A FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA ESCOLA DE FRANKFURT¹

Haryanna Pereira SGRILLI²

RESUMO

No Brasil, as leis e documentos oficiais que estabelecem os objetivos e especificidades da educação escolar parecem estar de acordo quanto a um certo caráter emancipatório que ela deva assumir. No caso específico do Ensino Médio, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira quanto as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) falam do desenvolvimento da “autonomia intelectual” e do “pensamento crítico” do educando. Nas OCNs de Ciências Humanas, sobretudo com relação à Filosofia, advoga-se a ela imensa responsabilidade nesse sentido. Tendo isso em vista, a proposta desse trabalho é estabelecer uma discussão das concepções de “autonomia intelectual” e “pensamento crítico”, a partir do referencial dos teóricos-críticos Theodor Adorno e Max Horkheimer. Consideramos, pois, que o entendimento crítico dessas concepções tem muito a contribuir para uma elaboração mais consciente das propostas pedagógicas das escolas e planos de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Adorno. Horkheimer. Educação. Emancipação humana. Esclarecimento.

Considerações iniciais

A legislação brasileira que estabelece as diretrizes para a educação tem em si incorporados objetivos de formação crítica e reflexiva. Especificamente quando se trata do Ensino Médio notamos que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor, no Art. 35, prescreve, dentre outros objetivos, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as questões sobre a formação para a autonomia ganham notável espaço nas disciplinas de Ciências Humanas. Sobretudo com relação à disciplina de Filosofia, advoga-se a ela extrema importância mediante os objetivos gerais tanto de formação ética quanto de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos educandos.

¹ Pesquisa vinculada ao projeto “Formação para autonomia e Filosofia no Ensino Básico”, coordenado pelo prof. Vandef Pinto da Silva, desenvolvido através do Núcleo de Ensino de Marília. Bolsa PIBIC/CNPq.

² Aluna do quinto ano da graduação em Filosofia. Contato: hrgsgrilli@yahoo.com.br

UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP.

Já há algum tempo, as discussões sobre a relevância do ensino de Filosofia nas escolas bem como os esforços para sua consolidação como disciplina no Ensino Médio vêm ganhando especial notoriedade. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação acabou por aprovar a Resolução CNE nº 04/06 - publicada no Diário Oficial da União em 21 de agosto deste ano - que instituiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Com estas mudanças, o campo de atuação na área de Ciências Humanas – incluindo-se aí a Filosofia – fica ampliado. Neste contexto, os professores de Filosofia, cientes do seu papel na formação de seres humanos reflexivos e autônomos, organizam-se com vistas a realizar um trabalho pedagógico que permita à disciplina de Filosofia cumprir, de fato, seus objetivos.

Há que se ter presente, entretanto, que objetivos como os acima descritos, concorrem com outros, também expressos na LDB, especialmente o da “formação básica para o trabalho”. Com efeito, no capitalismo atual, o modo de organização do trabalho requer dos “cidadãos” que se “adaptam” às contingências do mercado. Tal determinação parece contradizer o princípio da autonomia e, inclusive, dificultar o seu desenvolvimento.

Não se pode negar, contudo, que seja um ganho, do ponto de vista da formação humana, a consideração da importância da formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade em que vivem; mesmo que saibamos que, em muitos casos, ele acabe por se perder em meio a todos os outros.

Com este texto, queremos manter vivo o debate sobre o tema da formação para a autonomia. Pensando em uma formação genuinamente humana, é essencial discutir como se deve conceber “autonomia intelectual” e “pensamento crítico”, quais as possibilidades de se formarem indivíduos críticos e autônomos no contexto atual e quais os alcances e limites da formação escolar em se tratando de fins como este. Propomo-nos, ainda, a pensar mais especificamente no caso da Filosofia, ou seja, como ela se insere neste debate. Consideramos, de antemão, que a Filosofia tenha muito a contribuir, em primeiro lugar, porque ao longo de sua história sempre se mantiveram vivas reflexões acerca da formação humana como um todo e, em alguns momentos específicos, sobre o próprio significado da emancipação dos homens. Depois, uma vez que ela se consolida, aos poucos e cada vez mais, como disciplina do Ensino Médio, não se deve deixar de discutir que contribuições específicas para o conjunto da educação escolar a Filosofia, bem como aquele que se propõe a trabalhá-la no contexto do ensino básico, têm a oferecer.

Gostaríamos de explicitar que nossa chave de leitura é a Teoria Crítica, na figura de Adorno e Horkheimer. Em primeiro lugar, faremos uma breve contextualização desses autores, tentando pensar, dentro do possível, na maneira como chamada Escola de Frankfurt (em que eles estão inseridos) dialoga com o pensamento moderno. Em seguida, iremos nos deter nas noções de “esclarecimento” e “emancipação humana”, discutidas no século XVIII e retomadas por Adorno e Horkheimer dois séculos depois. Por fim, tendo trabalhado com certo cuidado esses conceitos, passaremos à discussão sobre as possíveis pontes entre educação, escola, filosofia e emancipação. Ao tratarmos das noções de “autonomia intelectual” e “esclarecimento”, tomaremos por base o que é discutido por Adorno e Horkheimer em *O conceito de esclarecimento*. A certa altura nos reportaremos a Kant e, então, teremos em vista o pequeno texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. Por fim, quando nos detivermos mais especificamente na educação, estaremos dialogando com as entrevistas e conferências, de Adorno, reunidas sob o título de *Educação e Emancipação*.

A Escola de Frankfurt

Escola de Frankfurt é a denominação tardia do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923 pelo economista austríaco Carl Grünberg, editor do Arquivo para a História do Pensamento Operário. O Instituto, que originalmente se cogitou chamar de Instituto de Marxismo, revela a vocação para integrar a questão socialista no âmbito das reflexões acadêmicas e universitárias, e esteve ligado à Universidade de Frankfurt. Max Horkheimer, a partir de 1931, assume a direção do Instituto e, com a colaboração de diversos pesquisadores, como Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Pollock, entre outros, constitui um círculo de intelectuais voltados para a filosofia social, elaborando uma teoria crítica que se volta para a sociedade, denunciando uma necessária e urgente transformação desta.

O pensamento desse círculo tem influências das mais diversas, do ponto de vista da Filosofia. Contudo, todos estão inseridos num contexto muito particular: entre o século XVII e o século XX, temos o Romantismo, o Positivismo, Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, dentre muitas outras personalidades e escolas de pensamento cruciais para o desenrolar da história da Filosofia.

O positivismo se encarregava de fazer da ciência um perceber, classificar e calcular, obediente ao imediatamente dado. Enquanto isso, temos Hegel e seu interesse em compreender a vida humana em sua totalidade. Uma explicação meramente mecanicista do mundo - como é, então, a da ciência - é vista como carente de significado para a existência humana. E, assim, Hegel faz um resgate da razão iluminista, mas repensa tal conceito a partir do conceito de vida, herdado do Romantismo. A vida é a totalidade e a essência das coisas, e se particulariza nessas coisas. A razão ainda é o fundamento de tudo, mas deve incorporar esse movimento interno das coisas para compreender a vida. A essência de cada coisa não está dada em nenhum momento específico do processo de desenvolvimento delas e, assim, sua realidade só existe na razão, no conceito que formamos a partir do conhecimento de seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, em Hegel, tem-se um objetivo bastante claro, o de compreender o presente a partir da explicação do sentido do desenvolvimento histórico, num movimento dialético, que inclui a idéia de superação de opiniões opostas para encontrar a verdade. Na figura de Marx, por sua vez, tem-se a apresentação completa da face opressora do trabalho, que subjuga o homem e o submete a um estado de miséria. Tal estado de coisas, ainda, soma-se ao choque frente ao horror que emerge do domínio definitivo da razão tecnológica sob a forma da Primeira Guerra Mundial.

A proposta básica da Escola de Frankfurt era fazer uma análise crítica da sociedade burguesa, que desse conta das questões suscitadas pelo advento do fascismo, no campo capitalista, e do stalinismo, no campo socialista. Entre os temas presentes em suas análises destacam-se o autoritarismo, a origem da sociedade burguesa, o esclarecimento, a indústria cultural, o processo de desumanização do homem, o papel da ciência e da técnica, o fascismo, entre outros.

Devemos notar, pois, que as diferenças existentes entre os frankfurtianos dependem não só das respectivas interpretações do marxismo, mas também da maior ou menor proximidade da psicanálise. Com efeito, esses pensadores buscam conjugar a contribuição de Karl Marx e Sigmund Freud no que diz respeito à compreensão da sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à contestação do otimismo racionalista – positivista e cientificista. O materialismo-histórico somado à psicanálise permitiu aos pesquisadores da Escola de Frankfurt um novo tipo de análise que levava em conta não só as estruturas básicas da sociedade, mas também a dinâmica desenvolvida pelos indivíduos nela inseridos. Diante dessa nova postura, a teoria crítica apresenta-

nos uma necessidade de delinear uma nova concepção de razão e racionalidade, que reconcilie o sujeito e o objeto, o homem e a natureza.

Os frankfurtianos, retomando a discussão sobre a civilização e o complexo de suas relações nos mais variados níveis, acreditam na transformação iminente da teoria em práxis, na unidade entre o pensamento intelectual e a práxis do sujeito. Contudo, essa escola pretende exercer um papel de denúncia da realidade e tem o cuidado de não apresentar uma pretensão de fechar uma teoria ou criar um pensamento único, restrito, fechado. Seu objetivo é, assim, muito mais o de suscitar um tema para a análise conjunta, podendo ser reaberto a qualquer instante. Essa proposta de inacabamento do assunto proposto se reflete na maneira pela qual o Instituto desenvolve seus trabalhos, ou seja, a forma de ensaios, artigos de circunstância, resenhas. O ensaio, diferentemente da obra sistemática, se propõe como inacabado e incompleto, pondo em questão o gesto universal do livro, que encerra uma direção única para suas conclusões. Numa perspectiva, que vem desde o Romantismo, os colaboradores de Frankfurt desconfiam do sentido definitivo, das coisas e da verdade única na ciência e na história, e reconhece no heterogêneo, no descontínuo, um método eficaz para interrogar o presente.

O conjunto principal da obra dos pensadores de Frankfurt foi publicado, justamente, na forma de ensaios e artigos na Revista de Pesquisa Social, uma espécie de “porta-voz” do Instituto de Pesquisa Social, podendo ser considerada como um dos principais documentos para a compreensão do pensamento europeu do século XX. E, sendo dúvida, as principais características desse pensamento são a autonomia intelectual, a análise crítica e o apelo humanístico.

O projeto de esclarecimento e o olhar de Adorno e Horkheimer

Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1974, p. 100).

O século XVIII, século da consolidação do Iluminismo no pensamento filosófico ocidental, é idealizado como a época em que o pensamento alcança um grau elevado de independência, num progresso ilimitado da razão e das realizações da ciência. Naquele século, o dogmatismo foi especialmente combatido e houve a rejeição de tudo aquilo que representava uma

“porta de entrada” para ele. Tendeu-se a rejeitar concepções que apontassem para causas e princípios primeiros, para idéias inatas, para a Metafísica tão presente até então. Assim, cada vez mais, o racional e propriamente científico ganhou força no âmbito das explicações dos fenômenos naturais, e o que se teve, por conseguinte, foi o abandono do encantamento mítico da explicação do mundo.

Num breve histórico, o século XVII, foi feito de um espírito de curiosidade e de interesse pelas descobertas e invenções da razão. Galileu havia representado o ingresso na Modernidade. Bacon, por sua vez, intuiu muito bem a ciência então nascente, que se fez sobretudo da experimentação e representou, desde o início, a possibilidade do domínio das forças naturais através do conhecimento. Ciência e poder passaram a coincidir e o homem se viu intérprete e ministro do mundo. Descartes havia sustentado: a razão é capaz de conhecer perfeitamente. E, com Kant, a razão aponta para a emancipação humana, uma vez que faz de cada um capaz de pensar por si, isto é, sem o intermédio de um tutor.

Foi no século XVIII, pois, que se consolidou o movimento em que “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Isso se deu, especialmente, porque a razão se baseia na cientificidade, ou seja, nos fatos que podem ser explicados através de caracteres matemáticos, seguindo uma ordem lógica e exata, enquanto o *mýtos* contém em sua essência elementos figurativos que se sustentam em mera interpretação.

A tradição filosófica seguinte herda, então, a confiança absoluta numa razão soberana e dominadora. Essa confiança se faz presente, sobretudo, no pensamento positivista. Se o século XVIII, representava a tentativa de lançar as bases de uma cultura racional, em que ciência e razão vão contra a religião e a metafísica, com o positivismo a proposta iluminista é levada às últimas conseqüências.

Quase dois séculos depois, Adorno e Horkheimer retomam o ideal do esclarecimento. Eles analisam o desenrolar da racionalidade humana desde o século das Luzes até o contexto em que se encontram. No projeto de esclarecimento, como idealizado no século XVIII, havia a idéia da emancipação humana em relação à natureza. Essa emancipação seria possível através da dominação da natureza por parte do homem, conquistada através do desenvolvimento de seu potencial racional. Para Adorno e Horkheimer, o projeto de esclarecimento foi levado a cabo de forma

unilateral, acabando por absolutizar a dominação da natureza, fazendo dessa dominação o fim último do saber. O homem foi levado a crer que, através de sua racionalidade, poderia – e deveria – imperar sobre a natureza. O positivismo, a forma última à qual chegou o processo de esclarecimento, com sua exigência prática de dominação, acabou por eliminar também as possibilidades de um pensamento autoconsciente.

Para Adorno e Horkheimer, a razão é uma faculdade que nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo e modificá-lo. Eles concebem um pensamento permeável à experiência, uma teoria que seja capaz de absorvê-la e trabalhá-la dialeticamente. Sendo assim, o conhecimento deve ter a pretensão de compreender o dado tal como ele está inserido no contexto total, ou seja, compreender “seu sentido social, histórico, humano”(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Assim, a principal crítica à razão positivista se dá, sobretudo, porque, inscrita numa lógica do imediatismo, ela não consegue alcançar isso. Se o pensamento deve somente observar, relatar, organizar o mundo, se há a conformação da razão aos fatos, o mundo, isso que está posto, passa a ser a única verdade possível. E, numa perspectiva crítica, o conhecimento deve ter a pretensão de fazer algo além do mero compreender o dado enquanto tal, ou descobrir suas relações espaço-temporais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). A consciência, enfim, para alcançar um conhecimento verdadeiro e absoluto, deve transcender o objeto.

O pensamento científico, tendo levado às últimas conseqüências o anseio de dominação universal da natureza, acaba por promover igualmente a dominação do sujeito; primeiramente, na esfera das pulsões, justamente pela exigência de uma racionalidade que se oponha às experiências vitais. Depois, o que ocorre é a dominação dos sujeitos no âmbito do próprio pensamento. Assim, com o desembocar do esclarecimento no mito, observa-se claramente o desaparecimento do indivíduo. Quando ainda havia o horror frente à natureza, os homens acabavam por se privar da própria identidade numa tentativa de afastar o medo que os arrebatava. Na sociedade positivista, por sua vez, o homem deve se adaptar desde cedo a uma totalidade, que tem como lógica a eliminação do diferente, do não-idêntico, e acaba por se ver, da mesma forma, privado de sua identidade.

Adorno e Horkheimer observam uma tendência moderna de eliminação de qualquer resquício do eu; essa é, pois, uma tendência à massificação, através do inculcar nos indivíduos comportamentos que se enquadram da forma mais perfeita e harmônica a esse todo. E, assim, o

esclarecimento, que deveria ser visto como um processo de emancipação, em sua forma positivista, acaba por fazer do homem um ser dominado. Dessa forma, o homem se emancipou, sim, em relação à natureza, mas, por outro lado, se tornou vítima impotente de um mundo de guerras, crise e todo tipo de calamidade; impotente, porque a ele só é dada a possibilidade de se enquadrar na totalidade. Nesse sentido, o processo de emancipação do homem não se concluiu. A razão se desenvolveu como instrumento de dominação e só. E ela perde, cada vez mais a capacidade de se conhecer, de achar um sentido para si, de auto-reflexão. E é aqui, ainda, nessa impossibilidade, que o esclarecimento acaba impedido de se concretizar em sua forma mais plena.

A formação para a autonomia e a escola: possibilidades e limites

(...) Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação de hoje é se e como a gente – e que é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 2003, p.p. 181-182)

Em linhas gerais, o projeto de esclarecimento se embasava, sobretudo, no ideal de maioria intelectual, como elaborado por Kant. Kant define o “esclarecimento” como a superação da ignorância e da preguiça de pensar por si, ou seja, a passagem da menoridade para a maioria intelectual. Ele parte do pressuposto de que todos são igualmente providos de razão e, sendo assim, de pensarem por si próprios. Para ele, se há alguém que se encontra em um estado de “menoridade intelectual”, isso se dá por covardia ou preguiça de se servir de seu próprio entendimento. Ele considera algo perfeitamente possível que as pessoas em geral se esclareçam, uma vez que a elas sejam dadas as possibilidades de que isso ocorra. Kant entrevê, ainda, que as condições para a emancipação intelectual da humanidade começam, no século XVIII, a se estabelecerem. Para ele, os homens de sua época, tomados em conjunto, não são esclarecidos, contudo, “foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral”. Nesse sentido é que Kant diz ser legítimo falar que o século XVIII é “a época do esclarecimento” (KANT, 1974, p.112).

Adorno e Horkheimer, ao refletirem de modo abrangente acerca da formação de sua época, preocuparam-se com as condições de heteronomia verificadas em vários – ou em todos? – os setores da vida humana. Quando analisam sua época, eles refletem sobre o tipo de formação que possibilitou, por exemplo, o nazismo, a forma mais cruel que a barbárie pode tomar. Nesse sentido, entrevêm a necessidade de uma formação que possibilite a crítica constante, a insubmissão e a resistência ao sistema e sua lógica. Adorno e Horkheimer retomam, então, o ideal da emancipação e apontam para a atualidade da proposta kantiana. Contudo, deve-se notar que a formação da consciência tem um novo sentido na obra de Adorno e Horkheimer, como explica Wolfgang Leo Maar no ensaio introdutório do livro *Educação e Emancipação*:

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas do enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam idéias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social. (ADORNO, 2003, p.16)

Adorno, ao discutir a formação de modo mais restrito, como formação escolar, atentava para o fato de que a própria escola e os indivíduos que nela atuam ou dela participam estejam inseridos no contexto maior. E, sendo assim, tem-se grande chance de a educação apenas reproduzir as mesmas condições e, conseqüentemente, ficar bem distante de uma formação para a autonomia.

Com efeito, o problema da Educação é o problema de tudo o que está inserido nesse contexto maior. Quando o objetivo primordial não é nada senão o avanço e controle técnico da natureza e do mundo como um todo, a emancipação do homem, o ideal de autonomia aí presente, fica em segundo plano. Assim, há uma cumplicidade entre o próprio desenvolvimento da cultura e da ciência com essa estrutura de dominação social e a conseqüente ruptura entre esclarecimento e liberdade, educação e emancipação. Os moldes capitalistas acabaram por converter a ciência e a educação em força produtiva, fazendo com que os processos formativos e educacionais vagassem à mercê da economia e da lógica do capital. Para Adorno, a sociedade de massa não possibilita o desenvolvimento pleno dessa racionalidade e faz dela, pode-se perceber, mero instrumento a

serviço do desenvolvimento técnico condicionado pelo capital. Ao pensar no homem, Adorno pensa em sua capacidade de reflexão crítica, pensa em sua liberdade e autonomia, que acabaram sendo, todas elas, impossibilitadas diante de uma formação educativa e cultural como a de seu tempo. Devemos nos atentar, inclusive, que os mesmos pressupostos objetivos e subjetivos, apontados pela Teoria Crítica, ainda permanecem em nossos dias – e, sendo assim, parece-nos riquíssimo, manter vivo o debate com a Teoria Crítica.

Adorno concebe o processo educacional como um fator histórico, que tem suas funções e objetivos igualmente construídos historicamente, e que deve, portanto, através da análise e reflexão de si mesmo, buscar alternativas para seus problemas. Aqui, deve-se notar que o principal problema a ser enfrentado é o fato de a formação estar configurada como um processo que faz dos indivíduos passivos e conformistas frente à realidade em que vivem. Junto com Adorno podemos entrever uma educação que possibilite aos homens a reflexão sobre sua própria condição bem como o encorajamento à resistência a essas circunstâncias. Quando se fala em educação humana, deve-se ter em mente que uma formação verdadeiramente humana pressupõe, primeiro, a auto-reflexão crítica dos pressupostos objetivos e subjetivos que formam o curso da história, e, também, a emancipação e a autonomia intelectual e política. O objetivo, assim, deve ser formar indivíduos que, conscientes, atuem na sociedade e intervenham diretamente, sempre que necessário, no seu direcionamento. Assim pensada, a educação tem uma importante função de contribuir para a formação do sujeito e o aprimoramento de suas ações na sociedade.

Quando se trata, então, da forma como a Educação é colocada atualmente, se em certo sentido chegamos à conclusão de que ela se conforma e, até mesmo, possibilita a manutenção do sistema, devemos ter em mente, por outro lado, que poderia ocorrer através dela o repasse de subsídios para a resistência e a mudança das estruturas vigentes. Como lugar próprio do saber, a escola deve estar comprometida com o conhecimento sistematizado, científico. Contudo, ela também pode auxiliar seus alunos na elaboração de idéias e vivências trazidas da vida cotidiana. Assim pensada, a escola pode se tornar um lugar particular em que a crítica e a resistência ganham efetividade. Aqui, as disciplinas de Ciências Humanas – inclusive a Filosofia – têm sua enorme contribuição. Nesse contexto, o professor, preocupado com o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico de seus alunos, é de fundamental importância. Ele deve, sobretudo, esforçar-se em ser, não um “profissional”, mas um “intelectual”, preocupado com a relação entre seu trabalho e

o todo social (ADORNO, 2003, p.p. 54-55). E, pensando, ainda, na passagem da menoridade para a maioridade intelectual, os alunos devem ser encorajados a pensar por si mesmos, a elaborar suas idéias de forma consciente e crítica. Aqui, o professor deve ser entendido como alguém fundamental na sala de aula, sendo aquele que irá criar as condições para que isso ocorra.

Não se deve pensar, entretanto, que cabe somente à escola a crítica e a reflexão. A esse respeito, inclusive, Adorno pensa na possibilidade de transformação efetiva a partir do momento que o posicionamento crítico se estender a todos os domínios de nossas vidas. Deve-se observar, contudo, que, devido à forma como está estruturada a sociedade, já nos primeiros anos de nossa vida podemos receber um tipo de formação que comprometa o desenvolvimento da habilidade – conferida pela razão – de sermos críticos e autônomos. Nesse sentido, a escola pode exercer o papel de auxiliar e estimular a reverter a atual tendência de, paradoxalmente, viver a democracia e a liberdade como passividade e submissão. Assim, a educação deve ser pensada de uma forma diferente da atual, ou seja, educar não deve ser moldar ou adaptar os indivíduos e tampouco se resume na mera transmissão de conteúdos. Primeiro porque o modelar-se ou adaptar-se desconsidera qualquer tipo de liberdade em relação ao mundo que o indivíduo possa ter e, segundo, porque os próprios conteúdos devem ser criticamente pensados em todas as etapas do processo educativo, para que não se torne um mero aparato instrumental – e sem sentido – para o aluno. A educação, assim, ganha importância e sentido quando promove uma consciência humanizada, satisfazendo, inclusive, à necessidade política de indivíduos emancipados.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, B. *História da Filosofia*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 2004 p.p.457-458.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 190p.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O conceito de Esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.p. 19-52.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006, p.p.15-42.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)? In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 100-117.

PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J. A crítica da cultura e os desafios da educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J (Org.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p.p.243-271.

AGRADECIMENTOS:

Meus sinceros agradecimentos ao professor Vandei, desde sempre, pela confiança.

Meus agradecimentos, também, a todos os colegas do Núcleo de Ensino de Marília, com quem compartilhei leituras, idéias e vivências nesses últimos três anos.

Agradeço, em particular, ao colega Márcio Cavalcanti de Andrade. Os estudos e apontamentos que, juntos, fizemos foram fundamentais para a composição deste artigo.

ARTIGO RECEBIDO EM 2008