Comunidade

Carolina

13 Mai
Regras da Comunidade
Manual + Regras da comunidade

Antes de mais nada, quero pedir aos membros que **NÃO** postem nesse tópico. Deixem seus comentários no tópico que está sendo aberto paralelamente a esse com essa função, pq pode ser preciso acrescentar informações neste aqui, e elas acabarão se perdendo entre os comentários.

O objetivo deste tópico é concentrar, basicamente, o que cada participante precisa ter conhecimento ao se tornar membro da comunidade. É uma espécie de **manual**, onde constam tb as **regras** para que prevaleça uma boa interação, e se faz necessário que seja lido na íntegra.

A Lixeirinha cumpre um papel muito importante na comunidade. É um espaço livre para bate-papo informal e também para reclamações, ajuda aos estudantes e outros tipos de postagens, que feitas noutros lugares são com certeza deletadas.

A Comunidade:

O objetivo da comunidade é reunir num ambiente amistoso todos que tenham **interesse honesto pela Filosofia; desde simples curiosos até Filósofos**, promovendo fundamentalmente a troca de informações e idéias sobre a Filosofia, tanto de forma simples, quanto de maneira mais específica, visando o esclarecimento não apenas de assuntos Filosóficos, mas que favoreçam também uma análise das mais diversas manifestações do comportamento humano à luz a Filosofia. Sendo assim, a abordagem FILOSÓFICA a qualquer tema, é **imprescindível**.

Dentro de uma comunidade abrangente, sem limitações para qualquer ramo do pensamento humano, **tolerância** para com as diferenças é de suma importância, e **respeito**, fundamental.

A *Comunidade Filosofia* ao longo de sua existência, veio formando seu perfil, sempre atentando a cordialidade e respeito mútuo, entre a troca de informações entre os integrantes.

E isso não nos impede de debater temas polêmicos, onde a importância reinante nesses tópicos **é o debate das idéias centrais proferidas, e não embates de cunho pessoal**, que geram resultados não positivos.

Carolina

13 Mai
A respeito da postura que vise a troca de cunho pessoal, a moderação refrisa ser intolerante perante tal postura, e que a mesma **não é bem-vinda**, de onde esse tipo de conduta será em todos os casos independente ou não da reclamação dos integrantes, **advertida com rigor**, e tomadas as providências constantes nesse

manual.

A importância da discussão das idéias, é essencial para a construção de um debate produtivo, e por conseguinte conclusões salutares, além de manter o clima positivo sempre reinante desde os primórdios da comunidade.

Posto isso, só resta as nossas boas vindas, e o desejo de que consigamos a cada dia buscar a compreensão em profundidade, sob o amparo da amizade.

Mas afinal, ***"Que é Filosofia"***? A experiência aqui no fórum, nos indica que muitos ainda não percebem a área de abrangência da Filosofia. Taxam temas "x" ou "y", de *"Isso não é Filosofia!"*, partindo de uma simples proposição temática. A Filosofia, abrange tudo. Depende apenas da **forma de abordagem** que fornecemos a determinadas coisas.

Metafilosofia é a filosofia da filosofia. A *metafilosofia*, consiste no filosofar sobre o próprio papel da Filosofia enquanto ramo do saber humano. Enquanto o que ela é, em si mesma. Que é Filosofia? Qual o seu papel? Quais as suas limitações? Quais seus objetivos? Há objetivos pré-definidos? Qual a sua forma de atuação? Seu *modus* de atuar, enquanto produtora de conhecimento?

Definição metafilosófica *a priori*, sobre "Que é Filosofia":

Carolina

13 Mai

Refletindo a Filosofia: a Filosofia é um ramo do saber que visa através da experiência ôntica (relativa ao ente - vide Heidegger *in* "Ser e tempo") da racionalização da experiência ontológica, uma aproximação com a realidade através da interpretação. A grande controvérsia e o problema central da *metafilosofia*, é que a realidade em si mesma é **multifacetada**, e possui infinitas nuances que dependem da forma ontológica de abordagem. Por isso, há grande dificuldade de consenso, pois uns privilegiam as suas abordagens acerca da realidade, em detrimento das de outrem, sem notar que a experiência ôntica é pessoal e intransferível. Julgam assim - através de valores pessoais - o que é Filosofia ou não é. O que pode ser válido para alguns, não é para outros. Tentar cersear toda e qualquer forma de abordagem da realidade, é tentar esfacelar a Filosofia.

Posto o acima, SOLICITAMOS aos foristas, que atentem ao exposto. Não tentem taxar temas de "é", ou "não é", e busquem uma ABORDAGEM FILOSÓFICA independente da natureza do tema.

Salientamos ainda, que seremos INTOLERANTES quanto a posturas contrárias ao dito acima, no que tange ao esfacelamento da Filosofia, munidos pelo gosto/repulsa pessoal sobre determinadas temáticas.

*Dicas:

1 – Evite o *"pára-quedismo"*: não julgue a comunidade pelo que vê apenas na primeira página; não julgue um tópico pelo seu post de abertura; não julgue um membro por um comentário; e jamais acuse ou faça insinuações degradantes sem que vc possa provar.

2 – Todo tópico em que apareça **[MODERAÇÃO]** no título contém informações pertinentes a todos os membros.

3 – Um tópico interessante começa com um título interessante. Títulos como "dúvida" ou "preciso de uma explicação" são muito vagos. Procure especificar o tema já no espaço destinado ao título.

Carolina

13 Mai

4 – Não é possível enviar mensagens na comunidade pq o Orkut não permite o envio de mensagens em comunidades com mais de 2 mil membros. Qualquer divulgação tem que ser feita no fórum de tópicos.

5 – Semeadores da discórdia é um já conhecido grupo (comunidade) que cria bogus (Bad Orkut User – perfis falsos – "fake" profiles) para entrar em comunidades e lançar tópicos com o único intuito de – como diz o nome - semear a discórdia e tumultuar. Até que o moderador possa eliminar esse tipo de participação, **procure não alimentar tais tópicos**, até pq é comum a aposta entre eles para ver quem consegue criar o tópico mais movimentado.

REGRAS:

1 – Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional é crime segundo art. 20 da Lei 7.716/89, sujeito a pena de reclusão de 2 a 5 anos e multa. O autor de qualquer comentário que se apresente dessa forma poderá ser denunciado às autoridades competentes;

2 – Tópicos e posts que, **segundo os critérios da moderação**, apresentarem o intuito de provocar/ alfinetar/ cutucar, ou que façam alusão pejorativa direta ou indireta sobre outro membro ou sobre uma colocação serão apagados, seus autores serão advertidos pública e formalmente, e em caso de reincidência, serão SUSPENSOS POR DEZ DIAS. Se nesse meio período for pego postando na comunidade – seja de que forma for – será sumariamente BANIDO. Em caso de reincidência na conduta após suspensão, será BANIDO.

A prática da conduta acima, é algo totalmente **desnecessário**, por desviar o assunto do tópico e gerar discórdia.

Carolina

13 Mai

Sugerimos atenção redobrada perante a tal conduta.

4 – Qualquer tópico ou post que vise ofender/agredir explicitamente os membros, a comunidade, ou qualquer crença/religião, filosofia, agremiação política ou científica, assim como tópicos ou posts incitando qualquer forma de violência contra quem ou o que for, tb serão apagados assim que a moderação tomar conhecimento, e seus autores serão advertidos e se for o caso banidos;

5 – Bogus não são necessariamente nocivos, portanto, a exclusão de um bogus, assim como de qualquer outro membro, depende da avaliação da moderação, não de solicitação de membros. Especulações sobre a real identidade dos bogus são dispensáveis;

*Eventos:

1 – Para evitar duplicidade, verifique se o evento que vc quer divulgar já não está na lista.

2 – A lista de eventos visa a divulgação de EVENTOS Filosóficos, e não de assuntos não relacionados.

3 – Publique o evento com a data em que ele vai ocorrer, e não com data fictícia, visando apenas que ele fique em evidência. Eventos com datas fictícias serão apagados assim que a moderação tomar conhecimento.

*Dicas de conduta ética:

1- NUNCA, EM HIPÓTESE ALGUMA, argumente em tom personalista, se utilizando de *ad hominens*. Debata IDÉIAS e não pessoas. Adjetivações em tom personalista, apenas demonstram a imaturidade do postante, bem como a falta de embasamento argumentativo. Tal prática, apenas gera mal estar e reduz o nível de qualidade do fórum;

2- Não gostou do tema de um tópico específico? Simples: NÃO ENTRE E NÃO POSTE. NÃO SE MANIFESTE. Entrar apenas para achincalhar, avacalhar, vandalizar, além de demonstrar a falta do que fazer, desvia o rumo do tópico e atrapalha quem está interessado em argumentar nesse. Respeite o espaço dos outros, para que o seu seja tbm respeitado. Respeite o espaço comunitário, para angariar respeito para si mesmo;

Carolina

13 Mai

3- Busque SEMPRE a construção do conhecimento, AGREGANDO VALOR E QUALIDADE AO DEBATE. Não mantenha a postura de "embate de idéias", visando o "oposto" como um "inimigo". Isso apenas demonstra o EGO INSUFLADO, gerado por uma suposta "detenção da verdade". Podemos ter razão - ou não - mas a POSTURA é fundamental para a CONSTRUÇÃO DO SABER FILOSÓFICO. Quem visa "embater", nunca conseguirá "construir saber".

4- Não se porte como um FANÁTICO em prol da "defesa daquilo que eu acho certo". Por muitas vezes - e a experiência aqui comprova - o radicalismo nunca atinge resultados positivos, e SEMPRE a coisa descamba para combate de egos. Circo e filosofia são conceitos díspares entre si;

5- HONESTIDADE INTELECTUAL, é uma das maiores virtudes de um pensador. Reconhecer que está errado, lhe confere honradez, além de angariar pragmatismo na construção do saber. Dê o braço a torcer, quando for demonstrado erro. Evita-se debates improfícuos;

6- Não APROPRIE conceitos alheios. Preserve a PROPRIEDADE INTELECTUAL. Sempre CITE FONTES quando os conceitos/textos/artigos/pesquisas não forem seus;

7- RESPEITE o SISTEMA DE CRENÇAS de cada um. Seja esse ateísta, teísta, deísta, agnóstico ou qualquer um outro. Não seja um fanático radical. Radicalismo não propicia debates. Saiba ler os argumentos, e argumente com lógica e razão;

8- ARGUMENTOS DE AUTORIDADE SÃO FALHOS EM SUA RAIZ. Não é pq "fulano" disse que algo será certo, ou pq "está no livro tal" que é a expressão da verdade absoluta. O QUE IMPORTA É A IDÉIA EM SI MESMA, E NÃO A FONTE QUE A PROFERIU. INCLUSIVE EVITE ARGUMENTOS DE AUTORIDADE POR SISTEMA, dizendo que "a ciência suplanta minha idéia", ou "a filosofia disse isso", ou "segundo 'x' é assim e portanto vc está errado". DEMONSTRE A SUSTENTAÇÃO DO

SEU ARGUMENTO COM AS IDÉIAS DESSE SISTEMAS, E NÃO APENAS ALEGANDO A SUPOSTA POSIÇÃO DESSES;

Carolina

13 Mai

9- Evite falácias de "apelo a platéia". Vc não está em um show para ingenuamente "angariar razão" para si. Não é pq muitos ou poucos concordam com o que vc diz, que isso necessariamente será certo;

10- Evite falácias de "apelo ao ridículo", ridicularizando um argumento **sem apontar sustentação**. Comparar argumentos com coisas de naturezas distintas, não é ético. Argumente com embasamento, seja inteligente;

11- RESPEITE a ORIENTAÇÃO POLÍTICA dos postantes. Não é pq alguém possui orientação "A" ou "B" que lhe dá o direito de agredir e adjetivar. Prática muito comum nessa comuna, infelizmente. Basta o assunto ser política, que os ânimos já se inflamam, e se torna uma guerra de adjetivações: é "direitinha pra cá", "liberalzinho pra lá", "comunistinha acolá". Seja INTELIGENTE e AGREGUE CONHECIMENTO. Traga a TONA os ARGUMENTOS QUE FIZEREM VC ADOTAR TAL ORIENTAÇÃO. Não denigra aquilo que vc defende, se portando como um *australopithecus*;

12- Lembre-se: CETICISMO NÃO É SINÔNIMO DE NEGAÇÃO A PRIORI. CETICISMO É ACEITAÇÃO SUPLANTADO POR EVIDÊNCIAS. NÃO SE TRATA DE ACEITAÇÃO CEGA, **E MUITO MENOS DE NEGAÇÃO CEGA**. Não deturpe conceitos;

13- A ciência é neutra e isenta. Ao menos deveria ser. Portanto não a use em seus argumentos ao menos que ela REALMENTE suplante esses. DEMONSTRE essa suplantação;

15- Tente redigir seus posts, de forma INTELIGÍVEL. Evite o MIGUXÊS (!). Tente respeitar a norma, ao menos como exercício filosófico. A língua pátria agradece;

16- Conheça os conceitos existentes acerca da retórica e da dialética, lendo guias de falácias. Torne suas argumentações mais consistentes evitando incorrer nas mesmas, e detecte erros com maior facilidade. Algumas dicas de links:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fal%C3%A1cia

http://www.nizkor.org/features/fallacies/ *(esse está em inglês)*

17- Evite postar ENQUETES SEM RELEVÂNCIA;

Carolina

14 Mai

18- Seja cordial. Angarie amigos, ao invés de inimizades. Debates com esses, sempre são mais produtivos que com pessoas que não gostamos;

19- Seja ponderado e RESPONSÁVEL no uso da ironia. Ela pode ser uma boa arma, se usada de forma correta. A ironia, deve estar atrelada a argumentos sustentáveis, do contrário é mera provocação, não acrescenta. Corroa argumentos, com argumentos. Não confunda ironia e sarcasmo com falácia de apelo ao ridículo. São coisas diferentes. Ironize com lógica e razão;

20- E por fim, PENSE ANTES DE ESCREVER. Isso é uma comunidade de Filosofia, e portanto vise sempre um ENFOQUE FILOSÓFICO aos seus posts. Evite chats em tópicos normais. Há um espaço dedicado exclusivamente a isso. Não desvie o rumo do tópico com conversas informais. RESPEITE A FILOSOFIA E O PRÓXIMO.

Filosofia

22 Mai (6 dias atrás)

Regras - Enquete

***SOBRE AS ENQUETES

ENQUETES - REGRA ÚNICA: todas as enquetes devem constar uma opção para assinalar tendo os seguintes dizeres ===> 'enquete mal formulada - favor apagar.' Aquelas que não contiverem tais dizeres, serão sumariamente deletadas. Aquelas em que essa opção atingir 50% ou mais de votos, serão deletadas tbm.

Filosofia

22 Mai (6 dias atrás)

AVISO

Esse perfil postante é "genérico", utilizado exclusivamente para atos da moderação. Não consta no corpo de moderadores, mas possui amplos poderes de moderação.