

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM  
TEMPOS DE INTELIGÊNCIA  
ARTIFICIAL: ENTRE A  
FORMAÇÃO DO  
PENSAMENTO E A  
INSTRUMENTALIZAÇÃO DO  
SABER

PHILOSOPHICAL EDUCATION IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:  
BETWEEN THE FORMATION OF THOUGHT AND THE  
INSTRUMENTALIZATION OF KNOWLEDGE

Ciências Humanas • 27/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779868854](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779868854)

---

Camila de Souza da Silva<sup>1</sup>

Wibison Menezes Silva<sup>2</sup>

Madson Fernandes de Melo Junior<sup>3</sup>

Ederson Luiz Locatelli<sup>4</sup>

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos<sup>5</sup>

---

## RESUMO

Intenta-se explorar e refletir sobre a educação filosófica em tempos de Inteligência Artificial, analisando os desafios e as possibilidades para a formação do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Partindo da tradição clássica da filosofia, com destaque para Platão, Aristóteles e Kant, discute-se a educação filosófica como formação do sujeito e exercício da autonomia. Em seguida, são analisadas as críticas contemporâneas à racionalidade instrumental e à mecanização do pensamento, com base em autores como Adorno, Horkheimer e Arendt. Aborda-se, ainda, as transformações cognitivas provocadas pelas tecnologias digitais e pela Inteligência Artificial, dialogando com autores Byung-Chul Han. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades de resistência e reinvenção da educação filosófica diante da automação cognitiva, defendendo a centralidade da filosofia na formação humana em contextos tecnológicos avançados. Conclui-se que a educação filosófica permanece fundamental para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da reflexão ética em tempos de Inteligência Artificial.

**Palavras-chave:** Formação Humana; Inteligência Artificial; Filosofia da Educação; Pensamento Crítico; Automação cognitiva.

## ABSTRACT

This study aims to explore and reflect on philosophical education in times of Artificial Intelligence, analyzing the challenges and possibilities for the development of critical thinking and intellectual autonomy. Drawing on the classical tradition of philosophy, with emphasis on Plato, Aristotle, and Kant, philosophical education is discussed as the formation of the subject and the exercise of autonomy. Subsequently, contemporary critiques of instrumental rationality and the mechanization of thought are examined, based

on authors such as Adorno, Horkheimer, and Arendt. It also addresses the cognitive transformations brought about by digital technologies and Artificial Intelligence, engaging in dialogue with thinkers such as Byung-Chul Han. Finally, a reflection is proposed on the possibilities of resistance and reinvention of philosophical education in the face of cognitive automation, defending the centrality of philosophy in human formation within technologically advanced contexts. It concludes that philosophical education remains fundamental for the development of autonomy, critical thinking, and ethical reflection in the age of Artificial Intelligence.

**Keywords:** Human Formation; Artificial Intelligence; Philosophy of Education; Critical Thinking; Cognitive Automation.

## 1. INTRODUÇÃO

A emergência das tecnologias de Inteligência Artificial (IA) inaugura um novo cenário para a educação contemporânea, especialmente para a educação filosófica. Se, historicamente, a filosofia se constituiu como exercício do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação do juízo, o advento de sistemas capazes de produzir textos, responder perguntas e simular raciocínios complexos desafia as bases tradicionais da formação filosófica. Nesse contexto, torna-se urgente refletir sobre o papel da educação filosófica em tempos de automação cognitiva e de crescente instrumentalização do pensamento.

Desde a tradição clássica, a filosofia esteve vinculada à formação humana, principalmente enquanto possibilidade de transformação no que tange aos princípios cognoscíveis que é natural a todos, mas que precisa ser cultivado, tanto interna quanto externamente. Em Platão, essa educação filosófica (*paideia*) aparece como processo de

conversão da alma, uma ascensão gradual em direção ao conhecimento do *Bem*. Na Alegoria da Caverna, apresentada na *República*, o filósofo é aquele que se liberta das sombras e retorna à cidade para orientar a comunidade política, onde, como afirma Platão, a *paideia* não tem a função introduzir o conhecimento na alma que não o possui, mas voltar a alma para aquilo que já existe nela.

*Se tudo o que afirmamos estiver certo, prossegui, precisaremos chegar à seguinte conclusão: a educação (παιδείαν) não é o que muitos indevidamente proclamam, quando se dizem capazes de enfiar na alma o conhecimento (ψυχῆ ἐπιστήμης) que nela não existe, como poderiam dotar de vista a olhos privados da visão. E realmente o que afirmam, respondeu. No entanto, continuei, nosso argumento vem provar que essa faculdade é inata à alma, como também o órgão do conhecimento; e assim como o olho não pode virar-se da escuridão para a luz sem que todo o corpo o acompanhe, da mesmo modo esse órgão, juntamente com toda a alma, terá de virar-se das coisas perecíveis, até que se torne capaz de suportar a vista do ser e da parte mais brilhante do ser: A isso damos o nome de bem, não é verdade? Certo. Assim, prossegui, a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve a educação promove aquela mudança de direção (República, 518c-d. Trad. Nunes, grifo nosso).*

Na modernidade, Immanuel Kant (1724-1804) reforça essa perspectiva ao afirmar que o esclarecimento (*Aufklärung*) consiste na saída do homem de sua menoridade, entendida como incapacidade de pensar por si mesmo, isto é, “o esclarecimento é a

saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 1985, p. 100). Tal menoridade não decorre de uma limitação natural, mas de uma disposição voluntária à heteronomia, isto é, à submissão do pensamento a autoridades externas, sejam elas religiosas, políticas ou culturais. Nesse contexto, a educação filosófica não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo - reforçando a ideia platônica -, mas deve ser compreendida como um exercício formativo que mobiliza o sujeito a fazer uso público de sua razão, instaurando uma prática efetiva de autonomia.

*Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorennis), continuam, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor (Kant, 1985, p. 100. Grifo nosso).*

Essa concepção se aprofunda quando articulada à reflexão kantiana presente na *Crítica da Faculdade do Juízo*, na qual o filósofo investiga a faculdade de julgar como mediação entre entendimento e razão. Diferentemente do juízo determinante, que integra o particular ao universal já dado, o juízo reflexionante opera diante da ausência de regras previamente estabelecidas, exigindo do sujeito a capacidade de pensar por si mesmo ao buscar o universal a partir do particular (Kant, 2016, §243). É precisamente nesse exercício que se revela uma dimensão fundamental da autonomia, a habilidade de julgar sem a tutela de normas exteriores fixas, orientando-se por um princípio interno de reflexão.

A educação filosófica, a partir desse horizonte, pode ser entendida como formação do juízo reflexionante, isto é, como cultivo da capacidade de pensar de modo não dogmático, aberto e crítico. Ao promover o confronto com problemas, conceitos e perspectivas diversas, ela estimula o sujeito a desenvolver aquilo que Kant denomina “mentalidade alargada” (*erweiterte Denkungsart*), que consiste na aptidão de considerar o ponto de vista dos outros sem abdicar da própria racionalidade (Kant, 2016, §292-264). Tal disposição é essencial para a constituição de um sujeito verdadeiramente autônomo, pois implica não apenas independência intelectual, mas também responsabilidade no exercício do julgamento.

Além disso, ao formar a capacidade de julgar, a educação filosófica contribui para a constituição de um sujeito crítico que não apenas reproduz normas, mas é capaz de interrogá-las, avaliá-las e, se necessário, transformá-las. Nesse sentido, a autonomia não se limita à autodeterminação individual, mas se inscreve em uma dimensão intersubjetiva e pública, na medida em que o uso crítico da razão se

realiza no espaço comum do debate e da argumentação. Assim, a educação filosófica, à luz do pensamento kantiano e platônico, revela-se como um processo de emancipação que articula liberdade, racionalidade e responsabilidade, formando sujeitos capazes de julgar por si mesmos e de participar ativamente da construção de uma esfera pública esclarecida.

Entretanto, o desenvolvimento tecnológico, intensificado ao longo do século XX e radicalizado no século XXI, introduz novas formas de mediação do pensamento. A racionalidade instrumental, analisada por autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer, passa a dominar as estruturas sociais, transformando o conhecimento em ferramenta de eficiência e produtividade.

*O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 20-21, grifo nosso).*

Nessa formulação, presente na *Dialética do Esclarecimento*, evidencia-se um paradoxo central da modernidade, o mesmo

esclarecimento que prometia libertar os indivíduos da ignorância e da dominação acaba por instaurar novas formas de sujeição, agora mediadas pela técnica, pela ciência e pela lógica da utilidade. A racionalidade instrumental, nesse contexto, caracteriza-se por reduzir a razão à sua função de cálculo e de adequação de meios a fins previamente estabelecidos, sem que tais fins sejam submetidos à crítica. O pensamento deixa de interrogar o valor, o sentido e a legitimidade dos objetivos que orientam a ação, passando a operar como mero instrumento de otimização e controle. Esse processo implica uma profunda *coisificação* das relações sociais e do próprio sujeito, que passa a ser compreendido [e a compreender a si mesmo] segundo critérios de desempenho, produtividade e funcionalidade. Assim, a autonomia, tal como concebida no horizonte iluminista, é esvaziada, pois, o indivíduo já não pensa por si mesmo, mas reproduz esquemas de racionalidade impostos por sistemas técnicos e econômicos que escapam à sua reflexão crítica.

É precisamente diante desse cenário que a educação filosófica adquire uma importância ainda mais decisiva. Se, por um lado, a racionalidade instrumental tende a moldar o pensamento, reduzindo-o a uma lógica operacional, por outro, a filosofia se apresenta como espaço privilegiado de resistência, na medida em que reinscreve a razão em sua dimensão crítica e reflexiva. Educar filosoficamente, nesse sentido, não é apenas transmitir conteúdo ou desenvolver habilidades argumentativas formais, mas possibilitar ao sujeito a problematização dos próprios fundamentos da racionalidade dominante. Trata-se, então, de restituir à razão sua capacidade de questionar fins, desnaturalizar estruturas e abrir horizontes de sentido que não se deixam capturar pela lógica da utilidade.

Para além disso, a educação filosófica, ao promover o exercício da reflexão crítica, contribui para a formação de um sujeito capaz de reconhecer e resistir aos mecanismos sutis de dominação que operam na atualidade. Isso implica desenvolver uma consciência histórica e social que permita compreender como determinadas formas de racionalidade se constituem e se impõem, bem como cultivar uma atitude de permanente suspeita diante de discursos que se apresentam como neutros ou inevitáveis. Nesse processo, a autonomia deixa de ser entendida apenas como independência individual e passa a ser concebida como prática crítica situada, que envolve a capacidade de refletir sobre as condições sociais, políticas e tecnológicas que moldam o pensamento.

Dessa forma, à luz da crítica de Adorno e Horkheimer, a educação filosófica revela-se como um campo de tensão entre adaptação e emancipação. Se, por um lado, ela pode ser capturada pela lógica instrumental, tornando-se mais um dispositivo de formação para o mercado, por outro, ela conserva a possibilidade de constituir-se como prática emancipatória, orientada pela formação de sujeitos críticos, capazes de pensar para além das determinações imediatas e de afirmar, contra a redução da razão à técnica, uma racionalidade verdadeiramente reflexiva, ética e autônoma.

Por meio desse viés interpretativo, pode-se compreender que a Inteligência Artificial (IA) representa, portanto, um novo capítulo dessa história. Se, por um lado, amplia o acesso à informação e potencializa novas formas de aprendizagem, por outro, levanta questões profundas sobre autonomia intelectual, autoria, pensamento crítico e formação filosófica. Diante desse cenário, este trabalho busca investigar os desafios e as possibilidades da educação filosófica em tempos de IA, articulando referências

clássicas e contemporâneas da filosofia da educação e da crítica da técnica. Assim, objetiva-se refletir sobre a educação filosófica em tempos de Inteligência Artificial, investigando seus desafios, riscos e possibilidades para a formação do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Além de discutir o risco da instrumentalização do pensamento na educação mediada por tecnologias, as possibilidades de resistência e reinvenção da educação filosófica como caminho possível em tempos de automação cognitiva.

Parte-se, ainda, de algumas questões fundamentais, tais como, qual é o papel da educação filosófica em um contexto de crescente automação do pensamento? Há a possibilidade de preservar o exercício filosófico diante da mecanização do raciocínio? A Inteligência Artificial compromete a autonomia intelectual ou pode ampliá-la? Como evitar a redução da filosofia a um saber instrumental?

## **2. EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO**

A educação filosófica, desde sua origem, está associada à formação do pensamento autônomo. Em Platão, a filosofia é concebida como *paideia*, isto é, formação integral do ser humano. Como destacou-se anteriormente a preocupação platônica não está na transmissão de conhecimentos, mas no processo de transformação da alma (*psyché*), entendido como um movimento de conversão interior que reorienta o sujeito do domínio das aparências (*doxa*) para a contemplação da verdade (*alethéia*). Tal processo não é meramente intelectual, mas existencial, implicando uma reconfiguração do modo de desejar, pensar e agir.

Essa concepção torna-se particularmente evidente em diálogos como o *Fédon*, no qual a filosofia é apresentada como uma preparação para a morte (*meleté thanatou*) (64a-67b). Longe de significar uma negação da vida, essa preparação expressa o esforço de purificação da alma em relação às distrações e ilusões do sensível. A prática filosófica, nesse sentido, consiste em um exercício contínuo de separação entre a alma (*psyché*) e as determinações imediatas do corpo (*soma*), permitindo ao sujeito acessar o domínio das essências inteligíveis (*eidos*). A transformação da alma ocorre, portanto, por meio de um processo de transformação interna, no qual o pensamento se volta para aquilo que é em si mesmo estável, universal e verdadeiro.

Já no *Banquete*, essa transformação é tematizada a partir da experiência de *eros*, entendido como força mediadora entre o sensível (*aistheta*) e o inteligível (*eidos*). Por meio dos “degraus do amor”, descrita por *Diotima*, o ser humano é conduzido de uma forma inicial de apego ao belo sensível [corpos particulares] até a contemplação do Belo em si (201d-212a). Esse percurso é, em sua essência, um processo educativo, pois, o desejo é progressivamente refinado e elevado, tornando-se capaz de apreender formas mais universais e menos dependentes da materialidade imediata. Assim, a educação filosófica aparece como um redirecionamento do desejo, na qual a alma é transformada não pela repressão, mas pela reorientação de suas inclinações em direção ao inteligível.

Em ambos os diálogos [assim como em toda filosofia platônica e socrática], a dialética (*dialéktiké*) ocupa um papel central como método e como experiência formativa. Em Sócrates, a dialética não é apenas uma técnica argumentativa, mas um exercício de autoconhecimento e de desestabilização das certezas aparentes. Por

meio do diálogo (*maiêusis*), o sujeito é levado a reconhecer suas próprias contradições, a abandonar opiniões infundadas (*doxa*) e a engajar-se na busca pelo conhecimento verdadeiro (*epistéme*). Esse movimento dialético é, em si mesmo, transformador, na medida em que ele desorganiza estruturas prévias de pensamento e abre espaço para a reconstrução do saber em bases mais sólidas e reflexivas.

Dessa forma, a educação filosófica, em Platão, pode ser compreendida como um processo dialético de conversão da alma, no qual o sujeito é conduzido, gradualmente, da ignorância ao conhecimento, da opinião à verdade, do sensível ao inteligível. Trata-se de uma formação que exige esforço, disciplina e abertura ao questionamento, e que culmina na constituição de um sujeito capaz de pensar por si mesmo. A autonomia, nesse contexto, não é dada de antemão (*aporia*), mas conquistada por meio de um percurso formativo que transforma profundamente a relação do indivíduo consigo mesmo, com o conhecimento e com o mundo.

Aristóteles também contribui decisivamente para essa compreensão ao afirmar que a filosofia nasce do espanto (*thauma*). (Metafísica, 982b10). Esse espanto não deve ser entendido como uma simples admiração passageira, mas como uma disposição fundamental da alma que a impele a reconhecer sua própria ignorância e, a partir disso, a buscar o conhecimento. Trata-se de uma experiência originária que rompe com a familiaridade do mundo cotidiano, desestabilizando certezas e inaugurando uma atitude propriamente reflexiva. Nesse sentido, a educação filosófica, à luz da perspectiva aristotélica, não se limita à aquisição de conteúdos ou à memorização de doutrinas [como também é perceptível em Platão], mas consiste no cultivo dessa disposição interrogativa que

transforma a relação do sujeito com o saber e consigo mesmo. Ao experimentar o espanto/admiração, o indivíduo deixa de aceitar o mundo como algo dado e evidente, passando a problematizá-lo. Esse movimento inaugura uma transformação interna, o sujeito se desloca de uma postura passiva para uma atitude ativa de investigação, na qual pensar torna-se um exercício constante de busca pelas causas, pelos princípios e pelos fundamentos do real (Metafísica, 981b-982a).

Além disso, para Aristóteles, o conhecimento está intrinsecamente ligado à realização das potencialidades (*dynamis*) humanas, isto é, o conhecimento é a atualização de uma potência essencial do ser humano (Metafísica, 1045b-1050a). A atividade teórica (*theoria*) representa o grau mais elevado da vida racional, pois nela o ser humano atualiza sua capacidade de conhecer de forma plena e desinteressada. A educação filosófica, ao fomentar essa atividade, promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas uma verdadeira transformação do modo de ser dos seres humanos. Pensar filosoficamente implica reorganizar a própria interioridade, disciplinando o pensamento, refinando os critérios de julgamento e orientando a vida segundo princípios racionais.

Tal dimensão formativa pode ser compreendida, ainda, à luz da noção aristotélica de hábito (*hexis*), na medida em que a formação filosófica não ocorre de maneira imediata, mas por meio de um processo contínuo de exercício e repetição, no qual o sujeito aprende a pensar melhor ao efetivamente pensar. Assim como as virtudes éticas se desenvolvem pela prática, a virtude intelectual [em especial a *phrónesis* (prudência) e a *sophia* (sabedoria)] exige um cultivo constante. A educação filosófica, nesse horizonte, é um trabalho sobre si, um processo de autotransformação que

desenvolve gradualmente a maneira como o indivíduo percebe, interpreta e se posiciona diante do mundo.

Dessa forma, ao articular o espanto, como ponto de partida, e a reflexão como caminho, Aristóteles oferece uma base sólida que viabiliza compreender a educação filosófica como possibilidade de transformação interna. Não se trata apenas de aprender filosofia, mas de desenvolver uma disposição crítica, investigativa e racional que reconfigura a relação do sujeito com o conhecimento, com a realidade e consigo mesmo. A autonomia, nesse contexto, emerge como resultado dessa transformação, na medida em que o indivíduo passa a orientar seu pensamento e sua ação não por opiniões irrefletidas, mas por um exercício consciente e fundamentado da razão.

Immanuel Kant, na modernidade, reforça essa perspectiva ao afirmar que entre todas as ciências racionais (*a priori*) “só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*” (Kant, 2001, A837-B865). Longe de desvalorizar o conteúdo filosófico, essa afirmação sublinha que a essência da educação filosófica não reside na assimilação passiva de sistemas prontos, mas na formação de uma capacidade ativa de pensar. Filosofar, nesse sentido, é exercer a razão de modo autônomo, colocando em questão princípios, argumentos e pressupostos, em vez de simplesmente reproduzi-los.

Essa dimensão formativa ganha maior profundidade quando articulada à análise kantiana da faculdade de julgar, especialmente tal como desenvolvida na *Crítica da Faculdade do Juízo*. O filósofo distingue o juízo determinante, que subsume o particular a uma

regra universal previamente dada, do juízo reflexionante, que opera quando tal universal não está disponível e precisa ser buscado pelo próprio sujeito (Kant, 2016, §243). É nesse segundo tipo de juízo que se manifesta, de modo mais evidente, a autonomia do pensamento, pois, o sujeito não dispõe de critérios prontos, mas deve produzi-los reflexivamente, mobilizando sua própria capacidade racional.

*A cada conceito empírico pertencem três ações da faculdade espontânea de conhecer, a saber: 1) a apreensão (apprehensio) do diverso da intuição, 2) a compreensão, isto é, a unidade sintética da consciência desse diverso no conceito de um objeto (apperceptio comprehensiva), 3) a exposição (exhibitio) do objeto correspondente a esse conceito na intuição. Para a primeira ação se requer a imaginação, para a segunda o entendimento, para a terceira a faculdade de julgar - que, em se tratando de um conceito empírico, seria a faculdade de julgar determinante. Como, no entanto, na mera reflexão sobre uma percepção não se trata de um conceito determinado, mas, em geral, apenas da regra para refletir sobre uma percepção em benefício do entendimento como uma faculdade dos conceitos, vê-se bem que, em um juízo meramente reflexionante, a imaginação e o entendimento são considerados na relação que têm de manter um frente ao outro na faculdade de julgar em geral, comparada com a relação que eles efetivamente mantêm em uma percepção dada (Kant, 2016, §220, grifo nosso).*

A educação filosófica, nesse horizonte, pode ser compreendida como desenvolvimento do juízo reflexionante. Ao invés de oferecer respostas acabadas, ela expõe o sujeito a problemas, tensões conceituais e situações em que o pensamento precisa se orientar por si mesmo. Esse exercício implica uma transformação interna

significativa, o indivíduo deixa de depender de autoridades externas [tradições, doutrinas, discursos estabelecidos] e passa a assumir a responsabilidade por seus próprios juízos. Trata-se de um deslocamento da heteronomia para a autonomia, no qual pensar se torna um ato consciente, deliberado e fundamentado.

Além disso, o juízo reflexionante, como destacou-se anteriormente, está intrinsecamente ligado àquilo que Kant denomina “mentalidade alargada” (*erweiterte Denkungsart*), isto é, a capacidade de considerar o ponto de vista dos outros ao julgar. Nesse aspecto, a autonomia não se confunde com isolamento intelectual, mas implica uma forma de universalização do pensamento, na qual o sujeito busca orientar seus juízos de maneira comunicável e compartilhável. A educação filosófica, ao promover o diálogo, o confronto de perspectivas e a argumentação, contribui para o desenvolvimento dessa capacidade, formando sujeitos que não apenas pensam por si mesmos, mas que são capazes de situar seu pensamento em um horizonte intersubjetivo.

*Mas por sensus communis se deve entender a ideia de um sentido de comunidade, isto é, uma faculdade de julgamento que em sua reflexão toma em consideração (a priori) o modo de representar de todos os demais, para como que vincular o seu juízo à razão humana como um todo, escapando assim à ilusão que, a partir de condições subjetivas privadas - que podem facilmente ser tomadas por objetivas -, tivesse uma influência negativa sobre o juízo. Isso só acontece na medida em que vinculamos o nosso juízo a outros juízos, não tanto efetivos quanto antes possíveis, e nos colocamos no lugar de todos os demais, simplesmente abstraindo das limitações que se prendem de modo accidental ao nosso próprio juízo - o que, por seu turno, novamente se realiza deixando-se de lado, tanto quanto possível, aquilo que é matéria, isto é, sensação, no estado de ânimo representativo, e levando em conta somente as propriedades formais de sua representação ou de seu estado no representar (Kant, 2016, §293-294).*

Dessa forma, aprender a filosofar, em sentido kantiano, é aprender a julgar sem garantias externas absolutas, assumindo a incerteza como condição do pensamento e a responsabilidade como exigência da razão. A transformação promovida pela educação filosófica reside justamente nesse ponto, ela não apenas amplia o repertório intelectual dos seres humanos, mas reconfigura sua relação com o conhecimento, com a verdade e com os outros. A autonomia, então, não é um dado inicial, mas o resultado de um

processo formativo no qual o sujeito se torna capaz de exercer o juízo reflexionante de maneira crítica, livre e responsável.

Outra perspectiva que ajuda a fundamentar uma melhor compreensão da educação filosófica é John Dewey, que no contexto da filosofia pragmática, também defende uma educação baseada na experiência e na reflexão, onde, para Dewey, “A educação é, portanto, uma incentivação, um alimento, um cultivo.” (Dewey, 1979, p. 11). Essa afirmação desloca profundamente o sentido tradicional da educação, pois ela deixa de ser concebida como um processo instrumental voltado a um futuro abstrato e passa a ser compreendida como prática viva, situada no presente, intrinsecamente vinculada às condições concretas da existência social. Nesse horizonte, a educação filosófica assume um papel decisivo, pois é por meio dela que a experiência pode ser tematizada, problematizada e transformada em objeto de reflexão crítica.

Na perspectiva de Dewey, a filosofia não é uma atividade distante da realidade, mas uma forma de investigação que emerge dos problemas vividos no cotidiano (1979, p. 365). A reflexão filosófica, portanto, nasce da experiência e retorna a ela, orientando a ação de maneira mais consciente e inteligente. A educação filosófica, nesse sentido, não apenas transforma o indivíduo internamente, mas o insere em um processo mais amplo de transformação social, na medida em que o capacita a compreender e intervir nas situações que constituem a vida coletiva. Pensar filosoficamente é, assim, aprender a identificar problemas, formular hipóteses, avaliar consequências e reconstruir práticas sociais.

Tal concepção está diretamente articulada à ideia de democracia que Dewey (1979) desenvolve. Para ele, a democracia não é apenas uma forma de governo, mas um modo de vida baseado na comunicação, na participação e na cooperação entre os indivíduos. A educação filosófica desempenha, nesse contexto, uma função fundamental, a de formar sujeitos capazes de participar ativamente da vida pública, exercendo o pensamento crítico e a deliberação racional. Trata-se de uma formação que vai além da adaptação social, pois visa à construção de uma sociedade mais justa e reflexiva.

Além disso, ao enfatizar a experiência como ponto de partida, Dewey (1979) rompe com modelos educativos autoritários e transmissivos, propondo uma pedagogia centrada na investigação. A sala de aula, nesse sentido, torna-se um espaço de experimentação democrática, no qual os estudantes aprendem, na prática, a dialogar, a argumentar e a considerar diferentes perspectivas. A filosofia, ao problematizar valores, normas e instituições, contribui para que esses processos não se reduzam à mera convivência, mas se constituam como exercício efetivo de crítica e reconstrução social. Dessa forma, a educação filosófica, a partir das reflexões de Dewey (1979), revela-se como uma poderosa ferramenta de transformação social e política. Ela não apenas desenvolve a autonomia intelectual do ser humano, mas o forma como agente ativo na construção da vida democrática. Ao articular experiência, reflexão e ação, a filosofia possibilita que os indivíduos não apenas compreendam o mundo em que vivem, mas participem de sua contínua reconstrução, afirmando a educação como prática essencialmente emancipadora e pública.

Compreendendo, portanto, a educação filosófica como um processo de transformação interna (racional) e ao mesmo tempo externa (social), pode-se observar o quanto, ao longo da história, ela se torna um problema central na própria constituição humana. Todavia, essas transformações e reflexões da filosofia da educação, não ocorrem de modo isolado, elas estão intrinsecamente ligadas ao processo de mudanças tecnológicas e de reprodução, onde o embrutecimento humano se torna cada vez mais “eficiente” e a reflexão crítica mais distante da realidade atual.

### **3. TÉCNICA, INSTRUMENTALIZAÇÃO E MECANIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

A reflexão sobre a técnica torna-se fundamental para compreender os desafios da educação filosófica em tempos em que inteligência artificial vem se desenvolvendo com grande velocidade, além de estar sendo massificada de modo alarmante. Heidegger, ao analisar a essência da técnica, afirma que “a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica” (Heidegger, 2007, p. 375), indicando que a técnica não deve ser compreendida apenas como um conjunto de instrumentos ou ferramentas, mas como um modo de desvelamento, isto é, uma forma específica pela qual a realidade se torna acessível ao ser humano. Na modernidade, esse desvelamento assume a forma do que Heidegger denomina *Gestell* (posição/enquadramento), no qual tudo o que existe passa a ser interpretado como recurso disponível (*Bestand*), pronto para ser explorado, calculado e utilizado (Heidegger, 2007, p. 376).

No campo educacional, essa transformação normativa da técnica encontra um contraponto nas políticas curriculares contemporâneas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Competência Geral 5 da BNCC formula: 'Cultura digital: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética...'. Vale ressaltar aqui o verbo 'criar', cuja presença deveria orientar práticas educativas para além do mero 'uso' instrumental. Critica-se a formulação que naturaliza o binômio 'utilizar/usar' como fim: é preciso enfatizar o papel formativo da criação — produzir, experimentar e ser autor sobre tecnologias — como condição para resistir à instrumentalização do pensamento.

Essa transformação tem consequências profundas para o pensamento. Quando a realidade é reduzida a um estoque de recursos, o próprio ato de pensar tende a se submeter à lógica da instrumentalização. O pensamento deixa de ser um espaço de abertura ao ser, de questionamento e de busca de sentido, para tornar-se um procedimento técnico orientado pela eficiência, pela previsibilidade e pelo controle. Em vez de perguntar pelo "por quê" ou pelo "para quê", o pensamento técnico privilegia o "como", isto é, os meios mais eficazes para alcançar determinados fins. Assim, a racionalidade passa a operar sob o signo da funcionalidade, esvaziando sua dimensão crítica e reflexiva.

*É correto dizer: também a técnica moderna é um meio para fins. Por isso, todo esforço para conduzir o homem a uma correta relação com a técnica é determinado pela concepção instrumental da técnica. Tudo se reduz ao lidar de modo adequado com a técnica enquanto meio. Pretende-se, como se diz, “ter espiritualmente a técnica nas mãos”. Pretende-se dominá-la. O querer-dominar se torna tão mais iminente quanto mais a técnica ameaça escapar do domínio dos homens. Mas, supondo que a técnica não seja um mero meio, como se coloca a vontade de dominá-la? Havíamos dito, contudo, que a determinação instrumental da técnica estava correta. Com certeza. A certeza afirma sempre alguma coisa que é adequada ao que está à frente. Mas para ser correta, a afirmação não necessita de modo algum desocultar em sua essência o que está à frente. Somente onde um tal desocultamento acontece dá-se o que é verdadeiro (Heidegger, 2007, p. 376-377).*

No contexto das transformações tecnológicas contemporâneas, particularmente com o avanço da inteligência artificial, esse processo se intensifica. Sistemas algorítmicos, baseados em grandes volumes de dados, não apenas auxiliam decisões, mas começam a moldar os próprios critérios pelos quais pensamos e julgamos. A mediação técnica deixa de ser externa e passa a integrar a própria estrutura do pensamento cotidiano, influenciando percepções, preferências e formas de raciocínio. Accoto destaca que “os dados sensoriais e o processamento cognitivo passam de um acesso direto

à sensibilidade a uma mediação maquínica” (Accoto, 2020, p. 124), situação que ilustra como a técnica reconfigura nossa relação sensorial com o mundo. Nesse cenário, há o risco de que o sujeito se torne progressivamente dependente de operações automatizadas, delegando à técnica não apenas tarefas, mas também processos de reflexão e decisão. Essa dependência implica uma alteração qualitativa da experiência, não mera extensão sensorial. Accoto (2020, p. 123) nos força a repensar a experiência: não se trata só de “aumentar sentidos”, mas de expandir o próprio conceito de experiência, com implicações profundas para a subjetividade e para o lugar do pensamento.

É nesse ponto que a educação filosófica se revela decisiva. Diante da tendência à instrumentalização do pensamento, ela pode operar como espaço de resistência, ao reabilitar a dimensão questionadora, reflexiva, crítica e contemplativa da razão. Educar filosoficamente, nesse contexto, significa criar condições para que os seres humanos reconheçam os modos pelos quais a técnica estrutura sua relação com o mundo e consigo mesmo, tornando-se capaz de questionar seus pressupostos e limites. Trata-se de restituir ao pensamento sua abertura originária, impedindo que ele se reduza a um mero instrumento de reprodução.

Além disso, a educação filosófica pode promover uma relação mais consciente e não subordinada com a técnica. Em vez de rejeitá-la ou aceitá-la de modo acrítico, o sujeito é convidado a compreendê-la como uma forma histórica de desvelamento, que deve ser interrogada em seus efeitos ontológicos, éticos e políticos. Dessa forma, a filosofia não apenas analisa a instrumentalização do pensamento, mas oferece caminhos para superá-la, ao cultivar uma

atitude reflexiva que resiste à redução da realidade [e do próprio pensar] à lógica da disponibilidade e do uso.

Seguindo a reflexão sobre instrumentalização do pensamento, é válido destacar as reflexões de Adorno e Horkheimer, na medida em que os filósofos analisam a racionalidade instrumental e seus efeitos, também, sobre a cultura e a educação ao evidenciar que o desenvolvimento técnico não é neutro, mas atravessado por relações de poder, isto é, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 106). Essa tese indica que a técnica, ao invés de ampliar automaticamente a liberdade humana, pode operar como mecanismo de controle, na medida em que organiza a realidade segundo critérios de cálculo, eficiência e previsibilidade, subordinando tanto a natureza quanto os próprios sujeitos a uma lógica de uso e funcionalidade.

A instrumentalização do pensamento emerge, nesse contexto, como um dos efeitos mais profundos dessas transformações. A razão, que desde o projeto clássico e passando pelo iluminista, se apresentava como força crítica e emancipadora, é progressivamente reduzida à sua dimensão operatória, pensar passa a significar (re)produzir, classificar, otimizar. Os fins deixam de ser interrogados, sendo tomados como dados ou impostos por sistemas econômicos e tecnológicos, enquanto a reflexão se concentra exclusivamente nos meios mais eficazes para alcançá-los. Com isso, o pensamento perde sua capacidade negativa, isto é, sua potência de questionar, negar e transcender o que está posto e torna-se adaptativo, ajustando-se às exigências de um mundo automatizado.

Outro aspecto discutido pelos autores, está no âmbito da cultura, onde essa dinâmica é analisada a partir da noção de “indústria cultural”, que evidencia como a produção simbólica passa a ser regida pelos mesmos princípios da produção técnica e econômica (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 110-111). A padronização, a repetição e a previsibilidade não apenas moldam os produtos culturais, mas também configuram as formas de percepção e de pensamento dos indivíduos. O sujeito, nesse cenário, tende a internalizar esquemas prontos de interpretação, reduzindo sua capacidade de imaginação e de crítica. A experiência é empobrecida, e o pensamento, em vez de se abrir ao novo, passa a operar dentro de limites previamente estabelecidos.

*Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. (...) Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo. E todos os seus agentes, do producer às associações femininas, velam para que o processo da reprodução simples do espírito não leve à reprodução ampliada (Adorno; Horkheimer, 2014, p. 111).*

Com o avanço das tecnologias digitais e dos sistemas algorítmicos, essa instrumentalização atinge novos níveis de intensidade. A mediação técnica não apenas organiza a produção e circulação de informações, mas começa a estruturar os próprios modos de pensar, ao oferecer respostas rápidas, soluções automatizadas e caminhos previamente filtrados. Há, assim, o risco de uma delegação crescente

da atividade reflexiva à técnica, na qual o sujeito abdica, ainda que parcialmente, de sua autonomia cognitiva em favor da eficiência e da conveniência. O pensamento, nesse contexto, tende a se tornar cada vez mais imediato, superficial e orientado por critérios externos.

É nesse sentido, diante desse quadro mecanicista, que a educação filosófica assume um papel fundamental como espaço de resistência à redução da razão à lógica instrumental. Ao promover o exercício da crítica, da problematização e da reflexão sobre os próprios fundamentos do pensamento, ela possibilita a reativação da dimensão emancipatória da razão. Educar filosoficamente, nesse sentido, é formar seres humanos capazes de reconhecer os mecanismos de instrumentalização que atravessam a cultura e a tecnologia, e de se posicionar diante deles de maneira consciente e autônoma. Trata-se de recuperar a capacidade de pensar para além da funcionalidade, restituindo à razão seu papel de questionar, interpretar e transformar a realidade.

Ao tratar sobre a transformação do pensamento reflexivo em instrumento automotivo de reprodução, Hannah Arendt também contribui de modo decisivo para essa discussão, principalmente ao analisar a crise da educação moderna como expressão de uma crise mais ampla do mundo comum, ou ainda nas palavras da filósofa, “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele” (Arendt, 2016, p. 219). Essa formulação desloca o problema educacional para além de métodos pedagógicos ou conteúdos curriculares, situando-o no campo da responsabilidade política e ética, educar é introduzir os novos em um mundo compartilhado, preservando-o e, ao mesmo tempo, abrindo-o à renovação.

No entanto, essa tarefa torna-se profundamente ameaçada quando se instala um processo de instrumentalização do pensamento, caracterizado pela perda da capacidade de julgar. Em sua reflexão, especialmente articulada em obras como *A Vida do Espírito*, Arendt distingue o pensar do conhecer, enquanto o conhecimento pode ser orientado por critérios técnicos e objetivos, o pensamento e, sobretudo, o julgamento, envolve a capacidade de atribuir sentido, avaliar e posicionar-se diante do mundo (Arendt, 2000). O julgamento, em particular, é a faculdade que nos permite discernir sem recorrer a regras fixas universais, exigindo uma reflexão situada e responsável (Arendt, 2000).

Compreende-se, com efeito, que a crise contemporânea está relacionada ao enfraquecimento dessa faculdade. Em uma sociedade cada vez mais orientada por critérios de eficiência, produtividade e funcionalidade, isto é, pela racionalidade instrumental, o pensamento tende a ser reduzido a um conjunto de operações técnicas, voltadas à resolução de problemas previamente definidos. Nesse processo, perde-se a dimensão reflexiva que permite questionar os próprios fundamentos dessas práticas. O sujeito deixa de julgar e passa a apenas aplicar normas, seguir procedimentos ou adaptar-se a sistemas já estruturados.

Essa perda da capacidade de julgar tem consequências políticas profundas. Arendt evidencia, em sua análise sobre a *banalidade do mal*, conceito desenvolvido a partir do julgamento de Adolf Eichmann, que a incapacidade de pensar e julgar pode levar indivíduos comuns a participar de sistemas de dominação sem reflexão crítica (Arendt, 2000). O problema, portanto, não reside necessariamente em intenções malignas, mas na suspensão do julgamento, na incapacidade de considerar o ponto de vista do

outro e de avaliar as implicações éticas das próprias ações. Nesse sentido, a instrumentalização do pensamento não apenas empobrece a vida intelectual, mas compromete a própria possibilidade de ação responsável no mundo.

Diante desse cenário, a educação filosófica adquire uma função essencial, reabilitar a capacidade de julgar como prática fundamental da autonomia. É por esse viés interpretativo, que se compreende a educação filosófica enquanto espaço de resistência à instrumentalização do pensamento, na medida em que reintroduz o exercício do julgamento como dimensão central da formação humana. Ao promover a reflexão crítica, o diálogo e a responsabilidade pelo mundo comum, ela contribui para a formação de sujeitos que não apenas operam dentro de sistemas, mas que são capazes de interrogá-los, avaliá-los e transformá-los. Nesse sentido, recuperar a capacidade de julgar é também recuperar a possibilidade de uma ação verdadeiramente livre e responsável em um mundo cada vez mais marcado pela lógica instrumental.

#### **4. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**

O avanço das IA inaugura uma nova etapa no desenvolvimento das tecnologias cognitivas e coloca em questão o próprio sentido da educação filosófica. Diferentemente de tecnologias anteriores, que ampliavam a capacidade física do ser humano, a Inteligência Artificial incide diretamente sobre as atividades cognitivas, tradicionalmente consideradas como constitutivas da racionalidade humana. Essa transformação exige uma reflexão filosófica profunda sobre os limites, os riscos e as possibilidades da formação intelectual em tempos de automação cognitiva.

A Inteligência Artificial também levanta questões decisivas acerca da autoria e da produção do pensamento. Se sistemas algorítmicos são capazes de gerar textos argumentativos, sínteses e análises filosóficas com elevada sofisticação formal, torna-se inevitável repensar o sentido da formação filosófica. O problema, contudo, não se reduz à eventual substituição de tarefas intelectuais, mas diz respeito a uma transformação mais profunda, a reconfiguração das condições do *pensar*. Como destaca Stiegler,(2016) as tecnologias digitais transformam profundamente os processos cognitivos, afetando dimensões centrais como a atenção, a memória e a capacidade de elaboração reflexiva, ou ainda nas palavras do autor,

*Founded on the self-production of digital traces, and dominated by automatisms that exploit these traces, hyper-industrial societies are undergoing the proletarianization of theoretical knowledge, just as broadcasting analogue traces via television resulted in the proletarianization of life-knowledge, and just as the submission of the body of the labourer to mechanical traces inscribed in machines resulted in the proletarianization of work-knowledge. The decline in 'spirit value' thereby reaches its peak: it now strikes all minds and spirits (Stiegler, 2016, p. 26)<sup>6</sup>.*

Nesse contexto, a instrumentalização do pensamento assume nova forma, sua progressiva automatização. Diferentemente da racionalidade instrumental clássica, centrada no cálculo consciente de meios e fins, a automatização implica a externalização e delegação de operações cognitivas a sistemas técnicos que operam

de maneira autônoma e contínua. Processos como selecionar informações, organizar argumentos ou mesmo formular respostas passam a ser realizados por dispositivos algorítmicos, muitas vezes de forma invisível ao usuário. O risco não está apenas na substituição da atividade humana, mas na transformação do próprio sujeito em operador de fluxos automatizados, cuja participação se torna cada vez mais passiva e reativa.

*Digital automatons shortcircuit the deliberative functions of the mind, and systemic stupidity, which has been installed across the board from consumers to speculators, becomes functionally drive-based as soon as ultra-liberalism begins to privilege speculation and discourage investment, thereby crossing a threshold beyond that described by Mats Alvesson and André Spicer as functional stupidity (Stiegler, 2016, p. 25)<sup>7</sup>.*

Essa dinâmica tem implicações diretas sobre a atenção. A transformação da experiência sensorial também altera a atenção e a consciência. Em vez de uma atenção sustentada, necessária ao exercício filosófico, as tecnologias digitais favorecem uma atenção fragmentada, dispersa e constantemente redirecionada por estímulos externos. O pensamento, que exige tempo, disposição e aprofundamento, tende a ser substituído por respostas rápidas e superficiais, como comumente é conhecido, “pensar dói”, dói porque é trabalhoso e exige todo um processo de cognição. Nesse sentido, Accoto sugere que o acesso ampliado a dados e experiências mediadas tecnicamente eleva a experiência humana a um novo

nível de subjetividade (Accoto, 2020). A automatização, nesse sentido, não apenas acelera o acesso à informação, mas reduz o espaço necessário à reflexão, afasta essa “dor” [como defendido por Sócrates, a dor do “parto das ideias”], “espremendo” o intervalo entre a pergunta e a resposta, intervalo este que é, precisamente, o lugar do pensamento.

Além disso, a memória, tradicionalmente compreendida como condição da interioridade e da elaboração crítica, sofre um processo de exteriorização técnica. Ao delegar a dispositivos digitais a função de armazenar e recuperar informações, o sujeito pode perder a relação ativa com o saber, deixando de integrá-lo de maneira reflexiva. Para Stiegler, essa externalização pode levar a uma “proletarização do espírito” (2016, p. 26), isto é, a uma perda de saberes e competências cognitivas fundamentais, na medida em que o indivíduo se torna dependente de sistemas que pensam por ele ou em seu lugar.

*The proletarianization of theoretical knowledge is more precisely that of the noetic functions, conceived by Kant as intuition, understanding and reason – and the fall of ‘spirit value’ here reaches its zenith, which means that it strikes all minds and spirits, because it strikes the spirit (that is, reverence) as such. Given that stupidity is always more or less what results from stupor and stupefaction, we all become more or less stupid, if not quite beasts (Stiegler, 2016, p. 27)<sup>8</sup>.*

Dessa forma, a automatização do pensamento representa uma radicalização da instrumentalização, não se trata apenas de utilizar o pensamento como instrumento, mas de transformá-lo em um processo técnico parcialmente independente do sujeito. O perigo, portanto, não é apenas epistemológico, mas também ético e político, pois envolve a degradação da autonomia intelectual. Nesse sentido, se pensar passa a ser um processo automatizado, os seres humanos correm o risco de perder sua capacidade de julgar, de questionar e de criar, tornando-se cada vez mais integrado a sistemas que orientam suas escolhas e interpretações.

É nesse cenário que a educação filosófica se torna ainda mais indispensável. Sua função não é competir com a eficiência das máquinas, mas preservar e cultivar aquilo que nelas não pode ser reduzido, a capacidade de problematizar, de sentir a “dor” da reflexão, de sustentar a dúvida e de produzir sentido. A formação humana, desse modo, diante da automatização, significa reapropriar-se do próprio pensamento, resistindo à sua delegação irrestrita. Trata-se de formar seres humanos capazes de utilizar criticamente as tecnologias sem abdicar de sua autonomia, mantendo viva a dimensão reflexiva que constitui, em última instância, a própria experiência de pensar.

Outra perspectiva que merece ser exposta aqui é a de Byung-Chul Han, na medida em que o autor também contribui de forma decisiva para essa reflexão ao diagnosticar uma mutação nas formas contemporâneas de subjetivação, pois para o autor, a sociedade do desempenho produz sujeitos cansados e incapazes de reflexão profunda, evidenciando que a lógica atual de produtividade e autoaperfeiçoamento não apenas organiza o trabalho, mas penetra na própria estrutura do pensamento. Diferentemente das

sociedades disciplinares, marcadas pela imposição externa de normas, a sociedade do desempenho opera por meio da internalização da exigência de rendimento, os seres humanos tornam-se empreendedores de si mesmos, permanentemente orientado à otimização de suas capacidades.

*O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. Segundo Ehrenberg, a depressão se expande ali onde os mandatos e as proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa. O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho (Han, 2015, p. 15-16).*

Nesse contexto, a instrumentalização do pensamento assume uma forma particularmente sutil e intensa. O pensar deixa de ser um espaço de suspensão, de questionamento e de abertura ao indeterminado, para tornar-se um meio voltado à maximização de resultados. A reflexão, que exige tempo, silêncio e distanciamento, é progressivamente substituída por um pensamento acelerado, funcional e orientado por metas. O ser humano não é mais coagido a pensar de determinada maneira, ele próprio se submete à lógica da eficiência, transformando seu pensamento em instrumento de desempenho.

A incapacidade de reflexão profunda, portanto, não decorre de uma falta de inteligência ou de acesso à informação, mas de uma saturação cognitiva. A hiperconectividade [como as redes sociais, juntamente com o controle de dados], a sobrecarga informacional e a constante exposição a estímulos digitais fragmentam a atenção e impedem a formação de um pensamento contínuo e articulado. Para Han (2015), o excesso de positividade, entendido como excesso de estímulos, possibilidades e demandas, elimina a negatividade necessária ao pensamento crítico, isto é, a capacidade de interromper, negar e problematizar. Sem essa negatividade, o pensamento torna-se superficial, incapaz de aprofundamento ou de resistência.

É essa dinâmica, de acordo com Han, que produz pessoas exaustas, cuja energia psíquica é consumida pela necessidade incessante de produzir, responder e se atualizar. O cansaço, aqui, não é apenas físico, mas psíquico, trata-se de uma fadiga que compromete a própria possibilidade de reflexão. Pensar profundamente exige disponibilidade interior, algo que se torna cada vez mais raro em um contexto marcado pela urgência, produção, imediatismo e pela constante mobilização da atenção. Assim, a instrumentalização do pensamento não apenas redefine sua função, mas altera suas condições de possibilidade.

Nesse sentido, seguindo a perspectiva de Han, bem como a de a de Stiegler, a incapacidade contemporânea de reflexão profunda revela-se como um dos efeitos mais significativos da instrumentalização do pensamento. A educação filosófica, ao insistir na importância da pausa, da dúvida e da problematização, torna-se um campo privilegiado para a reconstrução da autonomia

intelectual em um mundo cada vez mais orientado pela velocidade e pelo desempenho.

## **5. POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM TEMPOS DE IA**

Apesar dos desafios impostos pelas transformações tecnológicas contemporâneas, as IA também abrem um campo decisivo de possibilidades para a educação filosófica. No entanto, tais possibilidades só podem ser efetivamente compreendidas quando se reconhece a urgência de uma formação que não se limite à adaptação e reprodução técnica, mas que se oriente pela preservação e pelo fortalecimento da autonomia do pensamento. Em um cenário marcado pela crescente automatização de processos cognitivos, no qual sistemas são capazes de organizar informações, produzir textos e antecipar respostas, a questão fundamental deixa de ser “o que pensar” e passa a ser “como pensar” e, sobretudo, “quem pensa”.

A automatização do pensamento, ao delegar operações intelectuais a dispositivos técnicos, tende a deslocar o ser humano do centro da atividade reflexiva. O risco não está apenas na substituição de tarefas, mas na transformação do próprio ato de pensar em um processo assistido, guiado e, em certos casos, pré-estruturado por algoritmos [controle de dados]. É justamente nesse contexto, que a educação filosófica se torna não apenas relevante, mas necessária e urgente, na medida em que se configura como um dos poucos espaços capazes de sustentar a experiência do pensamento como atividade própria, irredutível à lógica da eficiência e da resposta imediata. Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, nesse contexto, significa formar pessoas capazes de não apenas utilizar

tecnologias, mas de interrogá-las, compreendendo seus pressupostos, seus limites e seus efeitos sobre a vida individual e coletiva.

Além disso, a formação da autonomia intelectual adquire um novo sentido. Não se trata apenas de pensar por si mesmo em oposição à autoridade tradicional, como no projeto iluminista, mas de pensar por si mesmo em uma realidade onde sistemas oferecem constantemente respostas prontas e caminhos previamente estruturados. A autonomia, portanto, passa a envolver a capacidade de suspender a imediaticidade das soluções automatizadas, reabrindo o espaço da dúvida e da investigação. Trata-se de recuperar o tempo do pensamento, um tempo que não coincide com a velocidade dos dispositivos técnicos, mas que exige demora, “dor”, aprofundamento e reflexão.

Dessa forma, longe de se tornar obsoleta diante do avanço da inteligência artificial, a educação filosófica reafirma sua centralidade. Ela se apresenta como espaço de resistência à automatização do pensamento, ao preservar a dimensão reflexiva, crítica e ética da razão. Mais do que nunca [algo que desde os gregos se discute], educar filosoficamente significa garantir que o pensamento permaneça uma atividade viva, consciente e autônoma, condição indispensável para que os seres humanos não apenas habitem um mundo tecnologicamente mediado, mas sejam capazes de compreendê-lo, questioná-lo e transformá-lo.

## **6. CONCLUSÃO**

Buscou-se investigar, portanto, em que medida o avanço das tecnologias cognitivas, especialmente aquelas baseadas em

automatização do pensamento, impacta a formação do sujeito, colocando em risco a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de julgar. O problema fundamental que orientou este estudo consistiu em compreender se, diante da crescente instrumentalização e mecanização do pensamento, ainda é possível sustentar a educação filosófica como espaço de formação emancipatória. Nesse sentido, o objetivo geral refletir sobre os desafios, riscos e possibilidades da educação filosófica no contexto contemporâneo, marcado pela presença cada vez mais intensa de sistemas capazes de simular operações cognitivas humanas.

A análise desenvolvida ao longo do trabalho evidenciou que, desde a tradição clássica, a educação filosófica está intrinsecamente ligada à formação do ser humano autônomo, seja como transformação da alma em Platão, como exercício do espanto (*thauma*) em Aristóteles, ou como prática do juízo reflexionante em Kant. No entanto, ao longo da modernidade e, sobretudo, na contemporaneidade, esse projeto formativo passa a ser tensionado pela ascensão da racionalidade instrumental e pelas transformações técnicas que reconfiguram as condições do pensar. As contribuições de autores como Adorno e Horkheimer apontaram como a razão pode ser reduzida a instrumento de dominação, enquanto reflexões de Heidegger, Arendt, Stiegler e Byung-Chul Han evidenciaram que a técnica contemporânea não apenas organiza o mundo, mas penetra na própria estrutura do pensamento, promovendo sua automatização, fragmentação e esvaziamento reflexivo.

Nesse contexto, verificou-se que as IA representam uma intensificação desse processo, ao deslocar operações cognitivas fundamentais para sistemas técnicos que operam com base em algoritmos e dados. Tal deslocamento afeta diretamente dimensões

como atenção, memória e julgamento, contribuindo para a formação de pessoas cada vez mais dependentes de respostas automatizadas e menos envolvidos com o exercício efetivo do pensar. Contudo, longe de conduzir a uma conclusão pessimista ou determinista, intentou-se evidenciar que essas mesmas transformações destacam, de forma ainda mais clara, a necessidade e a urgência da educação filosófica como espaço de resistência e reinvenção.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos específicos foram alcançados, na medida em que foi possível identificar os principais riscos da instrumentalização e automatização do pensamento, bem como analisar suas implicações para a formação humana e, simultaneamente, destacar as possibilidades de resistência oferecidas pela educação filosófica. A hipótese de que a educação filosófica permanece fundamental, e até mais necessária, em contextos de automação cognitiva foi, portanto, confirmada. Isso se deve ao fato de que a filosofia não compete com a técnica no plano da eficiência, mas se afirma no âmbito da reflexão, da problematização e da formação do juízo, dimensões que não podem ser plenamente automatizadas.

As contribuições deste estudo situam-se, com efeito, primeiramente, no campo teórico, ao articular a tradição clássica da filosofia com as críticas contemporâneas da técnica e da racionalidade instrumental, oferecendo uma leitura integrada da educação filosófica como processo de formação da autonomia em contextos tecnológicos avançados. No plano prático, a pesquisa aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo a valorizar o tempo da reflexão, o exercício do questionamento e a formação do pensamento crítico, especialmente em ambientes educacionais

cada vez mais mediados por tecnologias digitais. Do ponto de vista social e político, o estudo reforça a importância da filosofia na formação de seres humanos capazes de participar ativamente da vida pública, exercendo o julgamento e a responsabilidade em um mundo marcado pela complexidade tecnológica.

Entretanto, este trabalho também apresenta limitações. Por tratar-se de uma investigação de caráter teórico, não foram exploradas empiricamente as práticas educacionais concretas em contextos de uso de Inteligência Artificial, o que abre espaço para futuras pesquisas que articulem teoria e prática. Além disso, o campo das tecnologias cognitivas encontra-se em constante transformação, o que exige atualizações contínuas das análises aqui apresentadas. Nesse sentido, sugere-se o desenvolvimento de estudos que investiguem, de forma mais aplicada, como a educação filosófica pode ser efetivamente integrada a ambientes digitais, bem como pesquisas interdisciplinares que envolvam filosofia, educação e ciência da computação.

Por fim, conclui-se que, em um mundo cada vez mais orientado pela lógica da automatização, a educação filosófica não apenas mantém sua relevância, mas se torna uma exigência fundamental. Ela constitui um dos poucos espaços capazes de preservar a experiência do pensamento como atividade viva, crítica e autônoma. Assim, mais do que nunca, educar filosoficamente é afirmar a possibilidade de um sujeito que não apenas responde ao mundo, mas que é capaz de compreendê-lo, questioná-lo e transformá-lo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACCOTO, Cosimo. **O Mundo Dado: Cinco Breves Lições de Filosofia Digital.** São Paulo: Editora Paulus, 2020

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito.** Trad. Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. A Questão da Técnica. **Scientia e Studia,** São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar.** Trad. Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2016.

PLATÃO. **O Banquete**. Trad. SOUZA, J. Cavalcante. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2003.

PLATÃO. **A República**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2016.

PLATÃO. **Fédon**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/Pará: Editora UFPA, 2011.

STIEGLER, Bernard. **Automatic Society: The Future of Work**. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press, 2016.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFPA, mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia/UFPA, Bacharela e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará e Pedagoga pela Estácio de Sá. Atua nas redes privadas de ensino básico de Belém/PA e é Profa. Substituta da Universidade Federal do Pará. E-mail para contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

<sup>2</sup> Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail para contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal

de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail para contato:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente realiza o estágio de Pós-doutorado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor efetivo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Email para contato:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail para contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>6</sup> Fundadas na autoprodução de rastros digitais e dominadas por automatismos que exploram esses rastros, as sociedades hiperindustriais atravessam a proletarização do saber teórico, assim como a difusão de rastros analógicos pela televisão resultou na proletarização do saber viver, e assim como a submissão do corpo do trabalhador aos rastros mecânicos inscritos nas máquinas resultou na proletarização do saber-fazer. O declínio do “valor espiritual”

atinge, desse modo, seu auge: agora ele afeta todas as mentes e todos os espíritos (Tradução nossa).

<sup>7</sup> A automatização digital curto-circuitam as funções deliberativas da mente, e a estupidez sistêmica, que se instalou generalizadamente, dos consumidores aos especuladores, torna-se funcionalmente pulsional assim que o ultraliberalismo passa a privilegiar a especulação e a desencorajar o investimento, ultrapassando desse modo um limiar para além daquele descrito por Mats Alvesson e André Spicer como estupidez funcional (Tradução nossa).

<sup>8</sup> A proletarização do saber teórico é, mais precisamente, a proletarização das funções *noéticas*, concebidas por Kant como intuição, entendimento e razão - e a queda do “valor espiritual” atinge aqui seu *zênite*, o que significa que ela alcança todas as mentes e todos os espíritos, porque atinge o espírito (isto é, a reavenância) como tal. Dado que a estupidez é sempre, em maior ou menor grau, aquilo que resulta do estupor e da estupefação, todos nos tornamos mais ou menos estúpidos, senão propriamente bestas (Tradução e grifo nosso).