

Educação e emancipação: o ensino de filosofia no nível médio à luz do pensamento de Adorno

*Education and emancipation:
the teaching of philosophy in secondary level from the thought of Adorno*

José Carlos Freire

Licenciado em Filosofia - USP; Mestre em Filosofia pela Faculdade São Bento/SP;
Professor do Departamento Interdisciplinar de Ciências Básicas – UFVJM.
Teófilo Otoni, MG – Brasil
freire.jose@ufvjm.edu.br

Leonildo Aparecido Reis Machado

Licenciado em Filosofia, Bacharel em Serviço Social e Mestre em Serviço Social pela
Unesp/Franca. Professor do Curso de Serviço Social do Centro Universitário UNA/BH.
Belo Horizonte, MG – Brasil
leonildo_machado@yahoo.com.br

Resumo

Procuramos refletir neste artigo sobre o ensino de filosofia no nível médio, tendo como referência a perspectiva educacional de Adorno. A preocupação deste autor em situar a educação na sociedade, resultante de um processo de barbárie, simbolizado tragicamente em Auschwitz, e que precisa evitar novas manifestações de caráter parecido aponta para a importância da emancipação o que, no caso do ensino de filosofia, implica em ir além da tradicional transmissão de conhecimento ou de leitura da história da filosofia. Cabe ao professor de filosofia pautar-se numa perspectiva problematizadora. Desse modo, o artigo aprofunda, na parte final, os pontos de aproximação entre os dois temas: a emancipação e o ensino de filosofia no nível médio.

Palavras-chave: Adorno. Emancipação. Ensino de filosofia. Problematização.

Abstract

In this article we try to reflect on the teaching of philosophy in secondary level, in the reference of educational perspective of Adorno. The concern of this author to contextualize the education in society that comes from a process of barbarism, symbolized tragically in Auschwitz, and which need to prevent new manifestations of similar character affirms the importance of emancipation which, in the case of teaching philosophy, implies go beyond the traditional knowledge transmission or reading of the history of philosophy. The teacher of philosophy should make the exercise of problematization. In this way, the article ends on the approach between the two themes: the emancipation and the philosophy education at the secondary level.

Key words: Adorno. Emancipation. Questioning. Teaching philosophy.

1 Introdução

Pretendemos, neste estudo, realizar uma aproximação entre a perspectiva educacional de Adorno, fundamentada sobre o princípio da emancipação e o ensino de filosofia no nível médio.

Para isso realizaremos, na primeira parte, um breve estudo sobre as considerações de Adorno (1902-1969) quanto à educação com vistas à emancipação. Veremos a preocupação do autor em situar a educação na sociedade do pós-guerra, vinda, portanto, de um processo de barbárie simbolizado tragicamente em Auschwitz. No pressuposto de que esta mesma sociedade precisa evitar novas manifestações de caráter parecido com o dos campos de concentração funda-se a ideia de “desbarbarização”, que exige, dialeticamente, a elaboração do passado e a ação preventiva para o futuro. O caminho para isso é a emancipação e, assim, a educação ganha relevância fundamental.

Na segunda parte, procuraremos mostrar que o estudo da filosofia, no ensino médio, tem várias possibilidades. Uma delas, a nosso ver a mais indicada, refere-se ao exercício da problematização. Para nós, as disciplinas do Ensino Médio precisam ir além da mera transmissão de conhecimento, como se os alunos fossem “[...] depositários de coisas mortas “ (ZUIN et al., 2000, p.137). No caso da filosofia, o risco seria a restrição ao estudo enciclopédico da história do pensamento ou, quando muito, a temas filosóficos. Para além de tal visão, acreditamos que o professor precisa se referenciar por uma perspectiva “problematizadora”.

Por fim, na terceira parte, procuraremos mostrar pontos de aproximação entre os dois temas: a emancipação e o ensino de filosofia no nível médio.

2 Educação e emancipação em Adorno

Para esse breve estudo sobre a educação e emancipação, temos como base os textos de Adorno compilados de conferências e entrevistas realizadas na Alemanha, particularmente de 1959 a 1969, algumas delas, através das rádios de Hessen e de Frankfurt.

Nestes textos, Adorno procura abordar o tema da educação com um horizonte bastante preciso: a desbarbarização. Ressoam ainda os efeitos do nazi-fascismo e é sobre a permanência de sinais de barbárie na sociedade que Adorno se debruça.

Para Adorno (2003), a exigência de se evitar Auschwitz, como símbolo extremo de barbárie, precede qualquer aspecto relacionado à educação.

Ademais,

Essa seqüência de debates pedagógicos mostra-nos os esforços práticos desenvolvidos por um notável pensador para difundir sua concepção de educação política, enquanto um instrumental básico no processo de emancipação do sujeito (ZUIN et al., 2000, p. 128).

No texto *O que significa elaborar o passado*, Adorno sinaliza para o risco de se entender “elaboração”, num desvirtuamento da perspectiva crítica, como “[...] esquecimento vazio e frio” (ADORNO, 2003, p.43). No entanto, não é este o sentido adorniano para o conceito; o filósofo frankfurtiano compreende “elaborar” como “esclarecer”; é preciso entender o que aconteceu no passado, “[...] criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele não se repita” (MAAR, 2003, p.11).

Cabe, aqui, fazermos duas perguntas ao filósofo: primeiro, por que ainda existem sinais de barbárie, se a experiência do fascismo foi tão traumática; segundo, como realizar tal esclarecimento. À primeira pergunta, Adorno responde que a sobrevivência do fascismo se deve “[...] à persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo” (2003, p.43). À segunda questão, sobre como realizar um esclarecimento das massas quanto ao que foi o fascismo, Adorno aponta para a instauração de uma “pedagogia democrática”, que nada mais é do que um compromisso da sociedade e das instituições educacionais em contrapor-se ao esquecimento do passado, reconhecendo a real possibilidade de ele se repetir (ADORNO, 2003).

Tal pedagogia não se baseará, certamente, num aspecto meramente subjetivo ou moral, como se o professor ou os profissionais da educação, de repente, “decidissem” pela prática emancipatória; ao contrário, uma pedagogia emancipatória “[...] implica a necessidade de intervenções objetivas, materiais” (MAAR, 2003, p. 22).

Vale ressaltar que todo o conteúdo sobre educação em Adorno remete ao seu pensamento filosófico e social, ou seja, está sempre em jogo o referencial da teoria crítica de Frankfurt, segundo o qual é preciso realizar constantemente o diagnóstico do capitalismo, para se entrever possibilidades de emancipação, o que,

no limite, significa uma relação dialética entre teoria e prática, fator que exige, no caso do referencial pedagógico, pensar-se uma educação política (MAAR, 2003).

Para Adorno, o capitalismo tardio impõe à sociedade uma situação de não-emancipação:

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia da democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam de seu próprio eu (2003, p. 43).

Nesse sentido, devemos fazer referência ao texto de Kant (1974) chamado *Resposta à questão - O que é “esclarecimento”?* para melhor entender a abordagem de Adorno sobre a educação. Traçamos, aqui, algumas linhas sobre o texto kantiano que, como sinalizaremos na terceira parte de nosso estudo, aparece como ponto de intersecção entre a proposta emancipatória de Adorno e a perspectiva da filosofia no nível médio pelo exercício da problematização.

Para Kant, o Imuminismo é a saída do homem da situação de menoridade, é a saída do “estado de tutela” do qual ele mesmo é responsável. O “estado de tutela” é a incapacidade do homem de se servir de seu próprio entendimento, sem a ajuda de outrem (KANT, 1974).

Daí a famosa expressão de Kant: “*Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento” (1974, p. 100). O oposto disso é a dependência permanente de outrem para todas as coisas, inclusive para o próprio pensamento. Na perspectiva de Kant,

[...] se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta, etc. então não preciso de esforçar-me eu mesmo. (1974, p. 53).

Várias são as passagens nos textos de Adorno sobre a educação em que se faz referência a Kant. No texto *Educação após Auschwitz*, Adorno diz: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expres-

são kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2003, p.125).

Já no texto *Educação - para quê?*, Adorno fala do “[...] homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 2003, p. 141).

É a partir desse tema que se dá a discussão do texto *Educação e emancipação*, no qual Adorno retoma o que ele chama de “programa de Kant”, isto é, o esclarecimento. E aqui Adorno extrapola a educação ao associar a proposta kantiana com algo ainda mais complexo: a construção da democracia. Para Adorno,

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal com ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2003, p. 169).

Tais textos mostram a pertinência da proposta kantiana percebida por Adorno. Trata-se, evidentemente, de atualizar o conceito kantiano de “esclarecimento”:

O esclarecimento (*Aufklärung*) para Adorno é a negação do caráter repressivo e unilateral do esclarecimento da indústria cultural e só se realiza enquanto possibilidade de um esclarecimento reflexivo e dialético, que vem a atualizar o sentido do *sapere aude* - ousar saber - kantiano (ZUIN et al., 2000, p. 135).

Julgamos suficiente esta rápida abordagem para a compreensão das ideias gerais de Adorno para a educação emancipatória: ela tem como referência a ideia kantiana da passagem do estado de tutela, a heteronomia (a lei dada por outro) para a autonomia (a lei dada por si mesmo). Isto supõe o esclarecimento, a desbarbarização da sociedade.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a

emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório de ilustração da razão. (MAAR, 2003, p. 12).

3 O ensino de filosofia no nível médio

A recente implantação da filosofia na grade curricular do Ensino Médio brasileiro abre uma série de interrogações e questionamentos. Qual o seu papel? Deve haver um “manual” a se adotar? Como estabelecer um “programa” para uma disciplina com tão vasta abordagem de temas e autores?

São perguntas pertinentes, inquietantes, angustiantes. No entanto, se por um lado isso traz certa insegurança, por outro nos abre possibilidades de construção e reflexão, sobretudo na perspectiva da formação da consciência crítica ou, se preferirmos os termos mais filosóficos, a passagem da consciência ingênuo-mitológica para a visão racional-crítica.

Nesta perspectiva, autores contemporâneos têm discutido o ensino da filosofia no nível médio sob o referencial pedagógico. Isto quer dizer que “o próprio” da filosofia no Ensino Médio não parece ser exatamente o mesmo do que lhe é característico num curso universitário “de filosofia”, para alunos que “querem estudar filosofia”. Esta disciplina, quando pensada ao lado de diversas outras na grade do Ensino Médio, parece remeter a um método propedêutico de si mesma; em outras palavras, aquilo que os alunos universitários de filosofia fazem em seu estudo — análise de texto, encadeamento lógico-sistemático, levantamento de teses, comparação de autores e ideias etc. — parece exigir algo anterior: o exercício filosófico.

Diversas são as posições e longe estamos de um consenso no Brasil. Mas cabe apresentar algumas ideias para justificar a nossa escolha por uma delas.

Segundo Tassin, “[...] a meta da filosofia é ‘formar e exercer formalmente o pensamento’, ou seja, ‘ensinar a pensar especulativamente’ [...]?” (1986, p. 3). Tal enfoque, voltado para o Ensino Médio, parece fugir aos dois modos mais conhecidos de ensino da filosofia: aquele que se organiza pelo estudo de temas filosóficos e aquele que tem a história da filosofia como o próprio programa de estudos. Tal ideia do estudo da filosofia como “exercício” parece dispensá-la de fornecer um conteúdo fechado ao aluno do nível médio.

Sílvio Gallo (2006) propõe um método de ensino alternativo tanto à adoção de temas quanto da história da filosofia. Esse autor desenvolve três possíveis eixos curriculares para a filosofia: o “histórico”, o “temático” e o “problemático”. No primeiro, o professor segue a cronologia clássica da história da filosofia ou dos sistemas filosóficos; no segundo, há uma tentativa de aproximação maior entre a filosofia e a realidade dos alunos através do estudo de temas; no terceiro, avança-se para além dos temas ou da história, trabalhando-se muitas vezes com eles, com vistas a tomar a filosofia como “[...] uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isso é, o problema” (GALLO, 2006, p. 37).

A filosofia, enquanto exercício de problematização nos leva a considerar a importância dos “conceitos” e da “argumentação”. Isso implica afirmar que o exercício da problematização pelo evidenciar dos conceitos e pela compreensão do encadeamento argumentativo pode possibilitar ao aluno compreender os princípios segundo os quais as coisas se apresentam deste ou daquele modo. Segundo Lebrun, “[...] especificamente filosófico é o problema e compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa” (1976, p. 152).

Gallo afirma que o entendimento da filosofia como atividade, como ação, leva-nos a entendê-la como um “[...] ato do pensamento [...]” (2006, p. 38). No ensino da filosofia “[...] não basta que ensinemos seu produto, mas é essencial que façamos a própria experiência” (GALLO, 2006, p. 38). O entendimento da filosofia enquanto ato tem em Lyotard também uma ressonância. Para esse autor, a filosofia não é sequer “um ato”, mas sim “em ato” (1986, p.1). Isso nos leva ao ponto anterior: a filosofia é uma atividade, um exercício, e não, na expressão de Lyotard, um corpo de saberes. Trata-se muito mais de levar os alunos à experiência de “orientar-se no pensamento”, para usar o referencial de Kant (2005).

O “problema” aparece, pois, como possibilidade de algo novo, de novo conhecimento ou de nova forma de interpretação sobre conhecimentos anteriores. É preciso que o professor de filosofia deixe que os alunos fabriquem suas próprias questões, porque a “[...] arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

A importância da geração de problemas por parte dos alunos está, sobretudo, no fato de que “[...] os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos fi-

lósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia” (GALLINA, 2004, p. 361). De onde, então, nascem os problemas? Do cotidiano real dos alunos; “[...] emergem dos acontecimentos e das experimentações” com os quais se envolvem (GALLINA, 2004, p. 361).

Vale dizer que o método e o conteúdo que o professor de filosofia adota no Ensino Médio têm, necessariamente, uma anterioridade: o tipo de consciência que pretende ver desenvolvido pelos alunos.

Visto que, no nosso entender, o objetivo primeiro da filosofia é propiciar a reflexão crítica, parece-nos pertinente, na parte final de nosso trabalho, aproximar o estudo sobre o ensino da filosofia no nível médio – o que significa, pois, pensar seu papel pedagógico – com a concepção educacional de Adorno.

4 A emancipação e a filosofia no Ensino Médio

Pensamos que o ensino de filosofia tem uma relevância política, o que está muito próximo da perspectiva de Adorno para a educação, segundo a qual “[...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-social” (MAAR, 2003, p.15). Desse modo, pretendemos, nesta terceira parte, aproximar a reflexão de Adorno sobre a emancipação e a proposta do ensino de filosofia no nível médio.

Um “primeiro ponto” de aproximação trata da justificativa do modelo de ensino de filosofia no nível médio. Cremos que o desenvolvimento desta disciplina para alunos secundaristas, de forma a corresponder ao propósito adorniano de emancipação, tem o eixo do “problemático” como o mais apropriado entre aqueles três apontados por Gallo. O eixo temático encontra muitos limites, visto que corre sério risco de se pautar na transmissão de conteúdos fechados ou na apresentação de conceitos prontos aos alunos, quando o mais interessante é o exercício de conceituação e reconceituação. Como lembra Gallina, “[...] é imprescindível à atividade do filósofo uma relação com a tradição filosófica de desconfiança, pois é a partir do território do dado que será possível atualizar conceitos” (2004, p. 366).

Já aquele eixo que Gallo chama histórico se apresenta ainda mais limitado, se restrito ao método “enciclopédico”, como “[...] algo que se decora para passar

num exame e esquecer em seguida” (GALLO, 2006, p. 36), o que pode transformar “[...] a filosofia numa disciplina ornamental?” (FÁVERO et al., 2004, p. 269).

Não podemos deixar de pensar aqui na referência feita por Adorno à aplicação da filosofia ao exame de professores, no texto *A filosofia e os professores*. Segundo o filósofo, tal instrumentalização da filosofia a transforma no seu oposto; ao invés “[...] de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas para demonstrar a todos o fracasso da formação cultural” (ADORNO, 2003, p. 69).

Cabe ressaltar ainda que um ensino “enciclopédico” de filosofia carrega um conteúdo autoritário e de não-autonomia, pois ignora o aluno em sua alteridade, com história e cultura próprias a partir das quais pode se estabelecer a dialogicidade do ensino. Dialogicidade que é diferente de convencimento. Vale o alerta de Adorno no seu texto *Tabus acerca do magistério*, no qual afirma: “[...] ao que tudo indica, o êxito como docente [...] deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (ADORNO, 2003, p.104).

Segundo Aspís,

Pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja *outro* e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja *ele*. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo [...]. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento (2004, p. 305, grifos do autor).

No mesmo artigo, a autora afirma que “educamos o outro para ser outro”, isto é, a “formação pedagógica não deve promover a reprodução do mesmo”; tal proposta “[...] rejeita a busca de consenso, ela requer o desejo de conseguir administrar o dissenso de forma que este crie sempre novas perspectivas e horizontes para a (trans)formação constante de cada um” (ASPIS, 2004, p. 313).

Na perspectiva problematizadora, portanto, o ensino de filosofia é compreendido como incentivo aos alunos a fazerem sua própria experiência no pensamento. O fundamental é que o professor, quer trabalhe textos filosóficos ou não, quer estude a história ou temas da filosofia, exerça o papel de gerador de problemas,

provocador de novos problemas. Cabe construir um espaço de problematização com os alunos, de tal forma que

[...] os professores, com todos os problemas enfrentados, e talvez em função mesmo desses problemas, aproximem-se dos estudantes e consigam perspectivar o trabalho com a filosofia de modo que superem resultados extremos e pouco expressivos, como o mero exercício do confronto de opiniões, por um lado, e o mero estudo de conteúdo, por outro (FÁVERO et al., 2004, p. 274).

Na perspectiva adorniana,

[...] é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 2003, p. 27).

Um “segundo ponto” de aproximação do ensino de filosofia com a proposta educacional de Adorno remete ao que o autor chama de “educação dos educadores” (2003, p. 46). Para isso, o filósofo frankfurtiano indica duas ciências que devem servir de apoio: a sociologia e a psicanálise. A primeira possibilita o conhecimento histórico; a segunda fornece instrumentos para autoconsciência crítica.

Se fizermos a aproximação dessa reflexão com a docência de filosofia no nível médio, podemos apontar dois grandes desafios similares: a necessidade de o professor compreender a realidade como totalidade e, por outro lado, a importância e a cautela de penetrar o mundo subjetivo dos alunos para melhor compreendê-lo. Ora, não se trata de ensinar Weber e Freud aos alunos secundaristas; trata-se muito mais de, no exercício do filosofar mediante problemas, fazer uso da sociologia e da psicanálise.

Nesse sentido, ganha grande relevância o alerta que Adorno faz no texto *A filosofia e os professores*, no qual aponta a necessidade de o professor de filosofia articular sua docência com o todo da sociedade. Consideramos na observação de Adorno um embasamento que justifica, inclusive, nossa posição de escolha

pelo método da “problematização” como referência ao ensino da filosofia no nível médio, mais que “temas” ou a “história da filosofia”. Ouçamos Adorno:

Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como a teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia (2003, p. 54).

No que tange, especificamente, à organização da grade curricular da disciplina, vale lembrar Leopoldo e Silva, para quem a filosofia é vista, muitas vezes, como “[...] um fardo para o sistema educacional” (1992, p.195). Vale, aqui, fazer referência ao que Adorno diz sobre os professores. Segundo o filósofo:

Os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades da circulação, atrai para si uma parte da aversão geral (ADORNO, 2003, p. 104).

Adorno levanta nesta citação o mesmo ponto com o qual encerra sua entrevista *Educação e emancipação*, a saber: a dificuldade de uma educação emancipatória dentro de um contexto de controle do capitalismo tardio. Adorno afirma que “[...] quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil” (ADORNO, 2003, p.185). No limite, sobrarão a sensação de impotência.

Cabe, por fim, levantar um “terceiro ponto”, mais sintético que analítico. Trata-se da base comum da reflexão de Adorno sobre a educação e da proposta do ensino de filosofia no nível médio por meio da problematização.

O ensino da filosofia pelo referencial problematizador possibilita aos alunos desenvolverem o seu potencial crítico, o seu próprio esclarecimento, aquilo que Kant chamou de superação do “estado de tutela”. Ora, o *sapere aude* kantiano é exatamente a mesma base que Adorno usa para afirmar a possibilidade de emancipação e desbarbarização.

Vale lembrar que a emancipação (*mündigkeit*) kantiana vem da palavra alemã *mund*, que quer dizer boca. Dessa forma, *mündigkeit* significa “[...]”

fazer uso da própria palavra, ser senhor de si” (ZUIN et al., 2000, p. 136-137). Nada nos parece mais próximo do papel do ensino de filosofia, que visa, sobretudo, o domínio do *logos*.

5 Considerações finais

Nosso estudo procurou mostrar a possibilidade de aproximação entre a perspectiva educacional de Adorno, fundada sobre o princípio da emancipação, e a proposta de ensino de filosofia no nível médio a partir do exercício da problematização.

Vimos o quanto uma proposta e outra são, a um tempo, atraentes e desafiadoras. Como mostra a leitura dos textos de Adorno, a tarefa da desbarbarização da sociedade, por meio de uma educação emancipatória, aparece com uma luta inglória. A continuidade das condições históricas que geraram a barbárie em Auschwitz, associada à indústria cultural, leva Adorno a considerar qualquer tentativa de transformação fadada a enfrentar a “[. . .] potência avassaladora do existente” (ADORNO, 2003, p. 185).

No entanto, é nesta realidade concreta que a educação para a emancipação precisa se dar e não num mundo idealizado. O mesmo, cremos, vale para o ensino da filosofia no nível médio: se a escola pública brasileira apresenta deficiências múltiplas, isto não justifica o fim das possibilidades.

Aliás, é o próprio Adorno que nos lança um vento de realismo e positividade:

Aquele que quer transformar [a realidade] provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (2003, p. 185).

Assim, Adorno se apresenta como um autor em busca de construir saídas para a barbárie (ZUIN et al., 2000, p.130). E se quisermos uma referência, digamos, um pouco mais otimista, que influencia o pensamento de Adorno, podemos recuperar o clima iluminista que levou Kant a situar o esclarecimento como algo processual, já em andamento, apesar de toda a oposição a ele:

Pois sempre existirão alguns seres pensando por eles mesmos, mesmo entre os tutores em exercício, seres que rejeitarão eles mesmos o julgo do “estado de tutela” e para propagar em seguida em torno deles o espírito de uma apreciação razoável do próprio valor e da vocação de todo homem a pensar por si mesmo [. . .]. Se nós fizermos a questão: estamos vivendo hoje uma época esclarecida? A resposta será: não, mas na realidade estamos vivendo uma época de esclarecimento (KANT, 1974, p. 112).

Podemos concluir que o ensino de filosofia mediante o exercício da problematização tem o mesmo desafio que a proposta educacional de Adorno, qual seja, possibilitar a passagem kantiana do “estado de tutela”, a heteronomia, para a emancipação, a autonomia. Isto, claro, dentro dos limites de uma disciplina na grade curricular do ensino médio.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ASPIS, Renata Pereira Lima O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 24, set./dez. 2004.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claise. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FÁVERO, Altair.; GALLO, Silvio.; CEPPAS, Felipe.; GONTIJO, Pedro E.; KOHAN, Walter O. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, p. 257-284, set./dez. 2004.
- GALLINA, Simone Freitas da Silva. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.
- GALLO, Sílvio. Chegou a hora da filosofia. *Revista Educação*, São Paulo, Ed. Segmento, n. 116, p. 34-44, dez. 2006,
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é o «esclarecimento»?* Textos Selectos, Edição Bilíngue. Tradução Floriano de Sousa Fernandes, Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *O que significa orientar-se no pensamento?* 3. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEBRUN, Gerard. Por que filósofo? *Estudos CEBRAP*, v. 15, 1976.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 14, p.162, 1992.

LYOTARD, Jean-François. O curso filosófico. Tradução Renata Maria P. Cordeiro. In: DERRIDA, Jaques et al. *La greve des philosophes*, Paris: Osiris, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TASSIN, Etienne. O “valor formador” da filosofia. Tradução Renata Maria P. Cordeiro. In: DERRIDA, Jaques et al. *La greve des philosophes*, Paris: Osiris, 1986.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

recebido em 25 abr. 2011 / aprovado em 7 jul. 2011

Para referenciar este texto:

FREIRE, J. C.; MACHADO, L. A. R. Educação e emancipação: o ensino de filosofia no nível médio à luz do pensamento de Adorno. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 45-58, 2011.