



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE FILOSOFIA**

CLOVIS SILVA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO: UMA REFLEXÃO
RELACIONADA À DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE
2024**

CLOVIS SILVA ARAÚJO

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO: UMA REFLEXÃO
RELACIONADA À DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Antônio de Souza

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663e Araujo, Clovis Silva.
Educação e emancipação em Theodor Adorno [manuscrito]
: uma reflexão relacionada à docência de filosofia no ensino
médio / Clovis Silva Araujo. - 2024.
52 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Filosofia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Carlos Antônio de Souza,
Coordenação do Curso de Filosofia - CEDUC. "

1. Emancipação. 2. Educação. 3. Ensino de filosofia. 4.
Ensino médio. I. Título

21. ed. CDD 370

CLOVIS SILVA ARAÚJO

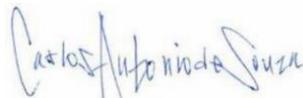
**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO: UMA REFLEXÃO
RELACIONADA À DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Filosofia, da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de graduado em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia da
Educação.

Aprovado em: 17/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Antônio de Sousa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Eugênia Ribeiro Teles
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profa. Dra. Gilmara Coutinho Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, aos que me apoiaram a viver uma jornada filosófica e aos filósofos estudados, que me sustentaram em seus ombros, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me desafiar na vocação intelectual e mostrar os sinais do caminho que eu deveria seguir quando eu ainda nada entendia sobre o meu propósito na vida.

À minha esposa, que sempre segurou na minha mão e não permitiu que eu desistisse quando mais árduo o caminho pareceu ser.

Ao meu pai e a minha mãe, que sempre me estimularam a buscar mais conhecimento e nunca parar de estudar, me dando todo o apoio necessário na jornada.

Ao meu orientador, Prof.Dr.Carlos Antônio de Souza, pela paciência para com este eterno aprendiz aqui e pelas suas instruções, que se estenderam não só para o campo filosófico-intelectual, mas para a minha vida como um todo.

Aos professores do curso que contribuíram ao longo de todos esses anos, por meio das disciplinas, debates e exemplos de atuação profissional, para o meu desenvolvimento na área da Filosofia e da educação como um todo.

Aos funcionários da UEPB, especialmente os da coordenação de Filosofia e os da biblioteca, pela presteza e atendimento quando me foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Praticar filosofia, ensinar o exercício filosófico em nossos dias é, pois, uma segunda resistência: a resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo.”

(Sílvio Gallo)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre educação e emancipação, na perspectiva teórica de Theodor Adorno, bem como refletir sobre a aplicação dessas reflexões na docência de filosofia no ensino médio. Para tanto, inicialmente, será feita uma revisão bibliográfica sobre a concepção de educação e de emancipação na obra de Adorno, destacando a importância da educação para o desenvolvimento crítico do indivíduo e sua relação com a sociedade. Em seguida, será analisada a realidade da docência de filosofia no ensino médio, buscando identificar os desafios e possibilidades de aplicação dos conceitos de Adorno e dos outros autores que foram base para o desenvolvimento do presente trabalho. Abordaremos a respeito do método de ensino tradicional-expositivo em equiparação à metodologia de ensino que incentiva o ato do filosofar no aluno do ensino médio. Por fim, serão apresentadas algumas propostas para a prática docente de filosofia com base nas reflexões teóricas do autor alemão e dos demais autores, visando contribuir para a formação de indivíduos críticos e emancipados no contexto escolar.

Palavras-Chave: emancipação; educação; filosofia; escola.

ABSTRACT

This work aims to investigate the relationship between education and emancipation, from the theoretical perspective of Theodor Adorno, as well as to reflect on the application of these reflections in the teaching of philosophy in high school. To this end, initially, a bibliographic review will be made on the conception of education and emancipation in Adorno's work, highlighting the importance of education for the critical development of the individual and his relationship with society. Then, the reality of teaching philosophy in high school will be analyzed, seeking to identify the challenges and possibilities of application of the concepts of Adorno and other authors that were the basis for the development of this work. We will talk about the traditional-expository teaching method in comparison with the teaching methodology that encourages the act of philosophizing in high school students. Finally, some proposals for the teaching practice of philosophy will be presented based on the theoretical reflections of the German author and other authors, aiming to contribute to the formation of critical and emancipated individuals in the school context.

Keywords: emancipation; education; philosophy; school.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO.....	11
3. A IDEIA DE EMANCIPAÇÃO EM ADORNO	16
4. A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	22
4.1 Desafios do ensino de filosofia no ensino médio.....	26
4.2 Os perigos do foco excessivo pelo ENEM	36
5. ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA PROFÍCUO	42
6.CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo da educação, o debate em torno da formação integral dos estudantes e dos desafios enfrentados pelos sistemas educacionais torna-se cada vez mais relevante. Nesse cenário, a filosofia emerge como uma disciplina fundamental, capaz de estimular o pensamento crítico, promover a reflexão ética e contribuir para a formação de cidadãos autônomos e engajados. No entanto, a implementação eficaz do ensino de filosofia no ensino médio enfrenta uma série de obstáculos, que vão desde a falta de formação adequada dos professores até a influência crescente de modelos educacionais centrados na preparação para exames padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Este trabalho propõe-se a explorar a relação entre educação e emancipação, tendo como foco o ensino de filosofia no ensino médio.

Partindo das reflexões de Theodor Adorno sobre a função da educação na formação de indivíduos autônomos e críticos, investigaremos como tais princípios podem ser aplicados ao contexto específico do ensino de filosofia que, veremos, que é uma ferramenta de grande influência para auxiliar em uma educação emancipatória. Portanto, a relevância deste trabalho reside na necessidade de repensar o papel da educação e do ensino de filosofia no contexto atual, buscando superar os desafios e as limitações que comprometem a formação integral dos estudantes. Ao analisar as ideias de Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação*, almejamos oferecer reflexões que possam auxiliar o debate acadêmico e inspirar iniciativas e práticas educacionais mais alinhadas com os ideais de uma sociedade emancipada, democrática e plural.

O primeiro capítulo aborda a concepção de educação em Theodor Adorno, destacando o conceito e sua crítica à mera transmissão de conhecimentos, tanto quanto sua defesa de uma educação que promova a autonomia e a reflexão crítica em relação à realidade social. Em seguida, no segundo capítulo, exploraremos a ideia de emancipação em Adorno, analisando as possibilidades e os limites dessa proposta no contexto educacional contemporâneo, refletindo em como uma educação voltada para a emancipação pode contribuir para uma sociedade melhor e mais desenvolvida.

O terceiro capítulo volta-se para a docência de filosofia no ensino médio, em que analisaremos o contexto escolar em que se encontra a filosofia e examinaremos

os desafios enfrentados pelos professores, as dificuldades inerentes à disciplina e as implicações do enfoque exagerado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na formação dos estudantes. Em particular, discutiremos os perigos associados à redução do ensino de filosofia a uma mera preparação para o exame, em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Por fim, o último capítulo apresenta aspectos didáticos e pedagógicos para um ensino de filosofia profícuo, buscando identificar estratégias e práticas que possam contribuir para uma educação mais crítica, reflexiva e emancipatória para os estudantes do ensino médio.

Em síntese, ao longo deste trabalho, procuramos oferecer uma reflexão aprofundada sobre a relação entre educação e emancipação, destacando a importância do ensino de filosofia como um instrumento privilegiado para a formação de indivíduos autônomos, críticos e engajados com os desafios do mundo contemporâneo.

2. EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO

Theodor Adorno foi um filósofo, sociólogo e musicólogo alemão, nascido em Frankfurt, em 1903 e falecido em 1969, em Visp, na Suíça. Ele foi um dos principais expoentes da Escola de Frankfurt, um grupo de intelectuais que se dedicaram a uma análise crítica da sociedade capitalista e que, de maneira geral, buscavam uma teoria crítica da cultura. É importante contextualizarmos o autor principal, base desta pesquisa, para principalmente entendermos o contexto histórico ao qual ele estava inserido.

Adorno foi influenciado pela tradição filosófica alemã, especialmente por pensadores como Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). No geral, ele viveu em uma época de grandes mudanças culturais, políticas e sociais, como a primeira guerra mundial (em sua juventude), a revolução de novembro de 1918 (que desencadeou na monarquia alemã e levou à fundação da República de Weimar), como também viveu ainda, durante a década de 1930, a ascensão do nazismo na Alemanha, o qual tornou-se uma crescente ameaça aos intelectuais judeus e esquerdistas, incluindo Adorno.

Essas grandes mudanças culturais, como também a tendência crescente da cultura de massa e da televisão, fizeram parte do repertório de Adorno e entendermos isso é fundamental para a compreensão de suas ideias de educação e emancipação, pois suas teorias são profundamente influenciadas pelo seu tempo e lugar. Suas ideias refletem a realidade a qual ele viveu. Portanto, compreender o contexto histórico e cultural da vida de Adorno nos ajudará a entender o porquê ele defendia uma abordagem reflexiva e crítica da educação, em que esta buscasse desafiar a cultura predominante e promover a emancipação e transformação social.

No que tange à educação, objeto parcial de estudo da presente pesquisa, é um dos temas principais da obra de Adorno. Ele acreditava, de modo geral, que a emancipação do ser humano deveria ser o objetivo principal da educação, principalmente em relação às “forças alienantes” da sociedade capitalista. Adorno acreditava que a educação tem um papel essencial a desempenhar na formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de questionar as normas e as convenções sociais e buscar novas formas de viver e de se relacionar com os outros. Ele partilhava da ideia de que a educação tinha o potencial de desenvolver a capacidade de reflexão crítica nos indivíduos, permitindo-lhes questionar as normas e estruturas sociais

existentes e buscar mudanças para estas, como também, trazer “esclarecimento”, no sentido kantiano do termo.

A partir desta ideia de emancipação, iremos utilizar da Filosofia como um ponto de partida e como uma ferramenta e disciplina fundamental, porém não exclusiva, para a corroboração da emancipação nos indivíduos, mais especificamente, no que tange os alunos do Ensino Médio, segundo a visão do conceito de Adorno.

Para isso vamos entender o que significa “educação” para Adorno; posteriormente, a definição de emancipação e, por fim, um método para que a educação nas nossas escolas, mais especificamente no que tange às aulas de Filosofia, possa condicionar os indivíduos à essa emancipação, a qual preconiza o autor alemão.

Primeiro, entendamos o que é a educação sob um conceito geral, pois definir o que é a educação em suas mais diversas e complexas vertentes e conjuntos teóricos, demandaria mais espaço e profundidade do que compete expormos no presente trabalho. Educação, segundo o dicionário de língua portuguesa Houaiss é: “O processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (Houaiss, 2001, p.881).

Se utilizarmos da etimologia da palavra, veremos que o termo educação, segundo o *Dicionário de Filosofia* do Nicola Abbagnano, tem proveniência no latim *Educatio* que no seu segundo conceito, de acordo com a tradição pedagógica do Ocidente, tem como finalidade a formação do homem e amadurecimento do indivíduo, oriundo da transmissão e aprendizado de técnicas que constroem uma cultura e que, segundo o dicionário: “[...] são técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto” (Abbagnano, 2007, p.305). Podemos entender a partir destas definições, a educação como sendo um preparo, um direcionamento.

De acordo com o site Dicionário Etimológico, “O significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo” (Dicionário Etimológico, disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>, acessado em 03 de abril de 2023).

Essa definição sugere que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas também como um processo de formação de indivíduos capazes de se relacionar com a sociedade e com o mundo de forma crítica e consciente. Através da educação, as pessoas são preparadas para lidar com as diferenças e desafios que o mundo apresenta, o que é fundamental para construir uma sociedade mais justa e equilibrada.

Sob o entendimento da definição supracitada, da educação como um guia de preparação para a vida e integração a sociedade, Adorno possui uma posição diferente e concordaria apenas em partes com tais definições, pois para ele a educação não deveria ser apenas um meio para à adaptação dos indivíduos às normas e/ou expectativas sociais, mas, acima disso, deveria ser um processo de libertação das “amarras” impostas pela sociedade, ou em outras palavras, a educação para ele deve promover a autonomia e liberdade dos indivíduos. A educação precisa ir além dessa adaptação dos indivíduos à sociedade e permitir uma visão crítica sobre o mundo, de forma a possibilitar uma transformação social, que começa no indivíduo. Portanto, para Adorno, um indivíduo emancipado ou em processo de emancipação deve andar em caminho contrário ao pensamento coletivo ou massificado.

Conforme Adorno (1965, p.140): “Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados”. É notório que, para Adorno, é preciso fundamentarmos uma educação emancipatória à luz da discussão sobre a relação entre indivíduo e sociedade. A autonomia individual é um valor fundamental para o conceito de emancipação, que deve ser protegido e promovido. Para ele, cada pessoa deve ser capaz de pensar e agir de acordo com suas próprias convicções e escolhas, sem ser coagido ou influenciado por outros. Vejamos sua afirmação a seguir:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (Adorno, 1995, p.73).

De acordo com Adorno, quando as pessoas se juntam a coletivos, como grupos políticos, religiosos ou culturais, elas podem perder parte dessa autonomia. Isso porque esses coletivos muitas vezes têm regras, normas e valores específicos que devem ser seguidos pelos membros. Quando alguém se submete cegamente a essas regras e normas, ele se torna mais como um "material" que pode ser moldado e

manipulado pelo coletivo, em vez de ser um ser autodeterminado e esclarecido. Assim, tal crítica de Adorno à adesão cega aos coletivos sugere que a identidade individual é muito importante e deve ser preservada, mesmo quando as pessoas se envolvem em atividades coletivas.

É necessário que os indivíduos mantenham a capacidade de pensar e agir de forma independente, sem serem manipulados pelas forças dominantes. Essa autonomia não se restringe apenas à liberdade individual, mas também à capacidade de pensar e agir de forma crítica em relação à sociedade em que vivemos. A educação deve, portanto, estimular a capacidade de reflexão e crítica dos indivíduos, permitindo-lhes questionar e resistir às opressões e injustiças presentes na sociedade, para que assim, os indivíduos possam contribuir de forma significativa para o coletivo e evitar serem dissolvidos como meros componentes da identidade coletiva. Portanto, andar na mão oposta do coletivo, para Adorno, é andar em direção à emancipação.

Adorno preconiza uma educação voltada à autorreflexão crítica, que se torna possível quando os nossos olhos estão voltados à ideia de autonomia:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (Adorno, 1995, p.132).

De maneira geral, a concepção de educação que Adorno afirma é a de uma ferramenta para a “produção de uma consciência verdadeira”. Os indivíduos precisam pensar acerca de si próprios e no contexto em que estão inseridos sem grandes influências externas de grupos ou coletivos que possuem seus ideais já formados.

Essa forma de condicionar a educação para a formação de indivíduos esclarecidos e que não se adaptem ao coletivo social, antes, pensam por si mesmos, é a base da ideia educacional de Adorno. Todavia, ele próprio reconhece que não devemos levar essa ideia ao extremismo, pois os indivíduos emancipados, ou aqueles que tiveram uma formação educacional em que direcionaram suas energias à autorreflexão crítica, à contestação e a resistência não estão isolados da sociedade, nem devem se moldar para tal.

Mesmo que educados para não seguir cegamente o coletivo, os professores devem ainda assim, preparar os estudantes para a vida no mundo, na sociedade. Adorno afirma que “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo

de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (Adorno,1995, p.156).

Isso, em um primeiro momento, parece contraditório com os ideais dele que foram comentados anteriormente, todavia, não o é, pois, para um indivíduo pensar a sociedade, ele precisa entendê-la e para transformá-la, precisa primeiramente se situar nela. Existe aí, portanto, na teoria do Adorno, uma linha tênue que deve ser cuidadosamente levada em consideração, a de preparar os indivíduos para a autonomia, aliado ao cuidado de não os preparar para o isolamento por serem “emancipados”. Adorno afirma que a educação seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação à sociedade, todavia, seria igualmente questionável, se tal educação só formasse pessoas bem ajustadas:

Não devemos, pois, permitir uma educação fundamentada na crença de poder eliminar o indivíduo, no sentido de individualidade, ou seja, das suas qualidades pessoais. como também não devemos considerar possível uma orientação no mundo sem adaptações. Adorno diz sobre essa ambiguidade apontada que ‘[...] talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não devemos nos desviar dela’ (Adorno, 1995, p.156).

Em suma, para Adorno, a educação deve estar comprometida com a formação de um indivíduo crítico e autônomo, capaz de resistir às influências externas e pensar de forma reflexiva sobre a sociedade em que vive. A educação não deve ser vista apenas como um meio para a aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades práticas, mas sim como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. A IDEIA DE EMANCIPAÇÃO EM ADORNO

No capítulo anterior, compreendemos a respeito da concepção adorniana de educação. Entendemos que, para ele, o educar deve ser um processo que conduz à emancipação do indivíduo. Como vimos mais detalhadamente, Adorno entendia que a educação não deve ameaçar o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social.

Partindo, pois, do princípio da educação como pilar fundamental para a formação de indivíduos emancipados, pairamos sobre uma questão-chave, o que viria a ser essa “emancipação” que Adorno teoriza e que, segundo ele, deveríamos buscar desenvolver em nós ou ser esta o fim de nossos processos educacionais?

Vejamos, primeiramente, o que diz o Dicionário Aurélio da Língua portuguesa a respeito do conceito de emancipação, para então, após observarmos de modo amplo sua definição, percorrermos por fim o caminho da teoria adorniana para com este conceito.

O dicionário Aurélio apresenta a seguinte definição: “Emancipação “[Do lat. *emancipatione*] S. f. 1. Ação ou efeito de emancipar(-se). 2. Alforria, libertação.”.

Segundo a definição supracitada, o conceito de emancipação está relacionado a uma ideia de libertação, cujo resultado decorre de uma ação. Tendo em vista esse ponto, cabe a nós nos questionarmos libertação de quê? E qual é o efeito ou causa necessária para que ocorra esta libertação? Ao responder estas questões, teremos como produto final, o conceito de emancipação de Theodor Adorno.

Vejamos, se emancipação é sinônimo de libertação, podemos entender o oposto de tal termo, o seu antônimo, como algo que restringe a liberdade de fato, que tenha uma tendência alienante ou mesmo algo que denote dependência. Portanto, seguindo esta cadeia lógica, não se nasce emancipado, se torna. Logo, o estado natural do indivíduo que ainda não se tornou emancipado é, em termos mais objetivos, um estado de prisão. Sendo assim, indivíduos não emancipados são sujeitos que estão em algum nível de estado de privação, ainda que em vias de fato, no sentido físico, sejam pessoas livres. Então, qual seria este estado de aprisionamento que antecede o indivíduo que se tornou emancipado?

Theodor Adorno acreditava que existem formas de opressão e alienação que impedem os indivíduos, no geral, de desenvolver sua verdadeira individualidade e liberdade. Ele afirmava que a sociedade industrial moderna criava uma cultura de

massa que homogeneiza os indivíduos e os afasta de sua verdadeira natureza humana, que os impede de pensar e agir de forma autônoma. O indivíduo não emancipado está preso à sociedade industrializada e às suas formas de dominação, como a uniformização cultural e a ideologia do consumo, por exemplo. Segundo Adorno, tais pessoas estão alienadas de si mesmas, de suas emoções e capacidade de agir criticamente; presas em um estado de má consciência. São sujeitos que se tornam instrumentos passivos da ordem social. Eles precisariam, por sua vez, ter uma libertação da sua consciência e passar a perceber e compreender as estruturas opressivas da sociedade, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva em relação a elas, ou seja, uma postura de resistência. E é, pois, a esse processo de superação, que Adorno chamará de Emancipação. Emancipação é, portanto, uma ruptura da mentalidade do indivíduo em relação ao meio em que este está inserido, nos mais variados contextos. Tal ruptura consiste na busca por uma consciência crítica, autônoma e reflexiva.

Adorno (1965, p. 156) definirá Emancipação da seguinte forma: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Todavia, apesar desta definição objetiva, o próprio autor reconhece que o conceito e ideia de emancipação ainda é demasiado abstrato. Ainda assim, é em busca dessa emancipação que os indivíduos deveriam, pois, se inclinarem. Todavia, como farão isso, se o estado de privação que antecede a emancipação comumente é um estado de conforto para os indivíduos, menos árduo e mais feliz (mesmo sendo de heteronomia e alienação) em contrapartida, a busca pela emancipação, que é justamente a saída de um estado de inércia do indivíduo em direção a um desconforto para alcançar tal consciência crítica? Este desejo parte do próprio sujeito ou advém de estímulos externos?

Adorno não acreditava que a emancipação possa ser alcançada puramente por esforços individuais, devido ao indivíduo estar em um estado de incompatível menoridade¹. Ao contrário, ele enfatiza a importância de estímulos externos, como a crítica social, a conscientização das condições alienantes e a resistência coletiva

¹ Conceito cunhado por Immanuel Kant para se referir à incapacidade de alguns indivíduos fazerem uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. Sendo o homem o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 2005, p. 115).

contra formas de opressão e exploração, que comumente não chegam a ser nem percebidas pelo indivíduo.

Em outras palavras, Adorno sugere que a emancipação requer uma transformação social e cultural mais ampla, na qual os indivíduos trabalham coletivamente para desafiar e mudar as estruturas de poder e as condições sociais que perpetuam a heteronomia e a alienação. Isso pode envolver formas de resistência, organização política, educação crítica e engajamento cultural que promovam a autonomia e a liberdade individual e coletiva. Em suma, o estado que leva à emancipação é um estado de ação, não confortável, todavia, que é realizado pelo coletivo, por estímulos e incentivos e que não parte da única e exclusiva decisão de um indivíduo.

A partir desse entendimento, podemos ver o quão é necessária e importante a questão da educação crítica para a emancipação, pois esta é um estímulo externo e, dos citados acima, um dos mais fortes para ajudar nesta causa, pois resistência, engajamento cultural ou mesmo organização política em prol de uma transformação social só são possíveis após o florescimento das sementes plantadas pela educação. As mudanças para a emancipação do ser nascem primeiro na mente, no campo das ideias, para posteriormente se tornarem ações.

A emancipação é, portanto, resultado de uma educação fundamentada no senso crítico, no estudo verdadeiro e, principalmente, é derivada de uma vontade de potência que envolve a dedicação ao autoconhecimento e a autoformação crítica, antagônica aos coletivos que não questionam o social em que estão inseridos, é um processo de libertação da subjetividade autônoma, capaz de pensar criticamente e resistir à influência massificadora da sociedade burguesa e, de acordo com Adorno, sendo fundamental para a construção de uma verdadeira democracia.

Adorno irá pontuar por diversas vezes em seus debates, como em *Educação e Emancipação*, que a base para alcançarmos a emancipação estaria fundamentada na necessidade de mudança do modelo escolar, uma vez que o processo educacional é de extrema importância na influência para o esclarecimento.

Em decorrência disto, para não cometermos anacronismos em relação ao nosso modelo educacional atual, precisamos nos situar à época de Adorno. Hellmut Becker, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck em Berlim e interlocutor no debate com Adorno, pontua que as escolas eram estruturadas em uma tríplice segregacionista:

No fundo não somos educados para a emancipação. Pensando na simples situação da estruturação tríplice de nossa educação em escolas para os denominados altamente dotados, em escolas para os denominados medianamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento, encontra-se nela já prefigurada uma determinada menoridade inicial (Becker, 1962, p.186).

Para Becker, esse modelo estrutural deveria ser demolido e superado por meio do esclarecimento, pois priorizava o falso conceito de talento, categorizando assim os estudantes. Ele acreditava que deveria haver uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, transitando da pré-escola, até o aperfeiçoamento final, o que, segundo ele, possibilitaria “o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente” (Becker, 1962, p.187).

Adorno também enfatiza a necessidade de uma mudança estrutural no modelo pedagógico-escolar, citando a respeito da própria literatura pedagógica, a qual deveria ser uma base para condicionar e guiar à emancipação, entretanto, não era. E até hoje não o é. Pelo menos, no que tange à literatura escolar do nível básico. Adorno dirá que: “[...] mesmo na literatura pedagógica não se encontre essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido” (Adorno,1995, p.188-9).

Adiante, neste mesmo diálogo, ele dirá que, no lugar de emancipação, na literatura escolar, o que ele encontrou foi uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso ou outras abominações que corroboram para sabotar o conceito de emancipação, atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia.

Isso por sua vez tem um peso gigantesco, pois as instituições educacionais são responsáveis por perpetuar um sistema de pensamento dominante que molda a consciência individual e assim reforça o conformismo. A escola, no mundo capitalista, tem como único propósito adaptar os indivíduos às formas existentes de dominação social, desenvolvendo um conjunto de papéis e valores sociais, cujo objetivo é a constituição de sujeitos adaptados à ordem social, econômica e política

Esse quadro, tanto no que tange à estrutura das escolas, em sentido de segregar os alunos por seus dotes, tanto no que se refere a literatura escolar e plano de ensino, não é algo que ficou para a Alemanha de Adorno e Becker e o seu tempo, todavia, é algo que é extremamente atual e vigente nas nossas escolas, por mais que

não seja – no sentido da separação por classes – algo de afirmação pública. Fato é que atualmente também não caminhamos para o esclarecimento ou emancipação, pois assim como temia Adorno, a emancipação está ameaçada pela instrumentalização da cultura e da educação. Todavia, com tudo isso, a emancipação é um caminho possível. Adorno dirá que: “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e resistência” (Adorno, 1995, p.200).

Sendo, pois, este um “requisito” para alcançarmos a emancipação, o de canalizarmos nossas energias em prol de uma educação crítica e reflexiva, que estimula o pensamento individual, aliada à uma mudança estrutural, devemos nos perguntar, qual ferramenta irá contribuir para a construção dessa educação, que é um dos principais meios pelo quais essa ideologia cultural, da emancipação, será perpetuada?

Pudemos ver no que fora explanado até então do pensamento de Adorno sobre educação e emancipação, que o que preconiza sua teoria e ideais, que é também a ferramenta e resposta à pergunta supracitada, é uma espécie de chamado à Filosofia. Pois a Filosofia é este instrumento, se assim podemos chamar, que irá ajudar a restaurar a aptidão dos indivíduos para a experiência através do pensamento dialético, que ajudará a questionar os pressupostos da racionalidade dominante e que também incentivará a busca ao resgate das dimensões esquecidas ou reprimidas da experiência humana.

O próprio Adorno destaca a importância da Filosofia para o processo de Emancipação ao ressaltar que a crítica filosófica é essencial para a formação de uma consciência crítica e autônoma. Ele argumenta que a Filosofia tem o papel de questionar as estruturas sociais e culturais vigentes, desvelando as contradições e falsidades presentes na sociedade, e assim contribuindo para a formação de indivíduos capazes de resistir à manipulação e buscar a emancipação, como também de desafiar as formas estabelecidas de pensamento e de investigar as contradições e alienações presentes na sociedade moderna.

Em suma, ele defende uma abordagem filosófica que não se contenta com respostas fáceis ou simplistas, mas que busca a complexidade e a profundidade na análise dos problemas humanos e sociais. Como ele mesmo disse: “[...] A educação

tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p.132).

Partindo do entendimento acima, podemos afirmar com veemência que a Filosofia é fundamental para nos tornarmos emancipados. Sendo, pois, a Filosofia um campo de estudo que nos auxiliará no nosso desenvolvimento pessoal, devemos nos questionar, portanto, como é o ensino desta disciplina na base da formação do cidadão, a escola. Será que esta é apenas mais uma disciplina específica no meio de tantas outras? O conteúdo ensinado de Filosofia nas escolas de Ensino Médio é contextualizado apenas dentro da história da Filosofia, sem o fator “filosofar” acrescido ou o filosofar é ensinado fora do contexto da história da Filosofia? A Filosofia que vemos no ensino médio é estudada com o foco nos vestibulares ou com o foco no desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos, corroborando para a emancipação destes? Pois, como dirá Adorno (1965, p.58): “A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais que uma disciplina específica”.

Buscando responder a essas perguntas e entender o contexto em que está inserida a Filosofia nas nossas escolas, que iniciaremos o próximo capítulo a respeito da docência de Filosofia no Ensino Médio.

4. A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A docência de Filosofia no Ensino Médio no Brasil existe desde o período colonial e possui uma história marcada por desafios e transformações significativas ao longo do tempo. A presença da disciplina no currículo escolar brasileiro sempre teve grandes dificuldades para ter um lugar estável, tendo seu lugar quase sempre irregular e sujeito a mudanças políticas e educacionais. O professor Manuel Carrilho constata a respeito disto:

É que, se há disciplina cujo estatuto tenha variado no conjunto dos currículos escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu tempo de leccionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objetivos (Carrilho, 1987, p.25).

Fato é que não sabemos se nos próximos anos a Filosofia continuará presente nas grades curriculares das escolas, quanto tempo deverá ter nas aulas semanais, quais são os conteúdos que o professor deverá obrigatoriamente lecionar (pois também não há uma liberdade nesse sentido para o docente). Este é o cenário da Filosofia nas escolas, sempre de inconstância.

Ainda assim, ao longo do século XX, a Filosofia estava começando a ocupar um lugar central no currículo do Ensino Médio brasileiro, desempenhando um papel fundamental na formação dos jovens e na promoção do pensamento crítico e reflexivo. Todavia, períodos de instabilidade política, a exemplo do regime militar, corroboraram para um cenário de incerteza e marginalização para a disciplina, com redução da carga horária e exclusão dela em muitos currículos escolares. A partir dos anos seguintes, a presença da Filosofia no Ensino Médio tornou-se variável, sujeita às políticas educacionais adotadas em diferentes estados e municípios. Em alguns lugares, a disciplina era mantida como obrigatória, enquanto em outros era relegada a um papel secundário, optativo, quando não retirada completamente da grade curricular.

Com todas as intempéries, atualmente vivemos no ensino médio, exclusivamente no que tange às escolas públicas, um período muito melhor do que, por exemplo, o que vivíamos em meados dos anos 1970, em que sequer tínhamos filosofia para este tipo de escola, uma vez que a filosofia estava restrita apenas às escolas da elite; ou mesmo em 1971, quando foi inserida nos currículos escolares, de

acordo com a lei n. 5.692, todavia, de maneira optativa. Quadro esse que piorou em 1978, quando a filosofia foi completamente eliminada do ensino médio, reascendendo aos currículos novamente apenas em 2008, de maneira obrigatória, sancionada de acordo com a lei de número 11.684.

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia contribuiu para ampliar o acesso dos estudantes a conhecimentos filosóficos e para estimular o debate e a reflexão sobre temas éticos, políticos, sociais e culturais relevantes. Evidentemente que a implementação efetiva da Lei nº 11.684 e o impacto do ensino obrigatório de Filosofia podem variar de acordo com diferentes realidades locais e condições educacionais. Questões como a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e o apoio institucional também desempenham um papel fundamental na qualidade do ensino de Filosofia e no seu alcance junto aos estudantes.

Portanto, embora a obrigatoriedade do ensino de Filosofia represente um avanço importante, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir a eficácia e a relevância do ensino filosófico na educação brasileira. Como afirmamos anteriormente nos parágrafos acima, inicialmente o ensino de filosofia estava reservado à elite da nossa sociedade, como também pontuará a professora Lídia Maria Rodrigo:

[...] tradicionalmente, o saber filosófico pertence às formas eruditas de cultura, um saber refinado, exigente do ponto de vista teórico, elaborado de forma complexa, e que, portanto, em princípio, não está ao alcance de todos, mas apenas dos sábios, especialistas ou iniciados na área (Rodrigo, 2009, p.2).

No entanto, não podemos ignorar que, no período em que a filosofia esteve ausente da escola, o ensino médio foi sofrendo grandes mudanças, dentre elas o crescimento de estudantes que, em outro momento não tinham acesso a esse grau de ensino, devido condições sociais, culturais, etc. Como bem afirma Maria Rodrigo:

Mesmo que a educação universal permaneça um ideal ainda distante, a massificação do ensino médio tornou-se um fato a partir das últimas décadas do século passado, quando estratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a esse nível de escolarização (Rodrigo, 2009, p.9-10).

Não estando àquela época ao alcance de todos, quando passou a estar, a Filosofia enfrentou uma grande questão e desafio que é presente até hoje: como deve ser o ensino de Filosofia para uma escola de massa? Como disseminar em larga escala, um saber que outrora era restrito a especialistas e que agora exige uma democratização dele?

Muitos filósofos eram (e alguns são até hoje) contra o ensino de filosofia para as escolas de massa, pela complexidade inerente que possui esta área, por acreditarem que, com isso, ocorreria uma banalização da filosofia, por argumentarem que existe uma deficiência presente nos estudantes do ensino médio, no que se diz respeito a aspectos linguísticos, lógico-conceitual, culturais, entre outras questões. Mario de Pasquale dirá a este respeito:

Parece-me poder observar entre os filósofos hoje a presença de uma grande ambivalência: por um lado mantém a esperança iluminista de ver na difusão da filosofia um meio poderoso para realizar a saída da minoridade, não só para grupos restritos de intelectuais, mas para toda a humanidade, ou ao menos para aquela parte da humanidade que pode usufruir de uma instrumentação de massa; por outro lado, estrutura-se, talvez de modo inconsciente, de forma idealizada e racionalizada, a resistência à “democratização” da filosofia. (s/d. a, *apud* Rodrigo, 2009, p.18)

Todavia, partindo do pressuposto aristotélico na *Metafísica* e tomando-o como verdadeiro, de que todos os homens, por natureza, desejam conhecer, temos na escola, independentemente de classe social e da quantidade de alunos que se tenha no ensino secundário, estudantes que desejam conhecer, aprofundar o seu conhecimento das coisas e estabelecer seus fundamentos dentro de uma cosmovisão; e a filosofia é a ferramenta que irá contribuir com isto, para a saída da minoridade à emancipação, mesmo não sendo uma tarefa fácil, como argumentará Michel Tozzi:

É uma tarefa difícil, e até mesmo uma aposta, querer ensinar à massa dos alunos uma disciplina por muito tempo reservada a uma elite escolar. E isso numa conjuntura em que a relação dos alunos com o saber escolar é problemática, saturada por um utilitarismo limitado, compelida por uma situação econômica e social degradada (Tozzi, 1999, *apud* Rodrigo, 2009, p.11).

Diante dos desafios enfrentados e frente ao cenário atual dentro das escolas, o docente precisa entender que a filosofia é um direito de todos e não mais o privilégio de alguns. Em detrimento disto, a filosofia disseminada em larga escala pleiteia a necessidade de ser traduzida em versões simplificadas e talvez até mesmo a tradução dos problemas filosóficos em termos simples, tanto quanto o seu repertório conceitual. E o ensino de filosofia no ensino médio atualmente (por muitas das vezes) se enquadra nessas características. Motivo este também pelo qual muitos se posicionam contra o ensino de filosofia para as massas. Todavia, a simplificação didática, dirá

Lídia Maria, não afeta o saber filosófico enquanto tal, mas apenas seu ensino ou forma de difusão. Em que a este respeito Pasquale afirmará:

Por acaso devemos nos envergonhar de traduzir em termos simples, para quem quer que queira aprender, os grandes problemas filosóficos da vida? Devemos por acaso nos envergonhar de oferecer aos nossos alunos o arsenal dos filósofos para discuti-los e elaborar estratégias de modo criativo, livre? (Pasquale, s/d.a, trad. por Lídia Maria, 2009).

Sendo assim, a necessidade de posicionar a filosofia em um contexto que a torne acessível ao senso comum, especialmente no que se refere aos seus termos mais simples, é necessária e requer uma especificação e qualificação das distintas formas ou níveis de abordagem da área. A filosofia no ensino médio, portanto, pleiteia apenas uma participação em uma forma cultural, visando a criticidade mínima e a emancipação (mesmo parecendo um fim distante, analisando o cenário escolar como um todo). Em suma, o ensino da filosofia no nível médio não pretende formar filósofos profissionais, se assim podemos categorizar, antes, pretende desenvolver a autonomia intelectual, a identidade social e consciência crítica do aluno perante o mundo, como irá pontuar o professor Franklin Leopoldo: “A filosofia tem uma função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social” (Silva, 1992, p.159).

Relativo a essa questão supracitada, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que tange ao ensino de Filosofia, é recomendado que ainda que, mesmo partindo dos conhecimentos acadêmicos, os professores evitem o academicismo, tendo em vista a realidade dos alunos e o baixo nível literário que temos no nosso país. No terceiro anexo dos parâmetros sobre filosofia é pontuado que “[...] nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio” (Brasil, 2005, p.52).

À luz das discussões apresentadas, torna-se evidente que o cenário da docência de filosofia no ensino médio é bem desafiador, inconstante no que envolve a sua presença nos currículos escolares, requerente de ser adaptada às condições sociais e culturais dos alunos, sem que perda a sua essência e nível de abstração, como também é alvo de resistência até mesmo dos próprios especialistas em filosofia, em relação à sua aproximação com o homem comum, com a democratização desse ensino. Todavia, esses são apenas alguns desafios que o ensino de filosofia no nível médio enfrenta veremos com mais detalhes alguns outros no subtópico seguinte.

4.1 Desafios do ensino de filosofia no ensino médio

O primeiro desafio de grau maior que a Filosofia enfrenta antecede questões didáticas ou quaisquer outras do gênero, é um desafio oriundo da própria legislação, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, quando esta coloca a filosofia em uma perspectiva instrumental para o ensino médio, onde dita que a filosofia deverá oferecer os “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania” (art.36, inciso 1º). Do ponto de vista central do que discutimos até então, embora louvável em seus objetivos, essa definição da LDB limita, atrapalha e abre espaço para algumas problematizações. Afinal, não é qualquer filosofia que a lei determina que esteja presente nas escolas de ensino médio. E mais, o que se configuraria como “conhecimentos filosóficos necessários” ao exercício da cidadania? Como garantir que o ensino de filosofia seja crítico e reflexivo e não apenas um instrumento para a transmissão de conteúdos pré-definidos?

Para além de definições abstratas, é fundamental considerar o papel da filosofia na formação de cidadãos críticos e autônomos. A filosofia não se resume a um conjunto de conhecimentos estagnados ou uma “fórmula para a cidadania”, apesar de surtir muito em seus efeitos, todavia, se enquadra em um processo contínuo de questionamento e reflexão sobre o mundo. Nesse sentido, o ensino de filosofia deve estimular o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a argumentação, o autoconhecimento e, até mesmo a empatia, para compreensão da perspectiva do outro, da valorização da diversidade, do diálogo intercultural, etc. O professor Sílvio Gallo vai mais além em suas afirmações no que tange a esse desafio que a filosofia enfrenta nas escolas, afirmando que:

[...] quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. (Gallo, 2012, p.27)

Ou seja, a filosofia, normalmente, não está inserida na escola de “maneira livre”, com um fim em si mesma, mas está enquadrada dentro de um plano redigido sob fins políticos. Gallo (2012) argumenta que “quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade ‘ideológica’ (p.27). Este é, portanto, o primeiro desafio, ensinar uma filosofia que faça

sentido e contribua para o cotidiano do aluno, sem que se distancie das propostas educacionais das leis e diretrizes e bases da educação brasileira.

Na docência de Filosofia no ensino médio a faixa etária dos alunos também pode ser colocada como um desafio. A idade dos estudantes desse nível de ensino costuma variar entre quinze à dezessete anos de idade no ciclo comum; porém, existem exceções a essa faixa etária. E, por qual razão este é um desafio e um dado importante para nós?

Vejamos, a Filosofia tem um papel importantíssimo na formação de um sujeito crítico na sociedade, uma vez que ela nos ajudará a pensar o mundo ao nosso redor, a indagarmos o sentido do real, a refletirmos acerca da pólis, da política, ética, moral, metafísica e outras questões que são, desde os tempos antigos, discutidas com veemência. Temas estes essenciais, ricos e necessários para a formação do caráter de um indivíduo. Aqui, então, reside a resposta para o porquê conhecermos a faixa etária dos estudantes do ensino médio é importante e porque também é um desafio para os professores. Pois, é aos adolescentes que estão em transição da fase infantil à iminente fase adulta de suas vidas que a Filosofia será apresentada. E, talvez, seja também o único período de suas vidas em que ouvirão falar da Filosofia com mais afinco e profundidade, seja por uma obrigação curricular da escola ou por ser uma disciplina que tem suas reduzidas questões presentes em alguns vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A fase da adolescência é conhecida comumente como um período de amadurecimento, de desenvolvimento de uma cosmovisão, de descobertas relacionadas ao autoconhecimento, ambiguidades e muitas dúvidas também, as principais delas envolvendo identidade, profissão, vida sexual, carreira e propósito. É uma etapa da vida típica do desenvolvimento do jovem de nossa sociedade. Todavia, a questão maior é: Esta massa de jovens estudantes estaria interessada por Filosofia? Com tantas questões que envolvem a si próprios “fora do campo abstrato”, teriam tempo e disposição para pensar o mundo ao seu redor e questões filosóficas discutidas, na maioria das vezes, por “pessoas que já morreram há muito tempo”, quando parece, para o senso comum, que a prioridade de suas vidas deveria ser outra? Como, então, ensinar jovens com pressa de viver a filosofar? O professor português Rui Grácio Dias pontua que o contexto cultural do aluno do ensino médio é antifilosófico, comentando que:

Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damos-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que deste ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe (Dias, s/d apud Maria Rodrigo, 2009).

O escritor e filósofo Fernando Savater (2001) coloca a questão do ensino de filosofia e do processo de filosofar aos jovens sob uma perspectiva que tal ensino deve se desencadear por meio de grandes temas, como a morte, a convivência, o tempo, a beleza, a liberdade, etc., que devem ser tratados como problemas filosóficos do nosso cotidiano.

Normalmente, os jovens estudantes do Ensino Médio dividem as disciplinas da escola por afincos pessoais, em uma espécie de “Eu gosto de Matemática, mas prefiro Educação Física”, “Amo História, mas a professora faz a matéria ser cansativa”, “odeio Física”, etc. Esse tipo de posicionamento não considera a importância dos valores intrínsecos que aquelas áreas do saber possuem, todavia, limita-se a enquadrar as disciplinas à sua subjetividade, como quem olha um cardápio em uma pizzeria e escolhe aquilo que mais lhe aprouver, sendo condicionado, claro, por seus gostos particulares.

É com o entendimento destas questões que passamos a compreender porque é tão corriqueira, por parte dos alunos, a pergunta “Para que serve a Filosofia?” nas escolas, não enquanto uma dúvida para um genuíno debate subsequente, porém, realmente para avaliar o grau de utilidade da filosofia, pois costumeiramente aquilo que não possui aplicação prática e imediata em suas vidas, tende a ser descartado. É sob esta ótica e desafio que o professor de Filosofia do Ensino Médio trabalha.

O professor de filosofia do Ensino Médio encara diariamente um desafio complexo: demonstrar a importância da Filosofia para os jovens em um contexto onde a sociedade valoriza crescentemente aspectos pragmáticos e utilitários. Em que o burnout, a pressa, a ansiedade por prazeres imediatos, etc., são vigentes e crescem exponencialmente.

O filósofo Gilles Lipovetsky faz uma caracterização do momento em que vivemos atualmente na nossa sociedade, de um tempo “hipermoderno” afirmando que: “Nasce toda uma cultura hedonista e psicologista que incita a satisfação imediata das necessidades, estimula a urgência dos prazeres [...] e coloca no pedestal o paraíso do bem estar, do conforto e do lazer” (Lipovetsky, 2004, p.61). E não podemos, necessariamente, atribuir juízo de responsabilidade aos

adolescentes/jovens pela forma que a nossa sociedade se movimenta, pois, à medida que eles constroem um mundo assim, também são frutos dele, do meio no qual estão inseridos. Portanto, cabe ao professor de filosofia, não se enquadrar à forma dos nossos tempos para mostrar-se singular e distinto aos alunos, como mostrar também caminhos opostos no meio do caos acelerado, expondo que o pensamento profundo, a contemplação da vida e de questões existenciais perpetuam-se de maneira vívida, mesmo que o sistema, tecnologias e demais áreas busquem desprezar e ocultar o valor e a efetividade da Filosofia. Mesmo em concorrência com um universo acelerado, pois não temos como fugir disto e este é o cenário, como bem pontua Gilles:

No universo da pressa, dizem, o vínculo humano é substituído pela rapidez: a qualidade de vida, pela eficiência; a fruição livre de normas e de cobranças, pelo frenesi. Foram-se a ociosidade, a contemplação, o relaxamento voluptuoso: o que importa é a autossuperação, a vida em fluxo nervoso, os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas. Enquanto as relações reais de proximidade cedem lugar aos intercâmbios virtuais, organiza-se uma cultura de hiperatividade caracterizada pela busca de mais desempenho, sem concretude e sem sensorialidade, pouco a pouco dando cabo dos fins hedonistas. (Lipovetsky, 2004, p.80-81).

A escola, por sua vez, é uma instituição que não foge à regra dessa mudança cultural, pelo contrário, até se adapta a ela, quando torna a educação um fim para o mundo do trabalho e condiciona o conteúdo dos seus currículos a uma futura prova de vestibular apenas e não à vida e ao viver. O professor Josef Pieper também irá pontuar a respeito dessa questão, argumentando que, à medida que a cultura contemporânea se torna cada vez mais dominada pela mentalidade 'utilitarista', que valoriza apenas aquilo que é prático e útil no contexto do trabalho diário e da produção material, a filosofia é vista como algo estranho, desnecessário e até mesmo insustentável. Dirá:

A filosofia adquire – necessariamente! – cada vez mais o caráter do estranho, do mero luxo intelectual, até do autenticamente insustentável e do que não deve ser levado a sério, quanto mais a reivindicação do mundo do trabalho cotidiano domina o homem de maneira exclusiva. (Pieper, 2014, p.9)

Portanto, o professor de Filosofia do Ensino Médio deve estar pronto para responder, sem grandes pretensões, os porquês de os alunos precisarem conhecer e até mesmo fazer filosofia. O docente é, pois, o segundo maior responsável para ajudar estes jovens nessa caminhada, o primeiro sendo eles mesmos. O que precisa

realmente ficar claro para os estudantes é como os conteúdos de filosofia podem se mostrar significativos para eles e se inserir em um horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores no seu dia a dia.

Dentre esta bateria de desafios que o ensino de filosofia no ensino médio enfrenta, poderíamos citar mais outras dezenas deles, transitando entre estrutura escolar, vida do estudante fora da escola e até mesmo excesso de disciplinas nas escolas de modelo integral, mas, vamos nos ater a apenas mais três desafios, cujo rompimento para com eles são pontos fundamentais para construirmos um ensino de filosofia e, conseqüentemente, uma educação emancipatória.

O primeiro destes desafios diz respeito a própria formação dos professores de filosofia, ponto este bastante delicado para discorrermos aqui a respeito, todavia, extremamente necessário. É sabido que, no meio acadêmico, a formação do professor de Filosofia se destaca pela sua profundidade teórica, complexa e pela análise crítica dos textos filosóficos. Todavia, quando tal professor se depara com a realidade da sala de aula no ensino médio, percebe que existe uma lacuna entre as demandas práticas do ensino com a formação acadêmica que ele teve. Enquanto a formação universitária enfatiza a análise textual e a interpretação filosófica, a prática docente demanda habilidades como planejamento de aulas, gestão de sala de aula e adaptação do conteúdo filosófico para uma linguagem acessível aos alunos, principalmente se levarmos em conta o nível de abstração que possuem os conceitos filosóficos. É nítido, portanto, que nessa transição do ambiente acadêmico para a sala de aula do ensino médio existe uma certa desconexão entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as habilidades pedagógicas necessárias para o ensino eficaz da Filosofia.

O professor e escritor português Desidério Murcho, comenta a esse respeito em seu livro *A natureza da Filosofia e seu ensino*, pontuando que isto que ocorre com os professores de filosofia recém-formados se dá porque as universidades se alheiam ativamente do que acontece aos estudantes quando estes finalizam a licenciatura. Ele afirma também sobre o funcionamento do ensino de Filosofia na universidade que, mesmo sendo eficaz para o aluno durante sua formação, tem pouco valor para ele depois de formado, caso este pretenda lecionar no ensino secundário, pois, como comentado no supracitado, comumente na universidade não aprendemos a ser professores de Filosofia, pois, dirá Murcho, que o que temos no ensino na universidade “é a repetição acrítica das palavras dos filósofos, das legiões de

comentadores de terceira categoria, das bibliografias com 30 anos. É o completo desconhecimento do que se passa no mundo em termos de discussão filosófica” (Murcho, 2002, p.4-5). A este respeito, complementaré dizendo o seguinte sobre este desafio para o ensino, que é a formação filosófica universitária:

As necessidades de um professor de filosofia do secundário são muito diferentes do que se aprende nas faculdades. Nas faculdades aprende-se a navegar à vela e sem bússola pelos comentadores dos filósofos mortos. Aprende-se a fazer comentários de texto, baseados em trocadilhos e paráfrases. Mas não se aprende filosofia. Ergo, ensinar filosofia torna-se extremamente difícil. A compreensão dos problemas, das teorias e dos argumentos da filosofia é turva: há «problemáticas ontológicas» e «questões éticas», mas os problemas tradicionais da ética e da filosofia da religião, da epistemologia e da metafísica, não lhes foram transmitidos nas faculdades. Aprenderam a comentar, mas não a pensar (Murcho, 2002, p.5)

Essa é, portanto, uma questão que acomete, com bastante intensidade, o ensino de Filosofia no ensino médio, pois a formação que precede este professor, como vimos, tende a ser um tanto desconexa da realidade atual do mundo e, principalmente, do adolescente/jovem do ensino médio. Sendo este um enorme desafio.

Gallo (2012) comenta a este respeito também colocando que, em detrimento da forma que se aprende filosofia na universidade, a tendência do professor recém-formado é a reprodução das experiências que, na condição de estudante, ele mesmo vivenciou em sala de aula:

[...] Conhecemos quais são as práticas dominantes no ensino de filosofia em nossos cursos de graduação: a análise e o comentário de textos, sem maior empenho na filosofia como atividade criativa, por exemplo, como produção conceitual [...] E, claro, a tendência desse estudante, futuramente, quando professor, será a de reproduzir essa prática reprodutora no ensino de filosofia na educação básica. (Gallo, 2012, p.131).

Cerletti (2009) também comentará sobre essa questão da formação do professor de filosofia, dizendo que desde o momento em que se começa a ser aluno, vai se aprendendo a ser professor e que, em certa instância, o professor que se é, é resultado do aluno que se foi, pois é através da experiência como aluno, que em geral o estudante de filosofia vai conformando uma ideia do que significaria ser um “bom” ou um “mau” professor de filosofia. Para ele, ao se ensinar um tema filosófico, também se está implicitamente ensinando como ensiná-lo:

No processo de sua aprendizagem, eles foram constituindo-se como estudantes, mas também como docentes, já que, de maneira consciente ou inconsciente, ao lado de alguns conteúdos de filosofia, “aprenderam” diversas formas de ensiná-la. (Cerletti, 2009, p.59).

Partindo então dessa ideia defendida por Cerletti e levando em consideração as pontuações que vimos anteriormente com Murcho e Gallo, se aprendemos a ensinar filosofia com base em toda a nossa formação em seu conjunto (disciplinas filosóficas, pedagógicas, etc.), é um fato que, quando nos depararmos com a sala de aula, busquemos replicar a maneira pela qual fomos ensinados, pois, inconscientemente fomos construindo a ideia de que tal forma é como se deve ensinar e apresentar tais conteúdos filosóficos a estudantes. Todavia, é neste ponto que entra o porquê a formação do docente em filosofia é um desafio, pois não se pode ensinar filosofia aos jovens e adolescentes da escola da mesma forma que é ensinada na maioria das universidades e faculdades de Filosofia do país, pois isto seria o equivalente a distanciar a Filosofia desses alunos e torná-la “chata” e praticamente inacessível, uma vez que, por um lado (na universidade) temos jovens e adultos que estão interessados e dispostos em aprender Filosofia de fato, talvez fazendo daquilo até mesmo sua profissão. E, por outro lado (escola), temos adolescentes e jovens que não têm, comumente, o mínimo interesse em saber o que pensou Immanuel Kant ou que sistemas construiu Hegel, muito menos sobre as contribuições para a lógica e filosofia da linguagem que teve Gottlob Frege.

Portanto, segundo Cerletti, o fato é que “toda formação docente inicial deveria, ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora” (Cerletti, 2009, p.63). Ou seja, é preciso se aprender a ser professor antes de sê-lo oficialmente.

Poderíamos até cogitar que já se tem esse preparo nos cursos de licenciatura das universidades, uma vez que o MEC determina diretrizes curriculares para tais cursos e obriga que tais formações sejam complementados com conteúdos necessários à formação de professor, como também em média quatrocentas horas de estágio obrigatórias. Não seria essa formação complementar, portanto, a oportunidade para se anteciper à sala de aula no ensino médio? Sim e não!

É extremamente viável e benéfica a atenção do ministério com a formação sólida para com o futuro professor, utilizando desses meios supracitados para articular teoria e prática, mas, por outro lado, tem um caráter negativo, pois comumente o estágio, por exemplo, é visto no final da graduação para se aplicar aquilo que foi visto na universidade de uma forma que é destoante da aplicação que será feita no ensino médio. E, também, no que se refere aos conteúdos complementares que são ministrados especificamente à formação do professor, normalmente são aplicados da

mesma maneira à todas as licenciaturas, sem caráter ou direcionamento específico a cada área do saber. Por exemplo, é comum que a disciplina de Didática seja ministrada concomitantemente a alunos de diferentes cursos. Sílvio Gallo comenta a esse respeito dizendo que: “[...] é uma posição no mínimo questionável, por definir uma especificidade no “ser professor” que independe da área de atuação, quando cada área tem suas especificidades que implica um “ser professor” diferenciado” (Gallo, 2012, p. 125).

Dessa forma, torna-se evidente que nos departamentos de educação a formação pedagógica tende a enfatizar mais a preparação do educador como um todo, abordando conteúdos que tratam da educação de forma geral, em detrimento da formação específica do professor na área em que atuará. A este respeito, Lídia Rodrigo dirá que as duas formações (específica e pedagógica) revelam deficiências do ponto de vista da preparação do professor para enfrentar uma sala de aula, exclusivamente as disciplinas pedagógicas, que costumam estar em segundo plano em relação as específicas, tendendo a estarem, de modo geral, muito desarticulada da realidade escolar.

Em relação à formação específica, podemos, grosso modo, assinalar o predomínio de dois modelos de graduação, um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como um apêndice ao bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária (Rodrigo, 2009, p.66).

Percebemos, portanto, que os desafios que o ensino de filosofia enfrenta no ensino médio começa na própria formação do professor que, como vimos, é comumente desconexa da realidade escolar. Há outros pontos também referentes à formação do docente que poderíamos discorrer sobre, como a falta de estímulo ao pensamento crítico, limitações na transmissão dos conteúdos, desmotivação dos colegas, baixa capacidade de inovação pedagógica, entre outros, o que demandaria muito mais espaço apenas para este tópico, o que não é o foco desta pesquisa. Fato é que a solução para este dilema é clara: um professor de filosofia do ensino médio que aspire à excelência educacional deve buscar conhecimento de forma autônoma, adquirindo uma formação autodidata e buscando recursos bibliográficos relevantes. Assim também dirá Rodrigo:

Se quiser fazer um trabalho de qualidade, o professor terá de encontrar formas de superar as deficiências de sua formação inicial, buscando cursos

e eventos científicos que propiciem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante na sua vida profissional (Rodrigo, 2009, p.67).

O último desafio, entre os que debateremos aqui neste capítulo, diz respeito a um grande fator dificultante para alcançarmos um ensino voltado para a emancipação, tendo a filosofia como uma ferramenta para tal finalidade, que é a reduzida carga horária das aulas de filosofia nas escolas de ensino médio.

No ensino médio regular, segundo estabeleceu o MEC, são dedicadas de modo geral no mínimo 3.000 horas totais durante os três anos de ensino. Ou seja, temos o equivalente a 1.000 horas de aulas por ano, sendo estas horas divididas entre todas as disciplinas do currículo. E, se levarmos em consideração o estabelecimento do Novo Ensino Médio (que tem previsão de implantação total até 2025) esta carga horária é dividida em no mínimo 1.800 horas para as áreas de conhecimento obrigatórias e 1.200 horas para as disciplinas optativas, chamadas de formação itinerária, o que equivale a 600 horas anuais no mínimo para a formação obrigatória e 400 horas destinadas ao itinerário formativo (áreas que os alunos escolhem de acordo com seus interesses e objetivos). Esses dados são extremamente importantes, pois é no quadro das seiscentas horas anuais mínimas que o ensino de Filosofia terá o seu espaço, dividido comumente entre outras oito disciplinas obrigatórias que, no novo ensino médio, é dividida por categorias como Linguagens e suas tecnologias, que abarca português, inglês e arte; ciências da natureza, que compreende biologia, química e física; matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas, que incluem história, geografia, sociologia e a própria filosofia.

Levando em consideração que a distribuição do tempo de aula semanal para cada disciplina não é igualitária, já subentendemos disto que a disciplina de Filosofia é uma das que mais irá sofrer com a pouca carga horária de aulas, não excluindo, claro, que é um desafio significativo para todas as áreas do conhecimento, pois limita a profundidade da abordagem e a capacidade de desenvolver habilidades críticas e reflexivas de cada umas das disciplinas da formação obrigatória, não apenas de Filosofia.

Todavia, em média, a carga horária de filosofia corresponde a apenas cento e sessenta horas durante todo o ensino médio, claro que esta carga horária irá variar a depender das regiões do país e do currículo escolar, podendo até mesmo ser menos, cerca de oitenta horas, ou mais, até duzentas e quarenta horas (o que é algo de uma

ocorrência extremamente difícil). No Brasil, o ano letivo tem cerca de duzentos dias (o equivalente a quarenta semanas de aula) e é comum que as aulas tenham cerca de quarenta e cinco a cinquenta minutos, com as aulas de filosofia variando entre uma ou duas aulas por semana apenas, a depender da escola, região, etc. Ou seja, em síntese, o professor de filosofia do ensino médio tem por ano aproximadamente quarenta aulas apenas; ou oitenta, se tiver duas aulas de filosofia na semana. Essa carência de tempo limita o aprofundamento em conceitos complexos, a exploração crítica de diferentes perspectivas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o pensamento autônomo, que são requisitos de uma educação para a emancipação. Sendo assim, devido a essa carga horária reduzida temos consequências graves na docência de filosofia para o ensino médio, como uma abordagem superficial de temas profundos e complexos, oriundos da filosofia, o desenvolvimento incompleto de habilidades filosóficas, uma visão reduzida da filosofia, etc.

4.2 Os perigos do foco excessivo pelo ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio é, atualmente, a principal porta de entrada dos estudantes à universidade/faculdade. Instituído desde 1998 com o objetivo inicial de avaliar o conhecimento dos estudantes que finalizavam o ensino médio, passou por uma reformulação em sua metodologia em 2009 para ser um mecanismo de acesso à educação de nível superior. Sendo uma das principais formas para este fim.

Partindo, pois, desse pressuposto, do ENEM como principal ferramenta de acesso às universidades, é previsível que as escolas se tornassem um local de preparação para este exame, até mesmo na educação de nível fundamental. E é justamente esse ponto que pretendemos abordar mais profundamente aqui, pois a educação que outrora preconizava a formação integral do indivíduo, buscando desenvolver a *areté*² ou mesmo que se preocupava em preparar o indivíduo para a autonomia e pensamento crítico, conduzindo-o para fora, como é o significado literal da palavra educar, atualmente parece que a preocupação maior se tornou a prova do vestibular.

A crescente ênfase na preparação para o ENEM tem levado à uma visão reducionista da educação, na qual o sucesso é medido principalmente pela performance nesse exame. Isso pode resultar em um currículo estreitado, no qual apenas os conteúdos diretamente relacionados ao ENEM recebem atenção, em detrimento de outras áreas igualmente importantes do conhecimento. É comum vermos professores justificando para os seus alunos o fato de ministrarem determinados assuntos em suas disciplinas porque são temas que comumente estão presentes nas questões da prova do ENEM e não porque deve ser um tema estudado para o desenvolvimento pessoal, emancipação e formação deles enquanto cidadãos críticos. A questão é mais séria e complexa do que parece porque se tivermos um ensino voltado apenas para uma prova futura, estaremos caminhando em passos largos para uma geração cada vez mais alienada no que tange os acontecimentos geopolíticos e a sua própria capacidade de criar, se desenvolver, superar desafios, conhecer a si mesmo, lidar com problemas de maneira racional, etc., uma vez que os

² Areté é um conceito antigo grego que se refere à excelência ou virtude em todas as suas formas. Originário do período helênico, o termo é central para a filosofia grega e é frequentemente associado ao ideal de realização humana plena. É comumente entendido como uma combinação de virtude, habilidade, potencial máximo e excelência em todas as áreas da vida.

assuntos que são estudados e o acesso ao conhecimento no geral possui uma única finalidade, a realização de uma prova para o vestibular. Isto, fruto de um sistema educacional que valoriza excessivamente as notas e testes padronizados, transformando a disciplina em um mero instrumento de preparação para tal prova, relegando a segundo plano a função primordial da educação. Reflitamos, portanto, em como uma área como a Filosofia, que, como vimos anteriormente, dispõe de pouco tempo na carga horária dos currículos escolares, sofre ao acatar esse modelo de ensino voltado à prova do ENEM. O que presenciamos é uma desvalorização da Filosofia ainda maior, pois, no próprio exame nacional do ensino médio, a disciplina de Filosofia não tem mais do que cinco questões, portanto, o ensino de Filosofia, sob a sombra do ENEM, se torna refém de uma lógica mercantilista que o transforma em um produto a ser vendido aos alunos. A disciplina perde sua essência emancipadora e se torna um mero conjunto de conteúdo a serem memorizados para alcançar uma boa nota no exame. Os focos se estabelecem em torno dos resultados que se pode alcançar ao decorar um conjunto de possíveis assuntos que tem potencial para estar na prova; e isso ocorre em detrimento do desenvolvimento intelectual e humano dos alunos, o que ocasionalmente também gera um ambiente de pressão e ansiedade excessiva, prejudicando o aprendizado genuíno e a criatividade. Sendo assim, o ensino de Filosofia se torna ineficaz, talvez não para se pontuar no exame do vestibular, todavia, no que tange ao fato de não produzir resultados concretos para a vida do estudante. Pois, como comenta Gallo (2012, p.30): “[...] Um ensino de filosofia vale pelos efeitos que pode produzir” ou, como ele mesmo comenta posteriormente com mais profundidade:

Devemos apostar e investir na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, não um arremedo de almanaque, algo como ‘Tudo o que você precisa saber sobre filosofia’, mas o exercício de uma filosofia viva, produtiva, criativa é um ato de ‘educação menor’; é um ato de militância do professor, que se coloca para aquém e para além da ‘educação maior’ (Gallo, 2012, p.28)

Sendo assim, essa forma de ensino, com extremo enfoque nos vestibulares pode até ter suas justificativas, que normalmente giram em torno de uma preparação para o mercado de trabalho, todavia, esta justificativa não é válida e também não compete à realidade dos alunos pós formação escolar, pois quando chegam à universidade ou mesmo quando encaminhados diretamente para o mercado de trabalho, grande parte desses estudantes tem deficiências relacionadas à sua

formação como indivíduo sabem escrever a fórmula de Bhaskara ou dizerem quais são os principais elementos da tabela periódica, todavia, habilidades básicas, como cultura geral, retórica, argumentação e habilidades interpessoais se mostram extremamente carentes. Não pretendo dizer com isso que um conhecimento específico deva ser priorizado em detrimento de outro, entretanto, o básico para a formação do indivíduo não é aceitável que este não o tenha, como a capacidade de construir um argumento seguindo uma cadeia lógica, de ler e compreender o que se leu, de se expressar de forma clara e concisa, etc.

A este respeito, de acordo com uma pesquisa divulgada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa (2012), 38% dos estudantes do ensino superior não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Um artigo mais recente, publicado em 2022, na SciELO, fez um levantamento e demonstrou também essas dificuldades de escrita e leitura apontadas por alunos ingressantes do Programa de Formação Interdisciplinar (ProFis) da Unicamp, nos anos 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020, curso este de ensino superior proposto aos estudantes que concluíram o Ensino Médio, particularmente em escolas públicas.

Não pretendemos pontuar aqui que esta deficiência com que chegam os calouros advindos das escolas às universidades seja, particularmente e exclusivamente, devido à preparação para o ENEM que as escolas fazem, todavia, o enfoque exagerado nessa preparação é indubitavelmente um fator corroborante para estas inabilidades supracitadas, pois, essa “obsessão” traz consigo muitos perigos para a educação em si, o que engloba o ensino de Filosofia.

Os perigos que esse foco excessivo para com o ENEM traz para o ensino de filosofia são os mais diversos. A título de exemplo, podemos citar uma limitação na pluralidade do pensamento, onde a Filosofia, que tem sua natureza reflexiva e crítica, se vê presa em um modelo rígido que limita o debate de ideias, o questionamento de dogmas e a busca por diferentes perspectivas, por ter uma padronização dos conteúdos e metodologias de ensino, ditada pelas diretrizes do ENEM; outro perigo dessa ênfase excessiva se trata do foco em conteúdos específicos de filosofia em detrimento de outros temas que seriam importantes para a formação filosófica dos alunos, ocasionando uma visão fragmentada da filosofia e limitando o desenvolvimento de uma compreensão profunda e abrangente da disciplina, isto coloca uma pressão até mesmo nos docentes de filosofia, que pressionados a focar

nos tópicos que são mais diretamente relacionados ao exame, acabam por negligenciar questões filosóficas que seriam relevantes para a formação do sujeito, semelhantes a que pontuamos anteriormente; Um outro perigo é o enfoque na memorização dos conteúdos, fatos e fórmulas por parte dos alunos, o que é quase um ritual na preparação intensiva para o ENEM, o que pode levar os estudantes a abordarem a filosofia de maneira superficial, sem compreenderem verdadeiramente os conceitos e debates fundamentais da disciplina, uma vez que buscam absorver tais conhecimentos para uma prova e conseqüentemente esquecer os posteriormente a ela.

O próprio Nietzsche faz uma crítica ao sistema de ensino de filosofia nas escolas médias e nas universidades alemãs do seu tempo, pontuando que era um ensino “enciclopédico”, que sem intenção de cometermos anacronismos, é bastante semelhante ao ensino do nosso tempo nas escolas. Vejamos na sequência:

[...] E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: ‘Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e cidadão do meu país!’ (Nietzsche, 2003, p.212-13).

Parece-nos que essa descrição dada por Nietzsche dos estudantes que buscavam decorar os sistemas filosóficos para demonstrar o aprendizado em uma prova e esquecer do que “aprendeu” logo em seguida é um quadro do cenário atual do ensino de Filosofia voltado para o ENEM que, mesmo que não haja intenção, resulta em um desprezo dos alunos pela filosofia em si. Pois tal forma de ensino se dá pela reprodução e não é um ensino que trata da vida, porém, que é deslocado dela, como pontua Nietzsche:.

Devem eles [*nossos jovens*] porventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nessa alternativa, quando se sabe como, por ocasião de seus exames de filosofia, os estudantes tem de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar (Nietzsche, 2003, p.212-13).

Sílvio Gallo comenta essa questão tomando como base a crítica de Nietzsche e associando-a à atualidade; todavia, ele a pontua como algo que tem um risco iminente de ocorrer, caso as escolas definam um currículo para a disciplina de

filosofia. Lamentavelmente, ele foi profético em relação a isso, pois é exatamente a nossa situação atual. Ele dirá que: “[...] um dos riscos é justamente o de cairmos num ensino enciclopédico, como aquele criticado por Nietzsche mais de 100 anos atrás” (Gallo, 2012, p.121). E que não é um risco pequeno:

[...] Algumas universidades tem introduzido provas de filosofia em seus exames vestibulares, com um programa que abarca praticamente toda a sua história. Daí para que as escolas de ensino médio definam um currículo para a disciplina de filosofia que seja um panorama histórico a ser descortinado em um ou dois anos é apenas um passo. E penso que um ensino enciclopédico como esse teria muito pouco a dizer ao jovem brasileiro, levando a um desprezo pela filosofia (Gallo, 2012, p.121).

Portanto, são essas questões, dentre outras que não caberiam no presente trabalho, que tornam a “obsessão” pelo ENEM nas escolas algo extremamente perigoso para o ensino de Filosofia e a educação no geral, pois a filosofia se transforma em um produto, a ênfase do ensino se situa apenas nos resultados da nota do vestibular e além do prejuízo ao aprendizado genuíno, ocorre também uma desvalorização do papel do professor, o qual se torna um mero transmissor de conteúdos, ao invés de um facilitador do aprendizado e da reflexão crítica.

Com isso, não queremos anular aqui a importância do ENEM para o jovem estudante, afinal, esta é uma grande conquista, por ser o passaporte para o ensino superior ou mesmo a conquista dos sonhos destes jovens no tocante ao se desenvolver em uma determinada profissão, o problema ocorre apenas quando tal programa se torna um empecilho para um ensino que vise o desenvolvimento integral do sujeito e a emancipação deste indivíduo, pois a verdadeira emancipação dos estudantes vai além do ser bem sucedido no ENEM, como pontuado anteriormente, envolve o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e sociais que lhes permitam enfrentar os desafios do mundo real e contribuir para a sociedade de forma significativa. Uma educação emancipadora valoriza a autonomia, a reflexão crítica e a capacidade de agir de forma ética e responsável. Portanto, para mitigar esses impactos negativos, é fundamental que os professores de filosofia resistam à pressão de priorizar exclusivamente a preparação para o ENEM e busquem estratégias para integrar os temas e métodos filosóficos de forma mais ampla e significativa no currículo escolar, como também é importante promover uma compreensão mais ampla e profunda do papel da filosofia na formação dos estudantes. Para este fim, veremos no próximo capítulo algumas metodologias e ferramentas que irão corroborar

para um ensino de filosofia ativo e que auxilie na emancipação dos estudantes do ensino médio.

5. ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA PROFÍCUO

Um ensino de filosofia para o ensino médio, que busque ser uma ferramenta para uma educação emancipatória, não pode de maneira alguma negligenciar os aspectos didáticos em sala de aula, muito menos, padronizar uma didática para o ensino de filosofia como um todo. Se o docente pretende gerar resultados tangíveis no processo de ensino-aprendizagem, ele precisa pensar em estratégias didáticas que sejam eficazes, pois este é o ponto chave para que a filosofia seja acessível aos estudantes. Será, pois, a didática, a linha tênue que estabelece para os alunos se a filosofia é um saber que será importante ou não para a vida deles.

Neste momento, talvez algumas pessoas argumentem que a filosofia não precisa se adaptar ao contexto dos alunos com o uso de estratégias didáticas, pois ela é completa em si mesmo e os estudantes que se adaptem a elas. Todavia, parece que esta é uma maneira errônea de se pensar o ensino de filosofia, pois, na verdade não é que os alunos precisem se adaptar a filosofia ou vice-versa, com a filosofia se apequenando para se adaptar ao contexto dos alunos, porém, são os alunos que necessitam encontrar e fazer filosofia observando o meio ao qual estão inseridos, pois, foi dessa forma que a filosofia foi sendo desenvolvida ao longo da história, através de uma sistematização oriunda da observação do mundo, dos objetos, da natureza, da forma de se conhecer e do que está além do plano físico. Uma filosofia pode ser desenvolvida dentro de diversos contextos e é a estratégia didática que o docente do ensino médio utilizará que irá contribuir para o desenvolvimento pessoal desses estudantes.

A emancipação ocorrerá quando os alunos se perguntarem “por quê?”, “como?”, “onde?”, “sob qual contexto?”, “qual a justificativa de tais ações?” e puderem elaborar uma cadeia de argumentos lógicos para a resistência que lhes parecer necessária, como também para vislumbrarem oportunidade de mudar o cenário ao qual estão inseridos, mesmo que apenas em uma escala micro. Pois, como pontua Pieper (2014, p.40): “O questionar filosófico, portanto, dirige-se inteiramente para o que se encontra cotidianamente diante dos olhos”.

A aplicação de uma boa didática filosófica se faz extremamente necessária no ensino médio, especialmente porque, a depender da estratégia didática utilizada pelo docente, ele irá promover ou não a compreensão da filosofia, que, como vimos no

início do presente trabalho, lida com conceitos complexos e abstratos. Além disso, a didática aplicada poderá auxiliar na estimulação de habilidades que aprimorem o questionamento, o pensamento crítico e a comunicação do corpo discente, como permitindo que os alunos engajem nas aulas de filosofia. A respeito de uma didática específica para o ensino de filosofia no nível médio, Maria Rodrigo pontua o seguinte:

Mais que em outros tempos, torna-se crucial a criação de estratégias didáticas que facilitem a superação da distância existente entre as exigências teórico-epistemológicas do saber filosófico e as deficiências educacionais de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos. (Rodrigo,2009, p.29).

Em vista do supracitado e objetivando a emancipação dos indivíduos, uma didática de filosofia que cause transformações se faz necessária. E, para isso, o docente deverá levar em consideração formas de tornar a sala de aula um ambiente onde haja a colaboração e engajamento dos alunos de maneira ativa e participativa, que, de acordo com Gallo (2012), tal ensino deve ser tomado em uma perspectiva ativa: “que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidade, ainda que não seja possível controlar isso” (Gallo, 2012, p.48). Ou seja, um ensino profícuo pleiteia uma didática também eficaz, que cumpra essa função de ensino ativo.

Comumente, sem levarmos em consideração aqui as especificidades, mas vendo de uma maneira geral, as aulas de filosofias são ministradas da seguinte forma no ensino secundário: Os professores dão aulas expositivas da história da filosofia, iniciando com as origens e conceito da filosofia no primeiro ano do ensino médio, até chegar em filosofia da estética (quando dá tempo) no terceiro ano do ensino médio, restringindo-se a uma narração e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos, seguindo de acordo com o sistema de pensamento a que estão vinculados, e, claro, priorizando sempre aquilo que aparece com mais frequência nas provas do ENEM ou vestibulares no geral. No meio dessa forma de ensino, esporadicamente ocorrem os debates em sala de aula e diálogos mais aprofundados, onde a sala é dividida em duas partes e cada uma defende um ponto de vista a respeito de determinada corrente filosófica ou um pensamento em geral, que é uma forma que dá bons resultados todavia, é algo que acontece com pouca frequência, em que a prioridade é transitar apenas pela história da Filosofia de maneira linear e responder a poucas questões de múltipla escolha para validar o conhecimento absorvido. E, como discutimos aqui em outro capítulo, essa maneira de ensinar filosofia não é a mais eficaz ou a que mais

ajudará o aluno no processo de emancipação, uma vez que esse método de ensino tende a tornar os alunos mais passivos em sala de aula, uma vez que o foco está na absorção de informações, em vez de na participação ativa do aprendiz, além de que também o foco na memorização de fatos históricos e conceitos filosóficos pode não contribuir para uma compreensão profunda e crítica da filosofia. Portanto, sendo assim, deveríamos abdicar do ensino da história da filosofia para priorizar apenas um ensino dialógico observacional? Se faria necessário uma didática padronizada universal para o ensino de filosofia que objetive a emancipação? A resposta é não.

Um ensino de filosofia eficaz para o ensino médio não pode priorizar o filosofar em detrimento do ensinar a história da Filosofia, ambos precisam caminhar juntos, pois, como afirma Merleau-Ponty: “história da filosofia e filosofia não são separáveis” (Ponty, 1973, p.18). Como também, não existe e nem podemos inserir a filosofia no meio de uma didática única e geral, pois há algo de específico na filosofia, ela requer uma didática peculiar, um tratamento filosófico que transcenda uma questão estritamente pedagógica. Como, por exemplo, comenta Sílvio Gallo a este respeito: “Uma didática geral, uma ‘arte de ensinar tudo a todos’ não pode dar conta do ensinar filosofia, do aprender filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da filosofia está para além de qualquer método, que significa controle” (Gallo, 2012, p.53). Tal autor pontua também que não devemos pensar uma didática para filosofia como uma imposição de protocolos, porém, é mais correto falarmos em pistas ou coordenadas que possibilitam o início de um caminhar dos alunos, pistas essa que precisam ser revistas a todo instante na caminhada.

Em decorrência do exposto até aqui, se não podemos enquadrar o ensino de filosofia em uma didática única e padrão de acordo com critérios pedagógicos, nem devemos focar em um ensino da história da filosofia que consista apenas em apresentar em ordem de sequência cronológica os pensadores, podemos, entretanto, vislumbrar algumas formas que se demonstram mais eficazes para tal ensino, como por exemplo, um ensino de filosofia que tenha como base o processo do filosofar, ou seja, a filosofia em ato, claro, a partir de problemas da própria filosofia, como da história dela também. Josef Pieper definirá o ato do filosofar da seguinte forma: “[...] filosofar consiste em uma ação na qual o mundo do trabalho é ultrapassado” (Pieper, 2014, p.8). Essa definição é interessante para nossa compreensão pois é justamente onde o estudante do ensino médio está inserido, no mundo do trabalho. Entendamos aqui mundo do trabalho como o mundo do cotidiano, dominado pelo objetivo da

realização da “utilidade comum” ou como o próprio Pieper define: “O mundo do trabalho é o mundo cotidiano do trabalho, o mundo da utilização, da serventia a fins, do rendimento, do exercício de funções; trata-se do mundo da necessidade e da renda, o mundo da fome e do modo de saciá-la” (Pieper, 2014, p.08). Portanto, o filosofar seria uma superação desse contexto do mundo do trabalho, não distanciando-se das coisas do dia-a-dia do aluno (afinal estas são primícias necessárias para o filosofar), todavia, um distanciar-se das interpretações correntes, do senso comum, das valorações corriqueiramente válidas dessas coisas, para que, uma nova face das coisas venha à tona.

O professor de filosofia que tenha como objetivo trabalhar o filosofar como forma didática dentro de sua sala de aula, precisará romper com a visão habitual de aula, convertendo a sala de um espaço de transmissão de conhecimentos para um local onde os alunos se tornem ativos, produtores, criadores e claro, um pouco filósofos também. Sílvio Gallo comenta sobre essa participação ativa dos estudantes nas aulas como requisito para um ensino profícuo:

Se a filosofia consiste numa atividade, e mais, numa atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar diante deles um universo de saberes ou mesmo de conceitos, a serem simplesmente assimilados. Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É por isso que essa aula deve ser como um *laboratório*, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma *oficina*, lugar de atividades práticas (Gallo, 2012, p.93).

Partindo da compreensão destes pontos, é cabível nos questionarmos como o filosofar colabora para com que estes estudantes do ensino médio façam filosofia? Qual seria o objeto de estudo deles para que eles fossem capazes de ter um aprendizado ativo, pensando por si mesmos, indo além das experiências corriqueiras de uma educação bancária³? Bem, para se produzir filosofia, parafraseando Gallo, é preciso de um problema, pois, o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento. Como pontua González Porta: “O não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar histórias” (Porta, 2002, p.29). Sendo assim, a participação ativa dos estudantes para o filosofar irá partir de problemas e conceitos da própria filosofia, além das sistematizações, mas também

³ A educação bancária é um conceito formulado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que critica a visão tradicional de ensino. Nesse modelo, o professor vê o aluno como um “banco” no qual deposita conhecimento, como se fosse um cofre vazio. O aluno, então, é “enriquecido” com fórmulas e informações, tornando-se replicador desse conhecimento adquirido.

através das indagações sobre o real, o que para Gallo é a experiência do conceito e do pensamento conceitual; ou como ele próprio afirma ao comentar o ponto de vista de Deleuze: “O pensamento não é natural, mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema” (Gallo, 2012, p.71).

Com base nisso, entendendo que os conceitos e problemas filosóficos, sob análise da realidade e da história, é o ponto de partida para o filosofar podemos, portanto, concluir que ensinar filosofia e ensinar a filosofar são coisas que devem andar juntas para um ensino de filosofia eficaz. Em suma, todo ensino de filosofia que pretenda ir além da preparação para uma prova iminente, deverá ser um ensino filosófico, que é aquele que tem o filosofar como base. Ou como afirmará Alejandro Cerletti, “Um ensino “filosófico é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão” (Cerletti, 2009, p.21). Partindo dessa ideia, de entendermos o filosofar como sendo o motor do ensino de filosofia, é interessante fazermos uma analogia com este equipamento para compreendermos melhor a importância do filosofar. Vejamos, de maneira geral, a função principal do motor (de um carro, por exemplo) é transformar combustível em energia que seja capaz de gerar movimento nas rodas do veículo, tirando-o de um estado de inércia. Analogamente, o filosofar no ensino de filosofia atua como o motor que impulsiona os alunos a saírem de um estado de inércia intelectual. O combustível, neste caso, seria a curiosidade natural dos alunos e as questões fundamentais que eles trazem. Quando essas questões são alimentadas pelo filosofar, elas se transformam em “energia” crítica e reflexiva. O filosofar, assim como o motor de um veículo, não apenas gera movimento, mas direciona este movimento de maneira significativa e produtiva. Ele converte a “energia potencial” das perguntas e dúvidas dos alunos, em conhecimento ativo e vivenciado, promovendo um aprendizado dinâmico e engajado. Portanto, da mesma forma que um motor é indispensável para o funcionamento eficaz de um veículo, o filosofar é fundamental para um ensino de filosofia que realmente transforma.

Para construirmos um aspecto didático que posicione o filosofar em sala de aula de uma maneira mais fundamentada e que de fato contribui para um ensino de filosofia ativo, precisamos estabelecer bases sólidas e bem fundamentadas para ocorrer o filosofar. Mais uma vez, segundo Cerletti (2009), o filosofar vai se apoiar na inquietude de formular perguntas e buscar respostas, ou seja, o interrogar é o fator de prioridade para podermos filosofar. O autor comenta o seguinte: “O perguntar filosófico

é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia” (Cerletti, 2009, p.20). Será, deste modo, na tensão da pergunta filosófica que o filosofar irá se sustentar.

Partindo desse pressuposto, que o filosofar preconiza o fazer perguntas, é válido nos questionarmos se toda pergunta seria filosófica, se todas as vezes que os estudantes do ensino médio estiverem em uma aula de filosofia e se questionarem de algo estarão fazendo filosofia pelo simples ato de perguntarem ou se existe algum critério para uma pergunta ser ou não filosófica. A este respeito, Cerletti comenta que uma pergunta que seja verdadeiramente filosófica pleiteia um envolvimento intencional de quem a formula:

O que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. Isso quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma pergunta poderiam tanto sustentar uma inquietude filosófica, como não (Cerletti, 2009, p.22).

Será, portanto, na pretensão do saber e na inquietude que estará enraizada o filosofar ou a intencionalidade filosófica do perguntar, a qual irá se inclinar ao coração do conceito ou do problema, como vimos no início deste capítulo. Portanto, em grande medida, todos que queiram podem filosofar, fazer certos tipos de perguntas (ainda que não tenha a profundidade de um especialista), pois a aula de filosofia que trabalha o filosofar irá ajudar os estudantes do ensino médio a obterem um olhar agudo para com o mundo, não deixando nada sem revisar, problematizando afirmações do coletivo e colocando em dúvida aquilo que se apresenta como normal, óbvio ou natural. Partindo sempre de algo que seja um problema ou filosofia existente. Cerletti dirá que: “em sentido estrito, é disto que trata o pensar: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, de ou contra uma filosofia” (Cerletti, 2009, p.31).

Finalmente, é importante destacar que o processo do filosofar nas aulas de filosofia como didática ativa e criativa, de maneira alguma elimina a importância da abordagem da história da filosofia nas aulas, pois esta é parte substancial ao exercício do filosofar, que se dará principalmente a partir da história da filosofia, de problemas e conceitos pensados e sistematizados ao longo da história. Gallo comentará que:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia, estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a

distância, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato (Gallo, 2012, p.43)

Portanto, não podemos estabelecer uma dicotomia entre aprender filosofia e filosofar. Tomamos, pois, a história da filosofia como ponto de partida para o ensinar, buscando na história da filosofia a criação de conexões com o tempo presente, ajudando na compreensão do contexto em que estamos inseridos e também a vendo como aliada no desenvolvimento do processo do filosofar. Portanto, esses dois métodos devem trabalhar em concomitância para um melhor resultado no ensino. Como Maria Rodrigo afirma:

A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como uma reflexão no presente. [...] a história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações no presente (Rodrigo, 2009, p.46-7).

Sendo assim, o que o professor deve buscar é o equilíbrio, não permitindo apresentar a filosofia como um catálogo de soluções, nem que a história da filosofia seja um fim em si mesma, antes, devendo toma-la como um referencial e a inserir na reflexão filosófica sobre os problemas que se colocam para o homem atual. O professor deverá criar um ambiente com as condições adequadas para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber. Antes de tudo, precisará ele mesmo ter amor pela filosofia e pelo filosofar, juntamente com um brilho no olhar que mostre aos seus alunos que tem algo de especial no que ele tem para ensinar e o aprender a filosofar ou mesmo o gostar de filosofia é, em última instância, uma decisão do próprio aluno. Não podemos, enquanto professores, fazer mais do que isto. Entendamos, pois, que o filósofo é sempre um aprendiz.

6. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, desvendamos a complexa relação entre educação e emancipação na perspectiva de Theodor Adorno, entrelaçando-a com a realidade da docência de filosofia no ensino médio brasileiro. Adorno, marcado pela barbárie do nazismo e pela crítica à indústria cultural, propõe uma educação comprometida com a emancipação humana, capaz de romper com os grilhões da dominação e da alienação. A educação para ele deve ir além da simples transmissão de conhecimento técnico e instrumental, visando a formação de indivíduos críticos e autônomos. Este ideal educacional confronta diretamente a tendência atual de instrumentalização do ensino, que muitas vezes desvia a atenção do verdadeiro objetivo educacional. Adorno critica a educação que se conforma às exigências do mercado e do sistema, argumentando que ela deve, ao contrário, promover a emancipação intelectual dos estudantes. A emancipação, nesse contexto, não é apenas um objetivo final, mas um processo contínuo que capacita os indivíduos a questionarem e desafiarem as estruturas de dominação existentes.

No contexto do ensino médio, a docência de filosofia assume um papel crucial na construção de uma educação emancipadora. Através do diálogo e da problematização, o professor de filosofia pode auxiliar os alunos a desenvolverem o senso crítico, a questionarem os valores preestabelecidos e a buscarem sua própria voz. Nos dedicamos em observar também que o ensino médio enfrenta desafios significativos, como a desvalorização da disciplina e a pressão para se alinhar às demandas dos exames vestibulares, como o ENEM. No entanto, a filosofia possui um potencial único para fomentar o pensamento crítico e reflexivo. Quando ensinada de maneira dialógica e interativa, a filosofia pode transformar a sala de aula em um espaço de emancipação, onde os alunos são encorajados a questionar, debater e refletir sobre conceitos e questões fundamentais da existência e da sociedade.

Para que o ensino de filosofia cumpra esse papel emancipatório, é essencial adotar práticas pedagógicas que promovam o filosofar ativo, indo além da mera memorização de conceitos históricos. É necessário criar um ambiente educacional que valorize o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, o filosofar se torna o motor que move os alunos da inércia intelectual para um estado de engajamento crítico e ativo. A filosofia, ensinada dessa maneira, não apenas prepara os estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais, mas também os

capacita a se tornarem cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Em síntese, a verdadeira educação, inspirada pelos princípios de Adorno, deve ser um processo de emancipação contínua, que liberta os indivíduos das amarras do conformismo e os capacita a pensar e agir de maneira autônoma e crítica.

Acreditamos que a filosofia, outrora relegada a um nicho elitista, pode se tornar um direito de todos, semeando as sementes da transformação social e erguendo os muros da emancipação humana. Que cada aluno se torne um agente de mudança, utilizando a filosofia como bússola para navegar pelos desafios da vida e construir um futuro mais promissor para todos.

Em suma, sonhamos com uma docência de filosofia que seja mais do que apenas a transmissão de conhecimento. Sonhamos com uma docência que seja um ato de amor, um chamado à liberdade e um convite à construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor – **Indústria Cultural e Sociedade** – Tradução: Maria Helena Ruschel. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação** - Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor. **A filosofia e os professores**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Cap. 2. p. 51-74.

ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ADORNO, Theodor. **A educação contra a barbárie**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Wolfgang leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, dezembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio/ Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 06 jan.2024

CARRILHO, Manuel Maria- **Razão e transmissão da filosofia** – Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987

CERLETTI, Alejandro - **O ensino de filosofia como problema filosófico** – trad. Ingrid Muller – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

DIAS, Rui Grácio Souza – **Ensinar Filosofia?** - Disponível em: https://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/RuiGr-%C3%ADcio_e_SousaDias_Ensignar.pdf. Acesso em: 03 mai.2024

GALLO, S - **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Editora Papyrus, 2012.

GONZÁLEZ PORTA, Mario – **A Filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KANT, Immanuel – **Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’?** – Textos Seletos. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. – Ebook
- MERLEAU, Ponty, M – **Ciências do homem e fenomenologia** – São Paulo: Saraiva, 1973
- MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002. E-book.
- NIETZSCHE, Friederich. **Escritos sobre a educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- PASQUALE, Mario de. (s/d) **La filosofia nella scuola di massa**. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/DIPLFN>. Acesso: 06 jan.2024
- PIEPER, Josef. **Que é filosofar?** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- RODRIGO, Lídia Maria – **Filosofia em sala de aula: Teoria e prática para o ensino médio**, Campinas-SP – Autores Associados, 2009.
- SAVATER, Fernando – **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. **Por que filosofia no segundo grau. Estudos Avançados**. São Paulo, Brasil, v. 6, n. 14, p. 157–166, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9571>. Acesso em: 15 fev. 2024
- ZAMBEL, L.; LASTÓRIA, L. A. N. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205–2218, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n4.8794. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 15 fev.2024