

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DIEGO SILVA RODRIGUES DA COSTA**

**ÉTICA E FORMAÇÃO: O CONTEÚDO DE ÉTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

**DIEGO SILVA RODRIGUES DA COSTA**

**MARINGÁ  
2021**

**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ÉTICA E FORMAÇÃO: O CONTEÚDO DE ÉTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

**DIEGO SILVA RODRIGUES DA COSTA**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ÉTICA E FORMAÇÃO: O CONTEÚDO DE ÉTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por DIEGO SILVA RODRIGUES DA COSTA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C837e	<p>Costa, Diego Silva Rodrigues da</p> <p>Ética e formação : o conteúdo de ética no ensino de filosofia do ensino médio / Diego Silva Rodrigues da Costa. -- Maringá, PR, 2021. 180 f.figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Coorientador: Prof. Dr. José Mateus Bido. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Educação. 2. Ética. 3. Filosofia. 4. Teoria Crítica. 5. Ensino Médio. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Bido, José Mateus, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 370.1</p>
-------	--

DIEGO SILVA RODRIGUES DA COSTA

**ÉTICA E FORMAÇÃO: O CONTEÚDO DE ÉTICA NO ENSINO DE  
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch  
(Orientadora)- UEM

Prof. Dr. José Mateus Bido (Coorientador)- IFPR

Prof. Dr. Vicente Estevam Sandeski- IFPR

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Sanches - UEM

Maringá, 24 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho à minha mãe, Solange, que, mesmo estando longe, me encorajou a perseverar, não desistir e ter paciência durante o processo de construção da dissertação, tendo em vista o meu desejo de tornar-me mestre em Educação e, assim, buscar forças para a construção de uma educação para a transformação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Maria Terezinha Bellanda Galuch, por ter acreditado, desde o início, na minha capacidade de ir adiante na escrita da minha dissertação. Agradeço por cada correção feita no trabalho fazendo com que eu amadurecesse ao longo desta trajetória educacional.

Ao meu coorientador, José Mateus Bido, que, desde o começo, me incentivou, em cada correção e diálogo, a perseverar na escrita do trabalho, tendo em vista a relevância do tema para a sociedade.

Aos professores que estiveram na ocasião da minha banca de qualificação: Marta Furlan, Vicente Sandeski, Eduardo Sanches e Analice Czyzewski; ao professor Vicente Sandeski e ao professor Eduardo Sanches que aceitaram o convite para comporem novamente a minha banca final de defesa do Mestrado em Educação.

A todos os membros do nosso grupo de estudos: Analice Czyzewski, Bruna Moraes, Cleonice Aparecida, Eduardo Sanches, Eduardo Gilioli, Glaciane Mashiba, Jéssica Maquiaveli, Josiane Lobachinski, Letícia Izepe, Luana Cunha, Rui Bragado, Rubiana Brasilio, Vinícius de Freitas.

Aos professores que tive no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, meu agradecimento e reconhecimento por todo o aprendizado. Estendo o agradecimento também a todos os colegas que tive nas disciplinas do mestrado, por toda a partilha e aprendizado coletivo.

Ao Hugo Alex, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, pela disponibilidade em nos ajudar em todos os trâmites acadêmico-administrativos.

Ao meu amigo, Ewerton Vieira, por todo o apoio e incentivo durante o processo de escrita da dissertação.

À minha psicóloga, Desirée Caramori, que vem me acompanhando no processo de desenvolvimento e amadurecimento pessoal.

À Patrícia Arce da Costa e ao Edgar Nunes gerentes das Livrarias Curitiba, que contribuíram com apoio sobre o processo da minha dissertação.

À minha mãe, Maria Solange Rosa e Silva, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a perseverar todos os dias.

Quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995a, p.165).

COSTA, Diego Silva Rodrigues da. **ÉTICA E FORMAÇÃO: O CONTEÚDO DE ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO** nº 180 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Coorientador: José Mateus Bido. Maringá, 2021.

## RESUMO

A ética reflete diretamente na formação da humanidade e os desafios da educação, na sociedade contemporânea, expressam as incoerências políticas, econômicas e sociais que influenciam o pensar e o agir dos indivíduos. Nessa pesquisa, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscou-se a compreensão sobre o caráter formativo que orienta a proposta para o ensino do conteúdo de ética no ensino médio, na disciplina de filosofia. A metodologia para a pesquisa consistiu no estudo bibliográfico e na adoção do livro “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016) para a coleta de dados, a fim de se compreender a relação do conteúdo de ética com a perspectiva de formação dos alunos na sociedade. Nesse sentido, os conceitos de indústria cultural, razão instrumental e indivíduo auxiliaram no aprofundamento de investigação da relação ética com a formação dos alunos no contexto educacional atual. A contextualização filosófica da ética, a partir da *Paideia* grega, da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã, possibilitou maior compreensão acerca dos modelos culturais propostos para a formação dos indivíduos ao longo da história da humanidade. Entretanto, a formação do caráter dos sujeitos foi posta em crise diante das interferências capitalistas que culminaram na ruptura da sua consciência e, conseqüentemente, da sua individualidade. A partir da segunda metade do século XX, houve o entendimento sobre o ajustamento da educação, que, estando integrada aos modos de produção capitalista, expressou, em seu conjunto, as formas descritas para a adaptação e para a flexibilização dos indivíduos. Nesse sentido, a análise do conteúdo de ética proposto aos alunos de filosofia do ensino médio, no material didático “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016), adotado no triênio 2018-2020 pela maioria das escolas estaduais da cidade de Maringá- PR, a partir das duas unidades de análise “Ética e coesão social” e “Ética para as relações produtivas” elencadas para a pesquisa permitiu-se obter maior clareza sobre o aspecto da coesão social que estabelecem na sociedade os mecanismos ideológicos que fomentam o apelo à pseudoliberalidade, à competitividade e à necessidade do desenvolvimento constante de habilidades e competências para sobrevivência. Desse modo, o indivíduo, ao estabelecer os vínculos sociais, encontra-se vulnerável diante das imposições que lhe são feitas diariamente, fazendo com que não sejam desenvolvidas a autorreflexão e análise crítica sobre os fatos estabelecidos. Nesse sentido, a proposta do conteúdo filosófico do livro didático, ao expressar o contexto do ensino que se adapta à sociedade, não garante aos alunos a promoção de uma reflexão crítica para a autonomia e emancipação.

**Palavras-chave:** Educação. Ética. Filosofia. Ensino Médio. Teoria Crítica.

COSTA, Diego Silva Rodrigues da. **ETHICS AND TRAINING: THE CONTENT OF ETHICS IN HIGH SCHOOL PHILOSOPHY TEACHING** n<sup>o</sup> 180 f.). Dissertation (Masters in Education) – State University of Maringá. Advisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Co-advisor: José Mateus Bido. Maringá, 2021.

### **ABSTRACT**

Ethics directly reflects on the formation of humanity, and the challenges of education, in contemporary society, express the political, economic and social inconsistencies that influence the thinking and acting of individuals. In this research, in light of the Critical Theory of Society, we sought to understand the formative character that guides the proposal for teaching the content of ethics in high school, in the discipline of philosophy. The methodology for the research consisted of a bibliographic study and the adoption of the book "Philosophing: Introduction to Philosophy" (ARANHA; MARTINS, 2016) for data collection, in order to understand the relationship of the content of ethics with the perspective of training of students in society. In this sense, the concepts of cultural industry, instrumental reason and individual helped to deepen the investigation of the ethical relationship with the education of students in the current educational context. The philosophical contextualization of ethics, from the Greek Paideia, the Latin Humanitas and the German Bildung, allowed a greater understanding of the cultural models proposed for the formation of individuals throughout the history of mankind. However, the formation of the subjects' character was put in crisis in face of the capitalist interferences that culminated in the rupture of their conscience and, consequently, of their individuality. From the second half of the 20th century onwards, there was an understanding of the adjustment of education, which, being integrated to the capitalist modes of production, expressed, as a whole, the forms described for the adaptation and flexibility of individuals. In this sense, the analysis of the content of ethics proposed to high school philosophy students, the teaching material "Philosophizing: introduction to philosophy" (ARANHA; MARTINS, 2016), adopted in the 2018-2020 triennium by the most state schools in the city of Maringá-PR, from the two units of analysis "Ethics and social cohesion" and "Ethics for productive relations listed for the research", allowed for greater clarity on the aspect of social cohesion that the ideological mechanisms that foster in society establish the appeal to pseudo-freedom, competitiveness and the need for constant development of skills and competences for survival. In this way, the individual, when establishing social bonds, is vulnerable to the impositions that are made daily, preventing self-reflection and critical analysis of the established facts from being developed. In this sense, the proposal of the philosophical content of the textbook, by expressing the teaching context that adapts to society, does not guarantee to the students the promotion of a critical reflection for autonomy and emancipation.

**Keywords:** Education. Ethic. Philosophy. High school. Critical Theory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Capa do livro “Filosofando: Introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016).....	106
<b>Figura 2:</b> Erro visual fotográfico que faz referência ao filósofo Mikel Dufrenne (1910-1995).....	107
<b>Figura 3:</b> Foto da atriz e cantora alemã Marlene Dietrich, ano de 1933.....	116
<b>Figura 4:</b> Tirinha de Frank e Ernest (2008).....	116
<b>Figura 5:</b> Interior de um harém, Cairo, Egito, meados do século XIX- (Anne Margareta Burr).....	127
<b>Figura 6:</b> O passeio (1917), de Marc Chagall.....	135
<b>Figura 7:</b> Grande nu americano (1962), de Tom Wesselmann.....	137
<b>Figura 8:</b> Bisbilhoteiros de 1948, do pintor Norman Rockwell.....	151

## LISTA DE TABELAS

<b>QUADRO 1-</b> Limitação do conteúdo no material didático a partir de temas relevantes para a sociedade.....	145
--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANPOF-** Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular

**BM-** Banco Mundial

**ENDF-** Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia

**FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FMI-** Fundo Monetário Internacional

**LDB-** Lei de Diretrizes e Bases

**OCDE-** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OMC-** Organização Mundial do Comércio

**PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNLD-** Programa Nacional do Livro Didático

**SEAF-** Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A TEORIA CRÍTICA E A RELAÇÃO ÉTICO-FILOSÓFICA</b> .....	27
1.1 INDÚSTRIA CULTURAL.....	31
1.2 RAZÃO INSTRUMENTAL .....	38
1.3 INDIVÍDUO .....	45
<b>2. EDUCAÇÃO, ÉTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL: A PERSPECTIVA OCIDENTAL</b> .....	54
2.1 PAIDEIA GREGA .....	60
2.2 HUMANITAS LATINA .....	71
2.3 BILDUNG ALEMÃ .....	81
<b>3. A EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO FORMATIVA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX</b> .....	92
<b>4. O CONTEÚDO DE ÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO</b> .....	104
4.1 ÉTICA E COESÃO SOCIAL.....	115
4.2 ÉTICA PARA AS RELAÇÕES PRODUTIVAS .....	132
<b>CONCLUSÃO</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o tema da ética e sua relevância para o bem viver na sociedade com responsabilidade e reconhecimento do outro, dos fatos e da formação humana, a importância de se perceber com clareza a necessidade de aprofundamento e de reflexão crítica dos acontecimentos que circundam nossa realidade local e mundial, tendo em vista o cenário social conturbado e caótico do ponto de vista do uso da racionalidade humana, nossa investigação procura trazer à tona a percepção e a reflexão de como esse aspecto formativo tem sido proposto no material didático utilizado por escolas públicas da etapa final da educação básica.

Entendemos a importância da reflexão sobre o conteúdo de ética, que não está restrita apenas à filosofia, mas que representa, a toda a sociedade, o vínculo direto com a perspectiva de formação humana. A ética fundamenta e permeia todas as reflexões, debates e análises de assuntos produzidos ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, compreender a produção do conhecimento científico nos ajuda a entender os elementos feitos acerca do uso da razão, em prol da manutenção das ideias de um tempo e de um lugar determinado, mas que refletem a forma de viver e de pensar de toda a sociedade.

O estudo da ética torna-se relevante para a pesquisa, pois, quando falamos de ética, estamos pensando acerca da construção histórica de formação do pensamento dos indivíduos. Nesse sentido, a filosofia, na tentativa de exercer o papel de construção do saber ético na sociedade, pode nos auxiliar na reflexão acerca da busca para a autonomia e para a emancipação.

De acordo com Japiassú e Marcondes (2001), a ética diz respeito aos costumes, à reflexão sobre os problemas da moral, à relação prática entre o bem e o mal e, principalmente, fundamenta o sentido atribuído às questões relacionadas à vida humana. Para além disso, percebemos a importância de estabelecermos o diálogo da ética com as outras áreas do conhecimento, pois, mesmo que esse tema – essencial à humanidade – esteja presente no discurso da política, da economia, da educação, constatamos que esse diálogo utilizado não condiz com a definição originária do conceito de ética e do que está propõe à humanidade.

Ao tratarmos sobre a formação, subentende-se a educação no sentido do desenvolvimento humano e integral, que envolve um processo que acompanha o sujeito por toda a sua vida, sendo a formação escolar uma etapa importante da formação humana. Ao pensarmos sobre a importância da ética na educação, sendo ela essencial na direção ao esclarecimento, enfatizamos a sua relevância social que visa contribuir com toda a sociedade, para que esta não perca de vista a urgência de refletir sobre os processos ideológicos que constroem ou desconstroem nossa subjetividade. A escola é um espaço de construção formativa do aluno e, ao longo do processo de formação escolar, os alunos têm acesso à produção dos conhecimentos científicos, porém o fato de ter acesso a tantos conteúdos escolares não lhes oferece a garantia de que consigam realizar internamente a autonomia da elaboração crítica do que está sendo sistematicamente ofertado na escola.

Nesse sentido, para a compreensão e entendimento acerca do ensino de ética na educação básica, o objetivo da pesquisa foi definido a partir da indagação sobre qual o caráter formativo que orienta a proposta do conteúdo de ética da disciplina de filosofia no ensino médio. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico e, para a coleta de dados, foi adotado o livro “Filosofando: Introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016), como o meio metodológico utilizado para a apresentação do conteúdo de ética proposto aos alunos do ensino médio. O recorte da pesquisa consiste na análise do conteúdo de ética proposto aos alunos na Unidade IV intitulado “Filosofia Moral” assim como dos seus capítulos e dos seus subcapítulos.

O livro “Filosofando: Introdução à filosofia” foi escrito e organizado pelas professoras Maria Lúcia de Arruda Aranha<sup>1</sup> e Maria Helena Pires Martins<sup>2</sup>. De acordo com o currículo *lattes*, ambas as professoras possuem graduação na área da filosofia. A professora Maria Lúcia de Arruda Aranha possui licenciatura e bacharelado em Filosofia, e a Professora Maria Helena Pires Martins, mestrado e doutorado em Artes. Ainda no *lattes* da professora Maria Lúcia de Arruda Aranha, é possível identificarmos que a primeira edição do livro “Filosofando:

---

<sup>1</sup>Profa. Maria Lúcia de Arruda Aranha: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9760309665220975>. Acesso em: 11 fev. 21.

<sup>2</sup> Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9884589165990946>. Acesso em: 11 fev. 21.

Introdução à filosofia”, data do ano de 1986, ou seja, são 35 anos que esse livro está presente no mercado. Para que pudéssemos contextualizar o material didático, fez-se necessário pensarmos na relação direta deste com a perspectiva dos grupos<sup>3</sup> editoriais que controlam o mercado de livros didáticos e paradidáticos no Brasil e, no caso específico desta pesquisa, o livro “Filosofando: Introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016), editado e publicado pela editora Moderna.<sup>4</sup>

A escolha desse material didático se justifica por ser o livro de filosofia mais adotado nas escolas estaduais da cidade de Maringá no Paraná, no período de 2018-2020, de acordo com pesquisa feita no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na página do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup>. A proposta do conteúdo de ética está em sintonia direta com a formulação dos documentos que orientam as bases de ensino e com a perspectiva acerca das mudanças na nova reforma do ensino médio, promulgada no ano de 2017<sup>6</sup>, e da sua homologação a partir de 2019<sup>7</sup>.

Para a análise sobre a proposta do ensino de ética, buscamos entender a relação desse conteúdo com a perspectiva da política neoliberal de formação no contexto da administração capitalista, que influencia e direciona o pensar e o agir dos seres humanos, ou seja, olhamos o material didático na tentativa de compreensão da formação dos alunos e da relação com a própria sociedade do consumo. Dessa forma, a indagação sobre a proposta do conteúdo de ética nesse contexto de construção do pensamento humano direciona nossa reflexão sobre o questionamento se o ensino, da forma como está proposto no material didático, promove ou não a reflexão crítica aos alunos. A escolha do livro didático para a pesquisa revela-se como a expressão da sociedade burguesa por estabelecer a relação direta com a formação dos indivíduos. Galuch e Crochick

---

<sup>3</sup> Grupo SOMOS Educação que abrange as editoras Ática, Scipione, Atual, Saraiva (SOMOS, 2021).

<sup>4</sup> A editora Moderna faz parte do grupo Santillana que pertence ao grupo espanhol PRISA. De acordo com o jornal Folha de São Paulo, a compra da editora Moderna foi no valor de 150 milhões (MACHADO, 2001).

<sup>5</sup> Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 15 fev. 21.

<sup>6</sup> Com referência à lei nº 13.415/2017 em que foram promulgadas as mudanças referentes à nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017).

<sup>7</sup> Guia de implementação do novo ensino médio (BRASIL, 2019).

(2018) destacam que, “se a indústria cultural é um sistema, os livros didáticos fazem parte dele e contribuem para a pseudoformação, como frutos de uma pseudocultura” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 15).

A abertura para a discussão da ética diante dos aspectos políticos, sociais e subjetivos perpassa a formação dos indivíduos e, no caso específico, a formação dos alunos no ensino médio, isto é, ao pensarmos sobre a ética, na perspectiva da educação escolar, a demonstração da ausência de uma análise detalhada dos acontecimentos e do contexto social, sejam eles de pouca ou grande repercussão mundial, problematiza a urgência do tema da ética.

Theodor Adorno (1995a), em “Educação e Emancipação”, promove a reflexão sobre a educação e a formação dos indivíduos, não apenas no contexto social em que aquele viveu mas no de hoje que ainda necessita constantemente de alerta quanto à manipulação cultural dos indivíduos. Adorno (1995a) enfatiza acerca estrutura da educação que não se trata da “assim chamada modelagem de pessoas”, mas que é necessário se desenvolver a “produção de uma consciência verdadeira” (1995a, p.141).

Esse assunto é urgente na sociedade contemporânea para se evitar novamente a regressão dos sentidos à barbárie. Assim também o é refletir sobre a ética juntamente com a perspectiva que Adorno (1995a) faz sobre a importância de se ter uma “consciência verdadeira” e que seja capaz de possibilitar, ao ser humano, o processo de “autonomia” mediante a formação que lhe é ofertada e pensar sobre os aspectos de fundamentação do assunto da própria ética nesse processo formativo.

Adorno (2007), em “Indústria Cultural e Sociedade”, falando a respeito da cultura na qual somos formados, descreve o quanto a falta de crítica à própria cultura faz com que qualquer pessoa se torne adaptada às necessidades do modelo de produção capitalista, dificultando a reflexão sobre os mecanismos de dominação. Os desafios acerca do processo de construção desse ser humano na sociedade contemporânea esbarram diretamente na perspectiva do uso da racionalidade posta como forma de pensá-la e de vivê-la.

Nesse sentido, para o entendimento acerca da fundamentação histórica do pensamento humano e da formação cultural da moral e da ética na construção

prática e na vivência dos costumes desenvolvidos anteriormente, a retomada da reflexão ao pensamento dos autores clássicos da filosofia como Platão (428-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) nos ajuda a compreender como ocorreu esse processo de formação humana, no intuito de estabelecermos uma relação com a forma de pensar e agir na atualidade. A reflexão sobre os aspectos político e social na Antiguidade permite que pensemos, hoje, sobre as mudanças históricas que determinam a visão de mundo na contemporaneidade assim como realizemos o entendimento dos elementos que desencadearam essas transformações na sociedade as quais ocorreram em torno do processo de formação do uso da racionalidade humana. A relação de construção do pensamento ético na Grécia Antiga permite que nos questionemos sobre o processo de autonomia e de emancipação humana na atualidade.

Adorno e Horkheimer (1985) destacam, na “Dialética do Esclarecimento”, “o processo de desencantamento do mundo” (1985, p.7), ou seja, é a busca de superação de mitos, das crenças e das ideias que impedem o indivíduo de trilhar um caminho mais reflexivo e autônomo do ponto de vista do uso da sua razão. No entanto, os mecanismos adotados pela indústria cultural fortalecem, no sujeito, um sentido de adaptação e de flexibilização diante das diversas situações do nosso cotidiano. Adorno e Horkheimer (1985) nos auxiliam na perspectiva do entendimento sobre os mecanismos vigentes de alienação e de dominação da indústria cultural impostos e internalizados na vida das pessoas. A discussão do tema da ética visa contribuir com o campo acadêmico assim como com a comunidade em geral e que possibilite tanto a reflexão sobre a sua importância no processo educacional quanto para a efetiva formação da pessoa.

Adorno e Horkheimer (1978), em “Temas Básicos da Sociologia”, acerca do *indivíduo*, refletem sobre a formação da constituição histórica deste, entendendo que ele faz parte da natureza e, nela, ele constitui sua subjetividade e formação da consciência para viver em sociedade. Nessa busca pelo autoconhecimento, o indivíduo sofre modificações na estrutura do seu pensar e do seu agir, pois ele não pode fugir das interferências políticas, econômicas e sociais que o circundam. Os autores da Teoria Crítica da Sociedade, assim como outros autores propostos na dissertação, estabelecem uma reflexão direta com o pensamento reflexivo, pensando sobre a dimensão da ética na formação

do indivíduo, no entanto torná-lo emancipado por si só no contexto da sociedade industrial torna-se uma árdua tarefa a ser desenvolvida e que necessita de aprofundamento e desenvolvimento pessoal autorreflexivo.

A Teoria Crítica da Sociedade, referencial teórico que ilumina este trabalho, apresenta-se como fio condutor para ajudar no entendimento da abordagem acerca da temática sobre a proposta do conteúdo de ética no ensino de filosofia para o ensino médio. Uma síntese da estrutura da organização desta dissertação nos auxilia na compreensão da proposta desse tema para investigação e análise crítica no contexto da educação contemporânea.

No primeiro capítulo, apresentamos a discussão de três categorias da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, a Indústria Cultural, a Razão Instrumental e o Indivíduo, reportando-nos aos textos escritos pelos pensadores Theodor Adorno e Max Horkheimer, isto é, tanto os escritos feitos em parceria quanto aqueles escritos individualmente, com destaque para as obras: “Educação e Emancipação” (1995a); “Temas Básicos da Sociologia” (1978); “Teoria da Semicultura” (1996a); “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1983); “Eclipse da Razão” (2002); “Indústria Cultural e Sociedade” (2007) e “Dialética do Esclarecimento” (1985).

Neste primeiro capítulo, buscamos ampliar nossa capacidade de reflexão sobre a situação do sujeito frente aos desafios da educação na sociedade contemporânea, pois obter autonomia requer de qualquer pessoa o debruçar-se sobre a busca pelo esclarecimento dos mecanismos de dominação, sejam eles nas etapas de formação na educação básica como ao longo da trajetória da nossa vida pessoal.

Horkheimer (1983), em “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” faz um esclarecimento e estabelece as distinções do que seriam ambas as teorias na sociedade. A Teoria Tradicional foi constituída historicamente para fortalecer os interesses da burguesia. Conforme esse autor enfatiza, “a autoconsciência errônea dos cientistas burgueses durante a era liberalista aparece nos mais diferentes sistemas filosóficos” (1983, p. 123). A crítica de Horkheimer aos sistemas filosóficos permite nossa compreensão acerca de como a filosofia também esteve a serviço da ideologia dominante, em diferentes períodos históricos e diante das transformações sociais que ocorreram que, certamente, promoveram a adaptação do ensino aos interesses burgueses. Tendo em vista

a relevância da formação humana, a ética participa das ações diárias dos indivíduos e está carregada dos elementos racionais, estéticos, políticos e subjetivos que constituem o papel de relação dos indivíduos com a perspectiva da autonomia e da emancipação social.

No segundo capítulo, retomamos, a partir da *Paideia* grega, da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã, a compreensão filosófica da perspectiva de formação do homem ao longo da história da humanidade, para o entendimento acerca de como esses modelos éticos de formação humana, respectivamente, responderam às condições sociais e históricas de cada época, entendendo que esses projetos de vida para os indivíduos estavam em sintonia com o aspecto cultural voltado para o desenvolvimento da formação humana e integral dos sujeitos.

Inicialmente, para compreendermos a Paideia grega de forma contextualizada, o retorno ao pensamento dos filósofos Platão, em “A República” (2017), e de Aristóteles, em “Ética a Nicômaco” (2015) expõem o entendimento das bases racionais sobre as quais se encontram as categorias morais e os princípios éticos que efetivavam os significados filosófico, racional e empírico sobre a atuação do indivíduo na sociedade.

Platão, na sua obra “A República” (2017), expôs como deveria ser a formação do cidadão grego e principalmente daquele que desejava ser governante do povo, isto é, para assumir essa função na sociedade, o homem deveria ser sábio, justo e instruído e ser como o filósofo que, desde cedo, recebe a formação integral (Paideia) que lhe possibilita agir sempre com justiça e com igualdade. O empenho intelectual de Platão contribuiu no passado e o seu pensamento ganhou notoriedade e se expandiu ao longo de toda a história da humanidade. Hoje, ao analisarmos a sociedade contemporânea, percebemos os constantes desafios do agir ético que continua sendo desafios a serem praticados na busca pela igualdade e pela justiça. A contribuição do pensamento de Platão para a humanidade é reconhecida e revestida de uma grandeza de reflexão filosófica que se tornou atemporal.

Aristóteles, por sua vez, na sua obra “Ética a Nicômaco” (2015), enfatiza que o homem que age em acordo com a prática das virtudes estabelece na sociedade a busca por sua felicidade como bem supremo a ser alcançado como condição existencial para ser feliz e efetivar sua ação humana eminentemente

racional. A busca pela felicidade ou a compreensão do que seria a felicidade sempre foram questões importantes para o ser humano. Esse processo formativo do homem deve se alinhar com a busca por manter o equilíbrio na vida, ou seja, ainda que ele sofra com as injustiças da sociedade e com os seus próprios vícios pessoais, é no *meio-termo ou na justa medida* que ele sempre compreende o peso da tomada de decisão para modificar sua realidade.

Autores como Jaeger (1995), Cambi (1999), Padovani e Castagnola (1990), Reale e Antiseri (2003) e Tarnas (2008) permite que aprofundemos a compreensão histórica da formação integral do homem em períodos distintos da humanidade. Jaeger (1995), em “Paideia: a formação do homem grego”, apresenta um apanhado amplo sobre a formação integral do cidadão grego, destacando o caráter formativo do povo, a partir do surgimento das *polis* grega e da concepção de virtude (*Aretê*) que forma o pensamento e o comportamento do cidadão grego.

A formação da *Paideia* grega abre os precedentes para o entendimento da relação do cidadão grego com a nova perspectiva de formação histórica que vinha ocorrendo diante das transformações culturais e sociais naquele contexto histórico. A *Humanitas* latina configura essas mudanças sociais ocorridas naquele momento histórico que culminaram na relação direta do surgimento do catolicismo com as funções desempenhadas pelo Estado romano. A formação romana estava carregada da imposição das normas e regras aos cidadãos como necessárias para sobrevivência assim como da vontade da religião para o desenvolvimento da cidadania e do cumprimento das virtudes morais.

Ainda no segundo capítulo, refletimos sobre a estrutura racional da formação do indivíduo na sociedade burguesa, momento em que a *Bildung* alemã, ao apresentar o conceito de “formação integral”, procura desenvolver no homem o “cuidado de si” mediante elementos que contribuíram para a experiência formativa no cotidiano do sujeito. O conceito de *Bildung* sofreu alterações na forma de apropriação do conhecimento, principalmente a partir da segunda metade do século XX; ela fora considerada uma forma elaborada de prática de ensino na Alemanha, contudo estabeleceu-se uma divisão social na formação educacional com a intervenção do Estado, abrindo-se, assim, espaço para se pensar a respeito da educação e como esta sofreu as alterações na estrutura acadêmica e na formação dos alunos.

A reflexão sobre a Paideia grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã abre o espaço para o questionamento acerca dos limites da formação humana ocorridos anteriormente. No entanto, nossa proposta consiste em não ficarmos restritos apenas ao passado formativo do ser humano, mas para entendermos como esse conhecimento foi aplicado no século XX – um período marcado pela política neoliberal que trouxe elementos discriminatórios para a educação e para a formação das pessoas.

No terceiro capítulo, nossa atenção está voltada para a compreensão do ajustamento formativo da educação ocorrida a partir do século XX e do entendimento de como a escola serviu de meio para a adaptação à lógica capitalista. Para fundamentar esse aspecto, pautamo-nos em autores como Ruiz (2008), Galuch (2013), Gomes e Colares (2012) por oferecerem suporte de análise científica e investigativa, ou seja, ao apresentarem elementos capazes de revelar como o discurso burguês favoreceu historicamente o fortalecimento da ideologia de mercado. A abordagem de elementos do contexto histórico-social nos ajuda a compreender a preponderância da concepção do progresso técnico como o fio condutor que define a formação e desconsidera elementos essenciais para o indivíduo como as virtudes, a moral, a felicidade, a justiça e a verdade.

Dessa forma, ao tratarmos do problema que envolve a educação no que se refere à emancipação do sujeito ou à falta dela, é importante pensarmos na crise subjetiva que se instalou na sociedade contemporânea e que trouxe consigo fatos sociais e históricos que desarticularam a possibilidade de formação integral do sujeito.

A crise dos valores, da consciência crítica, da educação como possibilidade de emancipação, da ciência voltada para o atendimento das demandas humanas, ou seja, essas lacunas revelam, na verdade, a crise interna do indivíduo e do social. Com o processo de alienação da consciência humana, a capacidade de criar novas ideias sem a intervenção do capitalismo se tornou uma árdua tarefa para o sujeito. Essa problemática está exposta no terceiro capítulo, no qual há uma visão sobre a tendência formativa com base na instrumentalização do sujeito para a produção adotada a partir dos modos do sistema capitalista de produção, ou seja, o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Nesse sentido, procuraremos proceder à crítica à adaptação mercadológica na

educação bem como à inversão da concepção de formação humana e integral que caracteriza esse processo na ação direta com a ética.

De acordo com Ruiz (2008), o humano não nasce ético mas vai se tornando ético pela convivência entre pessoas e pelas experiências vividas na sociedade. A subjetividade do indivíduo particular está estritamente ligada à do outro, e, ainda que o indivíduo singular tenha a liberdade de escolher com quem ele quer se relacionar, não pode desconsiderar a constituição de cada individualidade que o cerca. No coletivo, predomina cada vez mais uma relação de poder e de dominação, em detrimento da compreensão real sobre o ser humano. Nossa sociedade é marcada por constantes relações de competição e de dominação de uns sobre os outros, dificultando, assim, a possibilidade de o homem viver a sua “liberdade” sem a aparência sustentada pela lógica do mercado.

Essa reflexão permite que pensemos na realidade da educação que promove um ambiente de competição entre os alunos, de prêmios por destaque em determinadas áreas ou de punição pelo não cumprimento do planejado. E, ainda que a educação também seja sinônimo de promoção da liberdade, não podemos perder de vista o foco ideológico que perpassa todo o seu processo. Por essa razão, quanto mais conhecemos os mecanismos de manipulação do sistema educacional, mais conseguimos buscar elementos para trabalharmos em prol da educação emancipadora.

No quarto capítulo, para realização da pesquisa, duas unidades de análise *Ética e coesão social e Ética para as relações produtivas* - foram pensadas para discussão e aprofundamento da temática sobre a ética, em que verificamos a possibilidade de contextualizarmos o material didático com a política, com a economia e com a formação da subjetividade dos indivíduos. O conteúdo de ética poderia ser analisado dentro qualquer outra área da educação (ciências, matemática, biologia), por tratar-se de um assunto transversal da própria educação, mas a pesquisa se efetiva dentro da abordagem da filosofia.

Refletimos sobre a educação brasileira, percebendo o quanto ela é afetada pela perspectiva capitalista que, guiada pelas políticas públicas, intervém diretamente na produção do conteúdo a ser seguido nas escolas. Logo na *introdução* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destacam dez competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo das três

etapas da educação básica, cujo objetivo é a busca pelo desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores e que essas competências os auxiliem na resolução dos problemas do cotidiano (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, olhando para a orientação da proposta de educação do nosso país, isto é, pensando nos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), além dos documentos que contextualizaram historicamente a oferta da disciplina de filosofia, até que se ela se tornasse obrigatória no ensino médio: no caso do parecer nº 38/2006<sup>8</sup>, que corresponde ao documento da SEED/PR<sup>9</sup>, em que se apresenta a distribuição da matriz curricular de filosofia no ensino médio, e, no caso do Estado do Paraná, em que infelizmente houve a redução da carga horária da disciplina de filosofia.

A reflexão a respeito da produção política dos documentos propostos para guiar a educação brasileira nos oferece subsídios para a discussão no quarto capítulo acerca do objeto de pesquisa que trata do conteúdo de ética e do problema de pesquisa e em que indagamos sobre o caráter formativo que orienta a proposta do ensino da ética na filosofia para o ensino médio. A análise do conteúdo da ética será pautada por questionamentos filosóficos alinhados com os autores da Teoria Crítica da Sociedade assim como com outros autores que discutem essa perspectiva da educação básica.

Quando pensamos na disciplina de filosofia no ensino médio, consideramos a sua importância acerca da dimensão do pensar, do refletir, do analisar e do relacionar os conteúdos filosóficos com os fatos sociais. No entanto, hoje também nos questionamos acerca daquilo que se ensina e da forma como se ensina, pois vivemos em uma sociedade em que as pessoas se consideram éticas do ponto de vista da sua subjetividade, porém desconsideram que pequenas atitudes erradas revelam o contrário do que seria ser ético. Contudo, o próprio Adorno (1995a), no texto “A Filosofia e os Professores”,

---

<sup>8</sup> PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 16 fev. 21.

<sup>9</sup> Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED: Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em: 16 fev. 21.

destaca “a necessidade de autonomia da filosofia frente às ciências particulares” (1995a, p. 56), mas, ao mesmo tempo, enfatiza que a filosofia tornou-se adaptada quando abandonou o próprio conhecimento produzido, ou seja, aquela capacidade de aguçar o espírito criativo do indivíduo.

Adorno (1995a) ainda menciona o quanto os professores se tornam desvalorizados em detrimento de outras áreas de formação que ampliam a perspectiva econômica de uma carreira futura. Segundo esse autor (1995a, p.153), houve um “enfraquecimento da formação do eu”, possibilitando que qualquer pessoa seja atingida pelas mazelas da sociedade capitalista, mediante sua ideologia fundamentadora. Nesse sentido, a formação para a resistência pode ser um elemento considerável de busca pelo esclarecimento e pelo processo formativo.

Adorno (1995a) trata a educação como um processo de desenvolvimento entre teoria e a prática, em um movimento histórico necessário para que o indivíduo possa ir se emancipando. Contudo, esse processo se torna antagônico, quando, na educação, há dúvidas sobre a formação do aluno e do desenvolvimento da sua consciência crítica diante dos fatos sociais que, muitas vezes, o condicionam para a alienação. Adorno (1995a) se opõe aos aspectos que levaram a racionalidade alemã a concordar e a efetivar a barbárie. Nesse sentido, a formação ética também está envolta da condição política. Em Adorno, isso pode ser evidente quando ele afirma: “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995a, p.137).

Adorno (1996a), em “Teoria da Semicultura”, destaca como a formação cultural sofreu em decorrência da instrumentalização da ciência e do abandono com relação à crítica ao próprio conceito de cultura que era transmitido ao povo como sendo uma proposta de formação integral do sujeito. A semicultura provocou, na verdade, a pseudoformação, ou seja, na relação entre a teoria e a prática ocorreu o abandono da autorreflexão crítica, possibilitando facilmente a aceitação ideológica do sistema como a alternativa a ser seguida.

Tendo em vista essa perspectiva do indivíduo, observamos diariamente uma consciência alienada junto ao desejo interno de poder e de consumo, a qual parece excluir a capacidade de autorreflexão sobre os mecanismos de dominação pensados e aplicados pelo sistema capitalista. Isso se torna cada vez mais evidente na sociedade contemporânea, no momento em que o homem,

para enfatizar os seus interesses pessoais, é capaz de eliminar o seu próprio semelhante sem o sentimento de culpa ou de autocompaixão.

Ao entendermos que a ética parte de princípios de ordem prática na vida de qualquer indivíduo, vemos confirmados o seu valor e a sua importância como área do conhecimento a ser analisada e estudada, pensando a respeito da realidade educacional em que a ética está posta e, mais especificamente, por se tratar da educação pública brasileira, entendendo que a ética trata-se de um dos principais temas ministrados na disciplina de filosofia.

A ética sempre foi pauta de discussão e de análise em diversos segmentos que envolvem a ação humana, ou seja, na área acadêmica, no mercado de trabalho, no meio ambiente, na saúde, na religião e assim por diante. Isso significa que apresentar um trabalho sobre a ética exige a capacidade de compreendê-la em seu conceito e em sua relação com a sociedade e sem perder de vista o caráter subjetivo de análise crítica sobre os fatos, principalmente se a reflexão se volta para à área da educação, pois, se a escola tem a função de formar os cidadãos para a sociedade, como superar a crise educacional que se instalou dentro do ambiente escolar?

Nesse sentido, torna-se importante lembrarmos ao leitor que o objeto da pesquisa é o conteúdo de ética, e o material didático é o meio metodológico usado para compreendermos e visualizarmos a proposta desse conteúdo ofertado aos alunos na disciplina de filosofia no ensino médio. Sabemos que o livro didático é um recurso direto usado pelos professores em sala de aula e que representa muito mais que uma simples ferramenta de ensino, pois a construção e organização dele requer, daqueles que o fazem, a capacidade de adaptá-lo à dinâmica da sociedade na qual esse material está inserido. Até por esse motivo poderíamos comparar edições anteriores de livros didáticos que estão no mercado já há um tempo e veríamos as diferenças de uma abordagem para a outra. Porém, se o livro está a serviço da sociedade, a linguagem adotada nele reflete o seu contexto social.

Adorno (1996a) coloca-nos diante do embate sobre a relação entre a pseudoformação (*Halbbildung*) e a *Bildung* (formação) que sofreu alterações na história da humanidade, na medida em que a Indústria Cultural desencadeou, na mente humana, um processo constante de alienação. Essas alterações que ocorreram na estrutura psíquica dos indivíduos modificaram o comportamento e

fizeram com que cada vez mais estes se afastassem da possibilidade do esclarecimento e da autorreflexão crítica.

Adorno (1995a, p.165) sinaliza: “quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física”. Essa afirmação contém elementos essenciais para pensarmos sobre a função da escola e sobre o espaço escolar. Serve de alerta para pensarmos sobre o papel ético da escola, do professor e, acima de tudo, da responsabilidade do Estado para com a educação e deve servir de reflexão para pensarmos sobre a educação no futuro. Entretanto, a ética tem um caráter essencial para promover essa possibilidade de autonomia e de emancipação do sujeito, ainda que a nossa luta diária seja com relação ao rompimento do conformismo, já previamente bem estruturado na sociedade contemporânea, causado pela própria razão instrumental que sustenta a lógica capitalista.

A possibilidade da reelaboração da estrutura mental e psicológica do próprio indivíduo pode desenvolver neste muito mais do que uma empatia ou o sentimento de solidariedade pelo outro. O que se deseja é que o sujeito que compreendeu a importância do agir ético possa ser capaz de emancipar-se a cada situação posta à sua frente e que a educação, ao assumir seu papel fundamental nessa árdua tarefa, o auxilie.

Somente uma educação para a emancipação poderá instituir uma racionalidade mais lúcida sobre o juízo de valor, o qual transcende a condição individual e se estende ao social e ao coletivo. Se a educação é o processo mais promissor de desenvolvimento humano, ela, alinhada com a ética, torna a possibilidade de se alcançar a autonomia com mais urgência e eficácia. Compreender o processo formativo que auxilie na mudança de um comportamento cotidiano, do cursor da história, no olhar para além do que é imediato não seria uma atitude de quem está compreendendo a possibilidade de ter acesso à consciência e à autorreflexão crítica?

Nossa mente, certamente, teria a tendência a apontar imediatamente a resposta como sendo positiva, isto é, sendo possível modificarmos certas atitudes que nos impedem de buscar o esclarecimento e a autonomia. Contudo, não devemos perder o foco na forte tendência da Indústria Cultural, que fomenta e cultiva, a cada dia, nas pessoas, a necessidade de estarem atreladas ao que

é imediatamente produzido, pensado e planejado nas estruturas sociopolítica e econômico-cultural.

A ética está comprometida com o fazer humano no mundo e, ao pensarmos a possibilidade de superação desse cenário caótico, temos como desafio a educação como processo de formação da identidade subjetiva fortalecida e da sociedade consciente de seus atributos. Por um lado, ser pessimista não possibilita vislumbrar a autonomia do sujeito; por outro lado, ser otimista, sem fundamentar o pensamento pela crítica, pode ser um caminho difícil no processo de emancipação e de qualificação conceitual do conteúdo ensinado aos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, pensando nos problemas do cotidiano que envolvem a vida humana, isto é, a pobreza, o desemprego, a falta de estrutura na saúde pública e tantos outros problemas sociais, quando não analisados com profundidade, vemos que as falhas podem ser até atribuídas ao próprio sujeito, eximindo a conjuntura social da culpa por eles. Entretanto, a análise histórica e social pode esclarecer inúmeras situações que compõem os princípios valorativos do sistema capitalista e o quanto este influencia e dita a forma de ser e de agir das pessoas.

É comum observarmos na sociedade disparidade entre as prioridades de vida, de modo que alguém possa dedicar a sua existência a certas convicções pessoais que, para outras, são consideradas limitadas e sem sentido. É evidente que o juízo pessoal atribui graus de valor ao agir humano a partir do que se considera valioso e isso nos faz pensar sobre o nosso sofrimento por não conseguirmos dar conta da pressão social que nos cerca e nos atinge.

A ética está diretamente ligada à formação do indivíduo, pois ninguém vive na sociedade desprovido da consciência de valor. A formação do juízo de valor, elemento implícito na formação humana, permite ao indivíduo e à sociedade compreenderem o certo e o errado, o bom e o ruim, sempre mediante uma finalidade definida que contempla profundamente o humano e o seu fazer histórico e coletivo.

## 1. A TEORIA CRÍTICA E A RELAÇÃO ÉTICO-FILOSÓFICA

O presente capítulo se propõe a apresentar a relação da construção ética alinhada com a perspectiva dos autores da Teoria Crítica, Max Horkheimer e Theodor Adorno, partindo do embasamento teórico desses pensadores da *Escola de Frankfurt*<sup>10</sup> que auxiliam na investigação filosófica acerca da proposta do conteúdo de ética presente no livro didático. A ética está diretamente ligada à formação humana, nesse sentido, ao apresentarmos a indústria cultural, a razão instrumental e o indivíduo como categorias de análise, nos cercaremos de subsídios teóricos da bibliografia dos autores citados, partindo da compreensão do contexto histórico<sup>11</sup> que eles vivenciaram no passado, e, ao olharmos para o presente, verificaremos a proposta do conteúdo de ética do livro didático “Filosofando: introdução à filosofia” (2016) para, então, compreendermos qual o caráter formativo que orienta a proposta do conteúdo da ética aos alunos do ensino médio na disciplina de filosofia.

A perspectiva de análise crítica do conteúdo da ética procura refletir sobre a estrutura de análise da formação do indivíduo na sociedade contemporânea, pensando sobre a importância da construção desse pensamento, buscando compreender os elementos que tornam os sujeitos adaptados ao sistema capitalista e o uso que se faz da razão a partir dos mecanismos de dominação da indústria cultural. A contextualização histórica da Teoria Crítica vinculada à explanação que objetiva a pesquisa, isto é, entender o caráter ético de formação do sujeito, amplia nossa capacidade argumentativa e fortalece a reflexão sobre o tema da ética ao longo do trabalho.

Matos (1993), em “A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo”, apresenta a construção histórica do pensamento da Teoria Crítica e destaca que “a Teoria Crítica realiza uma incorporação do pensamento de filósofos ‘tradicionais’<sup>12</sup>, colocando-os em tensão com o mundo presente” (MATOS, 1993,

---

<sup>10</sup> Escola de Frankfurt: Fundada no ano de 1924 por iniciativa de Félix Weil. Em 1931, Max Horkheimer torna-se o diretor do assim denominado Instituto para a Pesquisa Social. Este instituto estava associado à Universidade de Frankfurt na Alemanha (MATOS, 1993).

<sup>11</sup> Momento histórico: no início do século XX, a Alemanha estava sob o governo do Partido Socialista Alemão. Esse governo abalou a economia do país, mas, a partir de 1923, o Movimento Operário Alemão lutou em prol de tentar erguer novamente as bases econômicas (MATOS, 1993).

<sup>12</sup> Filósofos: Descartes, Kant, Hegel e Marx (MATOS, 1993).

p. 13). Os contextos político, econômico que circundavam a Europa Ocidental fizeram eclodir a *Revolução de Outubro*<sup>13</sup> em 1917, na Rússia; nesse cenário efervescente de ideias e teorias, pensadores marxistas<sup>14</sup> perceberam que o momento era propício para tentarem desenvolver um ambiente mais democrático, na esperança de tentarem estabelecer o equilíbrio social e econômico. A visão dos marxistas na época, baseada no pensamento de Karl Marx, que evidenciava a luta de classes e as contradições presentes na história econômica do mundo, possibilitou que a reflexão dialética adquirisse força e ganhasse espaço para a análise da situação do indivíduo na sociedade burguesa.

Na contramão do movimento dialético havia “o positivismo de Augusto Comte (1798-1857), ao contrário da dialética, concebia a sociedade como uma “física social” (MATOS, 1993, p. 15). Comte considerava prejudicial para a sociedade qualquer tipo de revolução, pois o cientista social, ao conhecer as leis que regem a sociedade, deve ser capaz de prevenir qualquer explosão de violência revolucionária, ou seja, devem-se manter os fatos sociais em conformidade com a ordem e com o movimento progressivo (MATOS, 1993).

Entretanto, na passagem do século XIX para o século XX, a sociedade estava sendo marcada por importantes transformações no pensamento humano e a ruptura de ideias que estava acontecendo naquele contexto social estava imersa nos conflitos ideológicos que abriram caminho para a reflexão sobre o futuro da humanidade mediante os mecanismos de dominação sobre a vida dos indivíduos.

Nesse sentido, nossa aproximação com a Teoria Crítica torna-se de fundamental importância para a compreensão do pensamento crítico sobre a formação do cidadão burguês inserido no contexto do desdobramento da construção política da humanidade na modernidade. Matos (1993) ressalta que “a base da Teoria Crítica não poderia se dissociar da cultura filosófica” (MATOS, 1993, p. 22), e isso nos permite pensar que a filosofia desempenha importante

---

<sup>13</sup> Revolução de Outubro na Rússia: “Tornou-se modelo de todas as revoluções socialistas, impondo-se em diversos países, independentemente da diversidade de condições culturais e históricas, como foi o caso na Alemanha” (MATOS, 1993, p. 14).

<sup>14</sup> Pensadores marxistas: György Lukács, Karl Korsch, Friedrich Pollock, Karl Wittfogel (FREITAG, 1986, p. 10).

papel na construção do pensamento do homem moderno e o influencia na tomada de suas decisões.

Nobre (2004) esclarece que, quando Horkheimer assumiu a direção do *Instituto de Pesquisa Social*<sup>15</sup>, teve a necessidade de fundamentar e explicar a partir dos seus estudos científicos o que seria a Teoria Crítica e qual a diferença entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica na história da humanidade.

Essas distinções tornaram-se essenciais para a compreensão posterior daqueles que viriam a se aproximar das pesquisas nessa área. Horkheimer, em sua obra “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1983) destaca que “a teoria crítica não se deixa enganar pela aparência, isto é, pela ilusão fomentada meticulosamente nas ciências sociais, de que propriedade e lucro não desempenhariam mais o papel decisivo” (HORKHEIMER, 1983, p. 150).

Ao longo do texto, Horkheimer expressa o quanto foi prejudicial a separação entre o indivíduo e a sociedade diante do processo histórico de construção do pensamento tradicional baseado nas ideias de antigos filósofos, ao demonstrar o quanto as ciências sociais estavam a serviço da manutenção dos interesses da religião e da burguesia dominante e o quanto essa ruptura do homem com a natureza tornava-o dependente de uma teoria que fragmentasse sua autoconsciência e que condicionasse sua liberdade.

Enquanto este se experimenta como passivo e dependente, a sociedade, que na verdade é composta de indivíduos, é entretanto um sujeito ativo, ainda que inconsciente e, nessa medida, inautêntico. Esta diferença na existência do homem e da sociedade é uma expressão da cisão que no passado e no presente tem sido própria às formas sociais da vida social. A existência da sociedade se baseou sempre na oposição direta, ou é resultado de forças contrárias; de qualquer modo não é o resultado de uma espontaneidade consciente de indivíduos livres (HORKHEIMER, 1983, p. 125).

Horkheimer traz importantes contribuições para a reflexão na sociedade ao demonstrar o quanto a consciência dos indivíduos está comprometida com as ideologias burguesas que provocam a falsidade na vida de qualquer indivíduo, causando a alienação do pensamento. No entanto, na busca pela ruptura desse processo de alienação, o movimento dialético do pensamento torna possível

---

<sup>15</sup> Instituto de Pesquisa Social: “fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt am Main, e que foi presidido pelo mesmo Horkheimer de 1930 a 1958” (NOBRE, 2004, p. 13).

visualizarmos as contradições da sociedade e, ao revisitá-las, estabelecermos a crítica ao que já está posto. No entanto, esperamos que haja mudança de comportamento quando o indivíduo compreende a importância da crítica social.

Wiggershaus (2002), acerca da dialética em Horkheimer, enfatiza que “o projeto sobre a dialética explicava o fato de ele continuar a trabalhar constantemente nos fundamentos filosóficos da teoria da sociedade e constituía sua resposta à restrição da racionalidade das ciências” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 207).

Horkheimer resgata a importância da reflexão filosófica para a fundamentação do pensamento teórico dos integrantes do *Instituto de Pesquisa Social*. Theodor Adorno tornou-se um dos principais filósofos que sustentou a fundamentação teórica crítica, ao promover a contribuição para tornar viável a crítica ao modelo estruturado na sociedade capitalista. Horkheimer escreve uma carta para Adorno, em 16 de novembro de 1934, na qual declara publicamente a necessidade de tê-lo ao seu lado para o desenvolvimento intelectual do instituto:

Se não tiver mudado muito, você é uma das raras pessoas de quem o Instituto e a pesquisa teórica que ele busca realizar podem esperar alguma coisa no plano intelectual. Pelas mesmas razões e no mesmo grau, quanto mais se vê diminuir o número desses homens e a audiência com a qual eles podem contar no momento, maior é a obrigação de resistir e estender suas próprias posições. Nós somos o único grupo cuja existência não depende de uma assimilação desenvolvida, mas pode manter e ainda elevar o nível relativamente alto que a teoria atingiu na Alemanha (HORKHEIMER, 1934 *apud* WIGGERSHAUS, 2002, p. 188).

Horkheimer expressa sua necessidade e admiração por Adorno por reconhecer neste um pensamento devidamente estruturado e consciente das necessidades humanas e da reflexão filosófica. Nesse sentido, compreendendo a importância de desenvolver um pensamento capaz de refletir sobre o uso da linguagem, como forma de instrumentalização e de transmissão do pensamento social, tanto Adorno quanto Horkheimer apresentam em “Dialética do Esclarecimento” o processo de “desencantamento do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 07) diante da perspectiva que visa denunciar o processo de dominação do indivíduo.

Nesse sentido, ao propormos a relação da Teoria Crítica com a perspectiva da reflexão sobre a formação da ética na sociedade contemporânea, torna-se possível ampliarmos o conhecimento acerca da indústria cultural que se manifesta sobre a mentalidade do ser humano, fazendo com que o uso da razão deste acabe sendo instrumentalizado e, com isso, tornando o indivíduo cada vez mais alienado do ponto de vista da noção de liberdade na sociedade capitalista.

### **1.1 Indústria cultural**

Ao pensarmos na estrutura da sociedade contemporânea, percebemos que as relações humanas estão envoltas do processo de competição e de acirramento entre os indivíduos, seja no âmbito profissional, no educacional ou no pessoal. Nesse sentido, torna-se difícil romper com esses mecanismos sociais de dominação considerando-se apenas a vontade do indivíduo. Por isso, a importância de trazermos a problemática sobre a indagação do caráter ético de formação do sujeito frente aos desafios sociais latentes na formação cultural da sociedade, sabendo que a indústria cultural fomenta os anseios da sociedade e que ela direciona o pensar e o agir dos indivíduos limitando a busca pela felicidade e pelo equilíbrio que constitui a formação da subjetividade dos próprios indivíduos.

Em “Dialética do Esclarecimento” (1985), Adorno e Horkheimer mencionam a cultura na qual somos formados destacando que “a cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável” (1985, p. 126), isto é, por muitas situações da vida cotidiana considera-se que a responsabilidade de um fato ocorrido seja apenas do indivíduo, desconsiderando-se o seu contexto social no qual ou pelo qual ele sofre as influências na tomada daquela decisão.

A capacidade de padronização de qualquer ideia fere diretamente a noção de liberdade do ser humano ou a ideia do que seja a liberdade. A manifestação crítica do pensamento se faz necessária para compreendermos o processo de investigação acerca da proposta do conteúdo de ética presente no livro didático de filosofia para os alunos do ensino médio. O caráter ético de formação do indivíduo sofre alterações na sua estrutura na medida em que as relações das

peças nos seus cotidianos são fortemente influenciadas pela ação sutil e violenta da indústria cultural. Dessa forma, haveria de fato a preocupação com a ética e a sua reflexão crítica ou estaria a própria ética comprometida com a lógica que influencia o pensamento dos seres humanos?

Em “Dialética do Esclarecimento” (1985), no capítulo intitulado “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, Adorno e Horkheimer descrevem, ao longo do texto, o que é a indústria cultural e como ela se manifesta na sociedade. A princípio, a definição do que seja a Indústria Cultural pode parecer ser uma tarefa fácil de se fazer, no entanto, ao olharmos para tudo que nos envolve, percebemos o quão desafiador se torna revelar aos olhos do ser humano aquilo que na verdade já está revelado do ponto de vista da ação ideológica na política, na economia e nas relações humanas. De acordo com Adorno e Horkheimer, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (1985, p. 99). De fato, a padronização das coisas, dos fatos, das pessoas revela a sutileza e a vontade da indústria cultural.

Há a tentativa de demonstrarmos, a todo momento, que somos diferentes, que pensamos e que agimos diferentes, e, sim, de fato, somos pessoas diferentes, pois temos nossas subjetividades e particularidades, porém o antagonismo da sociedade torna-se o nosso antagonismo pessoal, no momento em que, por sermos formados a partir da lógica dessa sociedade capitalista, ninguém está isento de sofrer as suas influências.

Nesse contexto em que o indivíduo é formado se configura o processo de relação de dominação ideológica presente em toda a esfera social. A consciência dos fatos e dos acontecimentos sociais revela muito mais a relação de troca de informações entre os indivíduos do que precisamente de uma autorreflexão crítica do que está posto diante de nós, pois a ideia de uniformizar a visão humana pode ser entendida como um dos malefícios de ação da indústria cultural.

Nessa prisão ao ar livre em que o mundo está se transformando, já nem importa mais o que depende do quê, pois tudo se tornou uno. Todos os fenômenos enrijecem-se em insígnias da dominação absoluta do que existe. Não há mais ideologia no sentido próprio de falsa consciência, mas somente propaganda a favor do mundo, mediante a sua duplicação e a mentira provocadora, que não pretende ser acreditada, mas que pede o

silêncio. Exatamente por isso a questão da dependência causal da cultura, que logo ressoa como a voz daquilo que lhe impõe a dependência, contém algo de primitivo (ADORNO, 2007, p. 101).

A relação de dependência do indivíduo se manifesta todos os dias nas propagandas que, ao serem veiculadas, demonstram a força de uma cultura marcada pela dominação. “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). Essa manifestação das propagandas revela os interesses da burguesia dominante que a todo o momento reforça seu anseio pela padronização das ideias. “A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108). Essas manifestações burguesas se refletem principalmente nas relações humanas, ou seja, quando se verifica o comportamento ideológico da pessoa que desencadeia a violência física e a psicológica de uns sobre os outros.

Em “Antissemitismo e Propaganda Fascista” (1946), Adorno descreve os traços de atuação do cidadão fascista que se utiliza da propaganda para disseminar seus objetivos, pois este se apresenta às pessoas como um bom cidadão, de bom comportamento, demonstrando interesse pela vida das pessoas, fazendo um discurso que se volta para a promessa de uma vida justa, igualitária a todos, de que o líder, ao assumir qualquer atividade, demonstrará compaixão pelo próximo, que existirá pouco interesse pelo dinheiro. Ou seja, o discurso que os fascistas fazem vem carregado da aparência de que, de fato, estão preocupados com a realidade sofrida e injusta em que as pessoas diariamente vivem em decorrência da dominação ideológica da indústria cultural. Entretanto, essa dominação ideológica no fundo vem acompanhada do ódio e da necessidade de eliminação do outro.

Conforme afirma Tiburi (2018), “destruir o outro garante o fim de sujeitos de direitos e o fim do direito dos sujeitos” (TIBURI, 2018, p. 29). Essa descrição do cidadão fascista permite que compreendamos o quanto estamos a serviço da lógica do capitalismo, que cria ou que reforça nos indivíduos os desejos internos de consumo daquilo que é desnecessário para a sobrevivência e que passa a ser essencial para a realização do seu bem-estar pessoal. O discurso demagogo encoraja as pessoas a sentirem que elas fazem parte de tudo aquilo que é

produzido e que, se elas quiserem, podem ter acesso a tais coisas materiais, basta que se esforcem para alcançá-las.

Em “O mal-estar na civilização” (2011), Freud destaca que

É difícil escapar à impressão de que em geral as pessoas usam medidas falsas, de que buscam poder, sucesso e riqueza para si mesmas e admiram aqueles que os têm, subestimando os autênticos valores da vida. E no entanto corremos o risco, num julgamento assim genérico, de esquecer a variedade do mundo humano e de sua vida psíquica. Existem homens que não deixam de ser venerados pelos contemporâneos, embora sua grandeza repouse em qualidades e realizações inteiramente alheias aos objetivos e ideais da multidão. Provavelmente se há de supor que apenas uma minoria reconhece esses grandes homens, enquanto a maioria os ignora. Mas a coisa pode não ser tão simples, devido à incongruência entre as ideias e os atos das pessoas e à diversidade dos seus desejos (FREUD, 2011, p.07).

Quando Freud descreve que na sociedade existe diversidade de ideias, de desejos, de vontades, também é possível pensarmos que, mesmo diante dessa gama de opções que o sujeito pode vir a ter na sociedade capitalista, a possibilidade de acesso às coisas revela claramente as contradições sociais quando verificamos que a concentração das grandes riquezas do mundo está nas mãos de poucas pessoas. De acordo com a jornalista Lu Sudré, na revista Brasil de Fato, “Os 2.153 bilionários do mundo possuem uma riqueza maior do que 4,6 bilhões de pessoas, aproximadamente 60% da população global” (SUDRÉ, 2020, p. 01). Isso pensado em detrimento de tantas outras pessoas no mundo que ainda vivem em situação de miséria, ou seja, é possível vermos, nos números, claramente, as contradições da sociedade capitalista.

Nesse sentido, pensamos de qual perspectiva ética estamos nos referindo quando consideramos que, mesmo diante das desigualdades que existem na sociedade, o acesso às informações revela avanços do ponto de vista da produção do conhecimento político-pedagógico presente na escola - espaço de formação humana- diante das mudanças que ocorrem nos currículos das disciplinas?

Laval (2019), ao falar da educação mediante o processo de globalização do ensino público, demonstra que a visão política sobre a formação da proposta das reformas do ensino nas escolas está devidamente alinhada aos interesses

de organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional-FMI, a Organização Mundial do Comércio-OMC, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. De acordo com Laval, “as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica (2019, p. 19), tempos de grande consolidação do capital financeiro alinhado à criação de órgãos para se reestruturar a economia no pós-Segunda Guerra e fortalecer os interesses dos países, principalmente dos Estados Unidos e do Reino Unido.

A proposta de um modelo hegemônico de ensino revela suas fragilidades no que tange à formação dos alunos, pois as desigualdades sociais presentes na sociedade demonstram a formação do sujeito para os bens culturais, isto é, para a relação da visão de mercado expressa pela relação de oferta e procura na própria educação<sup>16</sup>. Talvez isso explique por que existem diferenças dentro do próprio ensino público; por que algumas escolas têm mais recursos do que as outras; por que algumas escolas são premiadas e outras não; por que algumas selecionam professores com maior titulação do que outras. Ou seja, há várias ações internas que demonstram as disparidades na própria oferta do ensino básico.

O panorama da educação básica revela o quanto a dimensão utilitarista do ensino, ao promover um espírito de competitividade econômica, gera nos indivíduos as constantes necessidades de flexibilizações e adaptações aos momentos por que a educação passa ao longo dos períodos e, com isso, enfraquece o sentido real do que se espera da escola, ou seja, a construção de uma visão formativa nos alunos voltada para a consolidação da autonomia e da autorreflexão crítica.

Laval (2019) destaca que, “a partir dos anos 1980, surge uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercadológica da escola” (2019, p.37). A partir do século XX, a força da política e da economia neoliberal sobre o sistema educacional na contemporaneidade encontra, nessa fase de avanços

---

<sup>16</sup> No que tange à interferência da política neoliberal na educação, “A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores são reformas focadas na produtividade” (LAVAL, 2019, p. 37).

tecnológicos, o alicerce para administrar sempre com mais propriedade a vida das pessoas.

Conforme alerta Santomé (2003),

É preciso ser consciente que tanto o FMI quanto o Banco Mundial são instituições supranacionais que, além do forte poder econômico que possuem, também dedicam um esforço enorme para elaborar e promover discursos que possam convencer a população de que o seu trabalho é fruto de um compromisso com o bem-comum, que a sua tarefa é desinteressada e neutra (SANTOMÉ, 2003, p.18).

O discurso interno de igualdade e de bem-estar que as políticas neoliberais fazem parece não apresentar as preocupações quanto à questão de se ferir os direitos humanos e muito menos com relação à precarização das formas de trabalhos ofertadas aos indivíduos. Diante do poder das grandes empresas multinacionais que se associam aos interesses das organizações mundiais, o controle sobre o material produzido, principalmente para a área da educação, representa a consolidação de um sistema hegemônico integrado aos interesses econômicos das pequenas e grandes instituições de ensino. O sistema educacional passa a representar um cenário mercadológico que atende às demandas do capital, ou seja, trata-se de um jogo bem alinhado às políticas neoliberais que se utilizam dos meios midiáticos, em especial das propagandas, para consolidar os interesses financeiros (SANTOMÉ, 2003).

O discurso neoliberal proferido pelos agentes institucionais na defesa de uma educação baseada em habilidades e competências atribui aos alunos a responsabilidade pelo autodesenvolvimento do seu conhecimento, assim, surge claramente a ideia da eficiência e da produtividade técnica no sistema educacional, que se ampara na noção de qualidade e de excelência para conduzir os indivíduos a um estágio de empreendedorismo constante. Conforme destacam Gomes e Colares (2012),

Neste sentido, a retórica neoliberal recorre constantemente aos discursos supostamente 'novos' sobre a interdependência entre a educação e a formação de um cidadão adaptado às necessidades da sociedade, sobre a compatibilidade entre a competição econômica e a harmonia social, entre a eficiência econômica e a solidariedade, entre o consumo exacerbado e a caridade social, entre o sucesso do indivíduo e a segurança social (GOMES; COLARES, 2012, p. 288).

As propostas neoliberais hegemônicas para a educação revestem-se da força política para disfarçarem o ensino fragmentado e a formação rasa no ambiente escolar, ou seja, uma educação contrária à possibilidade da emancipação do indivíduo. Os alunos são treinados cotidianamente para o mercado de trabalho, que exige deles uma formação solidamente alinhada aos interesses do modelo capitalista de produção.

Entretanto, é nítido que as desigualdades na oferta da educação pública revelam os remendos que se fazem corriqueiramente na tentativa de se mascarar os efeitos do capitalismo. O Estado, por sua vez, tenta isentar-se de sua responsabilidade social, enquanto as disparidades tornam-se visivelmente latentes na sociedade contemporânea (GOMES; COLARES, 2012).

Adorno e Horkheimer (1985) destacam que “o esclarecimento expulsa da teoria a diferença” (1985, p. 74). De qual ética estamos falando quando pensamos nas desigualdades no ensino? Há, de fato, preocupação com a formação humana dos alunos? A escola tem cumprido seu papel formativo ou desempenha apenas as funções que lhes são atribuídas pelos órgãos de ensino?

Adorno (2007) enfatiza que “a indústria cultural pode fazer o que quer da individualidade somente porque nela, e sempre, se reproduziu a íntima fratura da sociedade” (2007, p. 57). De fato, essa afirmação de Adorno põe, ou deveria pôr, nossa atenção sobre o processo de como ocorre cotidianamente esse movimento de alienação e de submissão do indivíduo aos interesses do capitalismo. Dessa forma, torna-se difícil cogitarmos a possibilidade de um processo em busca da autonomia e da emancipação sem rompermos com a lógica da irracionalidade presente na indústria cultural.

Theodor Adorno, em “A educação contra a barbárie”, enfatiza dizendo: “quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (1995, p. 165). De fato, pensar nas condições que geram a regressão do sujeito implica a percepção sobre a violação da sua subjetividade frente aos constantes apelos da indústria cultural.

A regressão do indivíduo não ocorre de modo isolado, mas está carregada dos elementos culturais de um povo, em determinado tempo e espaço social, o que torna difícil estabelecermos a separação entre a educação e a formação recebida pela família, pela escola e pela sociedade de modo geral, cabendo a nós a reflexão sobre o uso que se faz da razão para a manutenção desse sistema cultural e social.

## 1.2 Razão instrumental

A construção do pensamento humano está diretamente ligada à formação de um povo alinhada aos valores desenvolvidos em cada cultura. Remetendo nossa atenção sobre essa concepção da formação dos indivíduos na sociedade contemporânea, é possível estabelecermos a reflexão acerca do uso da razão em prol da manutenção da visão de mundo que circunda a consciência dos sujeitos na aplicação do agir ético e moral. Os efeitos da falta de autorreflexão expressam o quanto as ações humanas carecem de criticidade e de profundidade no sentido real da força do pensar e da tomada de decisões no cotidiano. Nesse sentido, a maneira como refletimos sobre determinada situação demonstra a forma com a qual analisamos a nossa realidade.

A ética está diretamente ligada à concepção que busca refletir sobre o caráter de formação dos alunos, diante da perspectiva da política neoliberal, que demarca os espaços de ação da educação e a forma como se estabelece o raciocínio dos materiais elaborados para tal finalidade nas escolas. A análise filosófica de compreensão dos objetos na sociedade requer da reflexão filosófica a possibilidade de obter respostas capazes de esclarecer aquilo que se questiona, porém algumas perguntas, quando feitas ao indivíduo, já podem induzi-lo a responder de acordo com as expectativas esperadas pela sociedade capitalista.

A reflexão filosófica, ao pressupor a noção dos valores que norteiam a sociedade, culmina com a concepção ideológica presente na própria sociedade. Dessa forma, de quais “valores” estamos falando quando pensamos no uso da razão na sociedade guiada pela indústria cultural?

Quando se qualifica um comportamento como bom ou mau, tem-se em vista um critério que é definido no espaço da *moralidade*.

E isso interessa à filosofia, no plano da ética- buscar o fundamento dos valores que sustentam esse comportamento. A Verdade, o Belo, o Bem não são conceitos estáticos, definidos de uma vez por todas; são conceitos *construídos socialmente*. Se os queremos investigar criticamente, precisamos buscar seus fundamentos, os interesses em que estão enraizados (RIOS, 2011, p. 29-30, grifo da autora).

Horkheimer, em “Eclipse da Razão” (2002) destaca que, “quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas” (2002, p.27). Nesse sentido, quando ele estabelece a distinção entre a razão subjetiva e a razão objetiva, demonstra que esse processo histórico culminou na junção e, ao mesmo tempo, na violação dos sentidos do indivíduo, quando, no processo de formação do seu caráter, houve, a cada momento da história da humanidade, a necessidade do ajustamento do pensamento humano, dado como princípio de naturalização e instrumentalização dos sentidos.

Ao tratar da instrumentalização da razão, Horkheimer enfatiza que “a razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa” (2002, p. 23). Esse processo de aniquilação da razão certamente está associado com a perspectiva de Adorno (1995a) ao mencionar que, “em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência” (1995a, p.126-127). Ao pensarmos que a nossa “consciência está mutilada”, podemos associar isso com a perspectiva da ética que na sociedade do consumo nos faz indagar de qual ética estamos falando?

Abbagnano (2007) apresenta o conceito de “ética” na filosofia contemporânea, mencionando que “a noção de *valor* começou a substituir a de bem, a antiga alternativa entre Ética do fim e Ética da motivação assumiu nova forma” (2007, p. 382). Essa afirmação sobre a “nova forma” da ética na contemporaneidade pode ser entendida pela reflexão de Adorno (2019) sobre o caráter da ética, que, ao denunciar a vida falsa que todos levamos, percebe o quanto a própria vida está desfigurada e deformada no sentido da individualidade dos sujeitos.

Valls (1994) destaca que, “numa formulação de grande filosofia, poderíamos dizer que o lema máximo da ética é o *bem comum*. E se hoje a ética

ficou reduzida ao particular, ao privado, isto é um mau sinal” (VALLS, 1994, p.70, grifo do autor). A grande questão interna desse processo remete à questão da liberdade do indivíduo, mas de qual liberdade estamos falando? O indivíduo seria livre, de fato, nessa sociedade contemporânea?

Considerando as atrocidades cometidas pelo homem em relação aos outros homens, podemos pensar sobre o porquê dessa “necessidade” interna de querer aniquilar, destruir, eliminar o próprio homem. Essa destruição de uns sobre os outros não ocorre somente com armas, mas principalmente com o poder da manipulação ideológica.

Em “Ideologia” (1978), Adorno e Horkheimer destacam que “o significado de ideologia e do que são ideologias só pode ser compreendido se reconhecermos o movimento histórico desse conceito” (1978, p. 185). Esse processo de compreensão do movimento ideológico na história não é uma tarefa fácil de se realizar, pois todos nós estamos inseridos em uma sociedade alinhada com os interesses da indústria cultural fortalecida pelo capital.

Adorno trata sobre a questão da educação política e enfatiza dizendo “que Auschwitz não se repita” (1995a, p. 137). Ainda, enfatiza a importância de se elaborar o passado, tendo-se consciência da culpa e da violência que ainda permanece viva, isto é, não se trata de se ficar preso ao passado, mas de se elaborar e apontar diariamente para essa realidade e, assim, se evitar todo e qualquer tipo de violência contra o outro. Por esse motivo, a ênfase sobre a não repetição de Auschwitz, fato ocorrido na Alemanha, e que deve despertar nossa atenção sobre o porquê de tanta violência.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (ADORNO, 1995a, p. 119, grifo do autor).

Em “Dialética do Esclarecimento” (1985), ao longo do capítulo “Elementos do Antissemitismo”, Adorno e Horkheimer apresentam elementos precisos para

estabelecermos a distinção e a relação do *bullying* e do preconceito presentes na sociedade. O alerta sobre a violência remete nossa atenção para essa questão em que se torna relevante percebermos as diferenças e semelhanças do assunto.

A princípio, ambos parecem ser a mesma coisa, no entanto o ato de violência, no seu aspecto geral, não deve ser considerado importante para a discussão, pensando-se apenas no seu nível de gravidade, seja ela maior ou menor. Para maior esclarecimento das relações de semelhanças e das diferenças entre o preconceito e o *bullying* na sociedade, Crochík (2015) faz um importante estudo que aponta para a relação da experiência e da vivência do indivíduo. Nesse sentido, “o preconceituoso tenta negar em si mesmo qualquer afeto, de forma, que também não se relaciona emocionalmente com ninguém” (CROCHÍK, 2015, p.32).

Essa negação do outro abre a perspectiva para que o preconceito ocorra na coletividade, ou seja, torna-se fácil para o preconceituoso apontar aquilo que ele não aceita no outro a partir das características físicas que agrupa aquele determinado grupo, isto é, transformando o particular em uma ação coletiva, ou seja, “o preconceito contra o negro está associado com o racismo; o preconceito contra o judeu, ao antissemitismo; o preconceito contra o homossexual, à homofobia” (CROCHÍK, 2015, p.34).

O preconceito carrega em si um processo psíquico desenvolvido pelo aparato ideológico, isso indica que há de fato uma elaboração contundente daquele que se deseja atacar, ou seja, o alvo atacado recorda no agressor o aspecto que ele nega e que não consegue suportar. O *bullying*, ainda que represente forte agressão psíquica contra o outro, está mais associado aos padrões culturais genéricos, ou seja, quando se atacam o gordo, o magro, o albino, o ruivo, aquele que usa óculos, o baixo, o alto, têm-se a justificativa de que tal discriminação seja menos elaborada psiquicamente. “O *bullying* revela uma prática de poder sobre quem supostamente não pode reagir, tal prática revela a necessidade de poder sobre o mais frágil” (CROCHÍK, 2015, p.40).

Assim, temos preconceitos bem justificados, outros não justificados; preconceitos com alvos bem definidos e preconceitos com alvos não tão bem delimitados e assim facilmente intercambiáveis; podem ser derivados da ideologia que expressa movimentos coletivos ou não. Quando se trata

dessa associação com movimentos coletivos, o preconceito tende a ser mais delimitado quanto à argumentação da perseguição e em relação aos alvos do que quando não há essa associação (CROCHÍK, 2015, p. 37).

Tanto o preconceito quanto o *bullying* revelam o processo de agressão de um indivíduo sobre o outro. Mensurar os atos de violência na sociedade não intimida o agressor. Nesse sentido, olhando para a história da humanidade, verificamos que ações de crueldade cometidas contra os seres humanos, como foi no caso do nazismo<sup>17</sup>, revelam a frieza e a indiferença com relação à vida das outras pessoas. Capelato (1995) destaca:

Nesse regime, que contou com o apoio ativo da maioria da população, foram violadas as regras básicas da convivência social e invertidos os valores estabelecidos e reconhecidos como uma espécie de bem comum da humanidade. Renato Mezan<sup>18</sup> refere-se há um mundo de ponta cabeça, posto às avessas. Nele, as fantasias psicóticas foram postas em prática, o “bem” tornou-se o “mal” e os valores positivos foram considerados negativos (CAPELATO, 1995, p. 84-85).

A reflexão sobre a violência ocorrida nesse período do nazismo possibilita que compreendamos que o indivíduo, ao cometer qualquer ato de violência contra os outros, o faz por encontrar, na própria sociedade, um ambiente que também violenta a sua subjetividade, no momento em que a sua consciência encontra-se condicionada a responder aos interesses da própria sociedade capitalista. Nesse sentido, Caniato; Cesnik; e Rodrigues (2012), ao apresentarem a questão da violência simbólica provocada pela indústria cultural na vida dos indivíduos, destacam que

O particular (indivíduo) passou a ser diluído na universalidade do social. Esse indivíduo não consegue se distanciar das ideologias e da sociedade – visto que ela própria tornou-se ideologia. Nesse sentido, a indústria cultural é implacavelmente indústria: ela segue uma racionalidade técnica (instrumental), pautada na lógica da identidade e nunca da diferença – uma totalização que não apenas equaliza os indivíduos, mas veda o desenvolvimento de relações pautadas na alteridade, em vínculos verdadeiramente humanos, pois a vida torna-se mecânica,

---

<sup>17</sup> *Acerca do nazismo*: “O nazismo formou uma geração voltada para a morte. A violência, a luta, o sangue, a guerra, são elementos constitutivos do imaginário social alimentado pela propaganda” (CAPELATO, 1995, p. 86).

<sup>18</sup> MEZAN, Renato. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x8vx8>. Acesso em: 05 jul. 2021.

tecnificada, instrumentalizada (CANIATO; CESNIK; RODRIGUES, 2012, p. 663).

A violência é reflexo da própria sociedade e, muitas vezes, torna-se até minimizada diante dos interesses capitalistas, das mídias, das propagandas, das *fake News*, dos jornais, ou seja, todo o conglomerado de informações procura veicular os seus próprios interesses, assim, havemos de se pensar na relação contraditória que se estabelece entre o agressor e aquele que é agredido. Seria o agressor responsável por toda a ação de violência provocada na sociedade capitalista? Obviamente que o sujeito deve responder por seus atos cometidos, mas, de modo geral, percebemos que o peso das medidas da lei não parece enquadrar as pessoas da mesma forma.

Na sociedade contemporânea, ficam evidentes as situações cotidianas que demarcam a contínua regressão do indivíduo à questão da violência física e da psicológica. Esse assunto não se esgota mesmo diante de uma realidade global que, ao considerar seus avanços, o seu alto poder tecnológico e a sua capacidade de influenciar a mente de todos para a adaptação às informações, apresenta constantemente os elementos que formam a opinião das pessoas sem a criticidade necessária para avaliar os padrões estabelecidos.

Pensando sobre a perspectiva da ética norteada pelos valores que orientam a sociedade capitalista, vemos a reflexão da busca pela autoafirmação diante da constante preocupação com a manutenção da imagem, ou seja, o indivíduo deve lidar com o aspecto da competitividade, visando o seu lado empreendedor, para manter-se no cenário social. Desse modo, como pensarmos em uma ética que seja autorreflexiva e que promova na formação humana a autonomia e a emancipação?

Em pleno século XXI, o mundo todo foi surpreendido com a pandemia ocasionada pelo contágio do vírus da Covid-19, fato que infelizmente levou tantas pessoas a óbito<sup>19</sup>. Entretanto, percebeu-se que, mesmo diante da

---

<sup>19</sup> MAGENTA, Matheus. 500 mil mortos por Covid: 4 gráficos para comparar a tragédia do Brasil com a de outros países. BBC News Brasil em Londres. 19 junho 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57523633>. Acesso em: 07 jul. 2021.

necessidade do cumprimento das normas básicas de saúde para se evitar o contágio do vírus, houve na verdade a questão da banalização da vida e da falta de respeito pela vida do próximo, com tantas aglomerações de pessoas em locais públicos espalhados pelo mundo, levando à rápida disseminação do vírus, assim como o descaso por parte das políticas públicas por não desenvolverem estratégias de controle eficaz do contágio desse vírus.

Certamente que a reflexão social que fazemos do aspecto da violência, tanto individual quanto coletiva, remete nossa atenção para o processo de formação e de subjetivação de cada pessoa na sociedade. Lidar com esses desafios acentua, na sociedade, as próprias contradições que estão presentes nesta, ou seja, quando questionamos determinados assuntos, automaticamente, encontramos justificativas para amenizar a gravidade de tais atos, e infelizmente isso ocorre tanto no aspecto individual quanto no coletivo. E quanto ao papel da ética que deveria procurar o bem-comum de todos?

Nobre (2004), ao trazer a reflexão sobre a função da Teoria Crítica para a sociedade, destaca que

Crítica significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas *pode* ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si (NOBRE, 2004, p.9-10, grifo do autor).

Ressignificar o momento atual com clareza e criticidade requer do sujeito a capacidade de olhar para além do aparente das coisas. A possibilidade de enxergarmos o potencial formativo do ser humano ajuda a evitarmos o que Adorno considerou como a “falsa consciência” (1995a, p. 83), ou seja, a tentativa de levar os indivíduos ao patamar da autocrítica e da autonomia.

A ética, por si só, não seria capaz de promover essa consciência crítica no indivíduo sobre as ferramentas utilizadas em prol da manutenção do sistema de controle capitalista. A possibilidade da autonomia encontra-se vinculada ao movimento de reconhecimento da subjetivação do indivíduo que, amparado pela crítica ao próprio sistema de controle, vai encontrando brechas para disseminar

a reflexão da ética, na tentativa de promoção da emancipação individual e coletiva.

### **1.3 Indivíduo**

Estamos pensando sobre as implicações da ética neste contexto social e cultural de formação do indivíduo que sofre as agruras cotidianas em detrimento da busca pela felicidade e pela autorrealização pessoal. É interessante pensarmos que, ao se falar da ética, fala-se de liberdade, isto é, a ética tem preocupação universal com os problemas do cotidiano. No entanto, a possibilidade de se pensar a ética relativizando-se o seu caráter transformador ou considerando-se a ação humana pelo determinismo das coisas implica na contradição lógica do processo de busca da autonomia do pensar do indivíduo (VALLS, 1994).

A sociedade contemporânea está demarcada pela constante prática de competição e acirramento das desigualdades. A sociedade capitalista, ao apresentar o aspecto da meritocracia ao indivíduo, desencadeia neste um sentimento de culpa e de incapacidade, em razão de, muitas vezes, não conseguir alcançar as demandas que lhe são exigidas pelo mercado de trabalho. A prática vem acompanhada da ênfase que se dá no desenvolvimento das habilidades e competências que o ser humano deve ter e desenvolver na luta pela sua sobrevivência.

Em “Indivíduo”, Adorno e Horkheimer (1978) apresentam as bases filosóficas e sociológicas de fundamentação do próprio conceito de indivíduo discutido ao longo da história da humanidade. O caráter social pressupõe o aspecto da convivência indicando que “a relação entre o indivíduo e a sociedade é inseparável da relação com a natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.49). Nessa relação, a construção da subjetividade acontece dentro do movimento cultural que objetiva a forma de pensar e agir do sujeito estando em sintonia com o processo de mecanização e do uso que se faz da racionalização do indivíduo.

Nesse sentido, ao refletir sobre a influência da cultura na formação do indivíduo, Marcuse (2001) descreve que “cada indivíduo deve agora tomar em suas próprias mãos o provimento de sua existência” (MARCUSE, 2001, p. 19). No entanto, o próprio indivíduo, na formação da sua subjetividade, sofre as

consequências em detrimento desse processo de mecanização que, de acordo com os interesses da burguesia, apenas o distanciam da busca real da sua felicidade.

Na medida em que a grande arte burguesa configuraria o sofrimento e o lamento como eternas forças do mundo, romperia continuamente no coração dos homens a injustificada resignação em face do cotidiano; na medida em que pintaria a beleza dos homens e das coisas e uma felicidade extraterrena nas cores brilhantes deste mundo, junto com a falsa consolação e a falsa benção, também aprofundaria o anseio autêntico na raiz da vida burguesa (MARCUSE, 2001, p. 21).

Adorno e Horkheimer (1978) afirmam que, “quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.53). Isso identifica que a consolidação do individualismo, tão presente na atualidade, está diretamente ligada ao enfraquecimento da identidade humana. Esse enfraquecimento do indivíduo na sociedade consolida o desinteresse daquele pelo aspecto da política, afastando o sujeito do processo de consciência crítica acerca daquilo que nos representa nas estruturas econômica e social.

À medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios da individualidade. O indivíduo absolutamente isolado foi sempre uma ilusão. As qualidades pessoais mais estimadas, tais como a independência, o desejo de liberdade, a simpatia, e o senso de justiça, são virtudes tão sociais quanto individuais. O indivíduo totalmente desenvolvido é a consumação de uma sociedade totalmente desenvolvida. A emancipação do indivíduo não é emancipação da sociedade, mas o resultado da liberação da sociedade da atomização<sup>20</sup>. Uma atomização que pode atingir o cume nos períodos de coletivização e cultura de massas (HORKHEIMER, 2002, p. 140).

---

<sup>20</sup> A concepção atomística consiste em propor, para explicar a vida da consciência, da sociedade ou da linguagem, uma hipótese análoga à do Atomismo filosófico ou da Teoria atômica, afirmando que a consciência, a sociedade ou a linguagem são constituídas de elementos simples irreduzíveis, cujas diferentes combinações explicam todas as suas modalidades. Assim fazem o *associacionismo*, para a vida da consciência, e o *individualismo*, para a vida da sociedade (ABBAGNANO, 2007, p. 92).

Horkheimer (2002) apresenta esse movimento que causa a alienação do indivíduo e, ao mesmo tempo, aponta a possibilidade da autonomia quando o sujeito consegue ter forças para resistir frente aos ataques da sociedade burguesa. A resistência do indivíduo consiste na capacidade de refletir sobre os processos ideológicos que causam a alienação. No entanto, “a sociedade administrada não precisa mais de pretexto para perseguir os indivíduos” (CROCHÍK, 2010, p.397); o indivíduo está condicionado e este condicionamento reflete diretamente em suas escolhas pessoais.

Crochík (2010) acentua que “a constituição do sujeito ocorre por meio da experiência; está só é efetivamente realizada quando refletida e, assim, incorporada” (CROCHÍK, 2010, p.387). O indivíduo é constituído no processo histórico em que ele vivencia e que caracteriza sua subjetividade e essa troca de experiências com a sua natureza humana, e isso configura seu processo de autodescoberta e de autoafirmação, entretanto, “na sociedade administrada, a autonomia só se apresenta, no limite, na ideologia” (CROCHÍK, 2010, p.399).

A possibilidade da autonomia torna-se antagônica na relação do indivíduo com a sociedade, pois verificamos que há elementos que o levam a uma pseudoformação, no momento em que a sua racionalidade está de acordo com a violência, com a agressão, com a falta de empatia, com a falta de solidariedade, ou seja, a própria interação da sua natureza humana expressa a dependência com a noção de progresso.

A crise humana contemporânea conduziu a um recuo em relação às esperanças e ideias do Iluminismo, sob cujos auspícios teve início o nosso progresso político e econômico. A própria ideia de progresso é chamada de ilusão infantil e o “realismo”, um novo nome para a total falta de fé no homem, é pregado para substituí-la. A ideia de dignidade e poder do homem, que deu a este a força e a coragem para as formidáveis realizações destes últimos séculos, é contestada ao alvitrar-se que temos de voltar a conformar-nos com sua absoluta importância e insignificância. Essa ideia ameaça destruir as próprias raízes de que germinou nossa cultura (FROMM, 1983, p. 14, grifo do autor).

Fromm (1983) salienta que, apesar da promessa do iluminismo de promover a libertação da razão, o relativismo dos valores éticos e morais tornou o próprio homem “fácil presa de sistemas irracionais de valores” (FROMM, 1983,

p.15), ou seja, apesar da possibilidade de avanços políticos e econômicos, o indivíduo encontra-se condicionado aos interesses da burguesia dominante.

Em “O Indivíduo” (1978), Adorno e Horkheimer mencionam que, “mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu” (1978, p. 47). Em toda a perspectiva de formação do sujeito para viver bem em sociedade é necessário que se considere o aspecto de igualdade humana em detrimento do uso adequado da razão. Ao considerarmos aquilo que nos diferencia enquanto indivíduos formados em culturas diferentes, não devemos nos abster dos aspectos políticos, econômicos e sociais.

Haug (1997) destaca que “a manipulação, porém, só pode ocorrer se ela de algum modo, encaixar-se nos interesses, objetivos dos indivíduos manipulados” (HAUG, 1997, p. 14). O ser humano sempre enfatiza seus gostos e suas preferências pessoais na condição de estabelecer suas diferenças com relação ao outro. No entanto, refletir acerca do processo de autonomia do indivíduo na sociedade capitalista e ter a percepção do quanto somos alienados e manipulados por esse sistema ideológico causa em nós uma “angústia” e ao mesmo tempo uma “revolta” por vermos o quanto a cegueira humana ainda está tão enraizada e o quanto se torna difícil ser resistente diante das amarras da sociedade do consumo. Contudo, se a nossa vida é um constante aprendizado, devemos buscar o esclarecimento sobre aquilo que nos circunda no dia a dia.

O processo de emancipação é constante e deve ser um exercício diário. Quando Adorno (1995) fala “que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (1995, p. 155), ele sintetiza a grande questão da sociedade contemporânea, porque, quando pensamos na fragmentação e na alienação do sujeito, deveríamos pensar automaticamente sobre o porquê de tamanha regressão, se, hoje, vivemos na era da tecnologia e da informação.

Cabe aqui a nossa reflexão sobre o processo de formação da personalidade de todas as pessoas na sociedade. Nas relações humanas, nós estabelecemos com mais precisão a dimensão da troca de experiências e de vivências coletivas. Ninguém pode se constituir inteiramente humano, se viver totalmente isolado ou à margem na sociedade, somos seres que devem estabelecer vínculos afetivos para compreendermos nossa essência humana. O isolamento social dificulta nosso processo de formação humana, pois pode

acentuar, em nossa subjetividade, além do individualismo, os mecanismos pessoais de autodefesa.

Refletindo sobre o aspecto da ética na coletividade, vemos que não há como separá-la do aspecto subjetivo de formação do caráter humano. Ao acentuarmos na sociedade as diferenças, as minorias, as desigualdades e se pensarmos nelas de forma isolada, existe a possibilidade de estarmos cometendo um erro ao restringir assuntos de ordem global e de cunhos político e social. A inversão de valores na sociedade causa a própria ruptura dos indivíduos.

Nesse sentido trabalhar com a questão da busca para a autonomia exige, além da capacidade da autorreflexão crítica, a constante vigilância do indivíduo sobre aquilo que o aliena diariamente. A quem caberia a responsabilidade por nossas escolhas? Certamente somos indivíduos capazes de fazer nossas próprias escolhas pessoais, mas não podemos nos esquecer dos condicionamentos ideológicos que influenciam nosso comportamento.

Adorno e Horkheimer (1985) destacam que “o indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14). O indivíduo não estaria de todo anulado, se, no processo de sua formação desde a infância, ele houvesse tido uma formação para a autonomia e para o esclarecimento das bases políticas e econômicas que o sustentam e que influenciam a sua vida. No entanto, Palangana (2002) destaca que “o indivíduo burguês é portador de uma nova exigência de felicidade. Ele não representa nem pode ser representado por generalidades superiores. Como indivíduo particular, deve cuidar da sua existência; deve ser autossuficiente” (PALANGANA, 2002, p. 53). Apesar de Palangana (2002) mencionar essa nova exigência de felicidade que se impõe ao indivíduo na sociedade capitalista, as condições socioeconômicas deste se tornam determinantes para o estabelecimento das suas relações produtivas.

O pensamento burguês funciona como um manto encobridor da atrofia psicofísica do indivíduo. A cultura da alma sublima a resignação e, com este efeito, concorre no sentido da preservação do ideal burguês, daí porque, malgrado todo o empenho da razão em vencer a fé, a ideia de alma é mantida. Seu conteúdo, antes ditado pelo catolicismo, vai sendo invadido

pela cultura burguesa. Não obstante, a alma permanece como essência da vida, o que contribui para que os homens renunciem aos sentidos, ao prazer, entregando-se à labuta e ao sistema conceitual que a sustém (PALANGANA, 2002, p. 53).

O ideal de vida humana parece não consistir oficialmente como possibilidade de emancipação na sociedade contemporânea. Na verdade, o indivíduo vai constituindo sua personalidade nesse emaranhado ideológico que compõe o seu entendimento de mundo. Desde a nossa infância vamos absorvendo aquilo que é interessante no âmbito da “fantasia”, (os jogos, os desenhos, os personagens, a luta do bem contra o mal), ou seja, um contexto fortalecido pelo cenário midiático e tecnológico que desperta nossa curiosidade, mas que, na fase adulta, exige de nós a superação dos gostos infantis, pois torna-se condição para a inserção no mercado de trabalho e impõe que o indivíduo seja capaz de desenvolver seu intelecto em um nível superior ao da infância, para que, dessa forma, possa ocorrer a adaptação ao sistema capitalista.

Em “Corrosão do Caráter”, Sennett (2002) menciona que, na sociedade capitalista, é dada a ênfase ao tema da “flexibilidade” na vida dos trabalhadores exigindo destes que sejam “ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2002, p. 09). No capitalismo, o termo “flexibilidade” passa a ser empregado dando ao indivíduo a ideia de “liberdade” de escolhas sobre a sua vida pessoal. Entretanto, o impacto maior é causado na formação do seu caráter, ou seja, a subjetividade do indivíduo passa a ficar intimamente ligada ao processo de produção para o mercado capitalista.

Nessa paisagem competitiva, os bem-sucedidos levam a mesa toda, enquanto a massa dos perdedores fica com migalhas para dividir entre si. A flexibilidade é um elemento-chave para permitir a formação desse mercado. Sem um sistema burocrático que canalize os ganhos de riqueza através de uma hierarquia, as recompensas gravitam para os mais poderosos; numa instituição sem peias, os que estão em posição de açambarcar tudo o fazem. A flexibilidade, assim, acentua a desigualdade, pelo mercado em que o vencedor leva tudo (SENNETT, 2002, p. 105).

A problemática exposta acerca da relação do indivíduo com o processo produtivo esbarra diretamente na perspectiva da formação do caráter do sujeito. A possibilidade da felicidade diante de um processo de constantes adaptações dificulta, à pessoa, obter a solidez na sua singularidade. Sennett (2002) enfatiza que “o excesso de qualificação é um sinal da polarização que caracteriza o novo regime” (SENNETT, 2002, p.105). Isso indica o quanto se exige do indivíduo a flexibilização da sua vida, para que ele possa se manter no seu meio social.

A noção da felicidade na sociedade torna-se um elemento ético de discussão acerca da desigualdade que ainda impera na vida do cidadão. Tiburi (2014), acerca da felicidade no contexto da discussão do caráter ético de formação do sujeito, enfatiza que

A felicidade merece nosso cuidado e atenção, pois é uma das ideias mais importantes da história da ética e da valorização humana. Impossível não começar desconfiando dela. Desde o mau uso, seja por publicações de autoajuda e pela propaganda que a vende como imagem fácil, a própria ideia de felicidade se tornou um perigo. Se a felicidade é tão simples, muitos de nós se questionam sobre o seu estado falso. Ao mesmo tempo, vemos que este é um mundo dominado pela infelicidade relativa às diversas formas do sofrimento, da violência à injustiça social, à depressão epidêmica. Diante desse quadro, somos capazes de pensar que só um idiota é feliz (TIBURI, 2014, p. 170).

Tiburi (2014) fala sobre a importância de pensarmos sobre a felicidade no contexto social em que vivemos e sinaliza que não refletir sobre a relevância daquela na sociedade dificulta nossa reflexão filosófica acerca do ponto de vista sobre a relação entre a felicidade e o consumo. Conforme enfatiza essa autora, “o consumismo é a ação repetitiva e irrefletida: uma forma contemporânea de desespero. Desespero que é útil pragmaticamente ao capitalismo” (TIBURI, 2014, p. 172). As relações humanas estão envoltas desse complexo padrão de consumo exagerado e, com isso, as pessoas se tornam presas fáceis para o mercado consumidor, que desafia a própria inteligência humana - a ideia de que a felicidade depende muito mais do que se tem em vista do que se é.

Fromm (1982), em “Ter ou Ser?”, apresenta esses dois conceitos de ser e ter na sociedade, mencionando a importância de reflexão sobre ambos.

Devido ao fato de que a sociedade em que vivemos está empenhada em adquirir propriedade e obter lucro, raramente percebemos prova de um modo *ser* de existência, e a maioria das pessoas vê o modo *ter* de existência como o mais natural, e até mesmo o único modo de vida aceitável. Tudo isso dificulta às pessoas apreender a natureza do modo de *ser*, e mesmo compreender que o *ter* não passa de uma das orientações possíveis. Contudo, esses dois conceitos estão enraizados na experiência humana. Nenhum dos dois deve, nem pode, ser examinado abstratamente, de modo puramente cerebral; ambos estão refletidos em nossa vida cotidiana e devem ser tratados de maneira concreta (FROMM, 1982, p. 46, grifo nosso).

Fromm (1982) sinaliza que, na relação do ser e do ter na sociedade capitalista, o processo de alienação está presente em razão da relação de interesses que se estabelecem na vida dos indivíduos. Os indivíduos estão cercados pela noção de progresso que invade suas vidas e promete a solução dos seus problemas; o uso da autoridade, enquanto um elemento que constitui a formação do sujeito na sociedade, é exercido demonstrando a relação racional e irracional quanto ao seu uso, isto é, “a autoridade racional baseia-se na competência, e ajuda a pessoa que nela se ampara a crescer. A autoridade irracional baseia-se na força e serve para explorar a pessoa sujeita a ela” (FROMM, 1982, p. 53).

Horkheimer (2015), em “Autoridade”, enfatiza que “a autoridade aparece como uma categoria dominante no mecanismo conceitual histórico” (HORKHEIMER, 2015, p. 191). Nesse sentido, os sistemas de controle sempre revelaram o poder exercido sobre a maioria da população, justificando ser necessário para a manutenção da ordem social. “A maioria dos homens sempre trabalhou sob a direção e o comando da minoria” (HORKHEIMER, 2015, p. 192). Esse estado de adaptação do indivíduo ao contexto do poder exercido sobre sua vida revela o uso da autoridade, como instrumento de dominação, refletido diretamente “nas suas preferências e desejos se reflete a classe na qual decorre seu destino externo” (HORKHEIMER, 2015, p. 192).

Na perspectiva de formação do indivíduo na sociedade contemporânea, expressa pelo uso irracional da própria razão no sentido de dominação de uns sobre os outros, e não da possibilidade do uso da razão para a libertação da consciência crítica para a autonomia e emancipação, faz-se urgente a indagação

sobre a perspectiva histórica desenvolvida acerca do uso que foi feito da própria consciência individual e coletiva do ser humano.

Nesse sentido, trazer a compreensão histórica da formação do pensamento ocidental a partir dos conceitos da Paideia grega, da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã possibilita que consigamos entender, a partir dos elementos históricos, que fundamentaram o agir e o pensar da sociedade burguesa no passado, compreender, na atualidade, o papel da ética, nesse contexto social em que vivemos, e a relação antagônica da própria filosofia diante das implicações políticas e econômicas na educação. Pensamos que, na atualidade, a educação continua respondendo aos anseios da própria sociedade capitalista no exercício constante da dominação e da opressão.

## 2. EDUCAÇÃO, ÉTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL: A PERSPECTIVA OCIDENTAL

Neste capítulo apresentamos a perspectiva histórico-filosófica do pensamento da humanidade na busca de compreensão dos elementos sociais e culturais que contribuíram para o desenvolvimento da formação humana no que diz respeito a relação do pensar com a ciência, com a política e principalmente com a filosofia. Reale e Antiseri (2007), no livro “História da Filosofia”, destacam que os gregos tinham conhecimento sobre a formação dos povos do Oriente como os egípcios, os hindus e os árabes e que esses povos apresentavam uma sabedoria religiosa e tinham noção de geometria, de cálculo e de matemática, no entanto os gregos acreditavam possuir o *logos*, ou seja, uma ciência baseada na razão, e isso fundamentava o pensamento filosófico deles. A reflexão e a análise intelectual sobre a ética foram enriquecidas e fortalecidas ao longo da história por importantes filósofos, dentre eles, Platão (2017) e Aristóteles (2015).

Na formação ocidental herdamos e obtivemos a influência da constituição formativa dos povos gregos. Sabemos que a configuração formativa destes povos também evidenciou que essa educação não era ofertada a todos os cidadãos da Grécia; era a nobreza aristocrática quem se beneficiava dessa formação integral. “A formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação” (JAEGER, 1995, p. 25). A ética surge da reflexão sobre a ação humana acerca das questões relacionadas à vida, do sentido do viver em sociedade, e, principalmente, da forma como agimos para a prática do bem, e sobre aquilo que determina nossa conduta e nossa ação moral perante qualquer situação do dia a dia.

Segundo Jaeger (1995), para os gregos, a formação humana integral consistia em se possuir um caráter de virtude *Aretê*<sup>21</sup>, ou seja, o cidadão grego

---

<sup>21</sup> *Aretê*: (gr., a perfeição ou excelência de uma coisa). Perfeição ou virtude de uma pessoa. No pensamento de Platão e Aristóteles, a virtude está relacionada com a realização de uma função (*ergon*), exatamente da mesma maneira que um olho é perfeito se realiza a função que lhe é própria, a visão. Este é seu *telos* ou finalidade. A *aretê* é então identificada com aquilo que permite uma pessoa viver bem ou de modo bem-sucedido, embora seja controverso se a virtude é portanto apenas um meio para uma vida bem-sucedida ou uma parte essencial da atividade de viver bem. De acordo com Aristóteles, as várias virtudes consistem em saber como alcançar um meio-termo entre vícios opostos do excesso do defeito. O pensamento grego também abriu caminho para o ideal cristão segundo o qual o desenvolvimento pleno do *aretê* nos seres humanos consiste numa vida autossuficiente feita de contemplação e sabedoria. A palavra em sânscrito, *kusala*, é usada no budismo para representar a mesma associação entre a perfeição e a arte de ser um bom ser humano (BLACKBURN, 1997, n.p).

recebia, desde pequeno, formações intelectual e física (ginástica) que lhe dariam condições de viver com sabedoria, com força e com destreza na sociedade grega; só depois o conceito de *Paideia*<sup>22</sup> foi sendo adotado pelos gregos para definir o que se considerava a formação integral humana. O cidadão grego recebia essa formação e necessitava ter interesses por assuntos que o ajudariam no desenvolvimento da racionalidade como a política, a poesia, a música, a filosofia, áreas que compunham a sua formação.

Mais tarde, o surgimento das universidades, conforme destacam Reale e Antiseri (2005), nos séculos XII e XIII, representou a consolidação do pensamento cristão ocidental. Nesse contexto, a Igreja Católica, em plena expansão do cristianismo, promoveu o desenvolvimento das Faculdades de Teologia e das Artes. Essa reflexão teológica veio carregada do pensamento dos filósofos da Antiguidade, Platão e Aristóteles. O estudo da gramática, da lógica, da física, da metafísica, da filosofia e da ética representou o fortalecimento do pensamento cultural da Idade Média. A partir desse momento histórico, tanto a ética como a filosofia passaram a ter mais destaque nas universidades, configurando-se como temas universais para o mundo.

Entretanto, essa distinção histórica sobre a ética como área de conhecimento acadêmico filosófico e científico e ao mesmo tempo como condição pré-estabelecida para a convivência do indivíduo em sociedade, permite-nos refletir a respeito da ética vinculada à ciência e ao modo do agir científico. A ética tem preocupação fundamental com a existência do ser humano e sempre levanta o questionamento se, de fato, consideramos a importância do agir ético e como essa prática tem ocorrido na sociedade contemporânea.

A relação entre a ética e a produção científica abre a reflexão sobre a formação do indivíduo, pois o que é produzido pela ciência afeta diretamente o ser humano. Existe estreita relação entre a ética e a ciência, mas, quando a ciência está vinculada aos interesses ideológicos dominantes do mercado capitalista, não se realiza a promoção universal da vida. E, ainda que a ética

---

<sup>22</sup> *Paideia*: Do grego *paidos* (criança) significava inicialmente “criação de meninos”. A *paideia* grega ou a *humanitas* latina dizem respeito à formação da pessoa humana individual, a qual se fundamentava nas “boas artes”, ou seja, na poesia, na eloquência, na filosofia etc. A *República* de Platão é a expressão máxima da estreita ligação que os gregos estabeleciam entre a formação dos indivíduos e a vida da comunidade. A afirmação de Aristóteles de que o homem é um animal político, devendo viver em sociedade, tem o mesmo significado (ABBAGNANO, 2007, p. 225).

tenha importante participação na formação humana e que um dos seus objetivos esperado seja se contrapor à ideologia dominante, faz-se necessário que esse agir ético se fundamente na produção científica e na tentativa de alinhamento positivo entre a ciência e a ética (CHIBENI, 2017).

As relações desse *ethos* da atividade científica com outras instâncias éticas que subsistem e reafirmam sua validade no mundo de cultura dominado pela tecnociência (por exemplo, as instâncias éticas de inspiração religiosa e, particularmente, a moral cristã), formam um núcleo de problemas reconhecidamente complexos e difíceis, frequentemente obscurecidos por polêmicas confusas e por utilizações ideológicas simplistas da ciência, seja por parte dos próprios cientistas, seja por parte de ideólogos políticos, religiosos etc... Talvez mesmo a discussão desses problemas se apresente prematura enquanto não se desenvolver suficientemente, na sua expressão teórica e nas suas aplicações práticas, um *ethos* da atividade científica reconhecido e vivido como tal (VAZ, 2000, p. 213).

Fromm (1982), no livro “Ter ou Ser?”, apresenta a relação entre o *ter* e o *ser* na sociedade. No início dessa obra, esse autor faz a seguinte afirmação: “tem-se a impressão de que a própria essência de ser é ter: de que se alguém nada *tem*, não é” (FROMM, 1982, p. 35, grifo do autor). De fato, damos mais importância ao ter do que ao ser; mais importância às coisas materiais do que aos problemas humanos como as desigualdades sociais, banalizando a própria vida. Cabem-nos o exercício da reflexão, a crítica acerca das coisas que nos alienam. Fromm (1982) usa o termo *ser ativo* para demonstrar a relação de experiência que acontece na vivência e na convivência do indivíduo.

Ter refere-se a coisas, e as coisas são determinadas e definíveis. Ser refere-se à experiência, e a experiência humana, em princípio, não é definível[...]. O modo de ser como requisito a independência, a liberdade a presença de razão crítica. Sua característica fundamental é a de ser ativo[...]. Ser ativo significa manifestar as faculdades e talentos no acervo de dotes humanos de que todo ser humano é dotado, embora em graus variáveis. Significa renovar-se, evoluir, dar de si, amar, ultrapassar a prisão do próprio eu isolado, estar interessado, desejar, dar[...]. Na estrutura do ter, a palavra inerte domina; na estrutura do ser, domina a experiência viva e inefável (FROMM, 1982, p. 96-97).

O vínculo social entre o agir ético e a produção científica, assim como a relação do indivíduo com as coisas materiais, pressupõe o caráter formativo que

o ser humano desempenha na sociedade contemporânea. E a educação, juntamente com a ética, auxilia o sujeito no desenvolvimento de sua autonomia. “A ética não é uma ciência teórica ou especulativa, mas uma ciência prática, no sentido de que se preocupa com a ação, visando orientar racionalmente o agir humano” (MOELLMANN, 2016, p. 25).

O agir ético está estritamente relacionado com a experiência cotidiana que a pessoa desenvolve. Quando falamos da interação social da pessoa com o seu meio, estamos falando também do aspecto cultural de formação do indivíduo. O esclarecimento sobre o que aliena o sujeito culturalmente permite também mudanças no seu processo formativo, ou seja, a educação faz parte do processo formativo histórico e cultural do indivíduo. Apesar de a formação cultural humana constituir-se de formas diferentes no mundo, isto é, em diferentes culturas, ela compõe a personalidade de cada pessoa.

Marcuse (2001), em “Cultura e psicanálise”, reflete a respeito da cultura e da importância do conhecimento filosófico, pois esse conhecimento proporciona aos homens a felicidade máxima. A *práxis* filosófica requer a distinção entre o necessário e o útil. Ao se apegar aos bens materiais, o ser humano se torna escravo e perde sua liberdade. Ninguém nasce pronto para lidar com as questões que surgem no ambiente social em que vive, no entanto a formação humana vai acontecendo e tecendo a pessoa que se é. O apego material leva o sujeito a perder a sensibilidade, entretanto isso conduz à confusão da própria percepção subjetiva do indivíduo, justamente pelo processo de alienação da ideologia dominante. Por isso Marcuse (2001, p. 15) destaca que,

Assim como na *práxis* material o produto se separa do produtor, autonomizando-se na forma coisificada geral do ‘bem’, assim também na *práxis* cultural se solidifica a obra, seu conteúdo, em um ‘valor’ de validade universal. Conforme sua essência, a verdade de um juízo filosófico, a bondade de uma ação moral, a beleza de uma obra de arte devem afetar a todos, se referir a todos, comprometer a todos.

O discurso da sociedade capitalista, ora sutil, ora invasivo, impõe ao indivíduo uma consciência que o aliena, quando este internaliza que teria a necessidade de possuir bens materiais para ser feliz, embora o excesso não seja essencial para a sua sobrevivência biológica. Isso faz com que esse indivíduo

se sinta inferior, quando não pode consumir tudo o que mídia e a propaganda sugerem como sendo determinante para quem esse sujeito é ou para quem ele deve ser.

Isso abre nossa reflexão para pensarmos a respeito do aspecto coletivo da sociedade, quando tenta passar para os indivíduos a ideia de que tudo está devidamente sendo executado e que, de fato, o governo está pensando no bem-estar material e psíquico das pessoas. Essa ideia é corroborada por Marcuse tanto pela leitura da sociedade industrial (MARCUSE, 1973, p. 14-15) quanto na constituição da personalidade para o consumo (MARCUSE, 1975, p. 48; 58). Isso reforça a condição real do humano na sociedade capitalista, mediante a visão de uma igualdade exposta, mas que implicitamente está carregada de valores que promovem a heteronomia humana.

Aqui se torna bem relevante destacarmos um pequeno trecho da Constituição Federal do Brasil quando afirma direitos iguais a todas as pessoas. No Art. 5.º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), há a seguinte afirmação: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. As leis são criadas para estabelecerem os parâmetros e as regras para se viver em sociedade; são como atos imperativos da Constituição Federal que todos os cidadãos devem seguir, ou seja, é a busca de se estabelecer o equilíbrio social.

No entanto, essa lei não se concretiza oficialmente, pois constatamos que os problemas sociais como a fome, a pobreza, a falta de emprego, a falta de saúde pública de qualidade torna esse discurso um instrumento oficializado de uma falácia retórica que demonstra a fragilidade do caráter instituído pelos homens por meio da lei.

Nesse sentido, pensar sobre os sentimentos que assolam os seres humanos como o medo, a insegurança, o egoísmo, a intolerância e a insatisfação constante com a vida são questões internas que revelam o quanto somos dependentes do meio social. Qual seria, então, a importância da coerência do agir ético na sociedade? Esse agir com ética não deveria ser o critério de análise social?

A ética não seria então uma simples listagem das convenções sociais provisórias? Se fosse assim, o que seria um comportamento correto, em ética? Não seria nada mais do que um comportamento adequado aos costumes vigentes, e enquanto vigentes, isto é, enquanto estes costumes tivessem força para coagir moralmente, o que aqui quer dizer, socialmente. Quem se comportasse de maneira discrepante, divergindo dos costumes aceitos e respeitados, estaria no erro, pelo menos enquanto a maioria da sociedade ainda não adotasse o comportamento ou o costume diferente. Quer dizer: esta ação seria errada apenas enquanto ela não fosse o tipo de um novo comportamento vigente (VALLS, 1994, p.10).

Observamos, na sociedade capitalista, que ela estimula o desejo de superar todas as intempéries que acontecem à nossa volta, no entanto o que nos cabe, muitas vezes, é a capacidade de agir com criatividade e ter a flexibilidade de adaptação diante dos problemas sociais. Todavia, estamos em uma sociedade dita democrática, mas que nem sempre demonstra, com seus atos, que, de fato, a igualdade e a verdade são requisitos fundamentais no seu discurso social.

Adorno (1995a) destaca a importância de termos uma democracia que, de fato, funcione e que esteja a serviço de toda a sociedade. Quanto ao processo de emancipação do sujeito, não devemos separar no ser humano aquilo que o aliena e que o administra e a todos nós na sociedade, ou seja, a indústria cultural.

Uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995a, p. 141-142).

No livro “Dialética do esclarecimento” (1985), os filósofos Adorno e Horkheimer sinalizam que a sociedade está fundamentada na força e na sutileza da indústria cultural, especificamente quando aquela age com a violência simbólica e a psicológica. Mesmo que existam pessoas que se considerem esclarecidas ao ponto de pensarem que não serão afetadas pelas manobras da indústria cultural, elas próprias sustentam ideologias tanto em seu pensar quanto em seu produzir, o que aparenta mais as alienar do que promover a autonomia crítica.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é o modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105).

A violência provocada pela sociedade capitalista na vida de cada indivíduo e a concomitante administração ideológica nos levam a pensar, por exemplo, sobre o mercado de trabalho que exige cada vez mais das pessoas a polivalência e o desenvolvimento de habilidades condizentes com o mercado bem como a flexibilidade, a empatia, a resiliência, o autodomínio, a iniciativa, a pro-atividade. A empresa atribui ao funcionário a responsabilidade de se manter ou não no trabalho caso ele não consiga superar suas limitações pessoais, inclusive as impostas pelo próprio sistema produtivo. Por isso, a importância da busca pelo esclarecimento e pela autorreflexão crítica, pois, senão, o indivíduo viverá em um constante processo de alienação social (LINS, 2011).

Nesse sentido, para que uma proposta pedagógica de ensino promova a emancipação do ser humano e que por meio de uma educação autorreflexiva e crítica o ajude no seu processo formativo e a fim de que ele tenha compreensão do que o modifica e do que o aliena, faz-se necessário que, ao pensar com criticidade suas ideias e suas reflexões, isso o auxilie na reelaboração do passado e na elaboração do presente. O foco nos três modelos de educação e de formação propostos a seguir, isto é, a Paideia grega, a *Humanitas* latina e a Bildung alemã, nos auxilia na análise sobre o cenário educacional do presente. Essa reflexão é possível não apenas porque somos herdeiros historicamente dessa formação ocidental, mas principalmente porque é por meio dela que podemos inferir se, de fato, a formação recebida foi capaz de nos tornar emancipados - a ética pode ser a luz que direciona nosso olhar sobre a realidade atual e sobre as consequências de um processo educativo que se adaptou às condições da lógica do capital (LASTÓRIA; COSTA; PUCCI, 2001).

## **2.1 Paideia grega**

Segundo Jaeger (1995), a palavra *Paideia* tem seu primeiro registro no início do século V a.C., cujo significado inicial era “criação de meninos”. Só mais

tarde, com a expansão e o fortalecimento da cultura grega, esse termo sofreu modificações e adquiriu grande destaque entre os povos da Grécia. No entanto, até então era *Aretê* (virtude), o termo usado para expressar o mais alto grau de desenvolvimento físico e intelectual do cidadão grego. Essa formação beneficiava a aristocracia grega, que, desde os primórdios da sua organização social, já apresentava uma divisão clara entre beneficiados e excluídos.

O termo *Aretê* vem carregado dos elementos históricos que fundamentaram a realidade cotidiana dos gregos, contudo essa concepção geral do homem forte, bravo, heroico e virtuoso não se manteve da mesma forma, pois a visão de mundo deles estava ainda atrelada à mitologia, ou seja, à vontade dos deuses. Para os gregos, eram decisivas a aprovação ou a rejeição dos deuses para que pudessem vencer uma batalha, conquistar terras e, principalmente, para determinar quem teria ou quem seria mais digno da *Aretê*. “Zeus tira-lhe metade da *aretê* e ele deixa de ser quem era antes” (JAEGER, 1995, p. 26).

A *Aretê* englobava dois aspectos fundamentais: éticos e técnicos. Os últimos se ligavam à tradição e diziam respeito às aptidões físicas, ao manejo de armas, à dança e ao canto; os aspectos éticos emanavam da cultura literária e estavam atrelados às obras de Homero, “*Ilíada*” e “*Odisseia*”, que se lhes tornaram como que inspiração para participar da glória heroica, específica da aristocracia determinante. Parece ficar evidente que, para os gregos, o homem virtuoso era o cidadão que cumpria com excelência as regras de moral e de boa conduta. Para eles, morrer em batalha era eternizar a memória e a imagem daquele que pereceu em prol do seu povo e em recordação dos seus antepassados (MURARI; AMARAL; MELO, 2009).

No livro “Os pré-socráticos”, Souza (1996) destaca que, nas obras de Homero, poucas vezes, os aspectos da *Aretê* foram destacados como qualidades morais e espirituais, isto é, a necessidade da prática das virtudes morais. Essa construção poética do filósofo representa o processo de amadurecimento da cultura e da visão de mundo que os ideais da aristocracia da época desejavam. Souza (1996) enfatiza que esses atributos eram concedidos a uma minoria, os chamados *aristoi*, que necessitavam demonstrar as habilidades herdadas dos seus antepassados.

A *arete* é o atributo próprio da nobreza. Os gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante. Senhorio e *arete* estavam inseparavelmente unidos. A raiz da palavra é a mesma: superlativo de distinto e escolhido, que no plural era constantemente empregado para designar a nobreza. Para a mentalidade grega, que avaliava o homem pelas suas aptidões, era natural encarar o mundo em geral sob o mesmo ponto de vista (JAEGER, 1995, p. 26-27).

No artigo intitulado “A poesia grega como Paideia”, enfatiza-se que as obras “Ilíada” e “Odisseia” cumprem, para a cultura grega, a função didático-pedagógica de preservação da memória daquele povo e o esforço para conservar as duas habilidades que caracterizam essas obras: a oral e a escrita. Os personagens de Homero representam o modelo de ser para a sociedade grega e o mito presente nos seus poemas demonstra a estreita relação entre o humano e o não humano, os deuses (SOUZA, 2010).

Nesse contexto de formação cultural dos povos gregos, na obra “Teogonia”, Hesíodo trata do início da formação e criação dos deuses e das relações pessoais entre eles. Para Hesíodo, os deuses tinham uma genealogia sistemática, na qual estabeleciam com quem procriariam e, assim, dariam origem às coisas. Os conflitos entre os deuses representavam o poder deles sobre todos os mortais. Essa obra é de grande importância para a cultura grega, pois traz a concepção do trabalho com a justiça. “Com Hesíodo surge a noção de que a virtude (*arete*) é filha do esforço e a de que o trabalho é o fundamento e a salvaguarda da justiça” (SOUZA, 1996, p. 16).

Quando retomamos a reflexão sobre a formação cultural dos gregos, vemos que o surgimento das *polis* (cidades-Estados) representa a expansão da cultura e a noção de liberdade e de poder que ganhavam mais espaço no dia a dia da população. Atenas, dentre as cidades da Grécia, torna-se a grande referência para as demais e nela se configura a mais alta expectativa da política e da excelência humana. Para Santos (1994, p. 137),

Atenas representa, formal e historicamente, a mais perfeita realização da *polis*, a que é política por excelência. É um paradigma cujos cânones se alicerçam sobre uma Paideia voltada a construção de um elevado tipo de homem, pelo desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Se homem é por natureza um ser político, a formação verdadeira consiste em

prepará-lo para ser um cidadão completo, realizado, inteiramente integrado na vida da comunidade.

Na cidade de Atenas ocorreu, com mais força, a expansão da cultura grega, quando aquela começou a estabelecer vínculos de comércio com outras cidades-Estados. Nessa fase histórica de expansão da cultura, marcada principalmente pelas relações comerciais com outros povos, aqueles que eram considerados os cidadãos atenienses livres dispunham de mais tempo ocioso para estudar, pois tinham vários escravos que faziam normalmente todos os trabalhos mais pesados. É possível percebermos que a ideia de autonomia e a de democracia presentes em Atenas promoviam a divisão de classes, quando esse ideal de cidadania estava limitado a uma minoria da população, os *aristoi*.

A ideia de democracia direta consistia na escolha livre do cidadão ateniense. Este era escolhido em praça pública apenas pela minoria e seria aquele que a representaria na cidade, os “cidadãos atenienses livres”, eram homens, maiores de idade e filhos de pais atenienses; os outros eram as mulheres, os escravos e os estrangeiros, estes últimos, mesmo sendo de partes diferentes da Grécia, não eram considerados cidadãos em Atenas (SOUZA,1996).

No que se refere ao conceito de virtude, o cidadão virtuoso deveria ser capaz de desenvolver alguns atributos individuais, identificados como valores de referência como a sabedoria, a temperança, a fortaleza e a justiça, conforme destacado por Aristóteles na sua obra “Ética a Nicômaco” (2015). Esses atributos, proporcionados pela educação, eram qualidades indispensáveis para se viver bem na sociedade.

Nesse aspecto, a educação na Grécia clássica é um processo inerente à construção individual e social do indivíduo. Por isso, a *Paideia*, que consistia na formação integral do cidadão grego, era organizada e pensada por eles para promover uma vida de significado pela praticidade diária. Mesmo que os gregos buscassem, no modelo de cidadão virtuoso, a ideia de “formação integral humana”, percebemos que ainda estavam presos à concepção mitológica, a qual exercia importantes influências nas decisões que tomavam (SOUZA,1996).

O exercício da razão (*logos*), como superação dos mitos, pelo advento da filosofia, concedeu ao ser humano a percepção e a explicação racionais de que ele estava inclinado naturalmente para a busca pelo saber e deveria

desenvolver, com mais afinco, suas habilidades de reflexão. No entanto, mesmo com o desenvolvimento racional, parece que a superação dos “mitos” é um processo que ainda se faz presente na sociedade contemporânea, dada a falta de um esclarecimento emancipador capaz de libertar o homem dos seus medos e a ausência de reflexão crítica e de autocrítica.

Esse processo de desencantamento do homem não significa apenas reconhecer o quanto ainda se pode estar alienado pela indústria cultural, mas exige de cada pessoa a necessidade de reformular suas próprias convicções mesmo sabendo que estas podem estar enraizadas na visão individualista de mundo. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO, 1985, p.17).

Adorno, no texto “Para que, ainda, filosofia?”, menciona a importância da crítica filosófica para a superação do pensamento mitológico, isto é, da forma com a qual o ser humano pensa e age nessa sociedade, imposta pela força da indústria cultural, quando esta ainda condiciona a liberdade do indivíduo. A filosofia tem importante papel no esclarecimento do indivíduo, especialmente quando ela assume a função crítica sobre os fundamentos e as finalidades das coisas. Ao assumir essa postura, a filosofia consegue ajudar o indivíduo na travessia rumo ao esclarecimento e à autocrítica e isso é possível percebermos na seguinte fala de Adorno:

Se a filosofia ainda é necessária, então terá que ser cada vez mais como crítica; como resistência a uma heteronomia que se expande, como tentativa impotente do pensamento para manter-se senhor de si e colocar a mitologia proposta no lugar que sua própria medida lhe concede. Nela a liberdade teria que buscar refúgio, enquanto a ela não renuncie como ocorreu na Atenas cristianizada em fins da Antiguidade (ADORNO, 1996b, p. 5-6).

Adorno destaca também que as ideias positivistas influenciaram as ciências humanas, tentando enrijecer o pensamento a ponto de fazer com que a própria consciência do indivíduo se fechasse para a realidade social sem refletir o quanto a mente dele estava sendo administrada. Esse autor questiona a ausência do papel crítico da filosofia e enfatiza sua importante contribuição para a sociedade como uma área do saber que deve resistir às imposições da ideologia dominante.

Refletindo sobre a formação humana e sobre a busca da filosofia para sustentar a crítica social e exercer com mais clareza a razão, Reale e Antiseri (2007) destacam que, no surgimento da filosofia, havia, na mente humana, além do encantamento pelo mundo, um desejo de compreensão dos problemas que se relacionavam à origem das coisas no universo.

Os homens tendem ao saber porque se sentem cheios de 'estupor' ou de 'maravilhamento'. Diz Aristóteles: 'Os homens começaram a filosofar, tanto agora como na origem, *por causa do maravilhamento*: no princípio, ficavam maravilhados diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a se colocar problemas sempre maiores, como os relativos aos fenômenos da lua, do sol e dos astros e, depois, os *problemas relativos à origem de todo o universo*' (REALE; ANTISERI, 2007, p. 12, grifo dos autores).

Nessa perspectiva histórica, é importante destacarmos que foi na Grécia, nos séculos VII e VI a.C., que ocorreram importantes transformações socioeconômicas, fazendo com que as cidades se tornassem importantes centros comerciais e de grande força econômica e social. No entanto, comerciantes e artesãos se opuseram aos ideais políticos da nobreza aristocrática, houve maior anseio pela liberdade de pensamento, permitindo, assim, as bases para se alicerçar o surgimento da filosofia.

Nesse contexto de transformações sociais e culturais, surgem os principais filósofos da Grécia Antiga: Platão e Aristóteles. As contribuições filosóficas destes são fundamentais para compreendermos a formação da consciência de virtude no cidadão grego. Nesses pensadores, a ética se apresenta como um dos temas mais importantes da filosofia e influencia o pensamento filosófico clássico e toda a história da humanidade.

A formação cultural do povo grego compôs o cenário propício para que a filosofia viesse a se tornar um espaço natural de questionamento humano sobre a vida e a explicação lógica das coisas. Essa genialidade grega não é obra do acaso, antes, resulta da busca pela sabedoria e pelo exercício cotidiano do conhecimento prático (REALE; ANTISERI, 2007).

A partir do século VII a.C., com a queda de um ideal de aristocracia de sangue, ocorreu a expansão da técnica, e o aprofundamento do raciocínio lógico permitiu que as pessoas se desvinculassem da concepção mítica que atrelavam suas ações. Nas colônias gregas da Ásia Menor, ocorreram as primeiras

manifestações de um pensamento mais racional, inclusive pelo surgimento das escolas gregas que demarcaram um espaço para a consolidação do pensamento filosófico. “Dentro desse espírito surgiram na Jônia, as primeiras concepções científicas e filosóficas da cultura ocidental, propostas pela Escola de Mileto” (SOUZA, 1996, p.18). Resgatar o pensamento platônico e aristotélico na ótica da virtude é importante para diagnosticarmos a formação da virtude como projeto inerente à cultura grega.

Platão (428-348 a.C.) conviveu com seu mestre, Sócrates, e com este aprendeu muito sobre o conhecimento filosófico, entretanto Platão se dedicou com mais profundidade aos campos metafísico e cosmológico, ele tinha interesse constante pela explicação da ordem das coisas no universo. O conhecimento científico passou a ser uma prioridade para ele, e a distinção entre as realidades humanas se fez presente em suas obras.

A busca pela explicação do conhecimento platônico (*gnosologia*) passou pela efetivação de um conhecimento mais conceitual, racional, universal, imutável e absoluto. Para Platão, no mundo, as coisas se constituíam em dualidades filosóficas: alma e corpo, ser e não ser, ordem e desordem, bem e mal. Elas só deveriam ser separadas à medida que o homem conseguisse pensar sobre as virtudes de forma racional e ao mesmo tempo harmônica, sem perder a capacidade de agir com conhecimento filosófico.

Então a realização da natureza humana não consiste em uma disciplina racional da sensibilidade, mas na sua final supressão, na separação da alma do corpo, na morte. Agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir o sensível, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a ideia (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p.119).

Nessa citação, fica evidente que, em Platão, a ação de virtude é voltada para uma escolha que tenha um fim em si mesma, ou seja, o uso correto da razão permite que o indivíduo faça as melhores escolhas. Platão, no livro “A República”, destaca que a justiça é uma virtude genuína e que, para que a justiça seja atitude justa e virtuosa, ela deve buscar o bem em si mesma; aquele que se põe em harmonia com ela não poderá se opor, pois essa contradição não condiz com o ser humano justo e virtuoso. A justiça deve beneficiar todos, não apenas aquele que a pratica, pois, se o objetivo final deste é o bem, ele deve se contrapor

ao mal. Dessa forma, o homem que está unido à verdade evita a mentira (FEITOSA, 2006).

Platão, no livro VI da “A República”, retoma essa concepção do cidadão virtuoso e a confronta, a partir do diálogo com Sócrates e Glauco, com a atitude do filósofo, que, para ele, é aquele que apresenta os atributos necessários para governar o povo. Entretanto, seu objetivo também é demonstrar como podem ocorrer incoerências na forma de pensar e agir do filósofo, se este não tiver consciência dos seus excessos e das suas faltas.

A ideia de formação do caráter humano é muito evidente na obra de Platão, quando ele enfatiza a prática da virtude, a noção entre o justo e o injusto, a verdade e a mentira. Observemos o diálogo:

**Sócrates-** Pode-se, no entanto, encontrar algo que, mais que a verdade, seja afim da sabedoria?

**Glauco-** E de que modo?

**Sócrates-** Seria possível que a mesma natureza amasse a sabedoria e também a mentira?

**Glauco-** De modo algum.

**Sócrates-** Logo, quem ama verdadeiramente o conhecimento deve, desde jovem, aspirar a toda a verdade com todas as forças?

**Glauco-** Certamente.

**Sócrates-** Mas se uma pessoa dirige intensamente os próprios desejos para um só objeto, sabemos que ela deseja com menos intensidade todo o resto, como uma torrente desviada para uma só direção.

**Glauco-** Por certo.

**Sócrates-** Assim, aquele que tiver dirigido os próprios desejos para o conhecimento e para as outras atividades intelectuais busca, a meu ver, somente o puro prazer da alma e despreza os prazeres físicos, se é filósofo realmente e não só na aparência.

**Glauco-** Deve ser realmente assim.

**Sócrates-** Um homem de tal caráter é, portanto, moderado e em nada ávido, pois as razões que levam outros a correr atrás de riquezas sobre ele não exercem influência alguma.

**Glauco-** É assim mesmo.

**Sócrates-** Quando se procura distinguir aquele que é naturalmente filósofo daquele que não o é, precisa-se levar em conta outro aspecto (PLATÃO, 2017, p. 203).

Nesse excerto da obra de Platão, fica evidente sua preocupação em expor qual deve ser o caráter do filósofo que almeja obter o conhecimento e ser cada vez mais coerente com a verdade. Na acepção desse filósofo, o exercício do conhecimento configura o ser humano virtuoso. Essa prática da virtude é a busca

pela justiça, ou seja, o caráter do cidadão é definido quando ele age com moderação, com generosidade, com coragem, com temperança; caso ele deseje ser um governante do povo, essas são características essenciais para que o seu agir político esteja em equilíbrio com o seu agir ético e moral. Para Platão, o filósofo seria o governante ideal, pois, no caminho da vida, este busca obter cada vez mais o conhecimento e a sabedoria e agir com justiça, pensando em todos.

Platão concebe o filósofo como um homem de grande memória, de percepção rápida, e sedento de saber. Um tal homem despreza tudo o que é minúsculo, o seu olhar eleva-se sempre ao aspecto global das coisas e abarca, de uma vigia altíssima, a existência e o tempo. Não tem a vida em grande apreço nem se sente grande apego aos bens exteriores. É estranho a ele tudo o que seja gabolice. É grande em tudo, mas sem por isso deixar de possuir um certo encanto. É *amigo* e *parente* da verdade, da justiça, da valentia, do autodomínio. Platão acredita na possibilidade de realizar este tipo de homem, mediante uma seleção precoce e ininterrupta, por obra de uma educação ideal e da maturidade dos anos (JAEGER, 1995, p. 848, grifo do autor).

Aristóteles (384-322 a.C.) trata da vida moral (virtuosa) como aquela vivida em equilíbrio, com o que ele denomina de a *justa medida*. Como o ser humano tem hábitos e prazeres que não condizem com uma vida coerente, o pensador enfatiza a importância do equilíbrio humano para uma vida coerente e justa.

Na perspectiva filosófica de Aristóteles, além das virtudes *éticas*, existem as virtudes *dianoéticas*, que seriam virtudes intelectuais superiores, identificadas com a filosofia, a contemplação, o conhecimento. Por isso, a lógica formativa da escola aristotélica funda-se na busca pelo equilíbrio da vida como tarefa constante. Nesse sentido, “A virtude ética não é, pois, razão pura, mas uma aplicação da razão; não é unicamente ciência, mas uma ação com a ciência” (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p.132).

Aristóteles, na “Ética a Nicômaco”, enfatiza a importância da prática das virtudes para além no conhecimento teórico, pois procura destacar que o ser humano virtuoso dispõe de um caráter dotado de sabedoria. Segundo esse filósofo, “a virtude é uma disposição de caráter relacionada a uma escolha deliberada e ocupa uma posição central em relação a nós, a qual é determinada

pela razão e determinaria o homem dotado de sabedoria prática” (ARISTOTELES, 2015, p. 51).

A nova concepção de ser humano que está emergindo desse contexto de transição greco-romana foi adquirindo uma nova compreensão de mundo, que antes estava fundamentada na tradição dos filósofos clássicos, e que foi se modificando em razão das relações políticas, econômicas e culturais entre Grécia e Roma. Houve uma nova configuração da educação em ambas as culturas e, com isso, percebeu-se o desejo romano de tornar esse conhecimento visivelmente mais agradável e requintado para todos.

A transição entre a antiga constituição do pensamento grego e a nova formulação do sujeito romano teve seu início quando a relação do cidadão grego foi modificada pelo declínio da *polis*. Se, antes, a *polis* expressava diretamente a noção de virtude e de excelência para os gregos, com o enfraquecimento do poderio de Alexandre Magno, houve o predomínio das monarquias helenísticas as quais representaram o surgimento de novos Estados, modificando a noção do ser humano quanto à dimensão da sua liberdade e da relação com a própria sociedade.

Se, anteriormente, os gregos desfrutavam de um saber teórico e prático, a partir de então começavam a viver sem exercer tanto a cidadania aristocrática. A noção de cidadão e de indivíduo sofreu mudanças em decorrência dessa nova concepção de pessoa que estava sendo formada. Essa cisão entre os conceitos de homem e de cidadão fez com que a visão sobre a política e a ética também se alterasse.

Anteriormente, a política e a ética estavam atreladas e subordinadas à filosofia clássica, e nessa mudança conceitual elas passaram a configurar a singularidade de cada cidadão e a nova compreensão sobre a *polis*, que possibilitou que esse indivíduo caminhasse com certa autonomia política, em contrapartida também houve excessos de egoísmo e de individualismo, quando o cidadão grego pressupôs a noção de liberdade e de universalidade do seu pensamento sem considerar as mudanças que estavam acontecendo na transição entre Grécia e Roma (REALE; ANTISERI, 2007).

O pensamento filosófico que outrora apresentava indagações como quem é o homem? Ou qual o sentido da minha existência? Ou ainda, se eu tenho o livre arbítrio, posso, então, fazer o que eu quero?, ou seja, questões iniciais da

fundamentação da filosofia, que antes até poderiam representar a sistematização da racionalidade humana, mas que na verdade desembocaram em aspectos fundamentais para a compreensão do novo indivíduo que estava sendo constituído na relação política entre Grécia e Roma (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990).

Por isso, ao apresentar a Paideia como elemento constitutivo da formação dos gregos, temos como objetivo não apenas trazer o aspecto histórico que fundamentou nossa formação ocidental, mas principalmente fazer com que nosso olhar se volte para as fragilidades que esse período também teve no passado. Com isso, não queremos desmerecer a contribuição formativa dos gregos, entretanto, é possível percebermos que o projeto formativo proposto por eles, enfrentou percalços socioculturais e político-econômicos pelos quais não foi possível sua continuidade histórica, a estrutura racional grega, fomenta diferentes análises e abordagens que se fazem presentes na contemporaneidade.

A noção de racionalidade que pretendia superar a visão mitológica, criada pelos gregos e assumida pelo projeto iluminista, não dá conta de fazê-lo. Nesse sentido, o desejo pelo esclarecimento e pela emancipação, pilares estabelecidos pelos iluministas ao lerem a clássica filosofia, ainda não se faz evidente ao indivíduo do século XXI. Esses conceitos são muito caros em Adorno (1995a, p. 185) que enfatiza:

Aquele que quer transformar 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.

Adorno sinaliza que, para que ocorra a possibilidade de transformação do mundo, é necessário que cada ser humano consiga superar a impotência pessoal e a social, antes decorrentes da ingerência mitológica e agora fortalecidas como ideologia do sistema.

## 2.2 Humanitas latina

O papel da filosofia sempre foi o de estabelecer as relações do mundo com a figura humana, e todo esforço intelectual versado ao longo da história menciona a relação filosófica e humanista. A filosofia caminhou sempre na tentativa de auxiliar a humanidade na resolução dos problemas existenciais, sociais e morais; não se trata de uma resposta definitiva, mas de uma postura racional que questiona o sentido e a finalidade pelas quais as coisas são ou se constituem culturalmente. Dessa forma, não há como a separarmos do movimento que constitui a conjuntura histórico-filosófica humana e menos ainda a considerarmos alheia às questões relacionadas ao outro, à vida, ao tempo e, principalmente, ao sentido do agir ético.

Por isso, ao apresentar o processo formativo da *Humanitas* latina, é possível percebermos não apenas o movimento de construção histórica desse período, mas entendermos de que forma esse pensamento influenciou a educação ao longo dos séculos (SOUZA, 2004).

A formação cultural romana estava estreitamente relacionada às tradições gregas, no entanto os romanos estavam desenvolvendo um pensamento mais pragmático, instrumentalizado e militarizado. Isso em razão da nova concepção político-administrativa que estava sendo instituída em Roma na estrutura fundante da sua formação. Apesar de Roma ter conquistado a Grécia no século II a.C., o florescimento daquela ainda estava imbuído de crenças nos deuses, além de um sentimento de patriotismo intenso e uma vontade de expansão dos ideais romanos. Para que isso ocorresse, os romanos utilizavam-se do *ethos* militarista no intuito de estabelecer a *Pax romana* entre os novos povos conquistados como os bárbaros e os orientais (TARNAS, 2008).

O ideal romano, a princípio, configurava-se na família de tipo patriarcal, pela constituição dos *patres*, os quais assumiam a função pública e educacional do povo. Nessa constituição da família, as mulheres passaram a colaborar muito mais na educação dos seus filhos; de acordo com os romanos, elas tinham qualidades mais práticas para lidarem com a criação dos filhos.

A formação romana estava baseada na prescrição de normas e de regras rigorosas voltadas para fortalecer o Estado romano. A nova visão educacional estava sendo postulada por conteúdos puramente técnicos, ou seja, a linguagem

apresentava um formato administrado para sustentar os ideais políticos de Roma e isso forçou o abandono da reflexão sobre as ideias metafísicas que os próprios filósofos antigos tentaram fundamentar (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990).

A formação cultural romana estava atrelada aos escritos clássicos dos filósofos da Antiguidade grega, como, por exemplo, a “Odisseia”<sup>23</sup>. Influenciados por eles, importantes pensadores romanos, como Cícero, Virgílio, Horácio e Lívio, traduziram obras do grego para o latim. Nesse contexto romano, a educação era tratada pela aristocracia de modo a estabelecer um pensamento racional objetivo, o que permitiu que a Paideia grega obtivesse novo espaço na formação romana, desenvolvendo uma nova concepção denominada de *Humanitas*<sup>24</sup>, tradução dada pelo filósofo Cícero para Paideia (TARNAS, 2008).

Com os romanos surge a *Humanitas*, buscava a dimensão prática da vida humana, fazendo a educação a tarefa de formar cidadão virtuoso, como ser moral, político e literário. Onde se buscava a formação de um falante ideal (orador), onde não ficavam somente as teorias, procurava as técnicas e as práticas (DIEZ; SANTOS; CANANI, 2017, p. 01).

Nesse contexto de formação do cidadão romano virtuoso, temos a cultura helênica inserida juntamente com a difusão do pensamento das escolas gregas fundadas anteriormente ao nascimento do cristianismo, constituídas no epicurismo e no estoicismo. Essas escolas representaram mudanças na cultura greco-romana em áreas como a poesia, a retórica, a filosofia e a história. Só mais tarde, na fase imperial de Roma, com o surgimento do cristianismo, a fé cristã começou a desempenhar importante papel de formação humana, principalmente na vida política dos romanos (CAMBI, 1999).

Os epicuristas não se preocupavam com a morte e menos ainda com o que acontece após ela. Eles desejavam libertar a mente do homem do medo de

---

<sup>23</sup> HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Manoel Odorico Mendes. 2009. *E-BOOK*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/odisseiap.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

<sup>24</sup> *Humanitas*: Reconhecimento do valor humano das letras clássicas. É por esse aspecto que o Humanismo tem esse nome. Já na época de Cícero e Varrão, a palavra *Humanitas* significava a educação do homem como tal, que os gregos chamavam de *Paidéia*; eram chamadas de "boas artes" as disciplinas que formam o homem, por serem próprias do homem e o diferenciarem dos outros animais (AULO GÉLIO, *Noct. Att.*, XIII, 17). As boas artes, que ainda hoje são denominadas disciplinas humanísticas, não tinham para o Humanismo valor de fim, mas de meio, para a "formação de uma consciência realmente humana, aberta em todas as direções, por meio da consciência histórico-crítica da tradição cultural (ABBAGNANO, 2007, p. 519).

viver, pois partiam de uma visão sensitiva do conhecimento. Isso permitia aos epicuristas terem uma percepção imediata, intuitiva e evidente dos fatos que fundamentam a origem das coisas no mundo - os átomos, por exemplo, são elementos indivisíveis que justificam os acontecimentos no universo; mas eles sofrem variação porque se modificam no espaço. Nisso consiste a adaptação para os epicuristas que justifica sua vida pelo livre arbítrio. O prazer sensível é o que caracteriza a moral epicurista; não se trata de qualquer prazer, mas “trata-se do prazer mediato, refletido, avaliado pela razão, escolhido prudentemente, sabiamente, filosoficamente” (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p.151). Esse prazer deve ajudar o homem a resolver suas questões particulares, pois o desprendimento material possibilita ao homem seu desenvolvimento moral.

A escola estoica, por sua vez, apresentava um rigor prático e um moralismo na forma de se ver e interpretar o mundo. Para os filósofos dessa escola, o pensamento é pragmático, direto e sem muitas complicações do ponto de vista intelectual. Para os estoicos, a metafísica se iguala à física, e a física se iguala à ética. Isso significa que tudo que se apresenta no mundo tem seu fim no próprio mundo. Mas, ainda que essa escola carregue esses elementos pessimistas ou reduzidos na forma de interpretação do mundo, é a concepção de virtude que distingue o caráter do indivíduo. “A felicidade do homem virtuoso é a libertação de toda perturbação, a tranquilidade da alma, a independência interior, a autarquia” (PADOVANI; CASTAGNOLA 1990, p.148).

O projeto formativo do estoicismo romano, diferentemente do estoicismo grego, se considerava superior, pois a sua visão de mundo se tornou mais prática e voltada para os problemas de ordem moral, tendo um pensamento de maior liberdade espiritual e política. A concepção do cidadão romano foi modificada pela nova compreensão de mundo, em que aquele almejava que seu pensar se tornasse um pensar universal, ou seja, a ideia do homem cosmopolita em que pensamento deste não deveria mais ficar restrito aos muros de uma única cidade (*polis*), mas deveria romper com essas fronteiras territoriais. E foi nesse contexto que em Roma o direito foi instituído como uma área de construção sistemática para fundamentar o pensar e o agir dos romanos (PADOVANI; CASTAGNOLA 1990).

O apreço dos estoicos pelo dever, pela autodisciplina e pela ordem natural das coisas fez com a filosofia assumisse um papel de fim último do homem,

passando a representar, para o cidadão romano, a busca de respostas mais precisas sobre a vida e a morte, sobre a relação mais evidente de desapego das coisas materiais, sobre o cultivo da alma e a necessidade de que os indivíduos participassem cada vez mais da vida política de Roma como um dever de todos os cidadãos.

A filosofia, no Império Romano, havia assumido papel de grande destaque na formação cultural do povo. Mas Roma vinha sofrendo mudanças em decorrência das decadências política, econômica e social em razão da centralização do poder nas mãos do imperador, do papel de cada indivíduo na sociedade romana, levando as pessoas a terem crises morais existenciais e fazendo com que muitos comesçassem a desprezar as próprias ordens políticas impostas pelos imperadores.

Nesse contexto de fragilidade humana, a filosofia, juntamente com a religião cristã – que estava sendo incorporada pelos romanos –, assumiu a função de direcionar a mentalidade do povo para o transcendental, para o sagrado. A partir desse momento, cabia ao filósofo a capacidade de exortar as pessoas sobre a vida e vícios destas e principalmente dar orientação às pessoas de que deveriam se afastar das coisas do mundo, para, assim, terem uma vida feliz e tranquila (MELO, 2015).

A Patrística foi essa nova concepção filosófica que ligava o cristianismo aos interesses políticos do Estado romano. A noção de culpa, de arrependimento, de graça divina, de restituição dos pecados cometidos fazia parte da nova forma de interpretação da realidade vigente. Esta se configurava como a nova base de sustentação da formação humana e que se fortalecera por longos séculos, principalmente no período medieval (Escolástica). Se, antes, o poder estava centralizado nas mãos dos imperadores, então eram os bispos que assumiam esse papel de interferência social e política (TARNAS, 2008).

A Igreja romana tornou-se sobretudo a sucessora histórica do império e não simples contraparte religiosa. A subsequente Igreja medieval tinha de si a imagem de uma *Pax romana* espiritual reinando sobre o mundo sob orientação de uma hierarquia sacerdotal benevolente e sábia (TARNAS, 2008, p. 181).

O período medieval foi marcado por importantes transformações sociais, culturais e religiosas que culminaram no desabrochar do período renascentista, em que se evidenciou um aprofundamento da concepção do lugar do ser humano no mundo. A renascença representava o desejo do retorno às origens gregas, ou seja, a noção de imitação e de volta às práticas das virtudes. Isso significava que a religião, mesmo estando presente, não deveria interferir nesse processo de formação do indivíduo e, com isso, a concepção de humanismo havia se instalado e se fundamentado no ideal de liberdade do sujeito.

O conceito de humanismo estava atrelado ao estudo das línguas grega e latina e à leitura da literatura clássica. Nesse período, o retorno aos filósofos como Aristóteles deveria estar isento de uma mediação religiosa; e a poesia, a retórica, a filosofia e a história eram as áreas de maior destaque que formavam a nova visão humana renascentista (REALE; ANTISERI, 2005).

Francisco Petrarca (1304-1374) é considerado o primeiro humanista. Ele defendia duas ideias essenciais para compreendermos o período renascentista. Primeiro, a necessidade de que o ser humano se voltasse para dentro de si, para que pudesse se conhecer realmente; em segundo, o ser humano deveria buscar o conhecimento e aprofundamento pela *litterae humanae*, isto é, pelo estudo da lógica, da gramática e da retórica que, no período medieval, também foi denominada de artes liberais. Petrarca era um poeta, e sua obra se voltava para a reflexão do retorno do homem aos poetas latinos, principalmente ao pensamento de Sêneca e Cícero (REALE; ANTISERI, 2005).

A importância da atuação de Petrarca no campo da língua e cultura italianas liga-se, na verdade, à conquista de uma posição “diferenciada” no panorama cultural europeu, elevando a Itália, e aqui leia-se Florença, ao papel de inovadora cultural que seria cada vez mais imitado, servindo de exemplo ao longo dos séculos seguintes na maioria dos países europeus e preparando o caminho para o Renascimento (ARRIGONI, 2001, p. 35).

A obra de Petrarca inaugurou uma nova forma de se interpretar a vida, o amor cortês, o retorno do ser humano à natureza, além de fazer críticas ao estilo da vida religiosa. Nesse contexto, havia duas correntes filosóficas com visões diferentes sobre o retorno aos escritos de Aristóteles: de um lado, uma que

valorizava o formalismo dialético e, do outro, a que valorizava os escritos científicos desse filósofo.

Petrarca se opunha às duas concepções do aristotelismo da época, pois tanto o formalismo da dialética quanto a análise puramente científica dos escritos aristotélicos reduziam a filosofia a um estudo de guerra estéril e à perda do sentido humano da formação moral. Petrarca considerava que o problema essencial humano era de ordem ética (MARNOTO, 2005).

No trecho do poema intitulado “A ignorância própria e alheia”, Petrarca expressa o seu pensamento quando faz um questionamento sobre o grau de importância que se atribuía ao pensamento de Aristóteles.

Quanto a mim, baste-me a humildade; a consciência da minha ignorância e fragilidade; o desprezo somente do mundo, de mim e da insolência de quem me despreza; a desconfiança a meu respeito e a esperança em ti; finalmente, baste-me Deus e a virtude sem doutrina, pela qual não sou invejado[...] Eles tinham por costume propor qualquer discussão de filosofia aristotélica, ou qualquer tema de zoologia. E eu calava-me, ou motejava, ou mudava de assunto; às vezes perguntava-lhes, sorrindo, como podia Aristóteles saber coisas das quais não há qualquer conhecimento racional e é impossível toda a experiência (PETRARCA, 1371, n.p).

O pensamento de Petrarca está inserido em um contexto de grandes transformações culturais. A crítica à cultura da sua época recaía sobre a noção que se fazia do estudo, da linguagem e da interpretação dos textos filosóficos. Havia um embate entre a visão teológica, imposta pela ala tradicional da Igreja Católica, e a visão humanista, e esta tentava firmar suas ideias naquele tempo. Essas ideias se acentuavam principalmente nos debates nas universidades, onde havia um grupo de estudiosos eruditos, constituído por cientistas, por professores, por clérigos, por poetas, por estudantes etc., que almejava a tutela do seu modo de pensar e de agir na sociedade da época. Dentre esses pensadores, um teve importante destaque e resistência: o filósofo Erasmo de Rotterdam (SEVCENKO, 1986).

Erasmo de Rotterdam (1466-1536) desenvolveu aversão à filosofia construída de cunho aristotélico-escolástico que centralizava os problemas filosóficos em âmbitos metafísicos, físicos e dialéticos. Para ele, a filosofia deveria ser praticada conforme os antigos filósofos gregos a concebiam. Essa

postura de Erasmo contrariava aquela vertente filosófica que se apropriava do pensamento grego para explicar ou fundamentar os valores assumidos pelo cristianismo. Nesse aspecto, a filosofia deveria traçar seu curso para o retorno ao estudo da natureza e à busca pela sabedoria prática.

Erasmo foi um crítico ferrenho da fé cristã da sua época, pois, de acordo com ele, era necessário que aqueles que se considerassem verdadeiros cristãos se voltassem para os ensinamentos originais pregados por Cristo e que estavam presentes nos Evangelhos e nas cartas de Paulo. “O caminho que Cristo indicou para a salvação é o mais simples: *fé sincera, caridade não hipócrita e esperança que não se envergonha*” (REALE; ANTISERI, 2005, p.68, grifo dos autores). Essa postura colocava em questão a figura do teólogo que se utilizava dos elementos da filosofia grega para estruturar uma explicação legitimadora dos dogmas apregoados pela corte intelectual cristã.

Em o “Elogio da Loucura”, Erasmo observa que,

Embora os homens costumem ferir a minha reputação e eu saiba muito bem quanto o meu nome soa mal aos ouvidos dos mais tolos, orgulho-me de vos dizer que esta Loucura, sim, esta Loucura que estais vendo é a única capaz de alegrar os deuses e os mortais (ROTTERDAM, 2002, p. 13).

Erasmo afrontava a sociedade e a cultura de sua época, ao incitar as pessoas sobre a importância da loucura. Para ele, o ser humano deveria abraçar a loucura como uma atitude positiva em contrapartida de um saber filosófico e teológico que condicionava as pessoas a permanecerem presas às teses dogmáticas e tradicionais.

O conceito de loucura, na obra de Rotterdam, carregava um tom satírico, irônico e engraçado ao mesmo tempo. Ele considerava que, em tudo que envolvesse as ações humanas na sociedade, deveria estar presente a ideia de loucura. Para exemplificar isso, ele se utilizava da figura da deusa grega Mória (deusa da loucura), para quem os homens deveriam aprender a guiar suas ações, tornando-se livres no amor, na paixão, no poder e na riqueza.

Erasmo se deparava com um problema direto com os religiosos da sua época, pois seu projeto intelectual tinha por objetivo deixar clara a importância da distinção entre a postura religiosa e a livre busca pelo conhecimento. O anseio de liberdade intelectual era almejado por Erasmo, por isso, era necessário a ele

esclarecer as pessoas sobre a religião cristã em suas origens e em seus dogmas para que a ação daquelas resultasse de uma liberdade de escolha.

A compreensão sobre a loucura, proposta por Erasmo naquela época, pode auxiliar na compreensão de outras manifestações socioculturais que continuam nos afetando na sociedade contemporânea. Nesse aspecto, a loucura é o toque humano que revela o reverso da realidade dada pelo poder da conjuntura (KANTORSKI, 2010).

A reflexão sobre as possibilidades da transformação intelectual, que tanto Petrarca quanto Erasmo de Rotterdam provocaram na cultura renascentista, leva-nos a pensar sobre o exercício da razão que naquele momento era caro e necessário para eles e para toda a população mais humilde de conhecimento, pois eles facilmente se deixavam guiar por orientações diversas. No caso específico dos teóricos do renascimento, viu-se a necessidade de retorno ao pensamento grego no anseio de se estabelecer as distinções entre os pensamentos pagão e o cristão, natural do sobrenatural (PADOVANI; CASTAGNOLA 1990).

O exercício da razão e as novas indagações humanas provocaram, na sociedade renascentista, uma aproximação maior com a ciência. Os homens desejavam obter respostas mais objetivas sobre o domínio da natureza e sobre o posicionamento da própria filosofia em relação à ciência, buscando, com isso, promover a separação entre a fé e a ciência. No entanto, essas mudanças demandaram o esforço de muitos filósofos, dentre eles, René Descartes (1596-1650) que, ao propor uma nova visão sobre a ciência na sociedade moderna, percebeu haver ainda um clima de resistência e de tensão, principalmente no campo da religião. Ao propor um método de análise racional, viu neste a possibilidade de conhecer as coisas e os fenômenos bem como de avanço nas forças de produção vigentes do período, no caso, o feudalismo. Para Galuch (2013, p. 40),

Com os olhos no século XVII, podemos imaginar o impacto de tais ideias naqueles filósofos que sempre encontraram as verdades em Aristóteles e na Bíblia e, com base nelas, asseguravam-se da imutabilidade da sociedade em que nasceram e viveram. De repente, surgia outro filósofo, louco talvez, que de tudo duvidava, dando ao homem o poder de buscar as verdades por seus próprios meios. Na prática, isso sugeria: libertem-se da propriedade feudal! Deixem seus

senhores! O comércio não é pecado! O trabalho não desonra! A Bíblia não contém toda a verdade sobre o mundo! Os dogmas religiosos não devem ser obedecidos! A filosofia escolástica é equivocada!

As transformações socioculturais e intelectuais estavam ocorrendo na Europa na transição dos séculos XVII para o século XVIII e elas possibilitavam aquilo que ficou registrado como o período iluminista. Com o advento do iluminismo, houve uma expansão progressiva da burguesia em vários países europeus, pois esse movimento representava os interesses desta.

O iluminismo foi considerado um período otimista no que se refere ao progresso da ciência. A razão encontrou espaço nos dados empíricos, alicerçados pelos conhecimentos da matemática, da física, da química e demais áreas de cunho mais preciso e objetivo nos resultados. Já as humanidades serviam de alicerce e de fundamentos para os conhecimentos e comportamentos éticos que formavam a noção do homem, a análise das estruturas e instituições políticas e a nova compreensão de que, apesar de a religião com base cristã não ter desaparecido totalmente e de não ter perdido a relação com os interesses da burguesia, na nova concepção religiosa iluminista, o deísmo, ou seja, a razão que pode admitir o que pensa e deseja para o ser humano, havia se instalado e provocado, entre os intelectuais da época, a tentativa de superação das superstições que eles consideravam serem alimentadas pelo medo e pela intolerância cristã (REALE; ANTISERI, 2005).

Ainda nesse contexto do iluminismo é importante frisarmos o surgimento da “Enciclopédia”, na França no século XVIII, que contou com a participação de vários pensadores e que continha os conhecimentos já acumulados. As enciclopédias eram organizadas em verbetes, permitindo que qualquer pessoa pudesse consultá-las e entender o seu conteúdo e os valores que desejavam transmitir à nova sociedade emergente.

A “Enciclopédia” fortalecia as ideias de riqueza, de prosperidade e de progresso, encorajando os ideais da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade, que atacavam os privilégios da nobreza e do clero e valorizavam a ideia de bem-estar social que poderia ser alcançada com o desenvolvimento da indústria e com o progresso da ciência (GALUCH, 2013).

No entanto, é essencial destacarmos que, no processo de formação humana alinhada com o início da escola pública, que a princípio foi aspirada a partir dos conceitos da Revolução Francesa “liberdade e igualdade”, agora, em razão do fato de o avanço da ciência também ter apresentado claramente os antagonismos sociais entre os proletários e a burguesia, tornou-se evidente pensar como se criar meios para se manter o equilíbrio social, isto é, acalmar os ânimos exaltados provocados pela luta entre a ciência e os métodos que eram adotados visando-se à obtenção do poder sobre a produção, ou seja, o homem desejava ter total domínio sobre a natureza; obviamente esse controle não beneficiaria a maioria da população mais pobre, isto é, o proletariado.

Na França, na passagem do século XIX para o XX, foi criada a escola pública, laica e obrigatória que, ao nascer, evidenciava as contradições do sistema capitalista; havia se instalado na sociedade a noção de progresso humano, e, para que esse projeto acontecesse, era necessário se incutir na mente, principalmente dos jovens, por ser uma força de trabalho, o ideal de participação e a ideia de cidadania. No início foi concedido a todos o direito à instrução, ou seja, a ideia principal era tentar eliminar as possíveis desigualdades sociais que estavam presentes da sociedade, sendo assim, de um lado estava o burguês egoísta, pensando nos seus interesses pessoais, e, do outro, o cidadão político que acreditava que a formação recebida na escola já poderia beneficiá-lo mesmo estando em uma condição de submissão ao sistema capitalista (GALUCH, 2013). Nas contradições sociais da época ficam evidentes as relações de interesses públicos e privados conforme é possível percebermos na citação:

Em todas as sociedades passadas, o trabalho separou os homens em classes: a uma, o trabalho, à outra, a direção da sociedade. O pensamento burguês, que combateu a escravidão e concedeu liberdade e igualdade a todos os homens, não pode conceber as classes, e por isso, tem que dissolver essa contradição social no próprio indivíduo dando-lhe essa dualidade: membro da sociedade civil, onde é homem natural, egoísta, voltado para seus interesses particulares e membro da sociedade política, onde é cidadão, abstrato, moral, voltado para o interesse geral. Portanto, esse homem-cidadão age nas duas esferas: privada e pública; enquanto homem é um cosmopolita, determinado pelas trocas sob a lei da concorrência, enquanto cidadão é nacionalista, humanista, espiritualista, patriota, cristão. Um é inteiramente moderno, o outro tira seu grito de

guerra do passado, mas o cidadão está subordinado ao homem egoísta tanto quanto o nacional está subordinado ao internacional e o específico ao geral (LEONEL, 1994, p.15).

As relações de contradições da época ficam claras em razão da concepção de liberdade que a burguesia buscava em prol dos seus interesses pela propriedade privada. Para os burgueses, não deveria haver barreiras, muito menos as vindas da religião, pois a autoridade racional era a base para a tomada de qualquer decisão, permitindo, inclusive, que qualquer ato, mesmo sendo ilegal, fosse tomado para a proteção da propriedade privada (GALUCH, 2013).

Em toda a Europa o clima era de tensão em razão das mudanças culturais e econômicas que estavam ocorrendo na nova configuração da sociedade. Na França, a política e a ciência movimentavam o ideal de formação humana pautado em uma perspectiva liberal econômica que almejava, pela educação, formar o cidadão capaz de lidar com as mudanças sociais provocadas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial.

A Alemanha fortalecia o seu ideal de formação humana integral (*Bildung*), alicerçando seu pensamento na tradição literária e estética e propondo, para a sociedade, o caminho de autonomia do sujeito, por meio da valorização intensa da cultura alemã, forjada no pensamento filosófico que alimentava internamente nos cidadãos o conceito do cultivo de si (WEBER, 2006).

### **2.3 Bildung alemã**

O ambiente cultural que fomentou o início do iluminismo na Alemanha mostra que aquele estava atrelado ao conflito interno do pietismo religioso da ortodoxia protestante, que trazia consigo uma emotividade excessiva, impondo com severidade aos seus membros a necessidade de experimentarem sua fé sempre com sentimento de culpa e de doçura ao mesmo tempo. Paralelamente, o iluminismo alemão que emergia nesse contexto encontrava espaço para desenvolver e autonomizar seu pensamento racionalista vinculado às ciências teóricas, práticas e empíricas.

O iluminismo trouxe consigo mudanças internas na visão do ser humano e, com elas, alguns conceitos adquiriram destaque. Conceitos como autonomia, liberdade, esclarecimento, subjetividade e verdade passaram a estabelecer parâmetros de análise sobre o pensamento humano. O nível de criticidade com

relação à arte e à filosofia aumentou, exigindo do indivíduo maior sensibilidade e capacidade de idealizar a sua própria formação humana; nesse contexto de efervescência de ideias, surgiu o romantismo, que passou a condensar a estrutura social e intelectual da cultura alemã (REALE; ANTISERI, 2005).

Em meio a essas transformações culturais que estavam ocorrendo na Alemanha, temos a proposta da *Bildung*<sup>25</sup>. Dentre algumas traduções possíveis para o termo, este pode ser compreendido, no alemão, como educação e formação cultural. Apesar da variação linguística do termo, essa expressão surgiu no intuito de tratar no indivíduo o conceito do cultivo de si e foi usada para se fundamentar o modelo de ensino proposto por Alexander von Humboldt (1767-1835) na Prússia como modelo ideal de formação pedagógica.

Houve um ideal de formação humana na Alemanha pautado pela ideia da formação cultural em que as ciências naturais e a estética deveriam proporcionar a formação integral e harmônica das pessoas. A noção de autonomia do sujeito, por meio do desenvolvimento da educação, surgiu no contexto do iluminismo no século XVIII, ao propor uma aproximação maior com a arte, com a música, com a ética, com a cultura pelas quais se almejava a efetivação da formação integral do humano (NICOLAU, 2016).

Retomando a *Bildung*, enquanto cultivo de si, expressa no pensamento de Humboldt, torna-se importante frisarmos que, para este, a noção de desenvolvimento da individualidade e liberdade humana não deveria sofrer interferência do Estado. Este deveria se manter neutro, por não apresentar condições de oferecer uma formação individual capaz de atender às particularidades de cada pessoa, sendo assim, caberia ao Estado a tarefa de oferecer apenas os subsídios externos, como a segurança, para que os indivíduos pudessem desenvolver-se livremente na sociedade.

Humboldt pensava o ideal de *Bildung* segundo o modelo da ação moral livre em Kant. Cultivar a si mesmo, esforçar-se pelo auto aperfeiçoamento contínuo de sua personalidade, é visto como fim em si, independente de qualquer razão utilitária ou

---

<sup>25</sup> Acerca da função social da *Bildung*: O ideal de *Bildung* cumpre duas funções contraditórias. Por um lado, *Bildung* é um ideal universalista criado pelo neo-humanismo alemão e representa uma reação contra a fragmentação do conhecimento e da sociedade, propondo formas de integração pela educação e pela cultura. Por outro lado, expressa o desejo de distinção de parte da burguesia alemã e também funciona como marca distintiva da nação alemã em relação à França e à Inglaterra (ALVES, 2019, p. 07).

pragmática, um verdadeiro imperativo categórico (ALVES, 2019, p. 06).

A questão levantada por Humboldt, apoiada na reflexão moral de Kant, trouxe o conceito de liberdade, caro ao período iluminista, que se tornou fundamental para que o indivíduo se desenvolvesse na sociedade e não se transformasse em um modelo administrado pela ciência. A noção do humano ganhou destaque nesse período, e a *Bildung* passou a representar a busca por esse equilíbrio de desenvolvimento do indivíduo. Este deveria buscar seu auto aperfeiçoamento, e a contemplação artística seria um exemplo que o ajudaria a refinar seu gosto e ajudá-lo na libertação do seu egocentrismo. Na aproximação da *Bildung*, o indivíduo deveria debruçar sua vida em busca da noção de perfeição e de progresso intelectual e da superação de qualquer dependência com relação ao Estado (ALVES, 2019).

Kant (1784), no texto “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?”, diz:

*Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! [Ouse saber] Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1784, p. 01, grifo do autor).*

A questão posta por Kant sobre a “saída do homem da sua minoridade” permite-nos refletir a respeito do conceito de esclarecimento, também entendido como iluminismo [*Aufklärung*]<sup>26</sup>, que está associado ao ideal de progresso e de

---

<sup>26</sup> Iluminismo: “*Aufklärung*”: O Iluminismo compreende três aspectos diferentes e conexos: 1ª extensão da crítica a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; 2ª realização de um conhecimento que, por estar aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para sua própria correção; 3ª uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento assim atingido, com o fim de melhorar a vida privada e social dos homens. Esses três aspectos, ou melhor, compromissos fundamentais, constituem um dos modos recorrentes de entender e praticar a filosofia, cuja expressão já se encontra no período clássico da Grécia antiga (v. FILOSOFIA). O discurso de Péricles em Tucídides (II, 35-46) é a melhor e mais autêntica descrição do Iluminismo antigo. Por Iluminismo moderno entende-se comumente o período que vai dos últimos decênios do séc. XVII aos últimos decênios do séc. XVIII: esse período muitas vezes é designado simplesmente Iluminismo ou século das luzes (ABBAGNANO, 2007, p. 535).

autonomia do sujeito. Kant sinaliza a importância de o indivíduo fazer uso apropriado da sua razão, quer seja na sua atuação pública, quer seja na atuação privada, pois este deve estar atento àquilo que pode escravizá-lo permanentemente.

Kant menciona a importância da coragem em contramão à covardia, ou seja, no processo de autonomia do sujeito, o uso adequado da liberdade torna-se essencial ao esclarecimento. Para o pensador, a busca do esclarecimento deve ser constante, mas, se por algum momento, o indivíduo pensar em abandonar essa busca, ele deve compreender que não se trata apenas de uma questão pessoal mas de um elemento fundamental para a humanidade.

Um homem pode, a rigor, pessoalmente e, mesmo então, somente por algum tempo, retardar o Esclarecimento em relação ao que ele tem a obrigação de saber; mas renunciar a ele, seja em caráter pessoal, seja ainda mais para a posteridade, significa lesar os direitos sagrados da humanidade, e pisar-lhe em cima (KANT, 1784, p. 06).

O conceito de esclarecimento é muito caro em Kant, principalmente ao fato de lançar, para o indivíduo, a noção de que este deve buscar sua autotutela. Adorno (1995a) retoma o assunto de Kant para refletir a respeito do processo de educação e de emancipação do indivíduo na perspectiva de uma sociedade dita democrática. Em Adorno, o indivíduo tem possibilidades de alcançar sua maioria, mas, ao diferenciar ou aprofundar seu pensamento com a relação à visão de Kant, Adorno enfatiza que nesse processo formativo dois aspectos afetam diretamente o indivíduo: primeiro, a relação de identificação com a figura autoritária; segundo, que esse contato com a personalidade autoritária não se restringe apenas à vontade subjetiva do indivíduo, mas que o controle externo ocorre pela indústria cultural que impõe mecanismos de dominação para as pessoas.

As pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma. Há pouco eu dizia que os mecanismos da identificação e da substituição nunca acontecem sem deixar marcas (ADORNO, 1995a, p. 178).

Adorno enfatiza que, no processo de esclarecimento do indivíduo, infelizmente, não há como deixar que este seja afetado pelos efeitos da indústria cultural. A questão do esclarecimento, em Adorno, é destacada porque a promessa iluminista de autonomizar o ser humano não se efetivou, por isso esse pensador declara:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade interior pela indústria cultural (ADORNO, 1995a, p. 181).

Horkheimer, no texto “Conceito de Iluminismo”, enfatiza que “o programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber” (HORKHEIMER, 1983, p. 89). O autor chama a atenção para a noção de progresso que outrora fora a promessa iluminista para a humanidade. Esse projeto humano, alinhado com a ciência, trouxe avanços significativos para a sociedade moderna, mas o uso irracional da razão não foi capaz de tornar o sujeito consciente de si mesmo.

Na concepção do progresso técnico-científico, em oposição ao progresso humano, fica evidente a contradição que ocorre em decorrência do mau uso da razão. A razão alinhada aos interesses do capital, tenta compensar, na vida do ser humano, a possibilidade da liberdade, que, a princípio, foi interpretada como autêntica, mas que, na verdade, estava condicionada à objetividade da ciência. O iluminismo trouxe consigo a promessa da autonomia do sujeito, mas o enquadramento das ciências humanas na perspectiva liberal condicionou a filosofia e as demais áreas humanas a desempenharem o papel de reprodução da formação técnica e empírica (JAPIASSÚ, 2012).

O fato é que, em cada época, produzem um discurso dominante considerado autorizado a dizer a verdade sobre o homem e suas normas. O que iremos nos perguntar é se, apesar da variedade dessas disciplinas e de suas abordagens, ainda tem condições de dizer-nos algo sobre o sentido de nossa existência sobre o que somos e o que devemos fazer ou esperar. O problema se agrava quando sabemos que nasceram em estreita ligação com o projeto democrático das sociedades modernas. E que, não só as ditaduras e os regimes totalitários, mas o reino do mercado

sabotam, combatem e menosprezam o que elas representam, a não ser que se deixem instrumentalizar e se ponham docilmente a serviço dos poderosos (JAPIASSÚ, 2012, p. 14).

As mudanças sociais começaram a acontecer a partir do momento em que a própria concepção da *Bildung* sofreu a interferência direta das ideias políticas administradas pelo controle do Estado. Esse controle se deu principalmente na área do ensino alemão que, outrora, visava a uma formação humana integral na perspectiva de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, mas que, então, estava submetida aos interesses do governo, que impõe total controle sobre “a organização interna, currículo, finanças, exames e docentes” (ALVES, 2019, p. 11). Dessa forma, o ensino alemão passou claramente a impor à sociedade as desigualdades sociais, por ter remodelado a estrutura do ensino e ter criado mecanismos de controle ao ingresso nas universidades alemãs favorecendo o acesso aos mais ricos.

Adorno e Horkheimer, em “Dialética do Esclarecimento” (1985), despertam nossa reflexão sobre o processo de esclarecimento em detrimento da manipulação sobre a humanidade, pois, mesmo diante da superação do pensamento mitológico, ainda reside na mente humana a relação de dependência daquilo que direciona o olhar do humano sobre o mundo e suas relações sociais em razão do medo da perda total da sua personalidade.

O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome. Para a civilização, a vida no estado natural puro, a vida animal e vegetativa, constituía o perigo absoluto. Um após o outro, os comportamentos mimético, mítico e metafísico foram considerados como eras superadas, de tal sorte que a ideia de recair neles estava associada ao pavor de que o eu revertesse à mera natureza, da qual havia se alienado com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

Adorno e Horkheimer (1985) ao mencionar o medo, provocado no indivíduo pela captura da sua subjetividade, faz com que o próprio sujeito não encontre meios para desenvolver sua autonomia. Quando se volta para o conceito de formação cultural (*Bildung*), Adorno retoma a questão para enfatizar que, na verdade, houve o contrário, ou seja, ocorreu a semiformação cultural

(*Halbbildung*), pois, mediante o discurso burguês, haveria a possibilidade de o indivíduo fazer o uso livre da sua razão e usufruir dos benefícios culturais de forma igualitária. No entanto, a realidade do indivíduo é bem diferente cabendo a ele a capacidade de adaptação à realidade cultural que lhe é imposta pelo sistema capitalista (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1999).

Além desse sentimento de medo, surge também o de impotência no sujeito frente às suas limitações humanas. Fromm (2017), em “Sobre o sentimento de impotência”, estabelece a relação entre a produção da burguesia e a perda real do sentido do que é produzido. Para Fromm, esse sentimento de impotência ocorre de maneira não consciente nos indivíduos e isso acaba desencadeando um fenômeno sociopsicológico, ou seja, a pessoa pode, por muitas vezes, descrever-se como incapacitada: “eu não consigo influenciar nada, mobilizar nada, não consigo realizar nada por meio da minha vontade” (FROMM, 2017, p. 71).

No entanto, esse pensar do indivíduo acontece ligado às suas relações sociais, e a subjetividade do indivíduo é alterada, provocando nele sentimentos de inferioridade e de impotência. Mesmo fazendo um esforço interno para construir relações saudáveis, o indivíduo “oscila entre as grandes ideias e o sentimento de absoluta falta de valor” (FROMM, 2017, p. 73). Resgatar a reflexão sobre o sentimento de impotência que paralisa o indivíduo frente aos problemas na sociedade, é aproximá-lo da sua condição real econômica e política, pois, quando em ambas as realidades está presente a noção do autoritarismo, impõe-se a impotência sobre a vida das pessoas e as condiciona ao estado de dominação.

Na configuração das relações econômicas e políticas, ele é totalmente impotente. Em Estados autoritários, levanta-se uma completa falta de possibilidade de apoiar um princípio consciente. Mas, também nas democracias, existe uma extraordinária discrepância entre a imaginação ideológica, que o membro individual da sociedade determina como parte do todo deste destino, e a distância que na realidade separa o indivíduo do centro do poder econômico e político (FROMM, 2017, p. 98).

Em “A responsabilidade da ciência” (2009), Marcuse destaca que “existe apenas um mundo no qual a ciência, a política e a ética, a teoria e a prática estão

inerentemente ligadas” (MARCUSE, 2009, p.160). Quando Marcuse reflete sobre a ciência, esclarece que toda produção científica tem um valor social e que não existe a neutralidade na ciência. Para esse autor, a partir do momento em que o trabalho do cientista chega ao mercado, automaticamente, esse conhecimento produzido torna-se uma mercadoria, e, mesmo que o cientista não tenha controle total de saber para quais finalidades sua produção científica será utilizada, não está isento das suas responsabilidades enquanto pesquisador.

Marcuse sinaliza sobre o poder de produção que está centralizado na tecnologia, tendo em vista a perspectiva do progresso científico, que se torna repressiva e destrutiva na medida em que a ciência perde a concepção dos valores humanos. Nesse sentido, o próprio Marcuse (2009) sintetiza o papel da ciência, lembrando:

Ela foi destrutiva do dogmatismo e da superstição medievais, destrutiva da aliança sagrada entre filosofia e autoridade irracional, destrutiva da justificação teológica da desigualdade e da exploração. A ciência moderna desenvolveu-se em conflito com os poderes que se opunham à liberdade de pensamento; hoje a própria ciência encontra-se em aliança com os poderes que ameaçam a autonomia humana e frustram a tentativa de realizar uma existência livre e racional (MARCUSE, 2009, p. 162).

Adorno, em “Indústria cultural e sociedade” (2007) enfatiza que “quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado” (ADORNO, 2007, p.25-26). Essa imposição se encontra com a mudança de perspectiva que ocorreu com o indivíduo na *Bildung*, no momento em que ele próprio é descentralizado do seu papel formativo e uma nova forma de adaptação é imposta pelo sistema político-econômico exigindo do sujeito mudanças. No entanto, “a passividade do indivíduo o qualifica como elemento seguro. Assim o trágico é liquidado” (ADORNO, 2007, p. 54). Dessa forma, estabelecem-se nitidamente na sociedade não só os expoentes da dominação, mas também as diferenças provocadas pela própria atuação da indústria cultural na vida cotidiana das pessoas. Ao sentir-se impotente perante o sistema ideológico, o ser humano acaba sendo afetado na sua subjetividade pela imposição da maquinaria industrial.

O mundo passa a ser dividido em preto e branco por categorias que giram em falso, e desta forma é preparado para a dominação, contra a qual os conceitos haviam sido outrora concebidos. Nenhuma teoria, nem sequer a verdadeira, está segura de jamais se perverter em suposição, se alguma vez renunciar a uma relação espontânea com o objeto. A dialética tem de se resguardar contra essa perversão tanto quanto tem de se proteger do perigo de ficar aprisionada pelo objeto cultural (ADORNO, 2007, p. 100).

Ao retomar a questão da formação cultural frente ao movimento dialético para o esclarecimento do indivíduo na sociedade, Adorno, em “Teoria da Semicultura” (1996a), destaca que “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 1996a, p. 02). Primeiro, ele constata que, na sociedade burguesa, a proposta de esclarecimento do indivíduo, mesmo diante de uma formação cultural elevada do espírito, não possibilitou àquele o esclarecimento, pelo fato de a cultura ter incorporado a concepção dos bens culturais, ou seja, a noção de valor mercadológico, relacionado à prática social do indivíduo na sociedade. Em segundo lugar, a partir dessa nova concepção de mercado, houve uma adaptação na cultura dos homens impedindo que os mesmos buscassem sua autorreflexão crítica.

A concepção adaptativa do sujeito na sociedade capitalista possibilitou uma progressiva dominação racional dos indivíduos. Em razão do processo de avanços tecnológicos na sociedade, a divisão de classes aparece tão claramente revelando as desigualdades provocadas pelo neoliberalismo<sup>27</sup>. No entanto, é possível percebermos que, de tempos em tempos, ocorrem os ajustamentos

---

<sup>27</sup> *Neoliberalismo*: O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência (GENTILI, 1996, p. 01-02).

internos na sociedade fortalecendo os interesses da burguesia dominante. Para Adorno (1996a, p. 07), “a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra”.

O modelo da semiformação, todavia caracteriza hoje a camada dos empregados médios, ficando claro que seria tão impossível especificar univocamente tanto seus mecanismos nas camadas propriamente baixas quanto a consciência nivelada tomada de modo global. Medida na situação aqui e agora, a asserção da universalidade da semiformação é indiferenciada e exagerada (ADORNO, 1996a, p. 09).

Nesse processo de formação da consciência do indivíduo diante da expressa forma de dominação econômica, a possibilidade de o sujeito ser livre e autônomo se apresenta como uma árdua tarefa. No entanto, quando Adorno traz a concepção da “consciência nivelada” do sujeito, ele está tratando da ideologia burguesa, que, entendida na perspectiva histórica, encontrou, no ambiente do iluminismo, a possibilidade do progresso racional, mas que, diante das próprias contradições na sociedade, não possibilitou ao indivíduo a liberdade da sua consciência crítica. Adorno e Horkheimer, no texto “A Ideologia” (1978), destacam que

Por isso, a crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote. Assim acontece com ideias tais como as de liberalismo, individualismo, identidade entre o espírito e a realidade. Entretanto, quem se dispusesse a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima da sua desapontadora ingenuidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 191).

A sociedade burguesa justificava suas ações impondo ideias e valores, mas que se contrapunham visivelmente aos problemas sociais provocados pela própria força do capitalismo. Na divisão do trabalho, os trabalhadores eram os mais prejudicados, não apenas por trabalharem muito e ganharem pouco, como também porque eram levados a acreditar que estavam sendo recompensados de forma justa por seus patrões. No entanto, a crítica que se estabelece na sociedade burguesa provoca neles a própria negação dos seus valores,

exatamente por perceberem que, mesmo diante da vasta produção cultural que tiveram, a possibilidade da autonomia não se concretizou, pelo contrário, o uso irracional da razão tornou-se instrumento para a falsa consciência, a falsa liberdade do indivíduo (PUCCI; ZUIN, 1993).

Adorno, em “Sobre Técnica e Humanismo” (1953), menciona o desamparo no qual a humanidade se encontra em razão do estado de alienação. Esse autor estabelece a relação entre a técnica e o humanismo no intuito de mostrar para a sociedade o quão se torna difícil acreditar na imparcialidade do seu caráter falso. Adorno enfatiza “a própria fratura entre a técnica e o humanismo, tal como me parece de forma irremediável, é uma parte da aparência produzida socialmente” (ADORNO, 1953, p. 04).

Diante do cenário social, a possibilidade da mudança reside na consciência da formação crítica. Adorno retoma a questão sobre o modelo de formação, estabelecendo uma distinção entre o modelo formativo, proposto por Humboldt (*Bildung*) na perspectiva da formação humana integral, e o esforço cotidiano que cada indivíduo deve ter na busca pela integridade do seu pensamento emancipador.

### 3. A EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO FORMATIVA A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Ao refletirmos neste capítulo acerca do processo técnico-científico instaurado na sociedade, é fundamental estabelecermos as perspectivas históricas que demarcaram as revoluções científicas e tecnológicas, partindo da análise dos modelos de produção (taylorismo, fordismo e toyotismo), juntamente com as mudanças da visão sobre a educação na perspectiva do entendimento acerca da formação humana na virada do século XIX para o XX. Os desdobramentos da educação encontraram-se alinhados com a perspectiva política e econômica neoliberal. Dessa forma, o ambiente da educação, tornou-se propício para os ajustes subjetivos dos indivíduos, partindo da formalização estrutural dos órgãos (FMI, Banco Mundial, UNESCO) e dos documentos (BNCC, LDB, PCNs), em que a percepção analítica sobre o próprio processo capitalista, no estabelecimento das relações de controle à formação do ser e do agir do indivíduo na sociedade.

Partindo da análise sobre esse modelo estruturado na sociedade capitalista, o aporte crítico de Adorno (1996a; 1995a), de Horkheimer (1983; 2002) e de Marcuse (1973), expoentes da *Escola de Frankfurt*<sup>28</sup>, faz com que não nos limitemos à aparência dos fatos sociais latentes na sociedade contemporânea, embora os fatos se façam ver pela forma como se apresentam, auxiliando a nossa reflexão acerca dos condicionantes da formação humana. Aqui, está o suporte para a denúncia ao processo de pseudoformação pela inversão do caráter ético essencial à formação humana. A partir do século XX, os avanços da revolução técnico-científica consolidaram mudanças na estrutura e no funcionamento do trabalho e na vida dos trabalhadores. A vida de cada sujeito foi, gradativamente, atingida pela separação entre o trabalho mental e o trabalho manual. Houve o controle maior do tempo e da produtividade das

---

<sup>28</sup>*Escola de Frankfurt*: No ano de 1923 é fundado em Frankfurt na Alemanha o *Instituto de Pesquisa Social*. Este instituto contou com a participação de importantes intelectuais, tendo o filósofo Max Horkheimer como diretor a partir de 1931 e que considerou fundamental analisar a sociedade pelo viés filosófico e pelo viés psicológico embasados pela ciência. Com base no materialismo-histórico, proposto por Karl Marx, Horkheimer preocupou-se em aprofundar a relação entre teoria e prática na sociedade burguesa (SLATER, 1978).

peças. A indústria obteve resultados sempre melhores, ao passo que os indivíduos tornaram-se humanamente fragmentados. Conforme destaca Braverman (1974, p. 113),

Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano.

No modelo de produção capitalista, a separação entre a “mão e o cérebro” do ser humano tornou-se, sob a organização científica, essencial ao modelo de gerenciamento produtivo. No entanto, a possibilidade da autonomia do sujeito nesse processo foi vista apenas como mera reprodução e adaptação aos ofícios propostos às pessoas nas fábricas. Tornou-se fundamental se manter as pessoas com a mente sempre ocupada para se evitar as distrações no local de trabalho (BRAVERMAN, 1974).

As modificações no modelo produtivo ocorreram associadamente ao processo formativo dos indivíduos atendendo às demandas da sociedade capitalista, possibilitando que uma nova compreensão social fosse sendo construída no ambiente industrial, gerando, com isso, uma relação dinâmica e antagônica de produção do capital humano *versus* a formação integral. O ambiente da educação tornou-se espaço para a estruturação de um modelo de formação em que a exigência de habilidades e de competências foi se consolidando de acordo com os ajustes educacionais visando ao aperfeiçoamento técnico e científico. Sobre isso, Stederoth (2017, p. 497) afirma que

Um sistema educativo assim ajustado às estruturas econômicas tem consequências diretas para o modelo e o dia a dia de nossos estabelecimentos educativos, na medida em que eles assumem, passo a passo, o caráter empresarial.

O caráter empresarial que vincula o processo produtivo ao tecnológico tem seu fortalecimento na produção taylorista. O taylorismo trata-se do modelo de administração científica do trabalho baseado em princípios que orientaram a expropriação e o confisco do saber dos operários. Frederick Taylor (1856-1915)

desenvolveu a denominada *Direção Científica*<sup>29</sup> no intuito de estabelecer o controle temporal dos trabalhadores nas fábricas, fazer a seleção e a classificação da produção deles e, assim, apresentar a melhor forma de se executar as tarefas especificamente (CORIAT, 1985).

Posto isto, o papel histórico desempenhado por Taylor e pelo taylorismo parece-nos estar situado no seu verdadeiro lugar. Tudo o que Marx anunciava no que respeita aos *caracteres especificamente capitalistas do processo de trabalho* (parcelamento das tarefas, incorporação do saber técnico no maquinismo, carácter despótico da direção), Taylor, por sua vez, realiza-o, ou, exactamente, confere-lhe uma esfera de extensão, até aí inexistente. O interesse excepcional que Taylor apresenta reside no facto de ele ser a expressão consciente, concentrada e sistemática dos interesses do capital num momento estratégico da sua história. Ele torna conscientes para a burguesia os imperativos da valorização do capital no que respeita às formas a imprimir ao processo de trabalho, formas que Marx, de maneira dedutiva, anunciava (CORIAT, 1985, p. 103, grifo do autor).

Nesse sentido, é importante percebermos que essas mudanças sistemáticas no aumento da produtividade na indústria revelaram-se a chave para se ampliar a concepção de produção em massa. Conforme destaca Harvey (2003), “[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho [...]” (HARVEY, 2003, p.121).

Para entendermos o fordismo, por se tratar do modelo de organização do trabalho capitalista que aprimorou o taylorismo, torna-se importante considerarmos os aspectos técnicos de gerenciamento que fundamentaram esse período. Henry Ford (1863-1947) acrescentou, à administração científica do trabalho, a fragmentação e o aperfeiçoamento das funções no processo

---

<sup>29</sup> *Direção Científica* (DC): Três fases para expropriar o saber do operário — *1ª fase*: é necessário, em primeiro lugar, reduzir o saber operário, complexo, aos seus elementos simples e assim proceder a uma espécie de tábua rasa do saber técnico. Esta decomposição realiza-se por meio da medição dos gestos e dos tempos. É a introdução do cronômetro na oficina que vai permitir praticamente realizar este objetivo. A cada gesto corresponde um tempo, tal a consigna dada aos cronometristas. *2ª fase*: uma vez todos estes gestos fragmentados, este saber em migalhas é sistematicamente selecionado e classificado. *3ª fase*: para cada operação apenas se retém a melhor maneira a qual consiste numa combinação e numa só, dos elementos simples recolhidos. O modo operatório é assim transmitido diariamente aos operários com os tempos requeridos para cada elemento simples (CORIAT, 1985, p. 90-91).

produtivo, de modo que cada trabalhador executasse tarefas repetitivas (HARVEY, 2003).

Ao invés de produzir um veículo inteiro, um operário realiza apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, durante a jornada de trabalho. À medida que o fordismo fragmenta o trabalho em suas partes mais essenciais, decompõem-se, em seu grau máximo, as tarefas realizadas por cada trabalhador de forma parcelada. Limita sua atividade a movimentos manietados cuja somatória resultava na produção do veículo completo. O trabalhador, portanto, não precisaria mais ser um artesão especializado. Acontece, mediante isso, a desqualificação dos operários. Estes perdem a destreza no trabalho - anteriormente expressa na troca de operações, de ferramentas e, ainda, nos deslocamentos dentro do espaço fabril -, reafirmando sua condição imposta desde a instauração da grande indústria moderna de ser apenas um apêndice da máquina (BIZERRA, 2017, p. 04).

Ford demonstrou claramente o desejo de administrar a vida profissional e pessoal dos trabalhadores. Sua perspectiva colocava as pessoas em uma condição de mecanização produtiva e reprodutiva do sistema fabril. Nesse contexto de desenvolvimento tecnológico, desenvolveu-se nas fábricas a *linha de montagem*<sup>30</sup> para a produção em massa. Dentro de uma jornada de trabalho diário de 8 horas, o indivíduo deveria dar conta da larga produção, o que gerava exaustões física e mental no fim do dia (BIZERRA, 2017).

Nas fábricas, predominava o controle dos funcionários. Conforme destaca Bosquet (1972),

Tente encaixar 13 pequenos pinos em 13 pequenos furos 60 vezes por hora, oito horas por dia. Soldar 67 placas de aço por hora, e então um dia se deparar com uma nova linha de montagem precisando de 110 placas por hora. Encaixar 100 bobinas em 100 carros a cada hora; apertar sete parafusos três vezes por minuto. Fazer seu trabalho em um local barulhento dentro do 'limite de segurança', sob uma fina nevoa de óleo, solvente e pó de metal. Negociar o direito de ir ao banheiro - ou de se aliviar as escondidas sob grande pressão para não perder o seu ritmo e nem seu bônus. Apressar-se novamente na hora

---

<sup>30</sup> *Linha de Montagem*: Com a linha de montagem, os objetos se deslocavam ao longo da esteira rolante sem a ajuda direta do trabalhador. Ao homem restava apenas seguir o ritmo de trabalho das máquinas, num processo contínuo de repetição de movimentos. Observa-se, deste modo, que o objetivo da linha de montagem é tornar o ato de produzir simplificado, onde qualquer pessoa possa executar as operações sem que precise ter a menor experiência, tornando-se, assim, a força humana uma extensão da maquinaria que baliza a cadência da produção (BIZERRA, 2017, p.05, grifo nosso).

de limpar o nariz ou tirar poeira dos olhos. Comer rapidamente seu sanduiche sentado à beira de uma piscina de graxa já que a cantina está a 10 minutos e você só tem 40 para almoçar. Enquanto você cruza a entrada da fábrica, perde a liberdade de opinião, a liberdade de se expressar, o direito à afinidade e interação, supostamente garantidos na constituição. Obedecer sem argumentar, ser punido sem o direito de recorrer, pegar os piores trabalhos se o superior não gostar da sua cara. Tente ser um trabalhador da linha de montagem (BOSQUET, 1972, p. 23 *apud* BIZERRA, 2017, p. 06).

Nesse sentido, faz-se de suma importância enfatizarmos o mal-estar físico tanto do taylorismo quanto do fordismo, enquanto os modelos de produção, que afetou a vida dos trabalhadores, em razão do processo de subordinação e mecanização que os indivíduos sofreram em função dos interesses políticos e econômicos dos grandes empresários do capital.

Na década de 1930, o trabalho fabril começava a revelar o desgaste psicológico o qual quais as pessoas vinham sofrendo e que, conseqüentemente, provocava a queda da produtividade. Nas décadas seguintes, trabalhos empíricos<sup>31</sup> foram realizados dentro das fábricas na tentativa de se absorver características da personalidade das pessoas, no intuito de se tentar reverter a situação de crise interna na indústria, mas na verdade os interesses giravam em torno da questão de manutenção do sistema capitalista (PINTO, 2007).

Após o final da Segunda Guerra Mundial, o Japão, assim como outros países devastados pela guerra, necessitava se reerguer economicamente. O toyotismo nasceu como um novo modelo de produção que se diferia, em alguns pontos, dos modelos produtivos concebidos anteriormente. A empresa japonesa *Toyota Motor Company*, fundada por Kiichiro Toyoda (1894-1952), foi mais tarde alicerçada pelo engenheiro Taiichi Ohno, idealizador do *Sistema Toyota de Produção*<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Dentro dessas correntes, dedicadas a estudar as conseqüências da organização do trabalho sobre a personalidade dos trabalhadores, podem ser destacadas teorias como a da “*hierarquia das necessidades*”, de Maslow, ou da “*organização e personalidade*”, de Argyris, a qual veio a ser corroborada por Herzberg (PINTO, 2007, p. 50, grifo nosso).

<sup>32</sup> Acerca do *Sistema Toyota de Produção*: O conceito inicial do *Sistema Toyota de Produção* foi, como eu tenho enfatizado diversas vezes, baseado na completa eliminação do desperdício. De fato, quanto mais perto chegamos desse objetivo, mais clara ficou a visão de seres humanos individuais com personalidades distintas. Não existe substância real nessa massa abstrata que chamamos de “o público”. Descobrimos que a indústria tem que aceitar os pedidos de cada consumidor, e fazer produtos que diferem de acordo com as exigências individuais (OHNO, 1997, p.10).

A partir do ano de 1947 foram sendo implementados ajustes na tentativa de se modificar o pensamento interno do trabalho nas fábricas de automóveis. Toyoda cunhou um termo denominado “Autonomação” que seria a junção de autonomia com automação. Seu objetivo era possibilitar que um trabalhador operasse mais de uma máquina ao mesmo tempo, ou seja, que houvesse a redução máxima de tempo perdido no processo produtivo, mesmo diante de alguns problemas. Ohno não desistiu de implementar um sistema que agrupasse todas as funções possíveis para que um operário as executasse, sugerindo claramente a ideia do indivíduo polivalente ou multifuncional na empresa (PINTO, 2007).

Dentre essas funções, estavam a de programação de máquinas, o planejamento e a coordenação da produção, além da manutenção do aparato produtivo e do controle de qualidade dos produtos, sem contar, evidentemente, a transformação propriamente dita dos insumos e matérias-primas em produtos intermediários ou acabados, a produção direta (PINTO, 2007, p. 57).

O fluxo de produção deveria ser constante e devidamente alinhado aos demais setores fazendo com que fosse produzido apenas o necessário e evitando, assim, o desperdício de qualquer peça ou mercadoria dentro das fábricas. Nesse contexto, surgiu o *Kanban*, que seria como uma ferramenta estratégica para facilitar rapidamente o acesso e obter o controle de toda a produção. Os setores passaram a ser divididos em células de produção, para, então, realinharem o sistema produtivo e estabelecerem o mínimo de estoque interno e atenderem à demanda dos clientes de pronta entrega, como ficou conhecido na expressão “*just in time*” (no tempo certo) (PINTO, 2007).

No sistema toyotista, a autonomação, a polivalência e a organização celular permitiram que a capacidade produtiva dos postos de trabalho passasse a ser flexível, absorvendo variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos, sem manutenção de estoques e contando com um número idealmente fixo de trabalhadores, dos quais podem ser exigidas jornadas flexíveis, com aumento significativo de horas extras (PINTO, 2007, p. 63).

Diante desse processo de flexibilização do indivíduo nas fábricas percebemos a captura direta e constante da sua subjetividade e sua força de trabalho. O toyotismo, sendo esse novo modelo de administração de produção tecnológica, passou a administrar racionalmente as pessoas na intenção de fortalecer e manter os interesses do capital. No entanto, é perceptível que o toyotismo, apesar de ter nascido como esse novo modo de produção, não se desassociou das estratégias usadas no taylorismo e no fordismo. Pelo contrário, ele apenas as aperfeiçoou, trazendo uma nova roupagem ao modelo de produção para a sociedade contemporânea (ALVES, 2006).

*A subjetividade capturada do toyotismo se constitui não apenas no local de trabalho, mas principalmente nos espaços da reprodução social, estranhado e precarizado. É uma subjetividade alucinada e precária, atingida pelo estresse, imersa nesta implicação contraditória da relação-capital (ALVES, 2006, p. 91, grifo do autor).*

O processo produtivo pressupõe que o sujeito desenvolva suas habilidades em meio ao turbilhão de fatores internos e externos que condicionam seu rendimento produtivo nos ambientes de produção. A expectativa do trabalho em equipe, de um ambiente competitivo, de um ser humano integrado ao processo é, na verdade, a estimulação alucinada e distorcida do caráter de formação do indivíduo, isso tudo alimentado pela política neoliberal que gerencia o medo e a barbárie imposta ao ser humano (ALVES, 2006).

Marcuse, em “A ideologia da sociedade industrial” (1973), descreve as formas de controle sobre a liberdade do indivíduo acentuando que a estrutura da sociedade capitalista está integralmente alinhada à ordem da produção tecnológica e científica.

Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico. De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? O fato de também essa ordem tecnológica compreender uma coordenação política e intelectual pode ser

acontecimento lamentável, mas promissor (MARCUSE, 1973, p. 23).

O projeto capitalista se fortalece quando consegue administrar a liberdade de pensamento e a consciência dos indivíduos. A força legitimadora da indústria do capital, ao padronizar suas ferramentas de controle tecnológico, impõe exigências econômicas e políticas, interferindo até no tempo livre das pessoas. A possibilidade da autonomia do indivíduo reside em este resistir ao apelo material que é posto sobre a sua condição existencial. Cabe, então, ao sujeito, a não subordinação às necessidades do mercado, mas exatamente o contrário, o sujeito ter o controle das suas próprias necessidades humanas (MARCUSE, 1973).

Neste sentido, as necessidades humanas são necessidades históricas e, no quanto a sociedade exija o desenvolvimento repressivo do indivíduo, as próprias necessidades individuais e o direito destas à satisfação ficam sujeitos a padrões críticos predominantes. Podemos distinguir tanto as necessidades verídicas como as falsas necessidades. "Falsas" são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça (MARCUSE, 1973, p. 26).

Marcuse enfatiza as contradições existentes na relação do indivíduo com os interesses da sociedade capitalista. A repressão individual torna-se constante na vida do sujeito, até mesmo quando este está satisfeito perante qualquer situação externa ou com qualquer coisa material a qual ele possa vir a adquirir. A tentativa de romper com essa servidão humana depende da tomada de consciência sobre a escolha das falsas ou verdadeiras necessidades. No entanto, isso não é suficiente para o indivíduo romper com o processo de alienação que tem caráter histórico "a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível" (MARCUSE, 1973, p.30).

O caráter histórico que evidencia os processos de alienação da indústria cultural contemporânea promove a falsa consciência nos indivíduos, ou seja, ocorrem a inversão dos valores éticos e a padronização de um pensamento social e racional. Exatamente nesse sentido é fundamental percebermos a distinção e ao mesmo tempo a relação que acontece na sociedade a partir do viés histórico do próprio uso da razão na ciência.

Nesse sentido, Horkheimer estabelece a distinção entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica. Para ele, a Teoria Tradicional consiste na relação direta que o capitalismo exerce sobre a formação e formulação da produção científica, inclusive partindo de leis e princípios objetivos naturais que não se preocupam com contextos das relações sociais. E, dentro dessa perspectiva de Horkheimer, é importante enfatizarmos o caráter que distingue as teorias na produção científica, isto é, as diferenças do cientista social para o agente social.

O cientista social deve estar preocupado com a questão dos valores gerados a partir da sua pesquisa social. Ele é responsável não só por aquilo que produz, mas também pela finalidade para a qual sua pesquisa será direcionada. Por outro lado, o agente social pode, por vezes, apenas observar os fatos e não demonstrar o comprometimento ético com a sua pesquisa, sendo sua preocupação apenas a funcionalidade daquilo que foi produzido para a sociedade. É nesse sentido que as ciências humanas (antropologia, sociologia, ciência, política) ganham importante destaque na formulação do que Horkheimer concebe como sendo a Teoria Crítica e no conjunto de fatores que formulam as bases do pensamento e da reflexão crítica (NOBRE, 2004).

Tanto Adorno quanto Horkheimer mergulham na pesquisa científica para investigarem o indivíduo e demonstrarem de que forma a relação econômica e cultural influencia e determina a formação do seu caráter subjetivo e coletivo. Eles o fazem na tentativa de estabelecerem nitidamente a relação direta que a indústria cultural exerce sobre os indivíduos e principalmente no que se refere ao aspecto racional (BIDO, 2012).

É pelo esforço em compreender a individualidade que se instaura o projeto emancipador sobre a razão positiva. Razão positiva é a razão que se ofusca na instrumentalização de si e sobre a emancipação política. Razão emancipadora é a razão que esclarece o indivíduo sobre o processo alienante que se encontra. Razão emancipadora é a razão que promove a consciência do indivíduo no meio social, que passa a ser meio construído por indivíduos conscientes de seus papéis pessoais e sociais. É a consciência lúcida sobre as armadilhas do capitalismo, a qual marca a passagem do individual ao social (BIDO, 2012, p. 20).

Ao estabelecermos a distinção entre a razão positiva e a razão emancipadora, ressaltamos o processo de alienação que percorre a vida do ser

humano. Os indivíduos, por falta da autorreflexão crítica, não conseguem perceber as justificativas da sociedade capitalista que, ao se respaldar na noção de progresso, condiciona as pessoas ao estado de dominação. Isso afeta diretamente a individualidade destas, tornando-as instrumento de produção na busca por resultados econômicos (BIDO, 2012). Acerca do papel da razão, Adorno (1995b) destaca:

Mas esta volta a si da razão não pode reduzir-se à mera negação do pensamento por si mesmo, a um tipo de sacrifício mítico, nem realizar-se mediante um *salto*: este se pareceria demasiado à política da catástrofe. Porém, em vez de negar ou de afirmar a racionalidade como absoluta, a razão tem que tentar, pelo contrário determiná-la como um momento dentro do todo, frente ao qual, por certo, também se tornou independente. Ela deve descobrir sua própria essência natural (ADORNO, 1995b, p. 30, grifo do autor).

O pensador enfatiza a importância do uso consciente da razão, tendo em vista, concomitantemente, a análise sobre a noção de progresso. No texto “Progresso” (1995b), Adorno sinaliza que “o progresso é mediatizado na história” (ADORNO, 1995b, p.42) e que este conceito está intimamente ligado à humanidade; Benjamin (1987), em “Sobre o conceito da História”, destaca que “a ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Ainda sobre a perspectiva histórica, Benjamin sinaliza que

A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX ‘ainda’ sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Benjamin fala do “assombro” com relação aos acontecimentos históricos que marcaram a humanidade, tendo por base a noção do progresso técnico. Ele parte da concepção do materialismo-histórico, proposto por Marx, para a análise da condição humana, quando, mesmo diante da possibilidade das lutas de classes, o sujeito continua sendo dominado pelos interesses do capital.

Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Adorno e Horkheimer (1978), em “Cultura e Civilização”, trazem os conceitos para melhor compreensão histórica com relação aos acontecimentos das barbáries humanas. No entanto, pelo fato de esses dois conceitos terem recebido concepções distintas ao longo da história da humanidade, houve a princípio uma relação antagônica sobre a importância de se pensar tanto a cultura quanto a civilização como sendo essenciais no combate às desigualdades humanas.

Só uma consciência cultural que, já não tendo esperança de dar à humanidade a forma de liberdade e consciência, a entende— como Spengler— como algo análogo ao florescer e murchar dos vegetais, pode chegar a essa separação rigorosa entre Cultura, como produto e forma da alma, e Civilização, como exterioridade, absolutizando a primeira e pondo-a contra a segunda, e abrindo, com frequência, as portas ao verdadeiro inimigo — a barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 96-97).

Adorno e Horkheimer problematizam a relação entre a cultura e a civilização na perspectiva de acentuar que ambas estão ligadas à produção técnica e ao uso irracional dessa produção, que afeta a formação dos indivíduos. “Os homens estão sendo marginalizados do processo de produção de bens. A técnica é dona não só do corpo como do espírito dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 99).

O problema posto por eles vincula-se diretamente à questão da educação, que encontra no modelo de ensino a adaptação do modelo técnico de produção do conhecimento. Nesse sentido, olhando para a perspectiva da formação do indivíduo educacional do século XX, cabe nosso entendimento sobre a lógica adaptativa do ensino voltada para a consolidação de um pensamento estruturado e justificado pela ação da indústria cultural. A análise reflexiva do conteúdo de ética do material didático de filosofia do ensino médio torna-se uma importante contribuição para a educação por demonstrar os limites e as possibilidades de abordagem teórica e conceitual de determinado assunto relevante para a construção de toda a sociedade.

#### 4. O CONTEÚDO DE ÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

A ética é um tema que necessita ser objeto de investigação e de reflexão no contexto da sociedade contemporânea, visto a crise de valores, de consciência, de análise crítica sobre os fatos que nos afetam e que afetam diretamente o sistema de ensino. Nesse sentido, torna-se importante neste capítulo investigarmos a proposta do conteúdo de ética no ensino médio, na disciplina de filosofia. O tema da ética é complexo, mas, por vezes, pode ser usado de maneira corriqueira e superficial no nosso cotidiano. Um exemplo clássico é quando nós nos consideramos seres humanos sempre éticos ou quando pensamos que nossas decisões sempre foram as mais coerentes possíveis. Entretanto, a ética tem por dever considerar seu caráter universal, ou seja, independentemente dos problemas sociais teóricos como a liberdade, a verdade, a consciência e dos problemas de ordem concreta como a sexualidade, a política, a economia, a corrupção, ao pensarmos a ética, devemos entendê-la em seu amplo conjunto e conceito na vivência social (VALLS, 1994).

Pensando sobre as propostas pedagógicas que orientam a nossa educação e que oferecem um modelo de ensino que se adapta e acompanha o movimento estrutural da sociedade capitalista na qual vivemos e pensando na perspectiva de formação dos alunos do ensino médio, investigar o tema da ética possibilita que nosso olhar não esteja limitado apenas ao que se apresenta diante dele sem critérios que desvelem o implícito de um tema estudado.

Nesse sentido, é importante conhecermos a história política da nossa realidade brasileira, pois ela influenciou, e influencia, diretamente a formação de todas as pessoas na sociedade. Pensando na escola, enquanto o espaço no qual a maioria de nós recebe diversas informações de conteúdos escolares ao longo de vários anos, entendemos a importância de olhar com atenção para o conteúdo da ética no ensino médio; a proposta desse conteúdo está diretamente vinculada à perspectiva política administrada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático-(PNLD).<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD - "é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil

A presente pesquisa se baseia na investigação da proposta do conteúdo de ética no livro “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016). Para compor este capítulo, duas unidades de análise: *Ética e coesão social*, *Ética para as relações produtivas* guiam nossa reflexão acerca da proposta do conteúdo de ética no material de filosofia para os alunos do ensino médio.

Pensando na relação da perspectiva política que orienta o componente curricular do ensino de filosofia, a escolha do material didático tornou-se de fundamental importância para a efetivação da pesquisa, tendo em vista que o mencionado livro didático corresponde a um volume único e que se destina aos três anos do ensino médio.

Certamente que, ao pensarmos acerca do desenvolvimento do pensamento intelectual e filosófico produzido ao longo da história da humanidade, entendemos que a proposta de organização do livro demonstra os desafios de compô-lo, de agrupá-lo, mas nossa indagação sobre a proposta do conteúdo de ética presente no livro didático se justifica pela perspectiva de refletirmos acerca da formação do aluno recebida na sociedade contemporânea. Ao estabelecermos a reflexão sobre a educação no contexto atual, podemos nos questionar se a educação, da forma como está posta na sociedade, de fato é capaz de promover a emancipação dos alunos, mesmo que nossa perspectiva enquanto educadores seja pensar a educação como um processo de transformação do sujeito.

O livro “Filosofando: introdução à filosofia” é de autoria das professoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. De acordo com o currículo *lattes*, ambas as professoras possuem graduação na área da Filosofia. A professora Maria Lúcia de Arruda Aranha possui licenciatura e bacharelado em Filosofia; a professora Maria Helena Pires Martins, mestrado e doutorado em Artes. Ainda no *lattes* da professora Maria Lúcia de Arruda Aranha, é possível localizarmos que a primeira edição do livro “Filosofando: introdução à filosofia” data do ano de 1986, ou seja, são 35 anos que esse livro está presente no mercado.

---

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2017).

**Figura 1:** Capa do livro “Filosofando: Introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016).



**Fonte:** Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nsecxx8>. Acesso em: 04 out. 2021.

O livro “Filosofando: Introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016) está estruturado em sete unidades: Unidade I- Descobrimo a Filosofia; Unidade II- A Condição Humana; Unidade III- Conhecimento e Verdade; Unidade IV- Filosofia Moral; Unidade V- Filosofia Política; Unidade VI- Filosofia das Ciências; Unidade VII- Estética. No total, o livro apresenta 31 capítulos.

O recorte desta pesquisa consiste na análise da Unidade IV intitulada “Filosofia Moral” que está organizada em cinco capítulos: (12) Moral, ética e ética aplicada; (13) Ninguém nasce moral; (14) Podemos ser livres? (15) A felicidade: amor, corpo e erotismo; (16) Teorias éticas: abordagem cronológica. No livro, na parte referente às atividades propostas aos alunos estão descritos os seguintes

tópicos: “revendo o capítulo”, “aplicando os conceitos”, “trabalho em grupo”, “pesquisa e debate” e “dissertação”.

Analisando a organização das atividades do livro didático, tanto os conteúdos apresentados na Unidade IV- Filosofia Moral quanto nas demais unidades do material analisado, no seu conjunto, darão suporte científico na busca de respondermos ao problema que centraliza esta pesquisa e que se levanta como importante reflexão social, ou seja, qual a perspectiva formativa que orienta a proposta do conteúdo de ética na disciplina de filosofia no ensino médio?

Ao olharmos para o conjunto de assuntos que compõem os outros capítulos do livro didático, é possível integrá-los ao conjunto de análises e de reflexões possíveis para a investigação da proposta do conteúdo de ética para os alunos do ensino médio, no entanto, com foco na Unidade IV. Entretanto, gostaríamos de abrir um parênteses significativo acerca de um erro visual gráfico encontrado no livro didático “Filosofando: introdução à filosofia” (2016), dentro do capítulo (29) intitulado “Arte como forma de pensamento”, que se trata de um erro fotográfico com relação à imagem do filósofo citado, conforme é possível constatar na página 366.

**Figura 2:** Erro visual fotográfico que faz referência ao filósofo Mikel Dufrenne (1910-1995).



**Fonte:** “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 366).

O pequeno texto dentro da pergunta *Quem é?* faz referência ao filósofo Mikel Dufrenne (1910-1995), no entanto o filósofo que aparece na fotografia é Theodor Adorno (1903-1969). Apesar de esse erro fotográfico parecer simples de ser corrigido no material didático, ele nos leva à reflexão com relação às pseudoinformações visuais que circulam na sociedade, ou como hoje conhecemos muito bem, as denominadas *fake News*. Reportar-nos a essa falha presente no material didático expressa o caráter contraditório do aspecto da utilização das imagens usadas para se veicular as informações filosóficas aos alunos do ensino médio. Adorno (2007) menciona que “a indústria adapta-se aos desejos por ela evocados” (ADORNO, 2007, p. 26), o aspecto contraditório ocorre por meio da adaptação do indivíduo ao que lhe é imposto sem análise sobre o objeto específico.

Pensando acerca do material didático escolhido para esta pesquisa, vemos que se trata do livro de filosofia adotado pela maioria das escolas estaduais da cidade de Maringá, no Paraná, no triênio de 2018-2020<sup>34</sup>. Para chegarmos ao livro mais adotado, consultamos o site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na página do PNL, verificando que, tanto em 2020 como em anos anteriores, esse foi o livro adotado pela maioria das escolas.

No entanto, torna-se necessário compreendermos que a escolha de um livro didático feito pelas escolas está diretamente ligada à perspectiva histórica que se vincula aos interesses políticos de um governo em exercício. Por isso, é importante trazeremos alguns documentos e decretos que marcaram as mudanças de mudanças na educação do país e, em especial, na disciplina de filosofia.

No ano de 1971, período marcado pela ditadura militar, foi lançada a lei n.º 5.692<sup>35</sup>, que tratava da reforma do ensino de 1º e 2º graus no país. Essa lei introduziu o ensino profissionalizante na educação brasileira reforçando a ideia de desenvolvimento dos alunos para o mercado de trabalho. Além disso, foi

---

<sup>34</sup> BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF, 2017.  
BRASIL. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília, DF, 2020.

<sup>35</sup> Lei nº 5.692/1971: “Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

ênfatizada na lei a noção de cidadania, cultura, desenvolvimento de habilidades profissionais, participação da família, fiscalização dos professores, dentre outras normas que foram estabelecidas na tentativa de manutenção da ordem no sistema militar.

Art.1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, p.01).

É interessante destacarmos ainda, na lei nº 5.692/71, o artigo 7º em que se tornou obrigatória a inclusão das disciplinas “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (BRASIL, 1971). Essas e outras decisões foram tomadas na tentativa de se fortalecer os acordos militares e a busca pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Diante desse contexto político, a educação brasileira estava sofrendo alterações na aplicação do ensino nas escolas. A disciplina de filosofia, no período da ditadura militar, foi “retirada” do currículo das escolas, pois havia um temor, por parte da ala conservadora e militarizada na sociedade, de que houvesse alguma manifestação comunista, por parte do povo, contrariando, assim, as ideias do regime de controle estabelecido. “A concepção da proposta oficial é permeada por uma visão de cunho utilitarista, imediatista numa tentativa de submeter a “escola” ao sistema produtivo, de subordinar a educação à produção” (ALVES, 2014, p.51). Naquele contexto, questionava-se o aspecto crítico da filosofia, ou seja, se de fato ela estava cumprindo esse papel ou se ela havia se tornado apenas uma mera extensão do posicionamento político-ideológico dos interesses capitalistas.

Com a criação da lei 5.692/71, passou-se a defender os interesses econômicos do país e, com isso, beneficiaram-se os empresários que apoiavam as decisões do regime militar, principalmente por se tratar do ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho. No entanto, no ano de 1975, um grupo de professores e universitários, acreditando na importância da liberdade de expressão do pensamento, fundaram a *Sociedade de Estudos e*

*Atividades Filosóficas*<sup>36</sup> (SEAF) e, a partir disso, reivindicaram o retorno da filosofia para o ensino secundário. Os esforços tratados em função da filosofia promoveram encontros nacionais dos departamentos de filosofia das universidades brasileiras, os denominados *Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia* (ENDF), que, após uma década, em 1985, culminaram no surgimento da *Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia* (ANPOF) (ALVES, 2014).

Logo após, com a criação do decreto n.º 91.542, de 1985<sup>37</sup>, apresentaram-se mudanças com relação à adoção dos livros didáticos das escolas públicas do país. O slogan dessa campanha intitulava-se “Educação para todos”. O decreto estava direcionado para o ensino de 1ª grau, com o objetivo de promover a valorização do magistério. Nesse sentido, dentre as normas estabelecidas, estavam “a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados” (BRASIL, 1985); essa participação dos professores seria supervisionada pelo Ministério da Educação. Nesse contexto, o então presidente da República José Sarney oficializou o decreto que deveria entrar em vigor a partir do ano letivo de 1986.

A década de 1980 no Brasil foi marcada por importantes fatores históricos que influenciaram diretamente os moldes do sistema educacional. Nos anos de 1983 e 1984 ocorreram no Brasil as denominadas “*Diretas Já*”<sup>38</sup> que tinham como objetivos principais romper com o regime militar, que até então

---

<sup>36</sup> *Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas*– (SEAF): “Ela surgiu inicialmente da necessidade de alguns professores e estudantes universitários do Rio de Janeiro de terem um espaço para a exposição e o debate livre de ideais, sem a vigilância constante dos agentes infiltrados do Estado Militar, que permeava as aulas e todo evento universitário público do período. Porém, rapidamente esse grupo foi aproximado das reivindicações pela volta da filosofia ao ensino de 2º. grau. Daí em diante a SEAF se tornaria a caixa de ressonância dos problemas político-ideológicos do país, mormente aqueles mais diretamente relacionados à filosofia e seu ensino” (ALVES, 2014, p. 58).

<sup>37</sup> Decreto nº 91.542, de 1985: Art. 2º. § 2º “Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção” (BRASIL, 1985).

<sup>38</sup> *Diretas Já*: “*Diretas Já* foi um movimento cívico que defendia a aprovação da “Emenda Dante de Oliveira”, que tornaria direta (voto popular) a sucessão presidencial de 1985; Contexto histórico: abertura política, anistia, eleições de 1982; Participação efetiva de políticos, artistas, intelectuais; De olho na linha-dura militar: temor de que bandeiras vermelhas nos comícios das *Diretas* provocasse reação violenta de quem não apoiava o movimento; Capitais que tiveram grandes comícios: São Paulo, Rio de Janeiro, Goiânia, Curitiba; A emenda não foi aprovada por falta de 22 votos” (GODINHO, 2017).

<sup>39</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

representava a força política institucionalizada no país e desejava que as eleições presidenciais pudessem ser por votação direta do povo, ou seja, havia um anseio da população pelo voto livre na tentativa de tornar o país democrático.

A economia brasileira estava em crise em razão da alta inflação e das dívidas externas do país, fazendo com que as desigualdades sociais se tornassem cada vez mais acentuadas, aumentando, assim, o desemprego, a fome e a miséria no país. Em 1985, José Sarney assumiu a presidência, em razão da morte repentina do então eleito, ainda pelo voto indireto, à Presidência, Tancredo Neves. José Sarney foi, aos poucos, trabalhando para a votação direta à presidência do país, e o passo dado em direção a essa possibilidade da conquista democrática foi a criação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>39</sup> que estabeleceu os direitos da população. A partir disso, era necessário se reformular os currículos das disciplinas de educação do país e a luta pela permanência das disciplinas de filosofia e de sociologia perdurou por vários anos.

Somente no ano de 1996, foi publicada a lei nº 9.394<sup>40</sup>- a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDB) - ainda visando à preparação do alunos para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o aperfeiçoamento, para a autonomia intelectual, para a flexibilidade e para o exercício do pensamento crítico. Nesse contexto, o ensino deveria ser organizado a partir das áreas de conhecimentos, ou seja, linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas.

Pensando-se na questão das “ciências humanas”, propôs-se a obrigatoriedade da filosofia, da educação física, da arte e da sociologia. No entanto, apesar de se esperar que a filosofia e a sociologia pudessem auxiliar os alunos no conhecimento para o exercício da reflexão, o que se observou na prática foi que elas se tornaram disciplinas transversais no ensino médio (BRASIL, 1996).

---

40 Lei nº 9.394: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

Somente no ano de 2008 houve a alteração da lei nº 9.394/96 para a lei nº 11.684/08 em que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, p. 01). Nesse ano de 2008, no Estado do Paraná, foram criadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia<sup>41</sup>. Esse documento foi organizado para responder aos anseios do currículo da disciplina de filosofia na rede estadual do Paraná.

Olharmos para o processo histórico de constituição da educação do país e percebermos os pontos significativos ao longo da história possibilita que compreendamos as bases de formação dos indivíduos que se constituem nesse emaranhado de fatos e de informações, em que se apresentam os aspectos de construção da individualidade e da cidadania dos indivíduos.

Nesse sentido, pensar a proposta de um conteúdo ético ensinado nas escolas implica percorrermos um caminho com diversas possibilidades de visões sobre o assunto. Contudo nossa reflexão partilha da relação direta com os autores da Teoria Crítica, que, ao desenvolverem o conhecimento sobre os processos de mecanismos ideológicos, possibilitam solidez na análise direta da relação entre a formação e a pseudoformação dos indivíduos, além de suscitar a investigação sobre a busca pela emancipação das pessoas mediante o processo formativo do ensino.

Diante da conjuntura social marcada pelas desigualdades no ensino, surge a perspectiva crítica de Adorno e Horkheimer (1985) e do aparelhamento ideológico dos meios de produção denunciado por Marcuse (1973), em que os processos produtivos e reprodutivos reforçam o controle da liberdade dos indivíduos fomentada pela força da indústria cultural.

Adorno (1995a) amplia a discussão a respeito da educação remetendo nosso entendimento sobre o processo que se faz urgente, para evitarmos a barbárie na humanidade e para o fortalecimento da subjetividade do indivíduo. Ainda que o indivíduo se encontre com “enfraquecimento da formação do eu” (ADORNO, 1995a, p. 153), a possibilidade da emancipação faz-se necessária

---

<sup>41</sup> Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia: “Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 08).

frente ao domínio da indústria cultural além do entendimento do que seja ética nessa conjuntura social e da sua implicação para a vida em sociedade.

Adorno, em “Minima Moralia” (1951), trata a respeito da vida que está danificada, fragmentada; ele afirma que “quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada” (ADORNO, 1951, p. 07). Nesse sentido, pensarmos sobre o caráter ético na sociedade implica conhecermos os mecanismos ideológicos que alimentam uma imagem positiva e aparente da educação, mas que, na verdade, estão solidificando a visão alienada e administrada da vida dos indivíduos e que conseqüentemente administra os conteúdos de ensino propostos aos alunos já que todas as coisas estão interligadas na sociedade.

Adorno (2019), em “Problemas de Filosofia Moral”, destaca “que no hay vida recta en la falsa [...] la vida misma está tan deformada y desfigurada” (ADORNO, 2019, p. 305). Vivemos em uma sociedade dita democrática, mas nossas ações reforçam as ideologias dominantes que, fortalecidas pelas políticas neoliberais, sistematizam os conteúdos e a forma de abordagem dos temas propostos no livro didático “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016) e que, por consequência, demarcam o posicionamento de heteronomias em que os indivíduos cumprem o papel de dependência e controle social.

Apesar do controle social presente na sociedade contemporânea, Adorno (2019) fala a respeito da importância da resistência diante de tudo o que se impõe aos indivíduos no mundo. A humanidade sofre as consequências ideológicas por não conseguir romper com os mecanismos de autocontrole estruturado em nosso meio. Adorno (2019), inclusive, sinaliza que não se trata apenas de conhecermos a fronteira que separa a vida falsa da vida reta, mas entendermos que o próprio processo de autoconsciência e autorreflexão auxilia o sujeito no desenvolvimento da sua autonomia.

Adorno (1995a), também, fala a respeito da urgência de o indivíduo desenvolver-se, ao ponto de conseguir desbarbarizar-se, e da importância sobre a tomada de consciência para a sua emancipação. Pensando sobre os elementos que provocam essa barbárie humana, faz-se necessária a busca pelo fortalecimento dos indivíduos, na tentativa do resgate ético diante das contradições da própria sociedade capitalista. Por isso, o próprio Adorno (1995a)

sinaliza “que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995a, p. 156).

Visto por essa perspectiva, é possível pensarmos sobre a proposta pedagógica de ensino que, de acordo com Adorno (1995a), se não for conduzida da maneira a mais crítica possível, pode influenciar a regressão dos sentidos e permitir que os indivíduos colaborem com práticas de violência que retardam o sentido da emancipação. No entanto, ele enfatiza “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995a, p. 119). O processo de construção e de formação do indivíduo na sociedade esbarra diariamente nas contradições que a própria sociedade enfrenta diante das adversidades provocadas por ela mesma.

Adorno (1995a), em “A educação contra a barbárie”, afirma “que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 1995a, p. 155). Nesse sentido, pensando sobre o ambiente escolar, percebemos que as questões externas da sociedade como o desemprego, a violência, a pobreza e a competição culminam com a trajetória percorrida pelos alunos durante a formação básica, tornando praticamente impossível a separação das questões sociais tão latentes na contemporaneidade.

A possibilidade de análise da construção humana e do resgate dos valores éticos presentes na sociedade pode nos ajudar na tentativa de buscarmos o esclarecimento do sentido e do caráter formativo dos indivíduos, ainda que as prerrogativas impostas pelo modelo de produção do capitalismo apresentem elementos para a construção de uma lógica adaptativa e da reflexão sobre a relação social e política que influenciam o cotidiano dos indivíduos.

Entendemos a importância de apresentarmos a estrutura interna do mencionado livro e estabelecermos a relação direta do conteúdo de ética com a dimensão social da sociedade. Neste capítulo da dissertação, as duas unidades de análise, *Ética e coesão social*, *Ética para as relações produtivas*, foram elencadas para discussão e aprofundamento da temática em que verificamos a possibilidade de contextualizarmos o material didático, estabelecendo a relação com a política, com a economia e pensando, principalmente, na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea.

#### 4.1 Ética e coesão social

Na atualidade, diversos são os temas discutidos e considerados relevantes na sociedade como a sustentabilidade, a poluição, a liberdade, a felicidade, a bioética e a própria ética. São temas gerais que, ao serem analisados, expressam os avanços e as conquistas humanas do ponto de vista da informação e da tecnologia, mas que também revelam a própria fragilidade da humanidade, na medida em que percebemos a regressão da consciência dos indivíduos diante das questões sociais que ainda provocam a violência e a barbárie. As possibilidades de análise da relação que se estabelece na sociedade contemporânea, tendo em vista a manutenção da coesão social, fundamentam-se sob a estrutura do pensamento ideológico que, diante das contradições sociais, estão em consonância com as heteronomias<sup>42</sup> visivelmente presentes nas relações humanas, opondo-se ao movimento subjetivo que deveria auxiliar os indivíduos na busca pela autonomia.

A reprodução de conhecimentos estruturados na sociedade refletem diretamente na educação e na formulação das normas a serem seguidas e na adaptação dos materiais didáticos em sala de aula. Na preparação dos conteúdos escolares, percebemos a exigência do mercado de que esses conteúdos ministrados aos alunos apresentem, em sua estrutura didática, um caráter diversificado, criativo e adequado ao processo de investimento flexível diante das demandas da política neoliberal que estruturam a educação cada vez mais voltada para a atuação no mercado de trabalho.

Dentre os principais documentos que orientam as propostas dos conteúdos de ensino, destacamos a Base Nacional Comum Curricular-(BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-(LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais-(PCNs). De modo geral, quando essa lei apresenta a proposta dos conteúdos e das formas de ensino já se encontram-se estabelecidos nas políticas públicas os incentivos para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos ao longo do processo formativo no ensino básico.

---

<sup>42</sup> Heteronomia: Condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora. De um outro, a lei à qual obedece. Em Kant, por oposição à *Autonomia* da vontade, a *Heteronomia* compreende todos os princípios da moralidade aos quais a vontade deve submeter-se: educação, constituição civil, sentimentos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 92, grifo nosso).

Porém os desafios econômicos, culturais, políticos e sociais do país implicam que haja compreensão na execução de análise sobre a realidade educacional do próprio país.

Logo na introdução da BNCC, afirma-se visar “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 07). Essa afirmação, vista pela perspectiva daquilo que se almeja na educação global, traz consigo elementos positivos, mas, a partir do momento que nossa reflexão se aproxima com objetividade da realidade concreta do sistema educacional, podemos constatar as incoerências da sociedade capitalista que, diante dos processos ideológicos, trabalham para a manutenção do *status quo*, principalmente quando se trata da relação com a educação. Adorno e Horkheimer (1978), no texto “Ideologia”, enfatizam que “só é possível [a crítica ideológica] na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote” (ADORNO, 1978, p. 191).

A afirmação de Adorno e Horkheimer permite que a reflexão sobre os processos ideológicos na sociedade contemporânea não se restrinja à aparência dos fatos sociais provocados pela irracionalidade e pelo controle das massas, visto que o próprio Adorno (1995a) enfatiza que “a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995a, p. 121-122). De fato, ao fazer essa afirmação, ele aponta para a viabilidade da autonomia do sujeito, quando se trabalha a formação deste desde a infância no intuito de se tornar a educação autorreflexiva e crítica.

Reportar à reflexão sobre a educação na sociedade emergente implica o conhecimento imediato das inferências ideológicas que impulsionam a formação adaptativa do indivíduo. De acordo com Galuch e Palangana (2005, p. 337), “o ensino prioriza adaptação do sujeito à ordem vigente”. Essa adaptação do indivíduo pode ser entendida via conteúdo escolar, ao expressar situações do cotidiano das pessoas sem revelar claramente as causas que promovem esse condicionamento. Adorno (1995a) menciona a questão da “consciência coisificada” para demonstrar o quanto a razão aderiu aos mecanismos de manipulação e o quanto ela própria condiciona o pensamento e a liberdade do sujeito.

A perspectiva da abordagem filosófica encontra-se demarcada no material didático em análise, “Filosofando: introdução à filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2016) diante daquilo que trata da pseudoliberalidade de pensamento do indivíduo, em que se poderia pressupor que houvesse a compreensão análoga do sujeito da realidade na qual ele está inserido no mundo. No entanto, a ideia da livre escolha da liberdade do indivíduo na sociedade não condiz de fato com a liberdade que, em Marcuse (1973), pode ser claramente entendida e denunciada pelo aspecto do controle industrial, isto é, da “supressão da individualidade na mecanização” (MARCUSE, 1973, p. 23).

Obviamente que, ao pensarmos na possibilidade da liberdade do indivíduo, poderíamos pressupor a autonomia da livre escolha, entretanto estamos pensando acerca do conteúdo de ética disposto no material didático com destaque a unidade IV- “Filosofia Moral”. Quando nos reportamos ao título do capítulo (12) - “Moral, ética e ética aplicada”, podemos constatar que as autoras apresentam nele as questões da moralidade, do dever, da escolha, da liberdade que fazem com que esses dilemas morais acabem se sobressaindo em relação às questões éticas que têm caráter mais universal, ou seja, nenhum dilema moral deve estar acima da concepção ética que tem uma preocupação mais ampla do ponto de vista do fazer e agir dos seres humanos.

Em um sentido mais estrito, a *moral* diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura, enquanto que a *ética* considera a ação humana do seu ponto de vista valorativo e normativo, em um sentido mais genérico e abstrato (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.134, grifo nosso).

A moral diz respeito aos valores de um povo, da sua cultura, dos seus costumes, enquanto a ética trata de assuntos mais genéricos, abstratos e de cunho universal. A ética e a moral estão interligadas na construção e na formação humana, mas, quando pensamos que a ética em sua essência trata de questões de cunho mais abrangente, haveria possibilidade de justificarmos uma atitude moral de um tempo, de uma época, sem considerarmos que, independentemente do período histórico, aquela situação seria considerada um crime com relação à dignidade do ser humano.

A escravidão seria um bom exemplo para ilustrarmos a questão do “costume” de um tempo, em que oprimir o povo foi considerado normal. Se no auge da escravidão, ela foi considerada, pelos escravocratas, necessária para a exploração em função da manutenção dos interesses pessoais destes, certamente havemos de perceber o quanto um juízo de valor imposto naquela época estava adaptado e justificado por aqueles que o cometiam como sendo algo necessário. Quando pensamos na questão da moral na perspectiva da utilidade, acima da dignidade humana, percebemos como se exige dos indivíduos que tenham a capacidade de se adequarem às situações violentas, o que expõe as pessoas às constantes humilhações sem que seus direitos sejam respeitados por serem igualmente seres humanos.

Nesse sentido, refletindo no capítulo (12) - “Moral, ética e ética aplicada”, vemos que se apresentam elementos para pensarmos a questão da moral acima da concepção ética; a própria disposição da sequência das palavras, dos tópicos, das imagens e o recurso das charges ao longo do texto demonstram a preocupação em encaminhar os alunos para uma reflexão mais voltada para o desenvolvimento do bem viver em sociedade, isto é, para a adaptação do sujeito ao seu contexto social.

Os tópicos do capítulo (12) - “Moral, ética e ética aplicada” - estão expostos assim: “Os valores”, “Moral e ética”, “Caráter histórico e social da moral”, “Dever e liberdade”, “Compromisso moral”, “A bússola e a balança”, “Valores relativos ou absolutos?”, “Ética aplicada”, “Bioética”, “Ecoética”, “Ética dos negócios”, “O que esperar?”. Além dos tópicos do livro, as imagens utilizadas, assim como as charges, também demonstram uma perspectiva em relação ao agir com a moral pensando em um tempo e em um contexto diferentes do nosso, mas que devem reforçar em nós aquele sentimento de que, se no passado foi dessa forma, por que não nos adaptarmos de um jeito semelhante nos dias atuais para fazer dar certo?

Para ilustrarmos um pouco do que foi dito acima, duas figuras do livro “Filosofando: introdução à filosofia” (2016) conduzem os alunos para uma leitura adaptativa do pensamento da moral e dos costumes de uma época.

**Figura 3:** Foto da atriz e cantora alemã Marlene Dietrich, ano de 1933.



**Fonte:** Disponível em: <https://psicod.org/filosofando-introduco--filosofia.html?page=325>. Acesso em: 18 abr. 2021.

A atriz e cantora alemã Marlene Dietrich, uma das figuras públicas que popularizaram o uso de calças compridas entre as mulheres, em foto de 1933. A atitude ousada da atriz de apresentar-se em público vestindo roupas masculinas subvertia os costumes da época e escandalizava aqueles que consideravam esse uso imoral (ARANHA; MARTINS, 2016, p.163).

**Figura 4:** Tirinha de Frank e Ernest (2008).



**Fonte:** Disponível em: <https://psicod.org/filosofando-introduco--filosofia-v2.html?page=327>. Acesso em: 18 abr. 2021.

*Frank & Ernest* (2008), do cartunista Bob Thaves. O personagem Frank tem consciência do que deve ser feito, mas acaba por decidir moralmente de maneira individualista (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 166).

Observamos que as legendas das duas figuras não ajudam o aluno a estabelecer uma reflexão crítica sobre os aspectos políticos e sociais do passado e que a descrição das legendas apenas justifica, naquele tópico, o tema abordado. Ao trazer para o livro uma foto, do ano de 1933, da atriz Marlene Dietrich, pensando em uma discussão sobre a questão dos “valores”, podemos nos perguntar a qual contexto educacional estamos nos reportando. Essa imagem da atriz nos ajuda a pensarmos, hoje, sobre o nosso cotidiano em sala de aula? Se a imagem da atriz representa uma atitude de ousadia em razão ao fato de ela provocar escândalo e subversão pelo uso de “roupas masculinas” naquela época, ao ponto de sua atitude ter sido considerada imoral, nesse sentido, como estabelecermos uma relação com a questão da desigualdade entre homens e mulheres na atual sociedade capitalista?

Na tirinha dos personagens Frank e Ernest, menciona-se o fato de o personagem Frank ouvir a sua consciência sobre como deve agir na sociedade, mas acaba agindo de maneira individualista, pois acredita que o seu “senso moral” será capaz de fazê-lo agir da forma mais correta possível, ou seja, novamente é possível interpretarmos que a imagem reforça que a tomada de decisões do personagem deve estar de acordo com os interesses pessoais deste e que ele não está pensando na concepção universal do seu agir ético.

Essa reflexão sobre o agir do indivíduo na sociedade, seja de forma individualista, seja buscando seus interesses pessoais, permite que pensemos sobre o processo de formação ética nesse contexto atual que procura justificar, por meio da diversidade cultural, os elementos para a manutenção da coesão social. Como é possível percebermos no material didático, há esses elementos descritivos em relação ao aparato da visão social sobre a perspectiva da sociedade burguesa na sua fase atual.

No livro “Filosofando: introdução à filosofia” (2016), para trabalhar a temática da liberdade, por exemplo, as autoras dedicaram o capítulo (14) - “Podemos ser livres?” - para enfatizar a compreensão sobre a importância do agir de acordo com a visão moral de um tempo estabelecido. No material didático é possível visualizarmos que tanto a escrita descrita pelas autoras sobre o tema bem como a escolha dos textos remetem a uma perspectiva histórica sobre o conceito de liberdade presente na mitologia, no positivismo, no racionalismo, na fenomenologia, no existencialismo, ou seja, apresenta-se, ao longo do capítulo,

a estrutura do pensamento de autores clássicos da filosofia como Sócrates, Agostinho, Espinosa, Comte, Sartre e Merleau-Ponty, com o objetivo de não só exemplificar o assunto, mas na tentativa de possibilitar aos alunos o pensamento sobre o conceito de liberdade em fases distintas da humanidade.

A citação a seguir remete à explicação das autoras acerca do que se define como a liberdade incondicional e o livre-arbítrio dos indivíduos.

Afinal, somos livres ou determinados? Quando nos referimos ao conceito de liberdade, podemos fazê-lo com base em diversas perspectivas. Há os que descreem da possibilidade da escolha livre, enquanto para outros liberdade é poder pensar e agir por si próprio, sem nenhum constrangimento. Na maior parte da tradição filosófica, a liberdade humana é admitida como absoluta, ou seja, temos a escolha de agir de um modo ou de outro, independentemente das forças que nos constroem (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 187).

Mesmo que pensemos na liberdade humana com a possibilidade da livre escolha, conforme a citação, “temos a escolha de agir de um modo ou de outro, independentemente das forças que nos constroem” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 187); na verdade, nosso agir está diretamente ligado às manifestações da nossa crise racional. Horkheimer (2002), sobre a crise racional do indivíduo, destaca que “o tema deste tempo é a autopreservação, embora não exista mais um *eu* a ser preservado” (HORKHEIMER, 2002, p. 133, grifo nosso).

Isso revela o quanto nossa individualidade está fragmentada diante dos apelos da sociedade capitalista, que, ao propor um modelo de ser humano adaptado, dificulta a própria capacidade de reflexão do indivíduo. A afirmação no livro de que a “liberdade é poder pensar e agir por si próprio, sem nenhum constrangimento” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 187) deve possibilitar que, ao refletirmos sobre a temática da liberdade, analisemos os fatores que influenciam nossas escolhas. Adorno (2007) enfatiza o quanto nos enganamos acerca da liberdade, ou seja, “as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas” (ADORNO, 2007, p. 108).

As regras já estão estabelecidas na sociedade capitalista como meios para a manutenção da coesão social, gerando nos indivíduos um sentimento de conformismo e de adaptação em relação às questões sociais. É possível

entendermos que, quando falamos de coesão social, estamos pensando nesse aparato ideológico que forma nossa individualidade.

Podemos pensar na visão utilitarista e pragmática que se faz do aspecto cultural, incitando, nos seres humanos, a ideia de que as diversidades culturais promovem maior liberdade de expressão e, de fato, promovem no sentido de expansão das diferenças, ou seja, a formação dos grupos sociais reforça as identidades desses grupos na sociedade, na busca de uniformizar a maneira de se pensar e de agir.

Ao se consolidar os aspectos de um grupo, cria-se uma ambiguidade interna nos indivíduos, ou seja, a necessidade de estes desenvolverem características que os façam capazes de pertencer àquele grupo específico, gerando nesses sujeitos a ideia de pertencimento. Entretanto, os indivíduos desconsideram o quanto persistem na sociedade os aspectos de agressividades, de violências de um grupo que se levanta contra os outros. Cria-se a ideia de grupos coesos, fortes e resistentes e se esquece do processo de individuação dos sujeitos, ou seja, no fundo, afunila-se a necessidade de se pensar de acordo com as normas de um grupo social.

Adorno (1995a) traz a questão do esporte, para ilustrar esse caráter ambíguo que promove nos indivíduos tanto o aspecto da agressividade quanto os benefícios à saúde física e psíquica daqueles que o praticam.

O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fairplay*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e a disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma (ADORNO, 1995a, p. 127).

Esse processo de ambiguidade no esporte é apenas um exemplo dessa relação provocada pela ação da indústria cultural, que gera nos indivíduos a ideia de que, mesmo estando do lado de um grupo social, eles estariam pensando no coletivo, no respeito ao outro, mas uma das consequências mais latentes na formação das pessoas é o desenvolvimento do egocentrismo provocado pelo

individualismo na medida em que cada um quer defender seu ponto de vista como sendo o certo.

Nesse sentido, não seríamos todos afetados pela ação da indústria cultural? Adorno e Horkheimer (1985), acerca da finalidade da indústria cultural na vida dos indivíduos, destacam que

A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Conforme o aspecto determinante em cada caso, a ideologia dá ênfase ao planejamento ou ao acaso, à técnica ou à vida, à civilização ou à natureza. Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. Objetos é que continuarão a ser em ambos os casos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Adorno e Horkheimer (1985) chamam nossa atenção para o aspecto mercadológico no qual estamos inseridos no dia a dia; por isso o relevante é pensarmos na educação e na relação direta do conteúdo de ética com o aspecto de formação humana que constitui o nosso pensar. O que seria a ideia da manutenção da coesão social senão a própria imagem da estabilidade de mercado?

De acordo com Galuch e Silva (2018), as “ideias de cidadania, de participação, de igualdade e de autonomia são ajustadas para justificar ações e intenções em relação à educação, dita democrática e de qualidade” (GALUCH; SILVA, 2018, p. 118). Esse ajustamento em relação à preocupação de ação do processo de desenvolvimento da educação reverbera justamente na finalidade da ação de políticas públicas em que se espera do Estado a consolidação dos direitos à educação. O papel do Estado deveria consistir na oferta da educação para todos, no entanto sabemos que nem todos têm acesso ao ensino básico de qualidade e menos ainda a uma educação que proporcione a transformação positiva dos indivíduos no sentido de promover a igualdade e a autonomia.

Freire (2005) faz um alerta acerca da responsabilidade ética que deve direcionar a vida de qualquer indivíduo, principalmente quanto à prática educacional. Esclarece afirmando que “a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (2005,

p.15), mas “falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano” (FREIRE, 2005, p.15-16). A perspectiva da visão crítica da necessidade de se pensar na formação do caráter ético universal, apontado por Freire (2005), corrobora a visão de Sung e Silva (2003). Estes percebem que o cinismo tornou-se uma forte característica nas relações humanas por apresentar ligação direta com o aspecto da competitividade, acentuando as indiferenças nas relações humanas.

A sensação de “normalidade” diante da realidade social leva, muitas vezes, a uma atitude de cinismo, de pensar que as coisas são assim mesmo ou que “eu não tenho nada a ver com isso”, diante dos graves problemas sociais gerados pela lógica do mercado. Problemas esses que não se pode esconder ou negar, por mais que se construam muros em torno de condomínios fechados ou de outros espaços ‘privês’. Pois os pobres que nunca puderam participar dos benefícios e chances proporcionados pelo mercado e os mais ‘fracos’ que foram sendo expulsos do mercado continuam ainda a fazer parte da sociedade. Só que sem possibilidades de uma vida digna (SUNG; SILVA, 2003, p.61-62, grifo dos autores).

A sociedade, reforçada tanto por aspectos da falta de responsabilidade, do cinismo, da competitividade como por outros elementos que caracterizam a formação do cidadão, encontra-se na perspectiva da individualidade do próprio sujeito, que, ao se deparar com os constantes apelos da sociedade administrada pelo consumo, não dispõe de “forças” suficientes para romper com todas as estratégias de dominação, principalmente no que tange à busca por seu ideal de felicidade e de bem-estar pessoal.

No mencionado livro didático, o capítulo (15) - “A felicidade: amor, corpo e erotismo” - apresenta aos alunos a noção da “experiência de ser” na busca por sua “felicidade”. O tema abordado nesse capítulo é interessante para pensarmos acerca do aspecto sentimental, ou seja, do controle psicológico, que, ao abarcar essa concepção de felicidade e trazer temas como “o amor, o corpo e o erotismo”, alimenta no imaginário de qualquer pessoa a facilidade de buscar a sua realização pessoal e o seu bem-estar, no encontro com a sua “capacidade” de distinção do que seja saudável em relação ao que seja prejudicial.

Ao nos referirmos à ‘experiência de ser’ de um sujeito livre, consciente de sua individualidade, entramos no campo da ética. A reflexão sobre o que fazer da nossa vida para alcançar a felicidade nos coloca diante de escolhas morais, em um ambiente de convivência com outras pessoas. O que é a felicidade se não tivermos com quem compartilhar nossa alegria? Porque a felicidade é também a celebração da amizade, do amor e do erotismo (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 198).

As autoras novamente destacam a importância das “escolhas morais” como sendo essenciais para se alcançar a felicidade. Obviamente que as escolhas que fazemos passam pelo filtro da razão, contudo a própria razão humana também encontra-se condicionada ao processo de alienação. Sendo assim, pensar sobre essa perspectiva de buscar a “felicidade” no encontro da “experiência de ser” implica compreendermos que a nossa realidade humana encontra-se de mãos atadas com a perspectiva política, que orienta nossas ações diárias e que, automaticamente, vai afastando os indivíduos do que diz respeito ao resgate dos direitos humanos e da valorização do caráter ético universal.

No contexto do capítulo (15) - “A felicidade: amor, corpo e erotismo” - é interessante percebermos a nomeação dos tópicos: “Quero ser feliz...”; “A experiência de ser”; “Tipos de amor”; “Relação corpo e alma”; “Sexualidade e erotismo”; “Individualismo e narcisismo”; e “Felicidade e autonomia”. Esses tópicos encaminham o pensamento dos alunos para a explanação dos conceitos da filosofia, por exemplo, da relação entre corpo e alma, no entanto ocorre a limitação da visão dos alunos ao obterem o conhecimento da construção do pensamento histórico sem um questionamento reflexivo no próprio texto.

Estamos pensando sobre o aspecto de formação dos alunos do ensino médio na disciplina de filosofia. Nesse sentido, vale à pena refletirmos sobre a filosofia, sobre o ensino da filosofia e das orientações curriculares para a educação do ensino médio.

Silva (2019) relembra que, ao final dos anos de 1990, os órgãos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO iniciaram movimentos intensos para a organização e reforma no ensino. A proposta inicial consistia em se delinear o “significado nas novas dinâmicas econômicas dos anos de 1990” (SILVA, 2019, p. 69). Nesse contexto, estavam em pauta as discussões acerca

da problemática realidade da educação no mundo, ou seja, as políticas públicas em questão buscavam novas possibilidades de organização da educação básica. Na realidade da América Latina, as políticas curriculares para o ensino médio já indicavam a visão de mercado como um processo de constituição da formação dos indivíduos, isto é, a “constituição de indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos” (SILVA, 2019, p. 41).

As mudanças ocorridas ao longo dessas duas décadas foram evidenciando as contradições que a educação enfrentou nos cenários político e socioeconômico do país. No Brasil, o contexto educacional atual revela os índices em relação ao abandono escolar e ao analfabetismo crescente. No entanto, entendendo as demandas econômicas do país, a perspectiva de formação de “um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor” (SILVA, 2019, p. 67) desperta nossa atenção para a utilidade da educação.

No relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998) para a UNESCO, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresenta as perspectivas de orientações de mudanças para a educação. No relatório, é apresentado, para a educação, o que seriam os quatro pilares de integração e formação dos indivíduos, isto é, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e o “aprender a ser” (DELORS, 1998), ou seja, a definição apresentada no intuito da formação dos indivíduos para além dos muros da escola.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o ***aprender a conhecer*** e, em menor escala, para o ***aprender a fazer*** (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo do autor).

Refletindo sobre a proposta do relatório Delors (1998), verificamos no texto uma escrita bem coesa e consistente do ponto de vista para as possíveis modificações na educação do século XXI. Entretanto, estamos pensando sobre a realidade dos indivíduos, partindo de uma composição ampla e entendendo o que Adorno (1995a) mencionou como a “consciência coisificada” dos indivíduos. Isso indica que a formação dos sujeitos está envolta em uma perspectiva macro do entendimento das bases que sustentam o processo ideológico, ou seja, compreendendo a relação das pessoas com a formação e com o uso da técnica na sociedade, como meio de instrumentalização da razão.

Mencionei o conceito de *consciência coisificada*. Esta é sobretudo uma *consciência* que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador. No que diz respeito a *consciência coisificada*, além disto é preciso examinar também a relação com a *técnica*, sem restringir-se a pequenos grupos (ADORNO, 1995a, p. 132, grifo nosso).

O relatório Delors (1998) dedica o segundo capítulo, “Da coesão social à participação democrática”, para mencionar o aspecto de integração da educação ao contexto da cultura e dos valores que direcionam a visão da própria educação. A perspectiva de integração da educação vincula-se ao aspecto da manutenção da coesão social, quando pensa na exclusão social, mas não esclarece a visão utilitarista que se faz da própria educação para a manifestação dos interesses sociais do capital financeiro.

Os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a *diversidade* dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o *princípio da homogeneidade* que implica a necessidade de observar regras comuns (DELORS, 1998, p. 51, grifo nosso).

Adorno (1995a) menciona que “a consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva” (ADORNO, 1995a, p. 70). Nesse sentido, pensar sobre essa relação entre a consciência e a ciência permite que ampliemos a reflexão sobre o aspecto da formação do indivíduo

vinculada ao uso que se faz da ciência, enquanto técnica de apropriação do domínio intelectual e produtivista.

Marcuse, em “A responsabilidade da ciência” (2009), sinaliza que “hoje a própria ciência encontra-se em aliança com os poderes que ameaçam a autonomia humana e frustram a tentativa de realizar uma existência livre e racional” (MARCUSE, 2009, p. 162). Marcuse (2009) acentua que o fazer científico não isenta a responsabilidade do cientista em relação às finalidades para as quais se destinam suas pesquisas, contudo o controle do poderio econômico, político e militar sobre o uso das técnicas no exercício da dominação não pode deixar de ser refletido pelo próprio cientista.

Em “Técnica e ciência como ideologia” (2014), Habermas corrobora a visão de Marcuse (2009) acerca do uso racional da técnica para instrumentalização da ciência como meio para a atuação social e como fim para a dominação social.

Aquela racionalidade se estende, além disso, apenas sobre relações passíveis de utilização técnica e exige por isso um tipo de ação que implica a dominação, seja sobre a natureza, seja sobre a sociedade. Em virtude de sua estrutura mesma, a ação racional com respeito a fins é exercício do controle (HABERMAS, 2014, p. 77).

Habermas (2014) acentua que, “na medida em que a técnica e a ciência penetram nos âmbitos institucionais da sociedade” (HABERMAS, 2014, p. 76), ocorrem, nas próprias instituições, transformações que acabam legitimando o poder da ação social. A ação social implica sua atuação no processo de dominação política sobre aquilo que está sendo produzido para a sociedade, ou seja, isso indica que a produção do cientista não é neutra, logo, a ciência também corresponde aos interesses políticos e econômicos.

Chauí (1982), acerca da definição histórica do conceito de ideologia, incita nossa reflexão sobre o surgimento do Estado no seu desenvolvimento e em seu processo de dominação e de controle social.

O Estado *aparece* como a realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade. O

Estado não é um poder distinto da sociedade, que a ordena e regula para o interesse geral definido por ele próprio enquanto poder separado e acima das particularidades dos interesses de classe. Ele é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade. Ele exprime na esfera política as relações de exploração que existem na esfera econômica (CHAUÍ, 1982, p. 69-70, grifo da autora).

Chauí (1982) lembra que o desenvolvimento da autonomia do Estado foi a abertura para o caminho da consolidação da ideologia política. Nesse sentido, a justificativa do Estado acerca da divisão social, quando visualizamos na sociedade as desigualdades entre as classes sociais (o proletariado *versus* a burguesia), entendemos que, da forma como as coisas estão estruturadas na sociedade, a possibilidade de transformação da consciência torna-se praticamente insuperável. “A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação” (CHAUÍ, 1982, p. 78). Chauí nos traz o exemplo da família, para ilustrar esse aspecto ideológico que estrutura a forma de representação na sociedade burguesa.

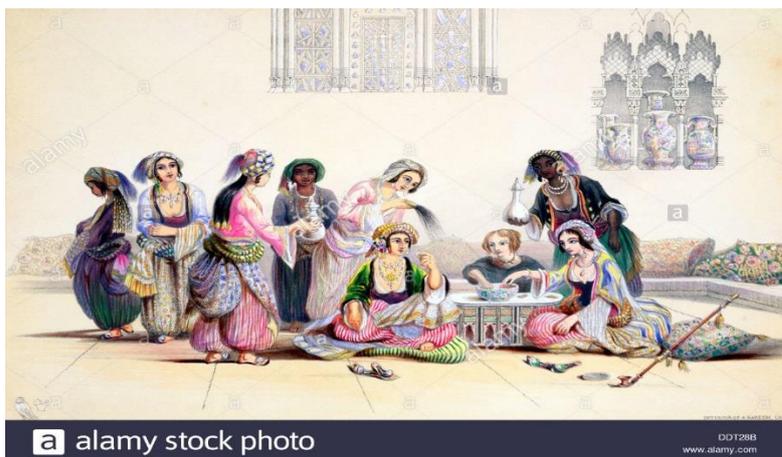
Assim, por exemplo, na ideologia burguesa, a família não é entendida como uma relação social que assume formas, funções e sentidos diferentes tanto em decorrência das condições históricas quanto em decorrência da situação de cada classe social na sociedade. Pelo contrário, a família é representada como sendo sempre a mesma (no tempo e para todas as classes) e, portanto, como uma realidade natural (biológica), sagrada (desejada e abençoada por Deus), eterna (sempre existiu e sempre existirá), moral (a vida boa, pura, normal e respeitada) e pedagógica (nela se aprendem as regras da verdadeira convivência entre os homens, com o amor dos pais pelos filhos, com o respeito e temor dos filhos pelos pais, com o amor fraterno). Estamos, pois, diante da *ideia* da família e não diante da realidade histórico-social da família (CHAUÍ, 1982, p. 88, grifo da autora).

O exemplo da configuração ideológica da ideia da família nos aproxima da perspectiva da coesão social, pelo fato de a família ser a representação do primeiro lugar de formação do indivíduo, lugar este em que se institui a aplicação dos “valores” presentes na sociedade.

No livro “Filosofando: introdução à filosofia” (2016), o tema da família está diluído dentro da abordagem da moral, por constituir o lugar de fácil absorção dos valores dentro da cultura que configura a visão de um povo sobre o seu

processo de formação subjetiva e coletiva. Para ilustrar essa perspectiva da formação cultural de um povo, as autoras, no capítulo (12) - “Moral, ética e ética aplicada” - trouxeram uma pintura do interior de um harém no Cairo (Egito) do século XIX, para representar a diversidade cultural pensando a questão da poligamia (relação amorosa de um homem com várias mulheres).

**Figura 5:** Interior de um harém, Cairo, Egito, meados do século XIX- (Anne Margareta Burr).



**Fonte:** Disponível em: <https://www.alamy.com/interior-of-a-harem-cairo-egypt-mid-19th-century-artist-a-margareta-image60150283.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Representação de interior de harém (século XIX), Cairo (Egito). Alguns povos praticam a poligamia, enquanto outros são monogâmicos; para uns o casamento é indissolúvel, para outros, o divórcio é permitido. Essas normas dependem das religiões, dos costumes e de determinações legais (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 164).

A pintura ilustra a ideia da poligamia no contexto cultural do Cairo no Egito, representando um estilo de vida que diverge do monogâmico, e isso nos faz pensar sobre a cultura árabe associada à sua formação. Apesar das diferenças culturais de um povo em relação ao outro, cabe nossa reflexão sobre o aspecto do multiculturalismo que o indivíduo é convidado a desenvolver na perspectiva de se tornar culto, desenvolvido e sofisticado. Para contextualizar a pintura no texto, as autoras apresentam a seguinte definição:

Ao nascermos, o mundo cultural é um sistema de significados já estabelecidos, de tal modo que aprendemos regras de

comportamento desde cedo. Existe, portanto, uma *moral constituída*, com regras que nos permitem distinguir o ato moral do imoral.

As normas morais variam conforme tempo e o lugar, bem como dependem das formas de relacionamento e das práticas de trabalho em determinada sociedade. À medida que as relações se alteram, ocorrem modificações nas normas de comportamento coletivo. Essas mudanças eram mais lentas antigamente, mas se aceleraram a partir da segunda metade do século XX (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 164, grifo das autoras).

A reflexão das autoras acerca das diferenças culturais de um país para o outro apresenta o aspecto das particularidades de uma formação cultural que se distinguem culturalmente de uma em relação a outra, como, por exemplo, a configuração da família, mas não revela claramente à sociedade o aspecto da agressão psicológica cometida com a relação à dignidade humana. Digamos, não pela configuração cultural causada pelo conformismo e pela adaptação, mas no sentido da configuração do indivíduo na sociedade capitalista, ou seja, de muitas vezes ele (ela) ser visto (a) como uma mercadoria a ser explorada pelos interesses pessoais. O aspecto psicológico gerado no sujeito com relação a essa violação da dignidade humana diz respeito à questão do ressentimento que essa realidade política e ideológica provoca na vida pessoal.

Kehl (2020) destaca que o “*ressentimento* não é um conceito da psicanálise; é uma categoria do senso comum que nomeia a impossibilidade de esquecer ou superar um agravo” (KEHL, 2020, p.9, grifo da autora). Nesse sentido, estamos frente a uma situação de conflito interno do sujeito que manifesta suas ações nos aspectos individual e coletivo. O ressentimento certamente vem acompanhado do sentimento de impotência frente aos ataques que o ser humano sofre no cotidiano e, que muitas vezes, não consegue superá-los da forma mais satisfatória possível.

Kehl (2020) enfatiza que “o ressentimento não seria o efeito mais provável produzido em certas condições de opressão nas quais só resta ao sujeito debater-se em vão sob o agulhão da autoridade” (KEHL, 2020, p. 12); a questão da autoridade situa a vida do sujeito com relação à violação dos seus direitos. A perspectiva do entendimento acerca da agressão sofrida está em sintonia com

o aspecto da manutenção da coesão social, que impõe aos indivíduos a adaptação ao dever ser de acordo com os interesses da burguesia dominante.

A ética participa da formulação de construção do caráter adaptativo por corresponder aos apelos da sociedade do consumo. O indivíduo que pensa não estar sendo atingido pelas mazelas sociais está equivocado, exatamente pelo fato de as coisas estarem todas interligadas na sociedade, ou seja, a possibilidade de ruptura das consequências ideológicas deve acontecer no nosso momento presente. A tentativa de superação do mito, do medo deve acontecer no nosso cotidiano. A possibilidade da autonomia do pensamento deve despertar nossa atenção para a relação de construção da formação humana recebida na família, na escola e na sociedade, desse modo, o processo formativo pode passar a configurar, em nossa consciência, a necessidade da autorreflexão e da análise crítica.

#### **4.2 Ética para as relações produtivas**

Na unidade anterior, “Ética e coesão social”, demonstrou-se que a relação ética auxilia na manutenção da coesão social, ou seja, a forma como as estruturas sociais encontram-se devidamente organizadas e apoiadas pelo braço forte da indústria cultural revela que essa relação reforça nos indivíduos o processo de alienação do uso da sua própria razão. Na unidade “Ética para as relações produtivas”, busca-se compreender que a ética sobre a qual falamos encontra-se alinhada com os processos produtivos que acentuam na subjetividade humana os interesses pessoais e estabelecem as relações de troca da oferta e da procura, inclusive, na educação.

O aparato ideológico em que se sustenta a própria sociedade do consumo viabiliza que o agir e o pensar do ser humano encontram-se revestidos da dominação que, conseqüentemente, fragiliza a busca de rompimento desse processo antagônico que, por um lado, cria na mente das pessoas a ideia de acesso e de pertencimento social e, por outro, acentua as diferenças, ao categorizar as classes sociais e afirmar que nem todos os indivíduos terão acesso aos bens que são produzidos para o consumo. Nesse sentido, pensando acerca da relação da ética com o processo de produção para as massas, torna-se interessante continuarmos a reflexão sobre a postura do conteúdo da ética exposto no material didático.

Consideramos que é importante a indagação acerca da forma escolhida para a apresentação dos conteúdos de filosofia aos alunos do ensino médio e torna-se pertinente a investigação acerca das bases que fundamentam a filosofia e a história da filosofia, pois, quando perguntamos aos alunos na sala de aula o *que é ética?*, oportunizamos a formulação de respostas provisórias sobre o assunto. Se recorrermos ao dicionário, teremos a resposta mais definida e objetiva sobre a palavra. Há também a possibilidade de recorrermos à compreensão filosófica de autores clássicos da filosofia como Adorno e Horkheimer, que, tendo desenvolvido um material intelectual sólido de fundamentação desses conceitos, podem nos auxiliar no entendimento acerca da relação da ética com a perspectiva da produção capitalista.

Pensando por esse aspecto social, a possibilidade da percepção do conteúdo exposto do processo do conhecimento científico produzido atualmente permite compreendermos que há elementos descritos na sociedade que, ao proporem a reflexão sobre a formação do indivíduo, encontram na sociedade as limitações do uso da razão, principalmente acerca do alcance da autonomia, do pensar e do agir.

Ao analisarmos a estrutura da Unidade IV e os capítulos do material didático “Filosofando: introdução à filosofia” (2016), foi possível percebermos que as autoras organizaram os conteúdos da filosofia por temas. Ao se fazer a escolha de abordar os assuntos da filosofia por temas como “Moral, ética e ética aplicada”; “Ninguém nasce moral”; “Podemos ser livres?”; “A felicidade: amor, corpo e erotismo”; “Teorias éticas: abordagem cronológica”, confronta-se com outra possibilidade didática que seria a abordagem por conceitos filosóficos como a razão, a lógica, a metafísica, a cultura, a política, a ética.

Quando fazemos perguntas primárias aos alunos no ensino médio como o que é filosofia? ou o que é lógica? entendemos que é diferente de perguntar: é possível se definir filosofia? ou por que estudar lógica? Nesse sentido, percebemos que, dependendo das possibilidades de respostas, há também as diversas possibilidades de interpretações de determinado assunto, ambas as formas são pensamentos corretos do ponto de vista da especulação filosófica, porém a possibilidade de tomada de consciência do processo de produção na vida do ser humano acaba passando despercebido quando se vê apenas o

aparente. Poderíamos, então, nos perguntar: qual a importância da reflexão sobre a ética na vida do indivíduo?

Ao olharmos para o conteúdo do capítulo (16) - “Teorias éticas: abordagem cronológica” - sobre as principais correntes filosóficas como a ética dos gregos, a ética helênica, a ética medieval, a ética moderna e a ética contemporânea, verificamos que esses assuntos foram discorridos de forma breve e resumida no material didático. Logo na introdução, as autoras afirmam que obter o conhecimento das diferentes abordagens da ética permitiria que “nossas argumentações alcançariam rigor maior se recorrêssemos aos pensadores que nos antecederam, não para segui-los cegamente, mas para refletirmos com mais propriedade e autonomia” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 209).

No entanto, apesar da relevância histórica de construção do pensamento filosófico, abordar esses assuntos de forma sucinta limita o acesso ao pensamento de importantes filósofos que contribuíram para a construção da própria reflexão sobre a vida. De fato, quanto maior nosso conhecimento acerca da produção intelectual, maior seria nossa capacidade de reflexão sobre uma situação imediata ou um fato histórico ocorrido. Entretanto, se olharmos para a história da humanidade, veremos que só o conhecimento não foi capaz de evitar atos de violência e barbárie que já evidenciavam a demonstração da regressão da consciência humana.

Adorno (1995a) menciona os acontecimentos ocorridos em Auschwitz<sup>43</sup> e enfatiza que

Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (ADORNO, 1995a, p. 119, grifo do autor).

A reflexão de Adorno é como um grito de alerta a toda a humanidade, isso significa que as condições que desencadeiam a violência física e a psicológica revelam a frieza burguesa presente no indivíduo. Essa frieza gerada no convívio

---

<sup>43</sup> Registro fotográfico: visita a Auschwitz na Alemanha (AJUB, 2015).

social provoca a ausência da empatia, da solidariedade e do respeito à vida. O ser humano acaba desenvolvendo um sentimento de desamparo, quando percebe que suas ações refletem mecanismos de autodefesa por não considerarem internamente o seu processo de alienação e de falta de autorreflexão crítica. “Mas como o sentimento da frieza é tudo, menos neutro, este comunica ao homem um comportamento e seus contextos moralmente problemáticos” (GRUSCHKA, 2014, p. 85).

Gruschka (2014) explica que as experiências vividas pelo ser humano ao longo da sua vida podem apresentar o caráter de ambivalência, ou seja, “os homens passam por uma série de experiências sociais negativas com a frieza”, e, mesmo sofrendo com as experiências vivenciadas, “resulta uma forma especial de frieza, porque as pessoas a confirmam pela sua ação, representando a frieza em sua forma ativa” (GRUSCHKA, 2014, p. 86). Isso acaba por expressar uma adaptação à nova forma de manifestação da frieza humana na sociedade.

O condicionamento dos indivíduos expressa os efeitos da violência marcada por uma cultura social, em que a crise dos valores éticos provoca no sujeito a reprodução de comportamentos adaptativos e repetitivos e, que, ao promover o espírito de competitividade entre as pessoas, passa a atribuir a estas a responsabilidade sobre o seu sucesso ou seu fracasso na sociedade capitalista.

A crise de valores abre os precedentes para estabelecermos a reflexão sobre a ação gerada pela frieza humana, aproximando da questão do conteúdo de ética com que os alunos do ensino médio têm contato no decorrer dos três anos. Vale à pena abrir um parêntese e destacar as limitações do acesso do conteúdo de filosofia no próprio ensino médio, principalmente em razão da redução da carga horária de ensino. Por exemplo, aqui no Estado do Paraná<sup>44</sup>, de duas aulas semanais, foi reduzida a carga horária de filosofia, de sociologia

---

<sup>44</sup> Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED: Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021.

e de artes para 1 hora aula semanal e agora foi incluída no currículo a disciplina de educação financeira<sup>45</sup>.

Essa disciplina de educação financeira foi inserida com a perspectiva de orientar os alunos a aprenderem a ter mais “consciência” do uso do dinheiro, ou seja, é estabelecido como critério de ensino na educação básica a noção de empreendedorismo desde a infância. A questão de o aluno aprender a fazer o bom uso do dinheiro não estaria errada se, na verdade, ficasse claro, para ele, a real situação socioeconômica do nosso país, porque um dos principais fatores que levam as pessoas às crises financeiras e ao endividamento é exatamente pela necessidade de terem que sobreviver, na sua maioria, apenas com o salário mínimo, isto é, as diferenças sociais no nosso país são constantes e quase sempre ficam evidentes as desigualdades.

Pensando acerca do conteúdo de ética presente no material didático e percebendo o quanto as coisas estão todas interligadas na sociedade, é possível constatarmos que sempre há uma intenção na preparação, na manutenção do pensamento, no modelo de ação e na produção para o consumo das massas. Isso remete às limitações de atuação da filosofia nas escolas, não apenas pela redução do tempo, mas pela própria ausência de ênfase na importância do diálogo da filosofia com as outras áreas do conhecimento, visto que a filosofia abre espaço para estabelecermos o contato positivo com todas as áreas do conhecimento, inclusive com as áreas das ciências exatas.

De acordo com Warnock (1994), “a própria filosofia é uma matéria altamente especializada, embora possa se entrelaçar tanto com a matemática quanto com os aspectos da história” (WARNOCK, 1994, p.169), ou seja, não se trata apenas de evidenciarmos a importância da filosofia no cotidiano dos alunos, mas o entendimento de que, ao se enfraquecer o ensino da filosofia no contexto social da escola, criam-se um espaço de pseudorreflexão e um ambiente fragilizado diante do processo de autorreflexão crítica. A ética vincula-se ao processo produzido e reproduzido na sociedade do consumo. A crise dos valores

---

<sup>45</sup> PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Programa Aprender Valor leva Educação Financeira a mais de 175 escolas. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Aprender-Valor-leva-Educacao-Financeira-mais-175-escolas>. Acesso em: 13 jun. 2021.

éticos relaciona-se com as contradições que o próprio sistema capitalista implantou nas relações humanas.

Marx (2008), acerca das relações de produção na sociedade burguesa, enfatiza que

As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo (MARX, 2008, p. 48).

Para Marx, o antagonismo nas relações humanas se consolida nas relações materiais que estabelecem a relação do valor de uso com o valor de troca. Nessa relação de ambos os valores, de uso e de troca, ficam evidentes os interesses que reforçam o valor das mercadorias em detrimento do valor do indivíduo, com isso, as diferenças sociais acabam por se estabelecer na sociedade, categorizando o acesso das pessoas de acordo com as suas condições financeiras. Marx (2008) traz o exemplo do diamante, para demonstrar como o aspecto da valorização da mercadoria se torna objeto de interesse do sujeito.

Olhando o diamante, não se percebe que é uma mercadoria. Quando serve como valor de uso, estético ou mecânico, sobre o colo de uma dama ou na mão do lapidário, é diamante e não mercadoria. Parece tornar-se necessário que a mercadoria seja um valor de uso, mas indiferente que o valor de uso seja uma mercadoria (MARX, 2008, p. 52).

Para Marx (2008, p. 53), “os valores de uso são, de modo imediato, meios de existência”. Essa perspectiva permite-nos visualizar o panorama geral da construção da pessoa na sociedade. Nesse sentido, Haug (1997), ao mencionar a estreita relação de troca entre os seres humanos, demonstra a perspectiva do condicionamento estético, ou seja, esse aspecto estético desperta nos indivíduos o apelo para o consumo, e a sensibilidade humana se aflora quando o indivíduo se depara com algo que desperta seu desejo de posse. “Se a beleza da mercadoria agrada à pessoa, entra em jogo a sua cognição sensível e o interesse sensível que a determina” (HAUG, 1997, p. 16).

No material didático “Filosofando: introdução à filosofia” (2016), no capítulo (15) - “A felicidade: amor, corpo e erotismo” -, o uso de duas pinturas reforça a reflexão acerca da representação estética ao demonstrar esse desejo do ser humano pela “liberdade”, isto é, a liberdade associada à demonstração de romantismo e de consumismo.

**Figura 6:** O passeio (1917), de Marc Chagall.



**Fonte:** Disponível em: <https://www.arteeblog.com/2016/02/analise-da-pintura-promenade-de-marc.html>. Acesso em: 12 jun. 2021.

*O passeio*, de Marc Chagall, é um autorretrato do pintor com sua amada mulher, Bella. Sobre a grama, há uma toalha vermelha disposta para o piquenique, remetendo aos prazeres da mesa. Ao fundo, está sua aldeia natal, na atual Bielorrússia, retratada sob um olhar afetivo. Perceba também que Chagall segura um pássaro em uma das mãos, enquanto na outra está unido à amada, que parece levitar. O conjunto da representação, somado às cores e formas escolhidas pelo pintor, transmite a sensação de leveza daqueles que se amam. *Escreva em poucas linhas que elementos dessa tela são significativos para explicitar a felicidade* (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 196, grifo nosso).

A pintura intitulada “O passeio” (1917), de Marc Chagall, expressa a ideia de posse e de pertencimento da mulher amada. O pintor, ao fazer seu autorretrato segurando a mão da sua esposa que está levitando de amor, demonstra a leveza do seu relacionamento com a sua mulher. É interessante

observarmos a cor do vestido dela que é praticamente a mesma cor da casa ao fundo que mais parece ser um castelo de contos de fadas. A toalha de cor vermelha parece representa o amor, e o pássaro em sua mão parece mencionar que, apesar da sua liberdade de voar, o pássaro está preso, assim como ela, que segura a mão dele sem poder soltá-la. Apesar da breve descrição da pintura, três fatores são importantes de serem destacados tendo em vista uma reflexão crítica feita acerca dessa pintura no material didático do ensino médio.

A primeira seria com relação à escolha da pintura pensando a questão da “liberdade” associada ao “romantismo” humano; a segunda, com relação à proposta de atividade das autoras para os alunos, isto é, solicitando que “escreva em poucas linhas que elementos dessa tela são significativos para explicitar a felicidade” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 196); e a terceira, pensando pela intenção das autoras ao escolherem uma pintura do ano de 1917 para iniciar o capítulo (15) cujo título é “A felicidade: amor, corpo e erotismo”?

Estávamos falando anteriormente acerca da sensibilidade que aflora no ser humano quando este se depara com alguma coisa que desperta seu interesse pessoal. Sendo assim, se formos pensar sobre o aspecto do “romantismo” que a pintura demonstra, voltamos nossa atenção para o aspecto da fantasia, do irreal, do mito e da utopia acerca do amor. Obviamente que a nossa reflexão aqui não gira em torno de questionar o “valor artístico” da pintura, tampouco o fato de existir ou não alguém que ame com tanta intensidade. A questão que surge é a relação da pintura com a fase naturalmente romântica que os adolescentes e jovens acabam tentando vivenciar com maior intensidade nessa etapa das suas vidas, ou seja, parece ficar claro que a pintura indica aos alunos a possibilidade de estes vivenciarem um amor semelhante ao exposto na imagem.

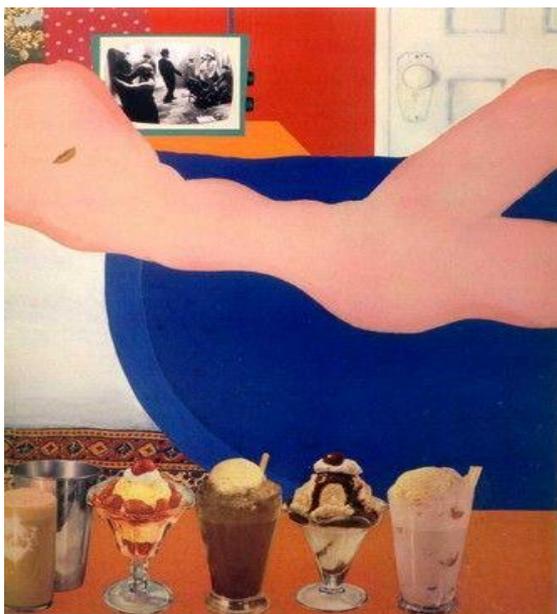
Pensando acerca da liberdade humana, haveria de fato a possibilidade de se viver um amor verdadeiro em uma sociedade tão marcada pelo individualismo e pelo egoísmo?

Dessa forma, no momento em que as autoras pedem aos alunos que escrevam em “poucas linhas” os elementos significativos para demonstrar a felicidade, é possível percebermos as limitações nessa breve atividade, tanto pelo aspecto da redução linguística (poucas linhas), limitando a escrita dos alunos, quanto pelo próprio cenário emocional que as famílias vivenciam no

cotidiano diante de conflitos dentro e fora de casa, ou seja, a possibilidade de vislumbrar um amor verdadeiro em uma sociedade marcada pela competitividade, pela violência doméstica e pela falta de empatia. Isso acaba nos conduzindo ao terceiro ponto da reflexão, uma pintura do ano de 1917, para refletirmos sobre a educação contemporânea.

Adorno (1995a), acerca da importância de olhar para o passado e entender as consequências de atos sombrios como os que aconteceram em Auschwitz na Alemanha, enfatiza que “não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (ADORNO, 1995a, p. 29). O sujeito encontra, no seu contexto diário, os elementos que o conduzem a agir e pensar de acordo com a moral estabelecida. Nesse sentido, pensar nas formas de relacionamento na atualidade implica em não aceitarmos que se anulem as prerrogativas sociais da contemporaneidade, ou seja, ao que parece, fica evidente que olhar o passado, seja em uma pintura, em um texto, em uma música, sem ressignificá-lo historicamente, acaba por simplesmente manifestar uma expressão do pensamento sem o embasamento racional. O que se pretende justificar ao olhar uma pintura de 1917 e associá-la ao contexto atual da educação?

**Figura 7:** Grande nu americano (1962), de Tom Wesselmann.



**Fonte:** Disponível em: <https://www.pinterest.co.uk/finerees/pop-art/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

*Grande nu americano* n. 27 (1962), obra de Tom Wesselmann. O artista expõe a nudez ao lado de sorvetes, *milk-shakes* e da televisão, indicando a ligação entre liberdade sexual e sociedade de consumo, ou seja, a sexualidade como objeto de consumo (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 203).

A segunda pintura, intitulada “Grande nu americano” (1962), de Tom Wesselmann, expressa a ideia de liberdade sexual associada à exposição da nudez e do livre consumo. Observa-se na imagem que o personagem não possui uma cabeça pensante e ele está diante de uma televisão, ao seu lado há uma variedade de sorvetes, *milk-shakes*, demonstrando as várias opções que ele possui na sociedade do consumo.

Nesse sentido, é pertinente destacarmos esses dois elementos presentes na pintura do “Grande nu americano” - primeiro, o elemento do consumo associado à “liberdade humana” e o segundo elemento, a figura da “televisão” representando a ideia do “livre acesso” do indivíduo.

No livro didático, a pintura está contextualizando as mudanças ocorridas na sociedade a partir do século XIX. Touraine (1999), acerca do consumo, nesse processo de transformação no século XIX, enfatiza que “correspondia a uma definição da modernidade adaptada a uma sociedade de produção” (TOURAINÉ, 1999, p. 152). Esse processo de transformação da relação de produção e de consumo indicava que “o apelo à cultura elevada transforma-se em defesa e afirmação da personalidade individual” (TOURAINÉ, 1999, p. 153). Isso demonstra que o uso da linguagem tornou-se instrumento para a adaptação aos interesses burgueses da produção em massa.

Esta transformação é tão recente e tão profunda que nós ainda não a assimilamos. A palavra consumo fica marcada por um sinal negativo, enquanto que a de produção guarda conotações positivas, e as teorias racionalistas do consumo, confiantes ou críticas, redobram esforços para fazer dele um atributo, seja do nível de vida, seja do modo dominante de controle dos atores pelo sistema (TOURAINÉ, 1999, p. 152).

Para ilustrar esse contexto de transformações no século XIX, as autoras trazem, no livro didático, os filósofos Marcuse (1898-1979) e Foucault (1926-1984). É interessante destacarmos que, embora seja propícia a menção do pensamento de Marcuse, filósofo frankfurtiano, para o aprofundamento da relação de dominação da liberdade humana associada à ideia da liberdade de consumo, aquela não é suficiente na produção do texto.

Marcuse (1973) menciona que, no processo de produção industrial, tanto a liberdade quanto os direitos do indivíduo foram substituídos por uma lógica mais racional e produtiva. A liberdade do indivíduo limitou-se ao cumprimento das bases que fundamentam a ideologia burguesa. Essas limitações acarretaram na perda do sentido da liberdade enquanto um processo de desenvolvimento da individualidade do sujeito.

A liberdade de empreendimento não foi de modo algum, desde o início, uma vantagem. Quanto à liberdade de trabalhar ou morrer à míngua, significou labuta, insegurança e temor para a grande maioria da população. Se o indivíduo não mais fosse compelido a se demonstrar no mercado como um sujeito econômico livre, o desaparecimento desse tipo de liberdade seria uma das maiores conquistas da civilização (MARCUSE, 1973, p. 24).

Marcuse (1973) expressa a importância do indivíduo torna-se livre na medida em que não seja mais visto como uma mercadoria econômica para o sistema capitalista, mas na possibilidade da libertação da sua vida para exercer a autonomia do pensar inclusive com relação ao seu próprio trabalho. Nesse sentido, o próprio Marcuse (1975) traz o conceito do *princípio de realidade* em contraposição ao *princípio de prazer*, ou seja, “o *princípio de realidade* supera o *princípio de prazer*: o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado, restringido mas garantido” (MARCUSE, 1975, p. 34, grifo nosso). Essa reflexão é essencial para a nossa compreensão acerca da lógica do sistema capitalista, que vê o indivíduo no processo de mecanização e adestramento do seu pensar e do seu agir e limita sua capacidade de autorreflexão crítica. Marcuse (1975) enfatiza os benefícios do *princípio de realidade* na vida do sujeito.

Com o estabelecimento do *princípio de realidade*, o ser humano que, sob o *princípio de prazer*, dificilmente pouco mais seria do que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado. Esforça-se por obter 'o que é útil' e o que pode ser obtido sem prejuízo para si próprio e para o seu meio vital. Sob o *princípio de realidade*, o ser humano desenvolve a função da razão: aprende a 'examinar' a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O homem adquire as faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora. Apenas um modo de atividade mental é 'separado' da nova organização do aparelho mental e conserva-se livre do domínio do *princípio de realidade*: é a 'fantasia', que está protegida das alterações culturais e mantém-se vinculada ao *princípio de prazer*. Em tudo o mais, o aparelho mental está efetivamente subordinado ao *princípio de realidade*. (MARCUSE, 1975, p. 34-35, grifo nosso).

Marcuse (1975) trouxe uma importante reflexão acerca do processo de desenvolvimento do indivíduo com a questão do *princípio de realidade*. Entretanto, ele afirma que a "fantasia" estaria a serviço do *princípio do prazer*. Essa constatação dele corrobora Adorno e Horkheimer em "Dialética do Esclarecimento" (1985) ao enfatizar que "a indústria cultural permanece a indústria da diversão" (1985, p.112); de fato, o entretenimento tornou-se a reprodução de uma falsa realidade ou de uma projeção de uma realidade que não existe de maneira concreta.

Isso indica que o entretenimento adquire forças suficientes para fortalecer o gosto das pessoas exatamente por utilizar do aspecto da "fantasia" para a consolidação de uma pseudorrealidade. As novelas seriam um bom exemplo, para ilustrarmos as tentativas de imitação de uma realidade em que os aspectos sociais, políticos, econômicos são postos como mera projeção de uma realidade idealizada, além da manutenção de um padrão de reprodução já esquematizado, limitando a capacidade criativa das pessoas, isso em razão da repetição dos mesmos fatos e cenas na teledramaturgia.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber

outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Com relação à “televisão” presente na pintura do “Grande nu americano” (1962), de Tom Wesselmann, apesar de o pintor demonstrá-la indicando a relação da liberdade de acesso do indivíduo, torna-se válido trazer a reflexão de Adorno (1995a) em “Televisão e formação” para mencionar que, com o surgimento da televisão, ocorre o processo de alienação, influenciando a formação do ser humano. Adorno (1995a) destaca que “ela [a televisão] seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (ADORNO, 1995a, p. 77). Nesse sentido, se o que promove a diversão humana trata-se de um processo mecanizado, automatizado, a violência também teria se tornado parte desse mesmo espetáculo humano?

De fato, torna-se difícil concebermos a ideia social de que agir com violência promove algum tipo de justiça, até porque, se nos conflitos sociais e políticos existe um movimento de força e resistência em torno da busca por melhores condições de vida, isso isentaria a responsabilidade de quem pratica tais atos de violência em nome da democracia?

Se ter consciência desse processo de alienação com relação aos conteúdos veiculados na ‘televisão’ e em outros meios de comunicação permitisse que os indivíduos elaborassem com criticidade a análise sobre os próprios conteúdos veiculados, haveria a possibilidade da autonomia do pensar, porém esses indivíduos diariamente são bombardeados com diversas informações e nem param para verificar a veracidade delas, assim, são simultaneamente conduzidos a ter de assimilar com rapidez aquela informação, porque, logo em seguida, terão outra e, assim, o ciclo de veiculação das ideias vai se fortalecendo porque encontrou, no cotidiano do ser humano, o espaço para disseminar as ideologias. Estamos refletindo sobre essas limitações que ocorrem na sociedade capitalista e indicando o quanto o discurso burguês presente nesse tempo reforça no indivíduo a ausência da elaboração crítica dos seus conteúdos.

Nesse sentido, refletindo acerca da proposta de um livro didático de *Volume Único* para os três anos do ensino médio, torna-se pertinente pensarmos sobre as limitações do conteúdo filosófico abordado ao longo dos capítulos, assim como alguns assuntos pertinentes para a reflexão na sociedade.

A tabela a seguir exemplifica alguns temas dentro da *Unidade IV* como autonomia, liberdade, dignidade, moral e ética. Esses tópicos são importantes para se estabelecer a reflexão social, no entanto, ao trabalhá-los de forma resumida no texto, limita-se aos alunos o aprofundamento de assuntos essenciais para refletirem a própria realidade da sociedade. Obviamente que não estamos pensando sobre o aspecto quantitativo dos temas, mas acerca do aspecto qualitativo, no que diz respeito à relevância desses temas para a reflexão na sociedade.

**QUADRO 1:** Limitação do conteúdo no material didático a partir de temas relevantes para a sociedade.

<b>Unidade-IV Filosofia Moral</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Dignidade</b>	<b>Moral</b>	<b>Ética</b>
<b>(12)- Moral, ética e ética aplicada</b>		Na página 165 - o tópico "Dever e Liberdade" apresenta, em quatro parágrafos, a questão da relação entre o dever e a liberdade. Nessa parte do texto é proposto aos alunos pensarem acerca da importância de cumprirem as normas estabelecidas na sociedade para o bom convívio social. É interessante pensarmos que as autoras mencionam a questão da "decisão voluntária" dos indivíduos como		Na página 164 - no tópico "Moral e ética", em cinco parágrafos as autoras trazem uma breve definição do conceito de moral, ética e filosofia moral. Nessa parte do texto é possível percebermos que a definição da pessoa que queremos ser na sociedade depende do nosso "compromisso" com os valores da sociedade em exercício.  Na página 165 - no tópico "Compromisso moral", em	Na página 168- no tópico "Ética aplicada", em três parágrafos, as autoras destacam que esse assunto trata-se de um "ramo da filosofia". Em razão dos acontecimentos históricos no século XX, o tema da aplicação da ética começou a ser discutido; a noção de progresso na ciência fez surgir a indagação mais acentuada sobre o papel do agir humano, principalmente na relação direta com o mercado financeiro.

		um “ato moral autônomo” para o cumprimento do dever e da liberdade.		quatro parágrafos, se menciona a relação do compromisso moral com a responsabilida de de se cumprir o dever moral. De acordo com as autoras, ser obediente à lei pressupõe a liberdade do indivíduo. E, ao não se cumprir a lei entendida como livremente escolhida, acaba-se por cometer um ato imoral contra si mesmo.	Na página 171- no tópico “Ética da responsabilidad e”, em cinco parágrafos, se aborda a questão da ética relacionada ao meio ambiente. Menciona-se a questão da ONU (Organização das Nações Unidas) em que se propõe a harmonia entre o desenvolviment o da economia e a conservação do meio ambiente. No entanto, como bem sabemos, os interesses dos grandes empresários dificultam esse processo de harmonização do homem <i>versus</i> natureza. Na verdade, essa concepção da natureza humana está em desacordo com o processo de autonomia do sujeito.
<b>(13)- Ninguém nasce moral</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Dignidade</b>	<b>Moral</b>	<b>Ética</b>
	Na página 176 - no tópico “Aprender a autonomia”, se apresenta, em três parágrafos, o conflito entre a questão da heteronomia <i>versus</i> autonomia na vida do ser humano. No entanto, as autoras mencionam			Na página 183- no tópico “A construção da personalidade moral”, em dois parágrafos, as autoras mencionam que a personalidade moral do indivíduo ocorre no momento em que ele supera o “narcisismo infantil” e se	

	que na fase da infância seriam impostas às crianças as "regras morais" e que, ao chegarem na adolescência, "período de contradições", esse conflito ainda permanecerá até a questão de lidarem com as obrigações da vida adulta.			move em direção ao outro. Acrescentam que se torna difícil realizar esse papel na busca por valores como a justiça. Apesar da abordagem das autoras, este tópico exigiria um pouco mais de aprofundamento já que estamos tratando da questão da formação da subjetividade humana.	
<b>(14)- Podemos ser livres?</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Dignidade</b>	<b>Moral</b>	<b>Ética</b>
		Na página 188 - no tópico "Livre-arbítrio", em três parágrafos, as autoras trabalham o assunto, de que, hoje, se fala tanto que é a questão de se ter o "livre-arbítrio", ou seja, eu faço minhas escolhas e isso independe de qualquer situação, mas, como bem sabemos, nossas escolhas também estão condicionadas. As autoras fazem uma breve retomada histórica na Idade Antiga associando-a com a religião e fazem a definição do "livre-arbítrio" e, depois, na Idade Moderna,			

		retomam esse tema que é tratado pelo aspecto da razão iluminista.			
<b>(15)- A felicidade: amor, corpo e erotismo</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Dignidade</b>	<b>Moral</b>	<b>Ética</b>
	<p>Na página 197 - no tópico "A experiência de ser", as autoras se propõem, em quatro parágrafos, a trabalhar a ideia da "autonomia da decisão", no entanto existe a questão da finalidade daquilo que se busca para alcançar os objetivos pessoais, ou seja, a ideia da realização pessoal depende das nossas escolhas.</p> <p>Na página 205 - no tópico "Felicidade e autonomia", novamente se retoma, em dois parágrafos, a questão da "experiência de ser" e enfatiza-se a questão da felicidade como um pressuposto da livre escolha do indivíduo, isto é, cabe a</p>				

	este a decisão de ser livre na sociedade contemporânea.				
<b>(16)- Teorias éticas: abordagem cronológica</b>	<b>Autonomia</b>	<b>Liberdade</b>	<b>Dignidade</b>	<b>Moral</b>	<b>Ética</b>
			<p>Na página 215 - no tópico "Autonomia e dignidade", em apenas dois parágrafos se menciona a questão da "autodeterminação" do sujeito, que, a partir da "lei moral", leva-o ao conceito de "dignidade" para se estabelecer o pressuposto da liberdade humana. Nessa questão se impõe o imperativo do dever.</p>	<p>Na página 214 - no tópico "Formalismo moral", em seis parágrafos, são tratados do aspecto da moral a partir de Kant com a questão do "imperativo hipotético" e do "imperativo categórico". Para Kant, ambos os imperativos determinam "o que deve ser", ou seja, a ação do ser humano é o que norteia o agir moral. No hipotético, o indivíduo age tendo em vista os benefícios que sua ação pode lhe proporcionar. No categórico, a ação será boa em si mesma, será absoluta independente da vontade do sujeito.</p>	<p>Na Página 215- no tópico "Utilitarismo ético", escrito em seis parágrafos, se expõe brevemente a questão do surgimento do termo "utilitarismo" dentro do contexto do liberalismo em que se pensa na funcionalidade que orienta a realidade. A busca pelo prazer representa o "princípio de utilidade" em que se conduz o "ato moral" que traz a noção de felicidade e reduz o sofrimento do ser humano.</p> <p>Na página 220 - no tópico "Ética e responsabilidade", em quatro parágrafos se menciona a "heterogeneidade" das pessoas, ou seja, nesse tópico se questiona a noção dos valores: se eles seriam ou não universais? E, ao serem assumidos por</p>

					um grupo social, eles deveriam valorizar a validade da "argumentação compartilhada", ou seja, buscase a ideia de se uniformizar a visão do grupo.
--	--	--	--	--	---

A escolha de assuntos como a autonomia, a liberdade, a dignidade, a moral e a ética, presentes nos textos, exemplifica a síntese proposta no próprio material didático. No entanto, apesar de esses assuntos perpassarem os capítulos da *Unidade IV*, o não aprofundamento no texto parece demonstrar a ideia de que é importante se conhecer os temas da sociedade, porém compreender a composição do cenário socioeconômico e político do mundo deveria ficar a cargo dos alunos. Na *Unidade IV* é interessante pensarmos que o próprio assunto da ética não está explorado com profundidade e que a proposta sobre o caráter moral em detrimento da visão ética universal pode ser entendida por suas limitações e contradições, visto que a proposta filosófica do conteúdo da *Unidade IV*, intitulada de “Filosofia Moral”, já indicaria aos alunos que a perspectiva da moralidade social, ou seja, o processo de reconhecimento do indivíduo no contexto social em que ele vive, ao se reconhecer enquanto um cidadão, necessita se adaptar à lógica em exercício.

Nesse sentido, mesmo instigando a possibilidade da luta social na busca de romper com o processo de alienação das ideias, pensamos que, no entendimento da pessoa condicionada, não caberia a esta esse processo de rompimento com o que já está posto, mas que essa função caberia àqueles que estão no poder, isto é, ficaria a cargo dos políticos, dos empresários, dos burgueses. Contudo, são eles próprios aqueles que reproduzem o processo de condicionamento dos indivíduos seja no trabalho, na economia, no lazer, na educação. Parece ficar claro que, mesmo pensando na importância da autonomia, da liberdade, da dignidade, da moral e da própria ética, é possível entendermos que, ao se restringir esses assuntos, fragiliza-se a argumentação crítica. Nesse sentido, estariam todos os assuntos, inclusive a ética, limitados à exploração do próprio assunto em razão do condicionamento da estrutura

política por não se considerar a importância desses temas para os alunos do ensino médio?

As ações provocadas pela indústria cultural na formação dos indivíduos revelam o aspecto utilitário da ética pensada a partir das relações de troca que evidenciam claramente a lógica desenvolvida pelo capitalismo. Na *Unidade IV*, a demonstração da estreita relação do agir moral com os processos produzidos e reproduzidos na sociedade contemporânea é reforçada pela argumentação que estabelece as afinidades do indivíduo com a própria relação de dominação, além da oferta de uma educação que corresponda aos anseios da sociedade para a manutenção dos próprios interesses desta.

Nossa sociedade está cada vez mais voltada ao excesso de informações, ao apelo às imagens que fortalecem o ideal de propagar os interesses da sociedade capitalista. Adorno (2007) acentua que “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena” (ADORNO, 2007, p. 9). Nesse sentido, pensar sobre o conjunto da proposta visual do material didático, ou seja, na utilização das imagens, das charges e das figuras expressa a mentalidade e a forma de interpretação pessoal e a leitura de mundo. Essa proposta não é ingênua, pelo contrário, ela corresponde ao desejo da indústria cultural de dominar a capacidade criativa dos indivíduos.

Ao voltarmos nossa atenção aos elementos visuais que compõem o material didático “Filosofando: introdução à filosofia (2016)”, buscando ilustrar o tema, estamos pressupondo a liberdade de expressão das autoras na composição do material, isto é, levando em consideração os aspectos estéticos, políticos, sociais, mas qual a visão de mundo em relação à educação? É possível uma educação transformadora diante dos apelos visuais da sociedade? Se nos reportarmos ao objetivo primário da construção desse livro didático, temos a seguinte definição:

Livro escrito a partir da experiência das autoras com o ensino da Filosofia no 2º grau, não pretende ser um tratado das correntes filosóficas mas, antes, uma introdução ao pensar filosoficamente. É dividido em seis grandes unidades: o homem e a cultura, introdução à lógica, filosofia da ciência, filosofia moral, filosofia política e estética. Inclui ainda questionários,

exercícios, vocabulário e bibliografia, além de textos complementares.

A nossa preocupação fundamental ao abordar estas áreas foi a de partir do universo conhecido e vivido pelo adolescente e conduzi-lo a uma reflexão sobre a sua inserção no mundo através do contato com o pensamento de filósofos que se dedicaram a discutir cada uma dessas problemáticas.

Assim, a história da Filosofia aparece, não como sistemas cronologicamente ordenados, mas na medida em que uma ou outra corrente é necessária para elucidar as questões e temas levantados no decorrer do livro (MARTINS, 1986, p.31-32).

Além dessa definição, atualmente, no site da editora Moderna, está disponível um vídeo em que a professora Maria Lúcia de Arruda Aranha expõe a proposta da nova edição do livro “Filosofando: introdução à filosofia” (2016) que, de acordo com o PNLCD, corresponde à proposta trienal de adoção desse material pelas escolas. A professora diz no vídeo que, ao longo de três décadas, o livro sofreu várias revisões, com o objetivo de ser aprimorado, levando-o a ter maior aceitação por parte dos alunos. De acordo com a professora, trabalhar os assuntos em uma “abordagem temática” facilita aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Ao trabalhar a filosofia por temas, não se deve excluir a história da filosofia, mas se recorrer aos textos da “tradição filosófica” para se entender o seu contexto atual. Ela ainda menciona que as charges, as imagens e os infográficos apresentam uma linguagem fortemente visual para que os alunos consigam estabelecer uma proposta reflexiva na atualidade. Outro aspecto que ela destaca é que a obra possibilita aos alunos uma “capacidade argumentativa-filosófica” e uma “habilidade de escrita e de reflexão” (MODERNA, 2018).

Até o presente momento, podemos observar que tanto a definição do objetivo expresso pela professora Maria Helena Pires Martins sobre o livro na sua primeira edição no passado quanto a apresentação da professora Maria Lúcia de Arruda Aranha no vídeo no presente demonstram preocupação em fazer com que os alunos consigam estabelecer uma reflexão sobre o seu cotidiano, no entanto podemos pensar sobre esse aspecto reflexivo a partir desta citação de Adorno e Horkheimer:

Mas o que é novo é que se os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da

indústria cultural. Ela consiste na repetição (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.112).

Quando Adorno e Horkheimer mencionam a questão da repetição produzida pela indústria cultural, surge uma indagação: há a possibilidade de transformação na educação da forma como hoje ela se apresenta? Hoje a educação apresenta-se com aspectos visíveis de competitividade, de empreendedorismo e uma visão individualista de que o indivíduo deve buscar o seu bem-estar pessoal.

Quando Adorno (2019) fala da situação da vida humana, ele destaca a importância da resistência e da adaptação para se sobreviver diante das diversas ideologias morais presentes na atualidade. Essa diversidade de ideias que direciona o pensar e o agir dos indivíduos assume características repressivas convertendo-se em fetiches<sup>46</sup>. Nesse sentido, ao pensarmos na diversidade de ideias, podemos refletir sobre as diversas éticas que se apresentam na sociedade, ou seja, a ética do discurso, a ética do empreendedorismo, a ética da sustentabilidade, a ética da responsabilidade. Aqui vale ressaltar que não se trata de desmerecermos as diversas atuações do caráter ético e moral nas esferas sociais, mas cabe a indagação sobre de qual ética estamos falando.

Nesse sentido, retomando a reflexão sobre os capítulos do livro em atenção ao capítulo (13) – “Ninguém nasce moral” -, dentro da unidade IV- “Filosofia Moral”, podemos pensar de antemão sobre a questão do processo de autonomia do ser humano frente ao contexto no qual ele está inserido e se desenvolve ao longo da sua vida. Pelo fato de as autoras intitulem esse capítulo como “Ninguém nasce moral”, entendemos que, apesar de ser afirmativo do ponto de vista da construção da formação humana, quando pensamos na cultura na qual somos formados, entendemos que existem prerrogativas sociais e ideológicas que influenciam e ditam as normas daquela sociedade especificamente.

Quando se associa a problemática do capítulo (12) - “Moral, ética e ética aplicada” - com a perspectiva do capítulo (13) - “Ninguém nasce moral”, acerca

---

<sup>46</sup> Karl Marx, em sua obra “O Capital”, no livro I, destaca que “o fetichismo da mercadoria não é uma determinação indutiva, nem uma hipótese a ser verificada empiricamente. Por certo se percebe que a mercadoria opera no mercado como se fosse dotada de energia própria” (MARX, 2011, p. 96).

da relação entre a moral e o caráter ético do agir universal, estabelece-se que o indivíduo encontra na sociedade um ambiente instável e complexo e por esse motivo mergulha constantemente em situações que afetam a sua personalidade. Estamos pensando sobre a importância de se possibilitar a reflexão sobre os fatos do nosso cotidiano, fatos que possam tornar nossa visão menos romântica e mais crítica do ponto de vista da ação humana na sociedade.

Na página inicial do capítulo (13) - “Ninguém nasce moral” -, as autoras escolheram uma pintura intitulada “Bisbilhoteiros”, de 1948, do pintor Norman Rockwell (1894-1978), para falar a respeito de *bullying* nas redes sociais.

**Figura 8:** Bisbilhoteiros de 1948, do pintor Norman Rockwell.



**Fonte:** Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/12/tres-quadros-de-norman-rockwell-sao-leiloados-por-us-60-milhoes.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

As autoras convidam os alunos a refletirem sobre a questão do *bullying* nas redes sociais, partindo da análise da Figura 8. No texto, elas fazem a seguinte afirmação:

A bisbilhotice pode parecer inofensiva, já que não é como a calúnia, que mente a respeito da conduta alheia. Não se trata também de relatar um caso que precisa ser denunciado, como um crime ou uma situação de maus-tratos. No entanto, ainda que os fatos sejam verdadeiros, a bisbilhotice não deixa de ser maldosa, porque se restringe apenas ao prazer de contar algo a alguém, sem prever as consequências, uma vez que notícias desse tipo são passadas adiante com deturpações que podem humilhar, ou até caluniar, aquele que está sendo objeto de comentário. Atentos ao fato de que atualmente dispomos de abrangente e instantânea difusão de informações e notícias, comparativamente superior à comunicação pessoal e telefônica, vale a pena refletir sobre os efeitos cruéis de diversas formas de *bullying* nas redes sociais (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 175).

A escolha dessa imagem, para se ilustrar o início do capítulo (13), demonstra que as autoras não parecem determinadas a causar nos alunos um impacto crítico e significativo, quando pensamos a questão da violência interna que o indivíduo sofre ao passar por qualquer situação de *bullying* na sua vida. Obviamente que refletir a respeito do *bullying* na sociedade é essencial, porém a pintura do ano de 1948 suaviza esse tema que é tão urgente de se trabalhar nas escolas, principalmente se pensando na realidade de violência presente no sistema educacional atual. Adorno (1995a) afirma que “não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão” (1995a, p. 158).

Adorno está tratando do processo de desbarbarização do indivíduo, isto é, o problema de expressar a violência é mais profundo do que pensamos, pois tem raízes fincadas na formação dessa pessoa desde a sua infância. Quando Adorno menciona essa questão da regressão do indivíduo, esse autor não suaviza ou simplifica o assunto, mas traz à tona a necessidade de tomada de consciência do sujeito, para se evitar que a violência aconteça em qualquer circunstância.

Ainda que o assunto central desse capítulo não seja a questão propriamente do *bullying* ou da violência em qualquer esfera da sociedade, é interessante pensarmos na proposta das autoras ao intitularem o capítulo (13) - “Ninguém nasce moral” - pois pensamos sobre que moral elas estão falando ao propor esse capítulo para os alunos do ensino médio.

No capítulo (13) - “Ninguém nasce moral” -, do livro didático, é possível constatar que, ao longo dele, para se trabalhar a questão da construção do

desenvolvimento mental dos indivíduos, destaca-se a *Teoria de Piaget*, abordando-se os estágios que este desenvolveu por faixa etária, e faz-se o uso da *Teoria de Kohlberg*, para se falar dos níveis de moralidade, depois se menciona a construção de outras correntes que apontaram pontos de vistas diferentes sobre a construção da personalidade do sujeito.

No entanto, cabe-nos, como leitores, pensar sobre o porquê da escolha dessas correntes, dessas perspectivas de análise para a construção da personalidade da pessoa humana. O objetivo não é fazermos apenas uma descrição do que está posto no capítulo, mesmo reconhecendo a importância histórica dos autores citados para o desenvolvimento do pensamento humano. O interessante é refletirmos sobre a ênfase que é dada para a escolha desses pensadores. Na realidade, percebemos que há situações reais como a violência, o *bullying*, o preconceito que contradizem a argumentação da proposta aos alunos como é possível vermos no trecho do livro abaixo:

A educação começa pela heteronomia, em que as regras morais são introjetadas sem crítica, até que seja alcançada a autonomia, típica da maturidade. Na fase de heteronomia as crianças obedecem às regras que lhe são impostas, mas aos poucos abrem-se espaços de discussão que estimulam a adesão pessoal e autônoma às normas. O grande impasse entre heteronomia e autonomia ocorre na adolescência, período de contradições em que, embora abandonadas as características infantis, as obrigações e as responsabilidades da vida adulta ainda não foram assumidas (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 176).

De fato, ao apresentarem a ideia de mudança na transição da adolescência para a fase adulta, considerando a possibilidade quase que “natural” do amadurecimento crítico nos indivíduos, apenas em decorrência de “abandonadas as características infantis” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 176), as autoras expressam as limitações do desenvolvimento do ser humano na própria sociedade burguesa em razão da crise dos valores. No tópico “Aprender a autonomia” (2016), as autoras acentuam que “a educação começa pela heteronomia, em que as regras morais são introjetadas sem crítica, até que seja alcançada a autonomia, típica da maturidade” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 176). Entretanto, vemos que, no processo formativo para o desenvolvimento da autonomia, não ocorre de maneira espontânea a reflexão crítica, mas ela

depende de um esforço contínuo para o entendimento das causas da alienação na sociedade.

Santa Bárbara (2019), acerca da reflexão sobre a práxis (ação) do indivíduo na sociedade, auxilia nossa compreensão sobre ambos enfatizando que,

Na leitura dos pares 'indivíduo e sociedade', compreendemos que o indivíduo é parte da sociedade, a qual, por sua vez, é parte do indivíduo; eles, porém, negam-se quando o indivíduo se torna individualidade descolada do todo, bem como à medida que o trabalho, nas formas da mecanização e da racionalização, como apontou Marcuse, torna-se a negação da individualidade e conduz ao estranhamento. Além do estranhamento do homem consigo mesmo, há o estranhamento na sua relação com o outro e na própria essência humana. Assim, o indivíduo é tolerado, porque as suas particularidades são socialmente condicionadas e aparentam ser naturais (SANTA BÁRBARA, 2019, p. 91).

Santa Bárbara (2019) expressa a estreita relação entre o indivíduo e a sociedade, demonstrando que o estranhamento do sujeito se deve à negação da sua individualidade, diante do processo de mecanização e do uso que é feito da sua razão pela ação da indústria cultural. Essa perspectiva amplia nosso olhar sobre a formação do indivíduo na sociedade, isto é, no entendimento da constituição da sua subjetividade que revela suas contradições e expressa a fragilidade do sujeito. Dessa forma, o rompimento com as heteronomias da sociedade, vislumbrando a possibilidade da autonomia, indica o aspecto da resistência evitando, assim, a repetição.

Adorno (1996a) enfatiza que “os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 1996a, p. 01). O processo de consolidação da formação do indivíduo enfrenta os desafios da sua própria constituição no emaranhado ideológico da sociedade capitalista.

Marcuse (2007), em “Tolerância Repressiva”, descreve que o termo tolerância trata-se de “uma meta partidária, uma prática e uma noção libertária subversiva” (MARCUSE, 2007, p. 28). O caráter subversivo de ação na sociedade requer do sujeito a capacidade de enfrentar o processo opressivo tendo conhecimento daquilo que oprime sua mente, no entanto essa mesma tolerância tem outro lado que favorece as autoridades, ou seja, “a tolerância é

estendida às políticas, às condições e aos modos de comportamento que não deveriam ser tolerados porque eles estão impedindo, se não destruindo, as chances de se criar uma existência sem medo e miséria” (MARCUSE, 2007, p. 29). A repressão causada pela tirania de qualquer governo favorece a coesão da sociedade em exercício, que justifica suas ações em prol da manutenção dos próprios interesses do governo.

Tolerância é um fim em si mesmo. A eliminação da violência e a redução da supressão ao grau exigido para proteger o ser humano e os animais da crueldade e da agressão são as condições prévias para a criação de uma *sociedade humanitária*. Uma sociedade assim ainda não existe; o *progresso* rumo a ela é talvez mais do que aquele antes apreendido pela violência e na supressão numa escala global (MARCUSE, 2007, p. 29, grifo nosso).

Marcuse (2007) sinaliza a importância da superação da violência na tentativa de se construir uma sociedade mais humana, mas, em razão dos equívocos na conjuntura da noção de progresso, a possibilidade desta sociedade igualitária ainda não existe. Torna-se interessante pensarmos no aspecto da coisificação, que reduziu o homem e a sua capacidade criativa à mera instrumentalização e manutenção do *status quo*, com isso, o indivíduo acaba sendo moldado de acordo com os interesses para a produção capitalista.

Por isso, o entendimento da forma como as relações humanas se configuram está de acordo com a violação da subjetividade dos sujeitos; exatamente por esse motivo, as causas de alienação e dominação dos sentidos humanos estão condicionadas às estratégias do capitalismo, que não está preocupado com a saúde mental do ser humano, mas está constantemente olhando para os seus próprios interesses de manutenção da lógica adaptativa. A possibilidade do desenvolvimento da autoconsciência e da autorreflexão seria possível na medida em que os indivíduos entendessem que não há possibilidade de mudanças sem romperem com aquilo que aprisiona os seus sentidos.

## CONCLUSÃO

O tema acerca da proposta do conteúdo de ética na disciplina de filosofia no ensino médio tornou-se relevante para investigação nesse contexto em que vivemos exatamente pelo fato de estarmos lidando com o aspecto da formação do indivíduo. Quando refletimos sobre o aspecto formativo do ser humano, entendemos que há elementos que reprimem nossa capacidade e dificultam nossa superação dos conflitos pessoais e sociais. Entretanto, enfrentá-los nos ajuda a ser resistentes e capazes de buscar a superação de problemas tão latentes na sociedade contemporânea. Adorno (1995a) chama nossa atenção acerca da importância da superação dos medos, dos mitos e de tudo aquilo que oprime nossa capacidade criativa de espírito.

A superação da lógica irracional instalada na sociedade encontra-se vinculada à perspectiva da indústria cultural que forma a opinião das pessoas na sociedade e que revela o aspecto do controle do conteúdo e da técnica utilizada para a veiculação das informações. A formação crítica do indivíduo depende do reconhecimento das bases ideológicas que sustentam a formação do próprio sujeito na sociedade. Adorno (1995a) mencionou que é na “primeira infância” (p.122) que deve ocorrer a formação do indivíduo para se evitar a repetição de erros já cometidos, porém todos nós somos formados no contexto social que, muitas vezes, estabelece um ciclo repetitivo de reprodução dos mesmos valores e interesses pessoais presentes na sociedade capitalista.

Adorno e Horkheimer (1985) tratam da superação do mito enquanto um processo ideológico, de sustentação do passado com o aspecto da ideologia ainda vigente no presente. Conforme eles afirmam, “a naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). O pensamento deles reforça nossa compreensão acerca da limitação do uso crítico da razão para a emancipação e abre nossa perspectiva para o entendimento do processo histórico de formação dos indivíduos ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, ao retomarmos, no segundo capítulo, os pensadores clássicos da filosofia (Platão e Aristóteles) assim como a discussão sobre a formação humana do indivíduo na perspectiva da Paideia grega, da *Humanitas* latina e da *Bildung* alemã, na busca de demonstrarmos que esses modelos de

formação influenciaram diretamente nossa perspectiva formativa ocidental, mas que, em razão dos acontecimentos históricos e ideológicos, não foram capazes de promover a autonomia e a emancipação do indivíduo, exatamente pelo fato de destituírem a subjetividade dos indivíduos, tornando-os adaptados ao modelo cultural de formação.

A concepção de virtudes (Aretê) na Grécia antiga, ao desenvolver o conceito de Paideia, trouxe à humanidade a importância do desenvolvimento dos valores do cidadão, que, a partir do exercício dessas virtudes na sociedade, exercia o processo de desenvolvimento da sua personalidade enquanto cidadão político. O caráter do ser humano virtuoso o tornaria capaz de lidar com as situações concretas do dia a dia, mas que, em razão dos interesses humanos pelo controle e pelo poder exercido de uns sobre os outros na ruptura humana, tornaria o próprio ser humano vulnerável às suas ações.

Foi exatamente no exercício de imposição de normas e regras prescritas para a manutenção do Estado romano que a nova concepção de formação da ética social foi se constituindo. A concepção de *Humanitas* latina estava estritamente ligada aos interesses do cristianismo que, por conseguinte, estava ligado aos interesses do Estado romano. A busca por se manter um Estado no exercício do autocontrole e da autodisciplina culminou com o apogeu do catolicismo (Patrística), que, por meio da formação intelectual ético-filosófica (Escolástica), promoveu a expansão dos ideais de transformação social para o mundo. Essas transformações do pensamento humano culminaram no desenvolvimento da razão (Iluminismo), enquanto forma de resistência para o desabrochar da possibilidade do esclarecimento dos indivíduos por meio das artes, da filosofia e da ciência.

A proposta da *Bildung* alemã consistia no desenvolvimento do pensamento cultural e no aperfeiçoamento do indivíduo acerca das suas escolhas pessoais sem a interferência direta do Estado, ou seja, o sujeito deveria buscar sua autonomia, deveria desenvolver o cuidado consigo mesmo e, assim, ele teria possibilidade de alcançar a felicidade e o desenvolvimento das suas habilidades. Nesse sentido, quando Kant (1724-1804) propõe a “Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?” (1784), ele enfatiza o aspecto da “saída do homem da sua minoridade” (KANT, 1784, p. 01). Essa perspectiva de “autotutela” que Kant propôs, ou seja, a ideia da liberdade do homem, encontrou

na própria realidade o aspecto do autocontrole do processo de formação cultural moderna, inclusive na própria ciência. A noção de liberdade do indivíduo foi sendo moldada a partir dos elementos que culminaram no controle da produção capitalista. A formação dos indivíduos no contexto da revolução técnico-científica foi fortalecida pelos interesses da burguesia dominante.

A discussão central do terceiro capítulo consistiu exatamente na demonstração do exercício do controle da produção capitalista, a partir da segunda metade do século XX, ampliando a análise do aspecto de formação dos indivíduos diante do ajustamento na educação voltado para a área técnica e para a produção capitalista. O controle do indivíduo nas fábricas revelava o domínio da técnica sobre a vida pessoal das pessoas, até nas horas de descanso e de tempo livre. O sujeito foi adaptando-se às propostas internas dos modelos de produção nas fábricas e, no decorrer do tempo, a separação do trabalho mental do manual foi acontecendo gradativamente. Com o desenvolvimento tecnológico sempre em expansão, o processo de automatização fez com os homens desenvolvessem múltiplas tarefas consecutivamente, pois, nesse momento, o controle das máquinas em suas mãos lhes permitia obter maior velocidade na produção.

Nesse contexto de avanços tecnológico, a noção de progresso surgiu com a pretensão de se justificar grandes melhorias na vida dos indivíduos. E, de fato, o acesso à tecnologia permitiu maior agilidade às pessoas na sociedade, contudo a noção do progresso veio acompanhada da relação de controle. Bauman (2010), acerca da ação do capitalismo na vida do indivíduo, sinaliza que quem tentar fugir dessa relação direta com o consumo estará fazendo isso por sua própria conta e risco.

Quem não se preocupa com o futuro, faz isso por sua própria conta e risco. E certamente pagará um preço pesado. Mais cedo do que tarde, descobre-se que o desagradável adiamento da satisfação foi substituído por um curto adiamento da punição-que será realmente terrível- por tanta pressa. Qualquer um pode ter o prazer quando quiser, mas acelerar não torna o gozo desse prazer mais acessível economicamente. Ao fim e ao cabo, a única coisa que podemos adiar é o momento em que nos daremos conta dessa triste verdade (BAUMAN, 2010, p. 13).

Bauman (2010) está enfatizando o aspecto agressivo do capitalismo na vida do ser humano. A perspectiva repressiva, causada pela ação do prazer momentâneo, oprime o indivíduo que sente necessidade de satisfazer sua vida por meio do consumo excessivo. A ideia da administração financeira passa a integrar os currículos escolares fazendo com que as crianças desde cedo desenvolvam habilidades empreendedoras. A perspectiva capitalista está imbricada dos elementos que causam a alienação dos indivíduos, fazendo com que os mesmos sintam na pele o peso das desigualdades presentes na sociedade estes indivíduos sofrem mediante as formas como as coisas lhes são apresentadas.

Dessa forma, Silva (2011), ao mencionar o aspecto da coisificação do professor na educação, revela nossa realidade educacional quando apresenta o quanto o professor desempenha na sociedade um papel de resistência na educação contemporânea e sofre em decorrência diante daquilo que lhe é imposto como instrumento de avaliação e de prática em sala de aula.

As estratégias e manobras que visam à coisificação do professor são rigidamente calculadas. A *nível legal*, impede-se a sindicalização (sem união da classe, não há contestação). A *nível estrutural*, segmenta-se o conhecimento proposto pelas escolas (a compartimentalização e a superespecialização isolam, dividem, estraçalham). A *nível intelectual*, levanta-se barreiras contra a atualização do professor (quanto menos ele souber, maior será a alienação). A *nível ideológico*, prega-se uma só concepção de mundo (nos livros didáticos: o Brasil ideal, distante do real). A *nível salarial*, abaixa-se o preço hora-aula a fim de automatizar o trabalho (mais aulas para sobreviver; tempo mínimo para perspectivar a mudança; resultado: alienação e reprodução). Essas condicionantes nada mais visam do que a manutenção do *status quo* (SILVA, 2011, p. 26-27, grifo nosso).

Adorno (2003), quando questionado em uma entrevista<sup>47</sup> acerca da sua função de professor e da utilização da sua teoria na sociedade, é enfático no seu posicionamento sobre as questões sociais que envolvem a filosofia e o uso instrumentalizado do pensamento para se justificar as ações de violência. Adorno (2003) responde:

---

<sup>47</sup> Entrevista à revista *Der Spiegel*, nº 19, 1969. Tradução de Gabriel Cohn. Publicado anteriormente no Caderno "Mais!" da *Folha de S. Paulo*, 31.08.2003.

**Spiegel:** Como o senhor avaliaria se uma ação faz sentido ou não?

**Adorno:** Em primeiro lugar, a decisão depende em grande medida da situação concreta. Depois, tenho as mais graves reservas contra qualquer uso da violência. Eu teria que renegar toda a minha vida – a experiência sob Hitler e o que observei no stalinismo – se não me recusasse a participar do eterno círculo da violência contra a violência. Só posso conceber uma prática transformadora dotada de sentido como uma prática não violenta.

**Spiegel:** Também sob uma ditadura fascista?

**Adorno:** Certamente haverá situações em que isso se apresente de outro modo. A um fascismo real só se pode reagir com violência. Nisso não sou de modo algum rígido. No entanto, nego-me a seguir aqueles que, após o assassinato de incontáveis milhões nos estados totalitários, ainda preconizam a violência. É neste limiar que se dá a separação decisiva (ADORNO, 2003, p. 134-135, grifo nosso).

O posicionamento de Adorno (2003) acerca da violência que causa no indivíduo a ruptura do seu pensamento, encontra-se diretamente vinculada à perspectiva da ética humana, usada para justificação da violação dos direitos humanos que se tornam meios equivocados na possibilidade da autonomia. A ética passa a compor o cenário em que se estabelece as limitações da reflexão crítica e da perspectiva da razão para a emancipação. Entretanto, a ética pensada nos dias atuais nos faz refletir sobre a sua relevância social, mas também nos faz indagar sobre o uso feito dessa mesma ética para a formação dos indivíduos na contemporaneidade.

No quarto capítulo, ao pensarmos na análise sobre a proposta do conteúdo de ética no ensino médio na disciplina de filosofia, buscamos, por meio das unidades de análise, *Ética e coesão social* e a *Ética para as relações produtivas*, estabelecer a compreensão acerca do tema de ética ofertado aos alunos nas séries finais da educação básica.

No aspecto da coesão social, percebemos que o conteúdo de ética corresponde ao ajustamento do ensino voltado para justificar os elementos que mantêm a sociedade em conformidade com a vontade da lógica capitalista. A coesão social está pautada na visão de mundo que estabelece os elementos da moral normativa prescrita, para que todo bom cidadão entenda e aceite as coisas da forma como elas venham a se apresentar, ou seja, a adaptação ao modelo de ensino proposto na própria formulação dos textos, na escolha das imagens e

das charges. A possibilidade da constestação ao modelo do conteúdo de ética ofertado aos alunos favorece somente aqueles que, ao se utilizarem desse mesmo conteúdo, encontram, nas entrelinhas do discurso da moral, o espaço para a formulação de um discurso burguês que não promove um pensamento crítico sobre as próprias estruturas políticas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, partindo da análise da ética no aspecto das relações produtivas, entendemos que, desde a ideia da flexibilização ao modelo de ensino voltado para a formação técnica e, no caso do ensino da filosofia, para a adaptação da própria filosofia, há a proposta de valorização do indivíduo no desenvolvimento social para fortalecer as relações de consumo e de produção para o mercado de trabalho. Dessa forma, os alunos do ensino médio encontram, na proposta do conteúdo de ética, o aspecto do compromisso com o dever moral de responder às necessidades da lógica adaptada para sobrevivência.

O futuro de uma sociedade é construído por aqueles que nela estão inseridos no momento exato. Sendo assim, possibilitar a ruptura de qualquer pensamento ideológico e alienado torna-se uma árdua tarefa para todos nós que estamos vivendo nesse contexto social. Saber que estamos inseridos nesse movimento ideológico causa, em nós, um “desconforto” e ao mesmo tempo uma “ansiedade” pela resolução de tais conflitos sociais e políticos. Acreditar em dias melhores nos impulsiona a seguir em frente, mesmo sabendo que, se o caos já está estabelecido, cabe a nós a capacidade de lidar com lucidez e com perspicácia frente ao turbilhão de fatos e acontecimentos cotidianos.

O desenvolvimento do indivíduo para a autonomia e emancipação não acontece de modo mágico ou automático, mas depende diretamente da capacidade de reelaboração pessoal das crenças, dos valores e das superstições que formam a nossa subjetividade. Por sermos formados na sociedade do consumo, nossa perspectiva de relações humanas ocorre por meio de uma relação de troca, fazendo com que nosso olhar sobre a educação também se configure para corresponder às necessidades da adaptação à regulação da lógica capitalista.

Dessa forma diante da proposta de construção da minha dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá- (UEM) posso expressar minha gratidão e satisfação pessoal pela trajetória percorrida até a finalização do trabalho. Ao

longo desse período percorrido para a elaboração e construção do pensamento crítico, o apoio direto da minha orientadora e do meu coorientador, foram fundamentais para se obter o resultado esperado. A participação do grupo de estudos foi essencial para solidificar a construção intelectual do meu pensamento na realização dessa árdua tarefa que consiste na construção de uma dissertação para a área acadêmica e, conseqüentemente para toda a sociedade.

A ética é um tema extremamente importante de ser discutido e analisado dentro do viés da educação. A formação recebida na família, na escola e na sociedade de modo geral constroem visão de mundo. Nesse sentido, que a escolha de trabalhar o conteúdo de ética no ensino médio na disciplina de filosofia abriu a minha perspectiva para o entendimento da relação desse conteúdo de ética no material didático estabelecendo o entendimento da construção do pensamento do indivíduo para uma reflexão crítica ou não dos elementos sociais, econômicos e políticos presentes na sociedade capitalista.

Ao finalizarmos o processo de análise dos elementos teóricos presentes no material didático foi possível identificar que os mesmos da forma como estão apresentados aos alunos não promovem à reflexão crítica dos aspectos ideológicos que correspondem aos apelos da sociedade administrada para o consumo e para a relação de dependência dos sujeitos com relação a visão de mundo estruturada.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Problemas de Filosofia Moral**. Traducción de Gustavo Robles. Editorial Las Cuarenta: Buenos Aires, Argentina, 2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Cláudia B. M. de Abreu. Revista Educação e Sociedade, n. 56, p. 388-411, 1996a. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161821.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ADORNO, Theodor W. **Para que, ainda, filosofia?** Tradução de Newton Ramos de Oliveira e Revisão técnica de Bruno Pucci, 1996b. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162212.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ADORNO, Theodor W. **Sobre Técnica e Humanismo**. (1953). Tradução de Antônio Álvaro Soares Zuin. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162121.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ADORNO, Theodor W. **Antissemitismo e Propaganda Fascista**. (1946). Disponível em: <https://pensarcontraainjustica.files.wordpress.com/2018/10/antissemismo-e-propaganda-fascista-adorno1.pdf>. Acesso em: 01 Mar. 2021.

ADORNO, Theodor W. A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria. **REVISTA DE CULTURA E POLÍTICA- LUA NOVA**, nº 60, 2003. Disponível em: [http://www.cedec.org.br/files\\_pdf/luanova/LN-60.pdf](http://www.cedec.org.br/files_pdf/luanova/LN-60.pdf). Acesso em: 17 ago. 2021.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões sobre a vida danificada. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max; BENJAMIN, Walter; HABERMAS, Jurgen. **Textos Escolhidos**. Coleção Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

AJUB, Ana Cristina Oliveira. Auschwitz e Birkenau: nas paredes impregnadas de morte, uma memória viva que precisa ser compartilhada. **RevistaA3, UFJF, ENSAIO FOTOGRÁFICO**, maio-outubro, 2015. Disponível em: [https://www.ufjf.br/revistaa3/files/2015/09/A308\\_WEB.59-65.pdf](https://www.ufjf.br/revistaa3/files/2015/09/A308_WEB.59-65.pdf). Acesso em: 05 Dez. 2020.

ALVES, Dalton José. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Revista Ensaios Filosóficos**, Volume X – Dezembro/2014. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES D O ensino de filosofia nos anos de repressao pos 1964.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/83003>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ALVES, Giovanni. TOYOTISMO E SUBJETIVIDADE: AS FORMAS DE DESEFETIVAÇÃO DO TRABALHO VIVO NO CAPITALISMO GLOBAL. **Revista Organizações e Democracia**, v.7, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 89-108, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/394>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**, volume único. 6.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Luciano Ferreira de Souza. São Paulo, SP. Martin Claret, 2015.

ARRIGONI, Maria Teresa. DANTE, PETRARCA, BOCCACCIO E A TRADUÇÃO. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 8, (2001). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5882/5562>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho ... *et al.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefisofia/aret%C3%AA>. Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (**FNDE**). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (**PNLD**). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 Mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Dos direitos e garantias fundamentais**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 Abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 27 Jan 2021.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08, de 02 de junho de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sp-1870990710#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%209.394%2F96%20disp%C3%B5e%3A&text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.684%2F08,nos%20curr%C3%A9culos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **NOVO ENSINO MÉDIO**: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 02 Fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**. PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 16 fev. 21.

BRASIL. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Instrução Normativa Conjunta Nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED/PR: Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em: 16 fev. 21.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. Vol.1. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BIDO, José Mateus. **Razão e emancipação: uma leitura a partir de Theodor W. Adorno**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Uniãoeste. Toledo- PR, 2012.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Taylorismo, Fordismo e Toyotismo: *cui prodest?*** Segundo Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais. UFSC- Florianópolis, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180055/101\\_00546.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180055/101_00546.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 jul. 2020.

BORTOLINI, Rosane W.; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, v. 10, n. 1, p. 21-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BOSQUET, Michel. **“The Prison Factory”**. In: *New Left Review*, n. 73. Tradução de Fernanda Beltrão. Londres, 1972.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANIATO, Angela; CESNIK, Claudia Cotrim; RODRIGUES, Samara Megume. A CAPTURA DA SUBJETIVIDADE PELA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DA INDÚSTRIA CULTURAL: DA SUBMISSÃO À CULPABILIDADE DOS INDIVÍDUOS. **Psicologia USP**, São Paulo, 2012, 23(4), 661-681. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642012000400003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400003). Acesso em: 30 Dez. 2020.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. O nazismo e a produção da guerra. **Revista USP**, [S. l.], n. 26, p. 82-93, 1995. V.26 p. 82-93. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28150>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

CHIBENI, Silvio Seno. **Introdução à filosofia da ciência: Ciência e ética**. Departamento de Filosofia, Unicamp, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/textosdidaticos.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

CORIAT, Benjamin. O Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do Trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-107.

CROCHÍK, José Leon. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Inter Ação**, v. 35, n. 2, p. 387–404, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e *bullying*. Movimento-Revista de Educação, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 07 jul. 2021.

DELORS, Jacques. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4 ed. São Paulo, Editora Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 25 jul. 2021.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; SANTOS, Vanice dos; CANANI, Carlos Eduardo. PAIDEIA, HUMANITAS E BILDUNG COMO PROJETOS FORMATIVOS. HISPANISTA – Vol XVIII– nº 68 – Enero – Febrero - Marzo de 2017 **Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil**. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/549.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

FEITOSA, Zoraida Maria Lopes. **A questão da unidade e do ensino das virtudes em Platão**. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2006.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2011.

FROMM, Erich. **Análise do homem**. Tradução de Octavio Alves Velho. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

FROMM, Erich. Sobre o sentimento de impotência. Tradução de Paulo Yamawake. **Dissonância: Teoria Crítica e Psicanálise**. Campinas, n. 01, p. 68-103, 2017. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/teoriacritica/article/view/2812>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHICK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Prefácio de Odair Sass. Maringá, PR: Eduem, 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Pensamento crítico, pseudoformação e educação escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.8, n.3, p. 333-341, set./dez. 2005.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL, DA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS E DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6030>. Acesso em: 05 maio de 2021.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GODINHO, Iuri Rincon. Mundo Educação: **Diretas Já**. In: *Diretas Já em Goiânia: Brigas, prisões e esperança na maior festa cívica goiana*. Goiânia. Contato Comunicação. 2017. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/diretas-ja.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978>. Acesso em: 15 Ago. de 2020.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Felipe Gonçalves da Silva. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da Estética da Mercadoria**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2648769/mod\\_resource/content/1/HAUG\\_1997\\_Critica\\_Estetica\\_da\\_Mercadoria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2648769/mod_resource/content/1/HAUG_1997_Critica_Estetica_da_Mercadoria.pdf). Acesso em: 12 jun. 2021.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Tradução de Jaa Torrano. 3 ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Manoel Odorico Mendes. 2009. *E-BOOK*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Manoel Odorico Mendes. 2009. *E-BOOK*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/odisseiap.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. **Temas Básicos da Sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

KANTORSKI, Leonardo Prado. *Et al.* **O CONCEITO DE LOUCURA NA OBRA ELOGIO DA LOUCURA DE ERASMO DE ROTTERDAM**. 2010. Disponível em: [http://www.here.abennacional.org.br/here/n2vol1ano1\\_artigo2.pdf](http://www.here.abennacional.org.br/here/n2vol1ano1_artigo2.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?** (1784). Tradução de Luiz Paulo Rouanet Disponível em: <https://www.airtonjo.com/download/Kant-Esclarecimento.pdf>. Acesso em: 17 jun 2020.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da; PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba, SP; Campinas, SP: Ed. UNIMEP: Autores Associados, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação**. 1994. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1994.

LINS, Flávia Daiane. **GESTÃO DO MEDO E O CAPITALISMO: A influência do medo na vida do trabalhador numa sociedade movida pelo capital**. 2011. Especialização (Psicologia do Trabalho) - Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, 2011.

MACHADO, CASSIANO ELEK. **Grupo espanhol Prisa paga R\$ 150 milhões pela editora brasileira: Dono do "El País" compra Moderna**. JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2403200133.htm#:~:text=O%20grupo%20editorial%20espanhol%20Prisa,no%20ramo%20de%20livros%20did%C3%A1ticos>. Acesso em: 04 Fev. 2021.

MAGENTA, Matheus. 500 mil mortos por Covid: 4 gráficos para comparar a tragédia do Brasil com a de outros países. BBC News Brasil em Londres. 19 junho 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57523633>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Tradução de Álvaro Cabral. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARCUSE, Herbert. Tolerância Repressiva. Tradução: Kathlen Luana de Oliveira. **Protestantismo em Revista**. Volume 12, jan.-abr. de 2007. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2086/1998>. Acesso em: 10 Ago. 2021.

MARCUSE, Herbert. A responsabilidade da ciência. Revista **SCIENTIAE STUDIA**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 159-64, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11170>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARNOTO, Rita. Petrarca 700 anos. *In*: SANTOS, Leonel Ribeiro dos. (org.). **Petrarca e a filosofia: Entre a invenção da Antiguidade e a gênese da Modernidade**. Instituto de Estudos Italianos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal, 2005.

MARTINS, Maria Helena Pires. **Memorial apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo-USP**, São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/memorias/memorial/Maria%20Helena%20Pires%20Martins>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Rubens Enderle. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/o%20capital%20livro%20I.pdf>. Acesso em: 07 Dez. 2020.

MATOS, Olgária. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MELO, José Joaquim Pereira. **O sábio senequiano: um educador atemporal**. Maringá: EDUEM, 2015.

MEZAN, Renato. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x8vx8>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MODERNA, Editora. **Filosofando: Introdução à filosofia. Edição Comemorativa De 30 Anos Nas Escolas Brasileiras**, 2018. Disponível em:

<https://pnld2018.moderna.com.br/-/filosofando-introducao-a-filosofia>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MOELLMANN, Aline. A importância da ética na formação universitária. **REVISTA INTERFACES: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** N.1. 2016, p. 23-33. Disponível em: <http://local.cneccsan.edu.br/revista/index.php/pedagogia/article/view/571>. Acesso em: 05 maio 2020.

MURARI, Juliana Cristhina; AMARAL, Roseli Gall do Amaral; MELO, José Joaquim Pereira. **OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO HOMÉRICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE ARETÉ**. 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2562\\_1928.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2562_1928.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] na elaboração do sistema educacional alemão. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4158>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Tradução de Cristina Shumacher. Porto Alegre: Bookman, 1997. Disponível em: [https://www.academia.edu/16347106/Taiichi\\_Ohno\\_-\\_O\\_Sistema\\_Toyota\\_de\\_Produ%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/16347106/Taiichi_Ohno_-_O_Sistema_Toyota_de_Produ%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 28 Jul. 2020.

PADOVANI, Umberto Antônio; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. 15. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1990.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Programa Aprender Valor leva Educação Financeira a mais de 175 escolas**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Aprender-Valor-leva-Educacao-Financeira-mais-175-escolas>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PESSANHA, José Américo Motta. *et al.* **Epicuro, Lucrecio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio**. Coleção Os Pensadores. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PETRARCA, Francesco. Obras de Petrarca: **A ignorância própria e alheia**. [S.l.]. [1371?]. Disponível em:

<https://sites.google.com/site/factosdavidareal/literatura/francesco-petrarca-1304--1374>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Ciro Mioranza. São Paulo. Lafonte, 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. **Revista Perspectiva: Filosofia e Educação**, Florianópolis-SC, v. 11, n. 19, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9168>. Acesso em: 04 jul. 2020.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**. 3 ed. Vol.1. São Paulo: PAULUS, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Patrística e Escolástica**. 2 ed. Vol.2. São Paulo: PAULUS, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do Humanismo a Descartes**. 2 ed. Vol.3. São Paulo: PAULUS, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: De Spinoza a Kant**. Vol.4. São Paulo: PAULUS, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do Romantismo ao Empiriocriticismo**. Vol.5. São Paulo: PAULUS, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ROTTERDAM, Erasmo. **Elogio da loucura**. Tradução de Paulo M. Oliveira. 2002. *E-BOOK*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/erasmo.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. Ética e poder: a sujeição política, novo dilema ético. **VERITAS**, Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 35-50, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/4457/3365>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. **Competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): experiência formativa ou formação para a adaptação?**. 2019. 295 f. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, UEM. Maringá, 2019.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. Nós e os gregos. **TRANS/FORM/AÇÃO**. UNESP-Marília-SP. vol.17, pp.133-141, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-31731994000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31731994000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 abr. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SLATER, Phil. **Origem e significado da Escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1978.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 4 ed. São Paulo: UNICAMP, 1986.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica**. 1 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOMOS EDUCAÇÃO. **A Somos Educação é um dos principais grupos de educação básica do Brasil**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 Fev. 2021.

SOUZA, José Cavalcante de. *et al.* **Os Pré- Socráticos: Vida e obra**. Coleção de Pensadores. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Jovelina Maria Ramos De. A poesia grega como Paidéia. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 14, n. 21, p. 195-213, 26 set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/498>. Acesso em: 03 maio 2020.

SOUZA, Ricardo Timm de. **As fontes do humanismo latino: a condição humana no pensamento filosófico contemporâneo**. Vol. 2. Porto Alegre: EDIPURS, 2004.

SUDRÉ, Lu. Bilionários têm mais riqueza que 60% da população mundial, indica relatório da Oxfam. **REVISTA BRASIL DE FATO**. São Paulo, SP, 19 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/19/bilionarios-tem-mais-riqueza-que-60-da-populacao-mundial-indica-relatorio-da-oxfam>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. 12 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2003.

STEDEROTH, Dirk. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 487-507, 19 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7761>. Acesso em: 07 jul. 2020.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Tradução de Beatriz Sidou. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018.

TIBURI, Márcia. **Filosofia Prática: ética, vida cotidiana, vida virtual**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VALLS, Álvaro, L. M. **O que é ética**. Editora Brasiliense. São Paulo-SP, 1994.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. 3 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

WARNOCK, Mary. **Os usos da filosofia**. Tradução de Luzia Aparecida de Araújo. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WEBER, José Fernandes. Bildung e Educação. **Revista Educação e Realidade** Vol. 31 n. 2 p.117-134 jun./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848>. Acesso em: 16 jun. 2020.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.