

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E CONCEITO DE AUTONOMIA
INTELECTUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

**CURITIBA
2010**

LETICIA JENSEN DE OLIVEIRA COSTA

**A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E CONCEITO DE AUTONOMIA
INTELECTUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Filosofia da Educação, do Setor de Educação da UFPR, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista.

Orientador: Profº Dr. Geraldo Balduino Horn.

**CURITIBA
2010**



Universidade Federal do Paraná

Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética,
Política e Educação – Setor de Educação.

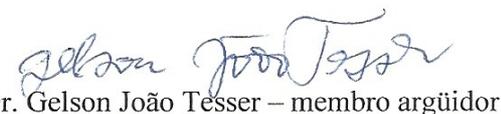
Ata da Banca Examinadora de Monografia

Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dez, na sala 411, do Edifício D. Pedro I, campus Reitoria da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se a Comissão de Avaliação de Especialização do Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação para argüir a aluna **Letícia Jensen de Oliveira Costa** e avaliar a apresentação de sua monografia *Teoria Crítica da Sociedade e o conceito de autonomia intelectual no campo da educação*, apresentada como requisito parcial e último para a obtenção do título de Especialista em Filosofia da Educação. A comissão esteve constituída pelos professores, Dr. Gelson João Tesser, Dr. Geraldo Balduino Horn (orientador) e Ms. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes.

A comissão atribuiu ao trabalho escrito o grau 9,0 e à defesa o grau 9,0. A média final foi 9,0.

Nada mais havendo a constar eu, Geraldo Balduino Horn, presidente desta banca, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e pelos integrantes da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn – orientador


Prof. Dr. Gelson João Tesser – membro argüidor


Prof. Ms. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes – membro argüidor.

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas considerações acerca do processo de construção da autonomia intelectual. Questionou-se, como o entendimento claro do significado do conceito de autonomia, bem como das possibilidades de uma educação pautada neste entendimento conceitual pode contribuir para a efetivação da conquista deste ideal, que é o de sujeitos emancipados por meio da aquisição do conhecimento. Tem como base os filósofos da Teoria Crítica da Sociedade, em especial os escritos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Optou por utilizar estes filósofos como referencial teórico, por sua análise crítica e rigorosa da sociedade, da cultura e da educação, bem como da forma que estas assumem na sociedade do capitalismo tardio. Relaciona-se o conceito de autonomia à produção dos teóricos do campo educacional e as normas legais, que regem a educação brasileira. Será apresentado alguns conceitos teóricos do pensamento de Paulo Freire, fazendo uma análise das possibilidades de emancipação na perspectiva deste autor. Este instrumento de reflexão pode representar possibilidades de a conquista da autonomia se constituir como um meio de superação do comportamento heterônomo, instigando o caminho do pensar crítico, que pode representar a resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Educação; Emancipação; Esclarecimento; Teoria Crítica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	05
2	AUTONOMIA E EDUCAÇÃO	07
3	AUTONOMIA IMPOSSÍVEL: TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO.....	10
4	EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA?.....	20
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
	REFERENCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

O problema orientador deste trabalho foi: como o entendimento claro do significado do conceito de autonomia, bem como das possibilidades de uma educação pautada neste entendimento conceitual pode contribuir para a efetivação da conquista do ideal de sujeitos emancipados por meio da aquisição do conhecimento?

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada durante o curso de especialização em Filosofia da Educação. As análises partiram de algumas considerações acerca do processo de construção da autonomia intelectual. Tendo em vista que o tema da autonomia discente tem permeado os discursos pedagógicos e ocupado um lugar bastante relevante na literatura educacional demonstrando a importância desse aspecto na formação humana unitária¹.

Este trabalho analisa o conceito de autonomia no campo intelectual e como este aparece nos textos educacionais, tendo como base os filósofos da Teoria Crítica da Sociedade². Existem diversas correntes de pensamento que se propõem a explicar o processo educativo. Neste trabalho a abordagem se dá a partir da teoria crítica da sociedade, pois estes fazem uma crítica rigorosa à sociedade, e a forma que a cultura e a educação assumiram nesta sociedade, neste sentido acredita-se que estes podem trazer subsídios para a compreensão da emancipação e autonomia do sujeito e o entendimento de suas realidades, bem como, alternativas à educação tradicional, trazendo discussões sobre a educação como processo de emancipação e formação crítica, nesta perspectiva, a sociedade influencia o processo educativo e, portanto, não depende somente do aluno o sucesso ou o fracasso escolar, mas quem a determina e a realidade na qual está inserida.

Será feita uma discussão conceitual sobre o tema, relacionando com a produção dos teóricos do campo educacional, tomando o texto Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento de Kant para iniciar a problemática do conhecimento, pois o próprio Adorno ao falar do conceito de esclarecimento, no

1 A formação humana em seu sentido unitário é discutida na produção teórica de Antonio Gramsci.

2 Teoria Crítica da Sociedade pode ser entendida por uma metodologia investigativa que se propõe a analisar criticamente os resultados provocados na sociedade moderna oriundos do capitalismo. Tem suas bases na Teoria Marxista, mas a supera, no sentido de incorporá-la e avançar, questiona a ética de classes. Busca uma relação entre sujeito e objeto, considerando a historicidade do sujeito. O termo “Escola de Frankfurt” não deve ser empregado para representar os ideais dos teóricos críticos, pois esta não representa uma estrutura harmônica e homogênea de pensamento, os diversos pensadores que fizeram parte desta escola divergiam entre si em alguns aspectos teóricos.

texto “Educação e Emancipação” faz referência as ideias de Kant.

Em seguida faz-se a análise do conceito de autonomia na obra dos autores Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, e na busca da origem histórica da crise educacional, relacionando esta problemática às mudanças no mundo do trabalho. Inicialmente não se objetivava utilizar o materialismo histórico dialético, como método de interpretação, no entanto no decorrer deste estudo observou-se a necessidade de incorporar essas análises em sua fundamentação teórica.

Realizar-se-á também uma análise sobre as possibilidades de a conquista da autonomia constituir-se como um meio de superação do comportamento heterônomo, instigando o caminho do pensar crítico, que pode representar a resistência.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir da observação de turmas de graduação, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, durante a realização de atividades de monitoria, na disciplina de Introdução à Pesquisa.

Observou-se que grande parte dos alunos tinha pouco contato com a leitura, pois as discussões eram pouco aprofundadas. Percebeu-se também uma inexpressiva iniciativa na busca do conhecimento, depositando em seus professores a responsabilidade na transmissão das informações e na fundamentação teórica de seus projetos de pesquisa, mantendo as práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva tradicional e conteudística³.

Será apresentado alguns conceitos teóricos do pensamento de Paulo Freire, fazendo uma análise das possibilidades de emancipação na perspectiva deste autor, sob o ponto de vista da Pedagogia Libertadora.

3 Paulo Freire denomina este tipo de prática pedagógica pautada no “depósito” de conhecimentos por parte dos professores em seus alunos, desconsiderando os saberes dos alunos, de “Educação bancária”. Este conceito será explorado no decorrer deste texto.

3 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

A centralidade do conceito de autonomia como sendo o objetivo principal da educação aparece demonstrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que regulamenta os processos de ensino da educação brasileira. Esta meta é demonstrada principalmente quando a Lei em sua Seção IV, que trata do Ensino Médio, considerada etapa final da educação básica, aponta que, dentre outros objetivos, a educação terá como finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o texto ainda vai além descrevendo que para atingir tal fim será adotado “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996).

O conceito de autonomia que será abordado neste trabalho se aproxima do conceito de Contreras (2002):

[...] a autonomia deve ser entendida como a independência intelectual que se justifica pela idéia de emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e de sociedade. (CONTRERAS, 2002, p. 204).

Procurando entender a importância deste conceito, como ponto de partida para desenvolvimento do tema será feita uma discussão conceitual do termo autonomia. Esta palavra é derivada do grego, sendo que *autos*, significa “por si mesmo”, e *nomos*, nos remete ao sentido de lei. Portanto, o resultado encontrado no dicionário de que autonomia pode ser entendida como a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência; tem suas bases fundadas no entendimento grego.

Kant em 1784, em seu texto “Resposta à pergunta o que é Esclarecimento” (Aufklärung), trata do conhecimento, mas especificamente da atitude humana frente ao conhecimento, e define Aufklärung como sendo a capacidade do homem se posicionar de forma autônoma e crítica frente ao conhecimento.

Horn (2008) sustenta que o termo “Aufklärung” é difícil tradução, podendo ter vários sentidos. Neste trabalho, será tomado, dentre as possíveis traduções, o sentido de esclarecimento. Para Adorno e Horkheimer, o termo muito além de designar em sentido histórico-filosófico o período conhecido como o “século das

Luzes”, tem um significado mais amplo, como aponta o tradutor do livro “Dialética do Esclarecimento”. Em sua nota preliminar, o tradutor define que “Aufklärung” encontra na língua portuguesa seu correspondente exato na palavra “esclarecimento”, podendo este ser definido pelo “processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.)”. (1985. p. 07)

Kant inicia seu texto tratando do conceito de Aufklärung:

O esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Tal é o lema do esclarecimento. (KANT, p. 100)

Neste sentido Kant defende o uso da razão de forma autônoma a fim de que o sujeito alcance sua emancipação (maioridade). Para o filósofo o conceito contrário ao de emancipação é o de minoridade, que é a incapacidade do homem de se servir ao seu próprio entendimento de forma autônoma. Segundo Kant a minoridade “se tornou quase que como uma natureza”, sendo muito mais cômodo ser menor. Neste sentido, para que o indivíduo alcance sua emancipação, além de superar a ignorância, deverá também superar a preguiça, sendo que esta é um dos maiores empecilhos para a conquista da autonomia.

Para Kant, para a conquista da autonomia, faz-se necessário um exercício constante, de luta contra a própria natureza humana, neste sentido, o esclarecimento não é um estágio estanque que o indivíduo alcança, mas sim um processo pelo qual deve estar em constante busca.

O início do estudo refere-se à LDBEN 9394/96, pois está representa um marco importante para a educação no Brasil, no sentido de oferecer um diferencial ao que vinha sendo proposto até então como orientação legal e ao estabelecendo a década da educação, instituindo que a educação básica é direito de todos e dever do Estado. Seguindo esta direção, o MEC criou diretrizes e documentos com o princípio da interdisciplinaridade e dando grande ênfase no desenvolvimento cognitivo, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nos educandos. “Propomos um currículo baseado no domínio de Competências Básicas

e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos” (PCN-EM, 1999, p.11).

Ou seja, por meio do ensino busca-se agora não mais a transmissão dos conteúdos tradicionais e sim o desenvolvimento das competências, segundo os princípios da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO que apresentam uma educação estruturada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

[...] não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados, ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (p.27).

Entretanto, ao mesmo tempo em que a orientação curricular tem por objetivo a formação de sujeitos autônomos e críticos, a prática pedagógica pautada neste desenvolvimento cognitivo, muitas vezes é orientada por princípios econômicos que tem por objetivo reduzir a formação humana ao pragmatismo do consumo imediato, do mercado de trabalho e do emprego. Essa constatação vai em sentido contrário ao discurso pedagógico de que o objetivo da educação seja o de “formar indivíduos críticos, sujeitos de sua história”.

Ainda segundo os ideais de Kant, um projeto educacional que se comprometa com a emancipação, aponta para a necessidade de ir além da lógica pragmatista, de buscar resultados imediatos, é necessário rever os conceitos de educação para além dos interesses do mercado capitalista, deve estar pautado em práticas escolares que tenham o foco voltado ao desenvolvimento consciência crítica, ou seja, deve buscar instrumentalizar seus educandos com a capacidade de desenvolver o espírito crítico, deve auxiliá-los na tomada de consciência, no sentido de que a emancipação é um exercício de resistência.

Não se trata aqui de retomar o lema “aprender a aprender” que traduz de forma velada a intenção das classes dominantes de formação de indivíduos orgânicos ao sistema, de indivíduos que tenham a capacidade de se adaptarem às exigências do Capital, de servir de forma eficaz à produção de mais-valia, mas sim de propor uma pedagogia que se pretenda emancipadora, ou seja, que proponha uma educação escolar voltada à superação das relações de dominação capitalista.

4 AUTONOMIA IMPOSSÍVEL: TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Cabe aqui apresentar algumas considerações sobre o conceito de autonomia na obra dos autores Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, e sobre a origem histórica da crise educacional, relacionado esta problemática às mudanças no mundo do trabalho.

Comumente acredita-se que a finalidade da educação deve ser a conquista da autonomia. Quando se trata do Ensino Superior, imagina-se que o objetivo da educação seja a formação de sujeitos capazes de pensar e construir autonomamente seus conhecimentos. A sociedade constituiu ideologias que dissimulam a necessidade de uma educação voltada para a formação de indivíduos autônomos, com o desenvolvimento de um pensar livre, que leve a conquista de um espírito crítico, no entanto essas ideologias mascaram a crise na formação cultural.

Neste sentido, faz-se importante analisar a origem histórica do conceito de autonomia, relacionado esta problemática às transformações ocorridas em nossa sociedade, no que compete às mudanças no mundo do trabalho, as análises se darão a luz das proposições da Teoria Crítica da Sociedade.

O conceito de educação que tenha como o fim último, a conquista da autonomia tem sua origem na sociedade liberal, segundo Lenhardt (1996), que discorre sobre Adorno e o ensaio “O fracasso da Educação Liberal”, evidenciando que a burguesia pretendia por meio da educação conquistar a liberdade e a igualdade, e entendia que somente pelo esclarecimento dos indivíduos atingiria tal fim. Esse ideal teve início no século XVIII, esse período ficou conhecido como Século das Luzes ou Iluminismo. Com relação aos ideais iluministas pode-se dizer que:

[...] No plano político, o Iluminismo defendia as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso. (JAPIASSÚ; MARCONDES apud HORN. 2008. p. 76)

Um dos objetivos do Iluminismo era que por meio da razão o homem se libertasse da autoridade da Igreja, do peso do Absolutismo e de outras autoridades

ditadas pelos mitos. No entanto, com o capitalismo e a sua razão instrumental⁴, o ideal liberal de educação para a autonomia fracassa, pois para a manutenção do sistema os indivíduos são privados das condições de vida necessários para a conquista da autonomia pessoal.

Encontra-se na própria sociedade a contradição para que a promessa liberal se concretize. Pois para que este “sonho” de emancipação se efetive, se faz necessário uma sociedade autônoma, sem classes e sem exploração, no entanto, na sociedade capitalista as relações sociais e principalmente as relações econômicas, caminham para uma “liberdade administrada” para a produção de mercadorias. Adorno aponta a origem desta crise na formação cultural:

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. (ADORNO. 1996. mimeo)

Para entender as bases da ciência faz-se necessário refletir sobre as condições históricas concretas do momento em que o conhecimento foi elaborado, “só se pode entender a produção do conhecimento científico (...) se forem analisadas as condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção.”(ANDERY. 1999. p.15). A filosofia se ocupou da reflexão sobre a ciência e conhecimento científico especialmente a partir do século XIX, em um contexto de intensas transformações sociais que criou espaço para indagações, incertezas e conflitos.

As mudanças na base econômica duraram vários séculos, desagregaram o sistema feudal e forneceram condições para o surgimento do capitalismo. “Somente se emprega o termo 'capitalismo' quando se trata de uma sociedade moderna, onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado, daquele que nada possui, realizada pelos possuidores dos meios de produção” (ANDERY. 1999. p.165)

Um dos fatores que contribuíram para essa transição foi a produção de excedentes agrícolas e artesanais que favoreceram a atividade comercial, liberando os trabalhadores para produzirem mercadorias diferentes. Essa atividade fez com

4 Razão instrumental é um termo que designa a situação em que os processos racionais são plenamente operacionalizados, ou seja, procura-se dar uma utilidade para a ciência. Quando a razão se torna instrumentalizada, faz com que a ciência deixe de ser objeto de construção do conhecimento, e torne-se instrumento de dominação.

que as cidades se expandissem, os moradores das cidades passaram a dedicar-se ao artesanato e ao comércio, o que gerou a divisão do trabalho entre cidade e campo. Outros fatores de mudança foram a abertura do comércio para o mundo, que foi financiado pela burguesia, enriquecida pelo desenvolvimento comercial, e o mercantilismo, um conjunto de princípios e medidas para gerar riquezas e fortalecer o estado. Essas mudanças geraram um capital acumulado e a existência de uma classe trabalhadora livre e sem propriedade, e favoreceram o desenvolvimento da indústria moderna.

As mudanças de base econômica também são marcadas por mudanças de base intelectual. A visão de mundo medieval foi substituída, não sem conflitos, por uma visão centrada no homem, *marcada pela oposição fé e razão*. A ciência moderna, precisou ultrapassar alguns obstáculos para ser instaurada, teve que derrubar a visão de mundo proposta pela ciência tradicional. Um novo método, precisava ser encontrado. Surgem, então, duas propostas metodológicas diferentes: o empirismo de Bacon, e o racionalismo de Descartes. Esses dois autores dedicaram parte de sua obra a discutir o caminho que conduziria ao verdadeiro conhecimento, buscando a libertação da autoridade da Igreja, do peso do Absolutismo e de outras autoridades ditadas pelos mitos.

O desenvolvimento e a consolidação do modo de produção capitalista de produção ao longo do século XIX ocorreram em um contexto de profundas mudanças filosóficas, políticas e sociais marcadas pelas teorias liberais do pensamento iluminista. Neste contexto, se encontra a origem da crise educacional, pois na sociedade do capitalismo avançado houve muitas mudanças que afetaram não só a materialidade, mas também a subjetividade dos indivíduos.

Para Marx, o trabalho é categoria central das relações sociais, nas relações do homem com a natureza e com os outros homens, se constituindo como a atividade pela qual o homem garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana. (MARX, 1993). No entanto, nas sociedades de classe, o trabalho perde seu caráter formador, assumindo outras formas que não a ontológica, o trabalho passa a ser entendido como atividade laborativa ou emprego. Nesta sociedade, o trabalho toma uma forma precária e perversa, o que se expressa na desrealização do ser social. “O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa”. Por isso, alienado, pois o produto é

separado do trabalhador. (ANTUNES, 1995)

O estranhamento do trabalho é resultado de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro que torna o homem desumanizado. A atividade produtiva no capitalismo, não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o homem e a natureza, porque reifica o homem e suas relações. A relação social estabelecida entre homens adquire a forma de uma relação entre coisas. Marcuse apresenta que o trabalho perde o seu sentido ontológico, e que a ideologia da sociedade capitalista favorece a heteronomia⁵.

Atualmente, esse espaço privado se apresenta invadido e desbastado pela realidade tecnológica. A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo inteiro e a psicologia industrial deixou de há muito limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a mimese: uma identificação imediata do indivíduo com a sua sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo. (MARCUSE. 1982. p. 30-31).

As potencialidades do trabalho concreto são secundarizadas em favor do reducionismo do trabalho abstrato – criador de mercadorias unicamente para a expansão do capital. A organização da indústria capitalista opera mudanças na subjetividade do indivíduo.

A racionalização do capitalismo moderno tende ao ser movida pela lógica do capital, a eliminar as qualidades do trabalhador por meio da decomposição do processo de trabalho em operações parciais, operando-se uma ruptura entre o elemento que produz e o produto desse trabalho. Esse é reduzido a um nível de especialização, que acentua a atividade mecanicamente repetida. (ANTUNES, 1995. p.127)

Tem-se no plano da consciência, a coisificação, o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à formação plena do ser.

5 Segundo Piaget (1994), no início do desenvolvimento, o pensamento está fundamentado em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação de egocentrismo. Nesta fase, o indivíduo está em uma condição de anomia. A partir das interações com o meio, o indivíduo reconhece a existência do outro e passa a perceber a necessidade de regras. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, no sentido então da heteronomia. Neste caso, a regra é exterior ao indivíduo e, portanto deve ser obedecida. Neste momento, o indivíduo age de acordo com as ações do grupo com o qual se identifica. A próxima fase do desenvolvimento deve ser a autonomia, no entanto, a transição para este tipo de comportamento, tem encontrados dificuldades em se efetivar. Na autonomia, as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio.

(...) se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado. O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo uma mercadoria, cuja finalidade venha ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. (ANTUNES. 1995. p. 125-126)

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem ampliação da educação básica com qualidade, a qual integre os conhecimentos geral, técnico e tecnológico, no entanto o que se vem oferecendo aos que vivem do trabalho se resume, à reprodução do conhecimento tácito, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional.

Na verdade, o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais, não se manifesta nas coisas espirituais com efeito benéfico. As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infra-estrutura aumentaram o retrocesso da consciência. A semiformação se assenta parasitariamente no *cultural lag*. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática. (ADORNO. 1996. mimeo)

Kant argumenta que a razão é a responsável pelo progresso e é o elemento capaz de levar o homem a emancipação. Para Adorno a emancipação se dá por meio da reflexão e da experiência, já que a razão tornou-se instrumental não sendo capaz de alcançar os ideais de Kant, tornando a própria razão em mito, sob a forma de ciência positiva. Importante afirmar que para Adorno e Horkheimer, o esclarecimento é o processo pelo qual os indivíduos se libertam do medo frente ao mito. No entanto, este mito não se trata apenas das potências míticas da natureza e dos dogmas religiosos, mas também do aspecto de mito que a ciência positiva assumiu, não conduzindo à emancipação, mas a dominação.

Adorno e Horkheimer iniciam o texto “Dialética do Esclarecimento”, com um questionamento, seu intento era descobrir porque a humanidade esclarecida, em vez de entrar em um estado verdadeiro humano, está retornando a uma nova espécie de barbárie. E apontam que a problemática se encontra no sentido que a

ciência toma na civilização burguesa, pois até mesmo esta se rendeu ao processo global de produção.

Ao mesmo tempo em que o capitalismo tardio⁶ produz o fracasso do ideal liberal de educação, na sociedade contemporânea, surgem demandas oriundas das mudanças no mundo do trabalho, que acabam por imputar à educação o papel de formar o trabalhador contemporâneo, com capacidades específicas, inclusive com a capacidade de pensamento autônomo.

Adorno mostra porque a sociedade plenamente industrializada não caminhou para o progresso:

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. 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. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo. (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p.14)

O saber nesta sociedade é conformado em poder, é utilizado como elemento de dominação, provocando nos homens a desumanização, na medida em que separa o homem da natureza, sendo utilizado para dominá-la e a seus semelhantes, tirando do homem sua autoconsciência.

Inserida neste contexto a educação e por consequência as práticas pedagógicas são orientadas pelas mudanças no mundo do trabalho. A escola diante disto, enfrenta o desafio de superar as contradições entre uma educação orientada pelos valores do mercado de trabalho e uma educação voltada para a democracia social e econômica.

Neste sentido, convém explicitar o conceito de educação abordado neste

6 Capitalismo tardio é a expressão utilizada por Adorno para explicar a sociedade plenamente industrial que se desenvolveu ao longo século XX, que ao contrário do que previa Marx, não caminhou para a extinção do seu modelo de produção, e sim encontrou meios de manter sua expansão, por meio da elevação do potencial técnico e no qual o desenvolvimento da tecnologia converteu-se em um sistema de dominação.

trabalho. Em oposição à abordagem que parte da psicologia da educação, concepção que tem o seu foco centrado no sujeito, cujo representante é Piaget e a sua epistemologia genética, temos a abordagem que entende a educação como sendo um processo especificamente humano, não estando limitado aos espaços educativos. Consiste em transmitir saberes, implicando em formação humana integral, portanto é um processo constante, inacabado e carregado de intencionalidade.

Nesta concepção, a educação é entendida como um processo histórico, pois está presente na formação de uma sociedade, e também está vinculada à historicidade de um indivíduo. Concorre ainda para um exercício de consciência, na medida em que vai ocorrendo faz com que os indivíduos se reconheçam como tal.

Como sugere Silva, a psicologia genética de Piaget centra sua concepção:

[...] no papel criativo do indivíduo as condições de sua interação com o meio [...] não considera que a relação entre indivíduo e sociedade é sempre uma relação mediada pela cultura e ignora que nesse processo estão postas relações de poder que deixam suas marcas. (SILVA, 2008, p. 16)

Ao conceituar a construção do conhecimento Piaget isola o indivíduo da sociedade, de maneira a-histórica, ou seja, segundo esta teoria a apropriação do saber pelo indivíduo depende principalmente das habilidades do sujeito. Por este motivo a teoria de Piaget recebe muitas críticas, pois não reconhece os aspectos culturais do processo de aprendizagem, preconizando as estruturas biológicas e hereditárias.

Segundo Pinto (1994) a educação é contraditória em sua essência, vive uma relação dialética, serve como instrumento com dois fins específicos: adaptação e emancipação. Neste sentido, segundo Adorno (1995), o conceito de emancipação, não deve ser tomado como um “ideal orientador”, pois dessa forma também este se converterá em ideologia⁷.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem e pior. Nestes termos,

⁷ O termo ideologia em Marx designa uma forma de falsa consciência, sendo esta formada por ideias especulativas e ilusórias sobre a realidade, inculcadas por meio da religião, da moral, da política e da economia.

desde o início existe no conceito para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p.142-143)

Esse fator nos remete ao caráter de transmissão cultural da educação. Para Forquin (1993, p.14) “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última. É através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua”.

Para Forquin (1993, p.12), a cultura tem um caráter educativo, segundo este autor cultura é:

[...] Um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo ou mais ou menos exclusivo.

Segundo esta linha de pensamento a cultura é o resultado da ação humana em determinado tempo e espaço. No entanto, Adorno (2002) nos mostra que com o advento da industrialização, os aspectos culturais assumiram a forma de objeto, sendo apropriados pelo mercado, transformados em mercadoria. Neste contexto, a cultura passa a ser usada como um meio de legitimação dos ideais capitalistas, Adorno denomina este fenômeno de “Indústria Cultural”, que institui novas formas de coerção social, padronizando e empobrecendo a cultura.

Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, porém que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isto porém requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela [...] Impõe-se, nesta hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural [...] (ADORNO, 1996, mimeo)

Essa reificação da cultura faz com que as práticas pedagógicas, busquem a padronização dos indivíduos. O que se apresenta em nossa sociedade é uma crise da formação cultural, pois:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza,

mas, sua rusticidade – a velha ficção- preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO. 1996, mimeo)

Inserida neste contexto a educação sempre é alvo de reflexões e reformulações, no sentido de encontrar novos procedimentos que possibilitem uma prática pedagógica transformadora, que além de romper com o ensino tradicional proporcione a formação de sujeitos autônomos e críticos.

No entanto, Adorno considera que existem enormes dificuldades para a emancipação dos sujeitos na sociedade atual. Retomando a origem epistemológica do termo autonomia de que um sujeito autônomo é aquele que se governa por leis próprias, como diz Lenhardt, parafraseando Adorno:

[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações [...] a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma [...] (1996. p. 51)

A universidade brasileira tem seu modelo nas academias europeias do século XIII, tendo como base o “tripé” ensino, pesquisa e extensão. Apesar disso a organização curricular fundamenta-se no modelo positivista de ciência. Segundo Cunha (1991) neste modelo “(...) o aluno tem que aprender os conteúdos gerais (absorvendo o conhecimento já produzido) para depois tentar aplicar ou reconhecer a aplicação destes conteúdos na realidade”. (mimeo). Desta forma, o entendimento de que o ensino deve estar indissociável da pesquisa e da extensão que deveria ser a prática de nossas universidades, se contrapõe a realidade vivenciada em nossas academias.

Os espaços educativos e principalmente a universidade, devem se constituir como propícios para a disseminação do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, se caracterizar como o local da construção do conhecimento. No entanto, existe uma *forma escolar*⁸, também encontrada na academia, que concorre para uma acomodação discente. Esta forma pode ser interpretada como sendo um conjunto de práticas, teorias e normas cristalizadas ao longo do tempo dentro das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e agir que levam a uma

8 Conceito amplamente discutido por autores como Julia Varela (2000), Rosa Fátima de Souza (1998), Guy Vicent(1994) e Jean Claude Forquin(1993)

determinada forma de conduzir e organizar o processo educativo.

Nessa perspectiva, muitos professores assumem uma postura “paternalista”, exigindo pouco de seus alunos, preconizando a reprodução do conhecimento em detrimento de uma nova produção, esta postura tradicional tem sua estrutura baseada:

no armazenamento quantitativo e sequencial dos conteúdos [...] É essa a realidade, pois o resultado do ensino tradicional, baseado na memorização ao invés da compreensão e do estabelecimento de relações conceituais, epistemológicas, apresenta um resultado de aprendizagem praticamente inócuo [...] (CARNIATTO, 2002, p.35).

Esta prática acaba contribuindo para muitos alunos que atingem níveis superiores de ensino continuem sem iniciativa na busca do conhecimento, mantendo os professores no papel de fornecer informações. Essa cultura escolar, que se repete ao longo das séries do ensino fundamental e médio, tem adentrado o espaço do ensino superior, quando não se efetiva a necessária transição do comportamento heterônomo para o autônomo na busca do conhecimento que deve antecipar a inserção dos estudantes nesse nível de ensino.

A formação oferecida pela universidade precisa contribuir para o processo de formação do ser humano não apenas para o mercado de trabalho, mas como indivíduo capaz de ser o agente principal de seu próprio processo de formação e de atuação profissional e social. Sujeito capaz de tomar parte efetivamente nos processos de tomada de decisões, autônomo na construção dos conhecimentos necessários ao longo de sua trajetória, cômico e eticamente empenhado com seu projeto individual e com o projeto de sociedade, ou seja, sujeito realmente emancipado.

A aquisição de conhecimentos pragmáticos constitui uma preocupação constante dos cursos de ensino superior. Estes conhecimentos têm importância na formação profissional, no entanto, é preciso questionar se o ideal da formação do ser humano pode resultar apenas da qualificação profissional através dos conhecimentos técnicos e tecnológicos. A universidade não deve se restringir a uma empresa que oferece mercadorias ao mercado. Esta deve ser reconhecida como um importante espaço para o exercício da cidadania.

Adorno (1995) traz contribuições muito pertinentes ao abordar a educação na sua relação com a conquista da autonomia. Assevera que a emancipação depende

da participação dos sujeitos nos processos de formação. Ser autônomo significa ser capaz de fazer escolhas conscientes, não aceitando ser reificado, tornado coisa. Necessita de uma prática reflexiva constante. É preciso promover as condições para que possam desenvolver a consciência crítica. Desta forma, o papel do professor assume uma importância ainda maior. Não deve estar limitada a transmissão de conceitos, teorias, informações e conhecimentos técnicos aos alunos e nem promover um esvaziamento da teoria em favor das exigências do mercado.

5 EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA?

Segundo o pensamento de Kant, o exercício de saída da “menoridade”, se torna incomodo na medida em muitas vezes vai contra a natureza do próprio indivíduo. A partir desta realidade o processo de construção do conhecimento que deve ser contínuo, acaba se tornando um exercício difícil, na medida em que pressupõe pensamento autônomo. O ato do pensamento sempre provoca consequências sobre a existência, tanto individual, quanto coletivamente, pois pensar tira os indivíduos da posição de conforto. Apesar de o pensar fazer parte da natureza humana, o ser humano é histórico, portanto o pensamento vai sendo construído dependendo do grau de conhecimento historicamente difundido e influenciado pela cultura em que o indivíduo está inserido.

Neste sentido, o exercício de pensar nunca estará acabado, pois assim como buscamos a compreensão de uma realidade está mesma realidade estará influenciando nosso pensamento em uma relação dialética.

Horn (2008, p.89) apresenta que segundo Kant:

[...] o conhecimento pode ser tratado por dois métodos, basicamente. O primeiro é o método da repetição que interroga apenas a memória. O segundo é o método do esclarecimento: é aquele em que o homem interroga sua própria razão, buscando posicionar-se.

As mudanças operadas com base na acumulação flexível⁹ vêm apresentando desafios referentes à necessidade de uma educação básica do trabalhador com novos requisitos de formação profissional. Isso implica uma atenção especial à educação. Assim o setor produtivo exige a elevação da qualificação geral do trabalhador e a da formação profissional competente, ainda que para alguns trabalhadores. Exige, portanto a ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico, em um sistema em que esse conhecimento, como meio de produção, é prioridade do capital. (FERRETI, 1999)

A escola diante disto, enfrenta o desafio de superar as contradições entre a educação orientada pelos valores do mercado de trabalho e a educação voltada

9 A acumulação flexível é um conceito que define o Fordismo comportamental sofisticado, denominado assim por FARIA (2009) e ANTUNES (1995), para caracterizar o chamado Toyotismo. Neste modo modelo de produção a organização científica do trabalho foi substituída por atividades sustentadas por uma tecnologia de base microeletrônica, para superar a rigor do Fordismo, passou à implementar estratégias que tinham por objetivo reestruturar os processos de trabalho.

para uma democracia social e econômica. Arroyo (1999) defende a existência de dois tipos de trabalhadores, o primeiro é o trabalhador consciente, politécnico, autônomo e o outro é o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle do seu trabalho. Neste sentido, entende a escola como pensada para a inculcação e aceitação da alienação.

Para tanto define “podemos sonhar com novos currículos, novas estruturas democráticas na escola que tentem moldar o trabalhador politécnico, o cidadão crítico e participativo, tudo em vão, uma vez que sempre o ajuste redefinirá o molde para a alienação e o conformismo”. (ARROYO, 1999. p. 19). Sendo que este “ajuste” se dá pelas relações de produção. Arroyo apresenta que a educação e a escola apresentam uma finalidade diferente da de formação do indivíduo.

Estamos em um tempo em que se retoma a centralidade da educação como principal via para sair da crise do desemprego, para o reajuste do trabalho à globalização. Essa retomada vem de empresários, economistas, gestores pouco sensíveis às funções igualitárias, sociais e culturais da educação, o que tende a reforçar nos setores progressistas a crença pelo avesso no sempre reiterado papel da educação e do ajuste entre a escola e a lógica da produção para alienar, adestrar, integrar o trabalhador na lógica produtiva. (ARROYO, 1999. p. 24)

E apresenta uma possibilidade de intervenção da escola nesta realidade, buscando compreender seus aspectos contraditórios, “já que os professores e os trabalhadores não têm como fugir do ajuste entre as relações sociais de produção e da escola, a função política passa por conscientizá-los da infâmia dessa função inculcadora”. (ARROYO, 1999. p.24)

Arroyo assume que a função da educação tem um significado político, no sentido da tomada de consciência dos indivíduos. Esta ideia se relaciona com o entendimento de Adorno, pois este nos mostra o princípio para a possibilidade de romper com as práticas escolares que conduzem à passividade discente:

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção oriente, toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p. 183)

Na fala de Adorno, observa-se que por meio da educação existem

possibilidades de superação às limitações impostas pelo sistema capitalista, no entanto, a escola representa ao mesmo tempo um agente institucionalizado de reprodução das relações de poder. Neste sentido, encontra-se na relação estabelecida entre a escola e a sociedade a possibilidade de transformação.

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto (...) Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra de nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO. 1995, p. 116-117).

Partindo desta problemática, e para que o ideal de uma educação para a autonomia seja alcançado o desafio proposto para modificar a realidade apresentada é buscar desenvolver cada vez mais cedo nos estudantes a mobilização pelo pensamento questionador, pois será este o elemento capaz de transformar atitudes, já que um indivíduo só procurará agir por si, na medida em que sentir necessidade. O ensino que procure promover uma formação crítica deve oferecer uma motivação baseada na concepção de educação baseada na problematização, como a maiêutica socrática¹⁰, que baseia seus ensinamentos em indagações:

Deste ponto de vista, à escola compete criar situações significativas de aprendizagem através das quais o aluno desenvolva competências cognitivas superiores, competências comunicativas, éticas, estéticas e de organização coletiva, de modo a ser capaz de exercer a crítica, a criação e a educação continuada, como condições necessárias, embora não suficientes, para a superação da exclusão, para tanto ele deverá dominar não só os conteúdos, mas os processos de produção e divulgação dos conhecimentos. (KUENZER, 2002, p.151)

Esta constatação de KUENZER com relação à educação escolar também

10 Sócrates era considerado o filósofo “parteiro” das ideias, pois meio de seu método de questionamento fazia com que o conhecimento “nascesse” em seus discípulos. A resposta de Sócrates frente à indagação de seus discípulos era sempre uma outra pergunta instigadora. Retomando o sentido histórico do termo *dialética*, que na Grécia Antiga era entendida como a arte de conversar. Neste sentido Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia.

pode ser aplicada no ensino superior, no entanto, para atingir tais objetivos estudantes e professores necessitam desenvolver atividades interligadas. Ou seja, é papel do professor oferecer subsídios aos estudantes facilitando o processo de construção do conhecimento. Mas o estudante deve reconhecer seu papel no processo, este deve ser autônomo, indo além do que foi proposto pelo professor.

Tendo como base o pensamento de Paulo Freire, percebemos a importância que este autor dá à curiosidade como elemento motivador na busca de conhecimento. Ele mostra que uma prática educativa a ser desenvolvida por professores, deve ser o estímulo e a manutenção da curiosidade em seus alunos (FREIRE, 1995). Na medida em que adquirir novos conhecimentos, vivenciar experiências auxiliadoras na compreensão de nosso mundo e que façam os sujeitos sentirem-se integrantes da construção da cultura, são atitudes que fazem parte da natureza humana, que podem desaparecer conforme vamos nos adaptando a forma escolar.

Em suas obras, Paulo Freire condena o ensino tradicional, intitulado por ele como “educação bancária”, o qual considera o aluno como uma “tabula rasa” na qual devem ser depositados os conhecimentos, desconsiderando o papel do aluno no processo, segundo o autor essa metodologia de ensino “deforma” a necessária criatividade do educando.

No entanto Adorno nos mostra que as reformas educativas baseadas na crítica ao método da escola tradicional baseado na memorização, provocaram um esvaziamento da teoria, provocando uma fragilização na formação dos alunos. O que não quer dizer que Adorno defenda a metodologia tradicional apenas considera que esta não representa apenas limites, mas também possibilidades:

Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na mecanicidade desse processo; porém assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação [...] onde essa ideologia falta, instala-se uma ideologia pior. (ADORNO, 1996, mimeo)

Mas, o simples fato de buscar a informação não encerra o processo de conhecer, faz-se necessário uma busca crítica, aprofundada e rigorosa, capaz de superar o senso comum. Paulo Freire destaca ainda a importância da formação permanente dos professores, além do reconhecimento dos mesmos como

pesquisadores (FREIRE, 1996). A pesquisa contínua por parte dos professores servirá como estímulo para que os alunos percebam a importância deste exercício e se estimulem a desenvolvê-lo, pois:

[...] Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles educandos ser simplesmente transferidos.(FREIRE,1996,p.26).

Destaca-se ainda a afirmação de Carniatto (2002.p.66) que diz:

Nenhum profissional pode ser competente sem saber ler, posto que não podemos formar bons professores sem uma base substancial de conhecimentos, sem que formemos a um só tempo professores leitores ou leitores professores.

Pois a leitura e, por conseguinte a escrita, podem constituir-se como elementos de formação, no sentido de um resgate cultural, e apresentam-se como possibilidades de efetivação da autonomia, na medida em que representam a participação dos sujeitos na produção cultural. Cunha (1991) assevera que trabalhar com a indagação e com a dúvida científica, que instrumentalize aluno a pensar e a ter independência intelectual, que possibilite a construção e a busca do próprio conhecimento.

Fica clara a necessidade da concretização da teoria de que a base de nosso Ensino Superior seja o ensino, a pesquisa e a extensão. O papel do professor não deve ser somente de reproduzidor do conhecimento. Mas este deve estar disposto a ensinar seus alunos por meio da pesquisa.

A emancipação, neste sentido, que se constitui como oposição à adaptação: “precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada pelo modelo do indivíduo burguês(...) (ADORNO. 1995. p. 180) Atualmente, estar aberto as permanentes mudanças e uma característica muito requisitada, no entanto, segundo Adorno, esta prática impede a formação do eu firme e autônomo.

A partir do que foi exposto, com relação à educação para a autonomia, no que tange ao pensamento da Teoria Crítica e aos demais teóricos do campo educacional, percebe-se que a formação inicial necessita estar pautada em uma sólida formação epistemológica. Isto pode ser construído por meio de uma formação

acadêmica baseada na pesquisa. Também se considera necessário um enfrentamento do “esvaziamento” teórico, causador da “semifomação cultural”, os professores precisam assumir seu lugar de intelectuais na sociedade, retomando a leitura dos clássicos, refutando o aligeiramento da formação. Pois,

sem uma sólida formação teórica, reduz-se a possibilidade do educador de fazer análise histórica para entender a estrutura de relações sociais vigentes hoje e, mais difícil ainda, de propor projetos significativos e de definir dentro deles, o papel do professor e da educação (FRIGOTTO, 1996, p. 95).

No que se refere a conquista da autonomia, o esvaziamento do campo teórico e epistemológico “tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática” (idem, p.78). Neste ponto de vista, ensinar para a autonomia, exige um rompimento com o modelo tradicional do ensino pautada na memorização e na transmissão de conhecimentos. A universidade necessita ultrapassar o limite da transmissão de conhecimentos e compreender que o desenvolvimento do pensar é processual, constante. É principalmente em Freire que se vê a evidenciada à necessidade de uma educação que se comprometa com a manutenção da curiosidade epistemológica dos educandos .

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi discutir por meio de subsídios teóricos o conceito de autonomia, para então analisar as possibilidades de uma educação pautada neste entendimento conceitual enquanto contribuição para a efetivação da conquista do ideal de sujeitos emancipados por meio da aquisição do conhecimento.

Partiu-se desta problematização por acreditar que a realidade educacional com os quais nos deparamos pode ser melhor compreendida à medida que buscamos suas raízes, causas, e, conseqüentemente, os efeitos dessa prática. A partir deste conhecimento, os futuros docentes poderão embasar suas práticas em sólidos subsídios teóricos, podendo fazer um re-direcionamento em suas práticas pedagógicas.

Segundo o que foi proposto, a educação vive uma relação dialética, tem ao mesmo tempo dois aspectos distintos, adaptação e emancipação. Pois, necessita integrar o indivíduo à realidade em que vive. Mas também não pode ser apenas um processo de adaptação, pois dessa forma não produziria nada além de pessoas bem ajustadas.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO. 1996. mimeo)

Deve-se tomar cuidado para não fazer análises simplistas, desmerecendo qualquer um dos aspectos do processo educativo, não privilegiando nem um nem outro, e sim reconhecendo a importância e o caráter formador de ambos. Pois, ao priorizar o aspecto de adaptação da educação provoca-se prejuízos na formação humana integral, surgindo em seu lugar, o conceito cunhado por Adorno (1985) de *semiformação (halbildung)*, responsável pela limitação da capacidade de reflexão crítica e de emancipação.

Pois, “Nos casos em que a cultura foi entendida como se conformar a vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação e, impediu assim, que os homens se educassem uns aos outros”. (ADORNO, 1996).

No entanto, é preciso compreender que “a escola ao mesmo tempo em que é

um espaço [...] que tem privilegiado a adaptação [...] contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação”. Este entendimento nos possibilita perceber “a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade”. (SILVA, 2008, p. 32)

Essas análises nos mostram que todo ato educativo tem sempre uma intencionalidade. No mundo contemporâneo tem atendido ao capital, priorizando a formação para o trabalho. No entanto deve buscar uma formação que vá além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior a formação do ser humano em sentido unitário. Faz-se importante reconhecer que as relações sociais formam o indivíduo, muito mais que os conhecimentos formais, ou seja, o processo de sua aquisição, mediado pelas relações sociais tem um caráter formador. Neste sentido a educação escolar deve formar um profissional que atenda ao requisito das mudanças da base técnica da produção, pois é esta a realidade em que nossa sociedade está inserida, mas que também forme indivíduos que tenham a capacidade de lutar por sua emancipação. Trata-se de superar a educação como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Com relação às determinações legais propostas pelos órgãos governamentais, que focam a o desenvolvimento das competências, considera-se que estas são incoerentes, pois compreende-se que a escola não forma competências, estas se adquirem mediante a práxis, existindo então, contradições nas políticas educacionais baseadas no “aprender a aprender”, enfocando no aluno a responsabilidade pela sua formação. A contradição se apresenta pois este princípio, está baseado nos ideários neoliberais, que tendem a fragilizar a formação. Não deve buscar uma educação que vise o desenvolvimento de competências, deve-se ter uma visão mais ampla da função da função educacional.

Percebeu-se também que o fracasso ou sucesso escolar não se deve somente ao indivíduo, mas a estrutura social imposta pelas relações capitalistas que limitam as ações dos sujeitos.

Além disso, um professor que vise à formação de alunos autônomos deve viabilizar espaços de diálogo, para que partindo do senso comum, ou seja, valorizando a “bagagem” de informações que eles possuem, possam alcançar uma visão crítica, superando alguns aspectos negativos da forma escolar, dentre eles a classificação, a elitização e a exclusão. Devem também, tornar os saberes significativos, motivando os alunos, pois tornar a aprendizagem interessante e útil é

uma das formas de remover os obstáculos para a aprendizagem.

Há que se considerar que o processo de ensino-aprendizagem além de passar pelas vias da razão, ou seja, do intelecto deve passar também pelas vias da percepção, dos sentidos, desta forma o professor deve valorizar também as emoções e a intuição de seus alunos, além de criar ambientes e vínculos de afetividade em sala de aula, pois o ato educativo também envolve sensibilidade. Pois o trabalho do professor “realiza-se sob a forma de uma relação imediata, uma dar e receber [...] A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos”. (ADORNO. 1995, p. 112-112).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. São Paulo. Paz e Terra. 1995.

_____, **Teoria da semicultura**. In: Educação & Sociedade, ano XVII, n. 56, dez./1996.

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **A Indústria Cultural – o Iluminismo como mistificação das massas**. In: ADORNO, T. W., **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador**. In: Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), parte III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 1999.

CARNIATTO, I. A., **Formação do sujeito professor: investigação narrativa em ciências/biologia**. Cascavel/Paraná. Uduioeste, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M^a I., **O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento**. UFPEL. 1991 (mimeo)

DAYAN, . S., **A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento**. In: ção em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 13-23. jun. 2007

FARIA, J. H., **Economia Política do Poder**. Curitiba: Juruá, 2009.

FERRETI, C., SILVA JR., OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). **Trabalho, formação e currículo. Para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FORQUIN, J.C., **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro. CNTE: Brasília, 1996.

HORN, G. B., **Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? Immanuel Kant**. In: Discutindo textos filosóficos: Conhecimento, Ética, Política e Educação. Curitiba: Editora e Livraria do Chain. 2008.

KANT, I. **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974

KUENZER, A. Z., **Educação, Linguagens e Tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método**. In: CANDAU, V. M., (org.) Cultura, Linguagem e Subjetividade no ensinar e aprender. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LENHARDT, G., **Educação formal, cidadania e força de trabalho**. In: Contemporaneidade e Educação: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro. 1996.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional**. Trad. de Giasone Rebuá. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, A. V., **Conceito de Educação: Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação**. In: Pinto, A. V., Sete lições sobre educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

VARELA, J. **Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VINCENT, G. (org.), LAHIRE, B., THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Tradução: Diana Gonçalves Vidal. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun 2001.