



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

ROGEAN RODRIGUES SOUZA

**ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A TERTÚLIA FILOSÓFICA
COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E RESISTÊNCIA
EM ADORNO**

FORTALEZA
2020

ROGEAN RODRIGUES SOUZA

ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A TERTÚLIA FILOSÓFICA
COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E RESISTÊNCIA
EM ADORNO

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S235e Souza, Rogean Rodrigues.

Ensino de filosofia na educação básica : a Tertúlia Filosófica como possibilidade de formação para a autonomia e resistência em Adorno / Rogean Rodrigues Souza. – 2021.
148 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia.

1. Razão Instrumental. 2. Educação Básica. 3. Formação Filosófica. 4. Autonomia. I.
Título.

CDD 100

ROGEAN RODRIGUES SOUZA

ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A TERTÚLIA FILOSÓFICA
COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E RESISTÊNCIA
EM ADORNO

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Glaudenir Brasil Maia (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Ao Deus em mim que tem cuidado da ordem das minhas ideias para escrever essas breves linhas.

Aos meus familiares e amigos que são razões existenciais para mim.

À minha esposa e filhos pela paciência e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus em mim, pela ordenação das ideias que me levaram a escrever essas poucas linhas.

Ao Prof. Dr. Antonio Glaudenir, pela companhia necessária nos caminhos sinuosos da orientação.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio - o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos professores Dr. Ermínio de Sousa Nascimento e Dr. Anderson de Alencar Menezes, pela aceitação do convite para participarem da banca examinadora.

À eterna coordenadora pedagógica Adriana Brito, que conduziu as ideias iniciais do projeto Tertúlia Filosófica.

Aos professores Eliene Moraes e Evandilce do Carmo Pereira pela parceria na elaboração e realização do projeto Tertúlia Filosófica.

Aos colegas da turma de mestrado pela amizade e companhia necessária.

Aos meus pais e irmãos, pela vida compartilhada e pelo apoio necessário em todas os momentos da minha vida.

À minha esposa Elenilda Segundo Monteiro, pela companhia necessária em bons e maus momentos.

“Jamais se delega a função de pensar”
(Alain).

RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui desenvolvido reflete sobre os desafios da formação filosófica no ensino médio hodierno frente aos condicionantes sociais que interferem diretamente na formação do sujeito. A partir do pensamento do filósofo Theodor Adorno, mostra-se como a formação tem se curvado docilmente aos interesses capitalistas e, desse modo, tem negado uma formação autêntica à juventude dessa etapa de ensino. O esclarecimento (*Aufklärung*), como desdobramento da razão na história, não cumpriu a promessa de tornar o homem livre da tutoria de outrem, ao contrário do que pretendia lançou a humanidade noutra forma de minoridade: a servidão tecnológica que converteu a razão em mais um instrumento a favor da barbárie. As grandes catástrofes vivenciadas no século passado como as duas grandes guerras mundiais, os horrores dos campos de concentração nazistas, só para citar algumas, atestam a semiformação a que a sociedade está submetida. Evidencia-se, assim, que o desenvolvimento do capitalismo com toda a parafernália tecnológica afetou todas as dimensões da vida do sujeito, inclusive sua formação. E a escola como instituição formadora tem se mostrado incapaz de prestar uma formação emancipadora, destarte, tem oferecido uma semiformação que se aprofunda pela influência dos produtos da indústria cultural. Nesse cenário, a formação cultural (*bildung*) é negativamente afetada e se converte em semicultura (*halbildung*). O contexto brasileiro com as recentes reformas atesta essa situação. É necessário considerar que qualquer proposta metodológica para se pensar a educação, em Adorno, implica recorrer a novas experiências formativas em que seja possível repensar a estrutura social e que possa, ao mesmo tempo, efetivar o imperativo de evitar a barbárie. Nessa intenção, uma proposta metodológica é oferecida, a Tertúlia Filosófica, como subsídio pedagógico para a disciplina nessa etapa de ensino. Assim, responde-se à questão acerca da possibilidade de, ainda, desenvolver uma formação para a autonomia em época do capitalismo global, por intermédio da filosofia. A intenção é, pois, oferecer uma pesquisa que vislumbre a possibilidade, ainda que pequena, de formação filosófica no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Razão instrumental. Educação básica. Formação filosófica. Autonomia.

ABSTRACT

The present research work reflects on the challenges of philosophical training in today's high school in the face of social conditions which directly interfere in the formation of the subject. The ideas of the philosopher Theodor Adorno has shown how educational process has docilely bowed to capitalist interests and, thus, it has denied authentic formation to the youth at this learning stage. Enlightenment (Aufklärung) as an unfolding of rationality in history, despite its proposal, did not fulfill its promise to make man free from the tutelage of others. It launched humanity into another form of minority: the technological servitude that converted reason into yet another instrument in favor of barbarism. The great catastrophes experienced in the last century, as the two great world wars, the horrors of the Nazi concentration camps, just to name a few, attest to the semi-formation to which society is subjected. It is evident, therefore, that the development of capitalism with all the technological paraphernalia affected all dimensions of the subject's life, including his education. And school as a training institution has shown itself to be unable to provide emancipatory training, thus, it has offered a semi-training that is deepened by the influence of the products of the cultural industry. In this scenario, cultural formation (bildung) is negatively affected and becomes semiculture (halbildung). The Brazilian context with the recent reforms attests to this situation. It is necessary to consider that any methodological proposal to think about education, in Adorno, implies resorting to new formative experiences in which it is possible to rethink the social structure and which can at the same time effect the imperative to avoid barbarism. In this intention, a methodological proposal is offered, *Tertúlia Filosófica*, as a pedagogical subsidy for the discipline in this teaching stage. Thus, the question is answered about the possibility of still developing training for autonomy in times of global capitalism, through philosophy. The goal is, therefore, to offer research that envisions the possibility, albeit small, of philosophical training in the context of basic education.

Keywords: Instrumental reason. Basic education. Philosophical training. Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programação da Tertúlia Filosófica sobre gênero.....	125
Figura 2 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre gênero (frente).....	126
Figura 3 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre gênero (verso).....	126
Figura 4 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre violência (frente).....	127
Figura 5 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre violência (verso).....	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE.....	18
2.1	A crise da subjetividade na sociedade administrada.....	21
2.2	Educação danificada e semiformação em Adorno.....	35
2.3	Educação e filosofia no contexto brasileiro: BNCC, exclusão e caminhos para a semiformação.....	49
3	EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SEGUNDO ADORNO.....	63
3.1	Educação para a adaptação.....	64
3.2	Educação para resistência.....	73
3.3	Filosofia como possibilidade do pensamento autônomo pela negatividade.....	83
4	FILOSOFIA E FORMAÇÃO EM SALA DE AULA: O CONTEXTO PRÁTICO DA PESQUISA.....	97
4.1	O lugar da filosofia na educação básica.....	98
4.2	A Tertúlia filosófica como metodologia ativa para a filosofia no ensino médio.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXO A – DEPOIMENTO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA E UMA DAS IDEALIZADORAS DO PROJETO, PROFESSORA A.B.....	140
	ANEXO B – DEPOIMENTO DA PROFESSORA DE HISTÓRIA E UMA DAS IDEALIZADORAS DO PROJETO, PROFESSORA E. M.....	144
	ANEXO C – DEPOIMENTO DO PROFESSOR DA BASE DA TÉCNICA E UM DOS PARCEIROS DO PROJETO, E. C. P.....	143
	ANEXO D – DEPOIMENTO DO PALESTRANTE REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL, PROFESSOR V.A.S.....	144
	ANEXO E – DEPOIMENTO DA PALESTRANTE REPRESENTANTE DE PAÍS, M. S. C. M.....	146
	ANEXO F – DEPOIMENTO DO PALESTRANTE REPRESENTANTE DOS ALUNOS, G. C. T.....	147
	ANEXO G – DEPOIMENTO DA PESTRANTE REPRESENTANTE DOS ALUNOS, I. B.....	148

1 INTRODUÇÃO

A educação básica e, precisamente o ensino médio, têm sofrido a influência, nem sempre positiva, das relações sociais mediadas pela tecnologia. Frente a essa questão, própria da estrutura social, a escola ainda tem que se sobrepor aos desafios de políticas públicas que pouco valorizam a formação e os profissionais da área. Nesse contexto, o panorama educacional é um desdobramento sintomático da realidade em que se insere e, portanto, reproduz em maior ou menor medida, os problemas vividos pela sociedade.

Pretendemos explicitar nesta dissertação de mestrado, a luz do pensamento de Adorno, como a formação tem sofrido com as influências da sociedade capitalista administrada pelos interesses burgueses e como isso tem, conseqüentemente, dificultado a práxis de uma educação para a autonomia e a construção de pensamentos críticos. Sendo assim, acaba sendo possível traçar um paralelo entre o desenvolvimento do capitalismo e o preenchimento do tempo do indivíduo, antes como o trabalho, depois com toda a parafernália tecnológica a ponto de o descanso ser uma própria extensão do trabalho e como isso afetou todas as dimensões da vida do sujeito, inclusive sua formação. E a escola, como instituição por excelência formadora, tem se mostrado incapaz, por essa causa, de prestar uma formação emancipadora. Não obstante, ela tem oferecido uma semiformação. Esse conceito é fundamental para entender a óptica da teoria crítica e, sobretudo, de Adorno no que diz respeito à questão da formação e, para tanto, será aprofundado ao longo deste estudo.

Em razão do rompimento com a técnica, com pensamento clássico e escolástico e com a fundamentação da racionalidade reflexiva, a razão moderna se instalou como o instrumento de edificação do conhecimento. No entanto, a grande questão levantada aqui centra-se na lacuna que se formou entre essa racionalidade e o alcance da autonomia pelo homem. Theodor W. Adorno (1903-1969) deixa claro que, apesar do afastamento das forças míticas – Deus, mitos, a bíblia – do período mitológico e feudal, a humanidade não efetivou a autonomia que o esclarecimento (*Aufklärung*) asseverava ao homem. Ao contrário, a racionalidade técnica levou a humanidade a se aproximar mais do seu estado de barbárie.

O projeto do Iluminismo, destarte, não se cumpriu e o indivíduo não saiu do seu estado de tutela. Immanuel Kant (1724-1804), em seu texto *Resposta à pergunta:*

que é o esclarecimento? (1784), expõe bem essa questão. Para ele, o homem faz uso do seu entendimento quando se afasta da situação de tutela e, portanto, se autogoverna. E como se vive cada vez mais dependente de chancelas, das mais variadas formas, a menoridade mostrada por Kant nessa obra ainda persiste de forma assustadora na modernidade. Para Nascimento (2018), a menoridade se perdura exatamente pelo comodismo das pessoas que, para tanto, delegam a outras pessoas decisões que deveriam ser suas. Isso acontece, por exemplo, quando recorrem ao pastor para orientar sua vida espiritual, aos livros para substituir seu entendimento, entre outras inúmeras formas de transferências a outrem, o que aprofunda a situação de menoridade.

Ao trazermos a questão da sociedade moderna, explicitar-se-á a discussão acerca da racionalidade técnica e do saber científico como único conhecimento aceito na modernidade, o que implica no esforço humano para se adequar a esse parâmetro social autoritário. Com isso, qual é o lugar do saber filosófico na formação humana? Abrangendo o domínio sobre todas as áreas da vida, a educação e, portanto, a formação é afetada diretamente por isso também. A educação é invadida pelos produtos técnicos e forçada a se adaptar a essa nova realidade. Nessa perspectiva, busca-se diferenciar a dupla função da educação em Adorno, a saber: ela tem que assegurar a adaptação das pessoas ao contexto no qual elas estão inseridas e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de resistência nelas para se contraporem ao que as coisificam.

As reformas educacionais são exemplos de adaptação da formação à realidade liberal que afetou diretamente o contexto de sala de aula, com a forçosa mudança da relação professor-aluno e, por conseguinte, a relação ensino-aprendizagem. As novas teorias pedagógicas que têm adentrado violentamente as salas de aula não são senão um produto da adaptação social ao capitalismo e a seus artefatos e que obriga o setor educacional a ceder ao novo.

Diante disso, não basta buscar respostas para a crise educacional moderna e pós-moderna partindo de uma análise interna, senão para uma visão totalizante dos efeitos de uma causa maior e que por consequência a educação é afetada. O contexto educacional brasileiro foi dominado pelas teorias educacionais pragmáticas que afetaram da mesma forma a relação pedagógica nas escolas. O cenário atual nos dá convicções de que as pedagogias centradas no aluno e, portanto, na aprendizagem trouxeram mudanças que afetaram diretamente o fazer em sala de aula. A análise

dessa questão nos permitirá confirmar a óptica adorniana acerca dos entraves para superar as mazelas que envolvem a formação contemporânea. Para ele, as reformas educacionais, apesar de importantes, podem trazer mais malefícios do que benéfico (ADORNO, 2005).

Nesse sentido, essa será a temática central do nosso estudo: apresentar a questão educacional à luz do pensamento de Adorno, na perspectiva, a ser verificada, de que a crise na formação educacional parte de um contexto externo que afeta internamente a instituição formadora por excelência, a escola. Partindo dessa tônica, tentaremos responder à pergunta inicial, qual seja: é possível, ainda, desenvolver uma formação para a autonomia em época de capitalismo global? Nosso objetivo é buscar vislumbrar a possibilidade dessa formação no contexto da educação básica. Entendemos que responder a tal problemática não é possível se não houver clareza da questão que envolve essa conjuntura. Investigando, pois, essa relação, pode-se enxergar possibilidades de resistência a isso. A resposta para essa questão será construída no decorrer de nosso trabalho de investigação, intitulado *Ensino de filosofia na educação básica: a Tertúlia Filosófica como possibilidade de formação para a autonomia e resistência em Adorno*. Nele, consideramos que há uma interdependência dos fatores que contribuem para a formação educacional nas instituições de ensino com os fatores e estruturas sociais fora delas e que, por isso, a crise educacional denunciada por pensadores como Adorno é uma questão que não pode ser respondida apenas pelos esforços pedagógicos, senão por uma análise social profunda. Mais do que buscar respostas para essa questão, há de se criar possibilidade de luta e resistência a esse controle, sobretudo, na etapa básica de formação educacional dos jovens, o ensino médio.

Tertúlia Filosófica¹, aqui empregada, trata-se de uma metodologia ativa em que se pretende manter a conceituação clássica do termo Tertúlia utilizado para

¹ Tertúlia significa uma reunião de família ou amigos. Pode ser também classificada como um coletivo de pessoas íntimas, reunidas em prol de um mesmo objetivo. Alguns estudiosos acreditam que sua origem se reporta à Espanha, embora os portugueses também gostassem, a ponto de serem grandes adeptos. Normalmente, as tertúlias possuem uma conotação artística e didática, como um espaço para criação e discussão filosófica. Nas escolas, as tertúlias possuem uma grande importância para o desenvolvimento do senso crítico e artístico do indivíduo, através de atividades lúdicas.

Existem duas hipóteses para explicar o surgimento das tertúlias: uma é que elas teriam começado nas academias literárias do Século de Ouro Espanhol, na *Academia de los Nocturnos* (localizada em Valência) e nas reuniões realizadas na Casa de Pilatos (que fica em Sevilha). Outra possível resposta é que seria uma espécie de influência do teólogo cristão Tertuliano, que ficou famoso devido a várias polêmicas. Ainda que a primeira hipótese seja mais aceita, a segunda ajudaria a entender a origem do nome do termo.

nomear as reuniões de pessoas que debatem em torno de uma questão central. Na escola, essa ação pedagógica pode fomentar a criação de espaços de debates e construção do pensamento crítico e, portanto, contribuir para o esclarecimento e formação autônoma.

Assim, o objetivo central da pesquisa consiste em comprovar as problemáticas relacionadas à formação do sujeito autônomo frente às vicissitudes da sociedade capitalista, sobretudo na fase tardia, a partir do pensamento de Adorno. Para isso, o desenvolvimento do estudo se deu por meio da pesquisa bibliográfica associando o pensamento de Adorno nas obras: *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos* (1985), na qual o autor estabelece, com Horkheimer, uma crítica ao esclarecimento, ao refazer o caminho percorrido pela razão ocidental, desde os gregos até a sociedade administrada. Ao desconstruir essa história da razão, já identifica o início do ideal burguês de reificação da consciência da classe operária e do próprio burguês. Instaura, assim, uma crítica ao projeto do esclarecimento, estabelecendo-o como sendo também um mito. Em *Teoria da Semicultura* (2005), verifica-se a crise da formação (*Bildung*) e sua posterior conversão em semiformação (*Halbbildung*). Ao se transformar num produto industrializado pronto para o consumo, a semicultura favoreceu o esvaziamento da formação cultural. Portanto, a partir dessa obra se dará a compreensão de como a indústria cultural, enquanto estratégia da sociedade capitalista, reduz a cultura em bens culturais e a educação em semieducação, o que determina a produção de prejuízos no processo formativo. *Educação e emancipação* (1995), em que a educação é pensada como um imperativo para evitar que *Auschwitz* se repita. E *Dialética negativa* (2009), em que se defende uma reestruturação das experiências fragmentadas, pela lógica idealista, entre o conceito e a realidade. Nessa perspectiva, a razão negativa pode reestabelecer essa relação e, portanto, oferecer novas experiências à formação do indivíduo para a resistência. É justamente no alcance dessa relação que a metodologia ativa da tertúlia

As tertúlias são excelentes formas de se fomentar amizades e aprimorar o senso crítico aliado à tolerância frente à exposição de ideias contrárias. Por isso mesmo elas ganharam uma conotação intelectual.

Elas podem ser realizadas em diversos lugares como escolas, agremiações, centros comunitários ou em ambientes familiares. No Brasil, as tertúlias são mais realizadas na região sul e serve para reforçar o regionalismo que sempre foi muito valorizado. Extraído de: <https://www.significados.com.br/tertulia/>. Acesso em: 07 de fev. de 2020.

filosófica, pretende oferecer uma proposta de formação pela análise crítica da realidade vivencial dos jovens do ensino médio.

Estruturalmente, o trabalho possui três capítulos. O primeiro traz como o título: *Educação em tempos de crise* e como seções: *A crise da subjetividade na sociedade administrada; Educação danificada e semiformação em Adorno e Educação e Filosofia no contexto brasileiro: BNCC, exclusão e caminhos para a semiformação*. Nele, considera-se que a formação do sujeito não pode ser desvinculada das questões sociais em que ele está imbuído e, portanto, se se vive um contexto social em que prepondera a razão instrumental em detrimento da autonomia, isso é um empecilho à formação do sujeito autônomo. Partindo desse pressuposto, enfatizará que o ideal burguês resultou na reificação e adestramento do homem e que a razão foi abandonada a um simples instrumento da produção do capital e a educação à indecorosa tarefa de manutenção da situação vigente, adaptando e reforçando o *status quo* da burguesia.

Isso fica posto quando se analisará a situação das reformas propostas para o ensino médio brasileiro em que se cria um cenário que privilegia a instrumentalização das instituições de ensino para a adaptação e a visão pragmática da educação. As disciplinas – agora vistas como componentes curriculares – passarão, a partir da reforma do ensino médio, por modificações estruturais para um melhor ajuste aos objetivos mercadológicos e, portanto, aquelas que não têm muita relação com essa perspectiva, passarão por uma diminuição em detrimento de alguns arranjos curriculares que obedecem à lógica capitalista e que, por isso, precisam ser priorizados. A situação das ciências humanas, que será melhor analisada na pesquisa, a exemplo da filosofia, demonstrará esse cenário de enxugamento do currículo e de profissionalização do ensino médio.

Com isso, confirma-se que as reformas atuais que se desenham para a educação básica estão a serviço da lógica capitalista e que, por isso, atenderá a grandes empresas e parceiros da educação, e a escola, cada vez mais invadida pelos produtos tecnológicos, vê-se cada vez mais impotente frente à missão de formar para a criticidade.

O segundo capítulo tem como título *Educação e Emancipação segundo Adorno*. Nele, mostra-se clara a passagem do sujeito consciente ou pensamento reflexivo à razão técnica da sociedade burguesa. Nesse ponto, desvenda-se a falibilidade do que se chamou esclarecimento (*Aufklärung*) como projeto para a

sociedade e que, drasticamente, levou a humanidade à barbárie, mas, aqui, com a perspectiva de elevar-se para além desse cenário. Portanto, esse capítulo traz a possibilidade de extrapolar as bases da semiformação e elucidar os pequenos raios em que se pode guiar a educação para a autonomia do sujeito. Com esse fim, o capítulo foi dividido em três seções a saber: *Educação para a adaptação*; *Educação para a resistência* e *Filosofia como possibilidade do pensamento autônomo pela negatividade*.

O exposto sobre o cenário da formação que se mostra desfavorável à construção do sujeito autônomo, evidenciado no primeiro capítulo, continua a ser denunciado nesse capítulo, mas com a expectativa de suplantação dessa realidade, sobretudo a partir da segunda seção, quando se encaminha a dimensão de resistência da educação, que ocorre quando se supera a compreensão de educação para adaptação do indivíduo aos moldes sociais. Para Adorno, a educação para a resistência não elimina a adaptação: o homem precisa viver num mundo socialmente constituído (ADORNO, 1995). Nesse ponto se vislumbra à educação, a atribuição de prover uma consciência verdadeira para os indivíduos que se concretiza com a postura racional para a negatividade, apontada na terceira seção, em que se dá primazia à racionalidade negativa para promover a resistência e a autonomia. Nascimento (2018), ao trazer uma reflexão sobre essa questão, afirma que a educação não pode corromper as individualidades das pessoas. Ao contrário, ela deve fortalecer mais a resistência do que as condições de adaptação dos homens, configurando-se como uma crítica permanente em relação à experiência formativa como pressuposto para a emancipação do gênero humano.

No terceiro e último capítulo, dado o exposto, sobretudo do segundo capítulo, em que se demonstra as dificuldades de se formar para a autonomia, mas já se aponta as possibilidades disso se efetivar pela mudança de postura, dar-se-á a parte prática do estudo, em que se pretende contribuir para uma educação filosófica para a resistência no contexto do ensino médio. Nesse ponto, dar-se-á ênfase à filosofia no contexto escolar, não como redentora da autonomia historicamente fragmentada, mas como possibilidade de ser ela uma fomentadora da reflexão e permita, dessa forma, meios de criação de pensamentos mais autônomos. O título desse capítulo é *Filosofia e formação em sala de aula: o contexto prático da pesquisa*. As seções são: *O lugar da filosofia na educação básica* e *A Tertúlia Filosófica como metodologia ativa para aulas de filosofia no ensino médio*. Nesse seguimento, é

reservado ao último capítulo a perspectiva de que ainda é possível engendrar condições em que seja possível formar para a autonomia e para a resistência na educação básica. Tendo em mente que, para isso, é imperativo que seja cunhada uma constante crítica a semiformação e, para tanto, a escola é um dos lugares propícios para se construir essa crítica.

Vale ressaltar que nossa pesquisa acerca da relação entre o pensamento de Adorno para a formação do indivíduo e a realidade educacional brasileira, sobretudo a que se mostra para a filosofia no ensino médio em tempos de reformas educacionais é importante para o contexto investigativo dessa relação e, do mesmo modo, contribui significativamente para o fazer filosófico na educação básica. Nessa mesma vertente, ela impacta diretamente nos propósitos do Pro-filos (Mestrado Profissional em Filosofia) de enriquecer a pesquisa e potencializar a qualificação dos professores de filosofia da educação básica. As bases investigativas do pensamento de Adorno, no que toca às mazelas do esclarecimento que converteu a razão em instrumento a favor da técnica e de como isso afeta a formação, demonstradas aqui, são pressupostos reais de que, se a filosofia ainda pretende contribuir com a criticidade, precisa primar por uma formação para o desencanto da reificação que a educação sofre.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Numa sociedade completamente governada pelo princípio capitalista de lucro, a racionalidade técnica, uma vez dominada toda a sociedade, tem adentrado efetivamente o contexto educacional, sobretudo com a potencialidade deformadora dos produtos da indústria cultural. Assim, a problemática existente entre uma formação emancipadora e a racionalidade técnica é um desdobramento factual e consequente desse descompasso.

Para se postular a concepção de formação emancipadora é fundamental esclarecer, em primeiro plano, a que concepção de emancipação se pretende nessa via de análise, pois o processo histórico constituiu diversas noções desse termo e quando se relaciona autonomia e formação em tempos de capitalismo tardio, abarrotado de produtos tecnológicos e pela obsessão de dominação, a emancipação pode soar como a preponderância do materialismo sobre a racionalidade.

Em nossa pesquisa, entende-se por autonomia a capacidade do sujeito fazer uso do seu próprio entendimento e percorrer os caminhos traçados pela sua própria inteligência sem interferências externas, ou seja, a faculdade do indivíduo de agir consciente no mundo. Nesse ponto, é possível estabelecer um diálogo significativo entre o conceito de esclarecimento em Kant e a ideia de autonomia em Adorno, pois ambos se estruturam na noção de liberdade intelectual atingida sem a interferência externa.

Esclarecer-se é libertar-se da menoridade. Percebe-se que a liberdade é condição necessária em Kant para se atingir o esclarecimento. Do mesmo modo, Adorno considera que a autonomia só pode ser pretendida se houver a liberdade como condição para que o indivíduo possa fazer escolhas conscientes.

Na obra de *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* Kant é enfático logo no início quando afirma que “Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 102). O projeto de esclarecimento cunhado por Kant nessa obra de 1784² demonstra a confiança no processo histórico da humanidade como um encaminhamento para a emancipação e,

² Embora o termo [*Aufklärung*] tenha se tornado conhecido por Kant ao tratar sobre o esclarecimento, ele já era discutido em sua época por outros autores como: Moses Mendelssohn e Friedrich Schiller. Quem iniciou as discussões sobre o *Aufklärung* foi o pastor alemão Johann Friedrich Zöllner que, em escrito sobre o casamento civil e a religião, formula a pergunta: O que é o esclarecimento? (Conf. MELO, 2019, p. 294).

embora ele aceitasse que ainda não se presenciasse a efetivação real do termo havia uma crença absoluta na capacidade da razão, conforme afirma:

Se for feita então a pergunta: vivemos agora em uma época esclarecida [*Aufgeklärt*]? a resposta será: “não”, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]. [...] Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*Aufklärung*] geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade, da qual são culpados. (KANT, 1985, p. 112)

O estágio de menoridade apontado por Kant como a “[...] incapacidade de se servir do seu próprio entendimento sem a condução de outrem” (KANT, 1985, p. 100), pode ser superada tão logo o ser humano assuma a dimensão moral de ousar superar a própria menoridade. Se o indivíduo ainda não se tornou esclarecido, isso se dá pela covardia e não por uma incapacidade natural. Sobre isso afirma Kant:

Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc, então não precisa de esforçar-me eu mesmo (KANT, 1985, p. 101-102)

Observa-se que do modo pretendido por Kant, o esclarecimento como lei própria da razão para determinar o comportamento do sujeito é algo possível e a humanidade, na visão dele e d’o próprio Iluminismo, encaminha-se para isso, se ainda não atingiu a maioridade ou o esclarecimento é por um estado de apatia que não se esforça para superar.

No entanto, duas questões devem ser consideradas quando se dialoga com as ideias conceituais de esclarecimento em Kant e Adorno, quais sejam, se o saber em que se fundamenta o conhecimento assegura a possibilidade do indivíduo se auto esclarecer e se há, do mesmo modo, um desenvolvimento histórico de liberdade. A culpabilidade atribuída ao indivíduo pelo seu estado de menoridade, como fez Kant, deve ser melhor analisado, pois, para Adorno, e Horkheimer (1985), há no interstício entre a menoridade e a autonomia, uma cadeia de interferências que atua sobre o ser e o pressiona a manter no estado de não emancipado. Nessa condição, pode-se atribuir diretamente ao homem a culpa por não ter ainda atingido a emancipação, ou seja, o auto esclarecimento? Se todas as condições para isso podem ser realizadas pelo indivíduo, então a possibilidade de que o esclarecimento ocorra é algo possível e, portanto, a ele pode ser atribuída essa responsabilidade (NASCIMENTO, 2018). No

entanto, se, ao contrário, a própria possibilidade de que de esclarecimento é forjada no interior da sociedade para que se pense ser possível a sua realização quando isso não ocorre, logo o indivíduo é mais vítima que responsável pelo seu estado de menoridade. Observa-se que, para Kant, o esclarecimento decorre de um esforço individual, enquanto para Adorno, o próprio esclarecimento cunhado no interior do processo histórico, tornou-se um impedimento para o indivíduo atingir a autonomia.

Os desafios para a formação consistente é herança direta da não emancipação da razão, mas, de maneira oposta ao que se propunha, concorreu para uma nova submissão do indivíduo, agora não mais às forças do mito, mas à quimera da ciência moderna. A autonomia do homem em relação à natureza apontava para a independência, por via da razão, de qualquer outra forma de dominação externa, no entanto, recaiu numa nova forma de menoridade, agora corpo e alma passam a venerar uma nova divindade: a razão instrumental.

A instrumentalização da razão incorreu diretamente na formação do indivíduo que passa a seguir aquilo que lhe é dado como pressuposto para a sua autonomia. No entanto, autonomia, nesse contexto da sociedade administrada, tem, contraditoriamente, a significação de heteronomia, pois para se tornar autônomo, nesses termos, o indivíduo anula sua individualidade em favor do coletivo onde, por sua vez, prepondera as ideias de autonomia ligadas ao princípio econômico.

Como atividade propriamente social, a educação sofre os mesmos efeitos dessa instrumentalização e, para tanto, perpetua uma educação para a adaptação ao invés de oferecer uma formação para o enfrentamento desse cenário de reificação. A conjuntura educacional brasileira, conforme se mostra em suas diversas aparelhagens capitalistas, é totalmente submissa a essa ordem mundial de educar para a contínua menoridade. As recentes reformas educacionais, sobretudo a nova reforma para o ensino médio, demonstram um direcionamento do alunato para o pragmatismo social. A materialização dessa realidade desfavorável à racionalidade é uma construção histórica e, portanto, dirigir-se à história deve ser a primeira ação para tentar entender esse cenário que se desenha hodiernamente.

2.1 A crise da subjetividade na sociedade administrada

Foi pelo uso e confiança na razão que o homem grego abandonou a racionalidade do mito e se apegou ao novo paradigma de interpretação da realidade: a ciência e a técnica. No entanto, por que então a razão não cumpriu o seu papel de emancipação humana? Onde e como ela se perdeu no seu projeto de esclarecimento humano? Afinal “sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). O saber técnico e a ciência moderna que se diferenciaram da ciência e técnica dos gregos, ainda presos à observação natural e, portanto, ao empirismo contemplativo, assumem um papel não mais teórico, mas, sobretudo, prático em relação à natureza. Essa intervenção que a ciência moderna assume sobre a natureza é o princípio de dominação que depois se estende ao domínio do próprio homem.

Nessa perspectiva há, pois, de se remontar ao percurso da história, a fim de que se verifique em que momento histórico a razão se desviou da sua missão esclarecedora da humanidade e transformou-se, ao invés disso, em sua dominadora, alienando-se. A retomada da história é traçada por Adorno e Horkheimer (1985), que descortinam a história ocidental desde as primeiras sociedades gregas, a fim de analisarem o porquê, então, de a humanidade viver hoje uma realidade totalmente diferente daquela para qual se pretendia caminhar infalivelmente, a saber, ao esclarecimento, conforme prenunciava Kant no fim da modernidade. Adorno e Horkheimer expõem o caráter dominador da razão desde sempre. O império da verdade, seja ela mitológica, religiosa, científica, é uma ameaça para os indivíduos. Os conceitos, por exemplo, são algo a ser revisto sempre sob pena de gerar uma falsa conciliação entre pensamento e realidade, entre o universal e o particular.

Adorno e Horkheimer (1985), ao contrário da crença iluminista, sobretudo a de Kant, encaminham-se para uma análise pessimista e radical da sociedade e da capacidade emancipadora da razão na história. A *Dialética do esclarecimento* (1985) é a afirmação da tese de que há na história a autodestruição da *Aufklärung* identificada com a autodestruição da razão. Em vez de promover a autonomia do indivíduo, o esclarecimento com o controle da natureza e dos homens, negou a dimensão crítica e emancipatória presentes no início da trajetória. Os frankfurtianos denunciam a ideia de progresso proveniente do esclarecimento, pois, conforme se mostra, ele se transformou numa estratégia de dominação e utilidade. O esclarecimento se uniu

diretamente ao poder e, por isso, o saber só tem valor se for prático e se possuir valor de mercado. Quando o conhecimento é equiparado à lógica de exploração, há também a equiparação da razão com a racionalidade técnica e, portanto, não há desenvolvimento, mas regressão. Há uma ideia antitética entre as promessas de liberdade do esclarecimento e a atrofia da razão experimentada no capitalismo. O que se vivencia é a decadência e incapacidade da *Aufklärung* de desenvolver a autonomia do ser e a plena realização da razão.

Para Pucci (1997), quanto mais o esclarecimento iluminou a terra, mais ela foi mostrando as amarras menos visíveis que a ligavam à dominação. Para ele, a promessa de liberdade dada pelo esclarecimento não se cumpriu, pois a condição de “Livrar o homem do medo, investi-lo na posição de senhor, desencantar o mundo: eis a tese que nunca se realizou, nem nos tempos das luzes, muito menos nos tempos das cinzas. O mundo continua encantado pelo mito” (PUCCI, 1997, p. 4).

Para os frankfurtianos, já é possível visualizar a gênese da dominação no período histórico das grandes narrativas míticas homéricas e, portanto, o processo de reificação do homem já é perceptível ali. No duodécimo conto da Odisseia, por exemplo, percebe-se a relação entre, mito, trabalho e dominação. Para se defender do canto das sereias e para se manter a autoconservação, Ulisses reconhece duas possibilidades, conforme prescrevem Adorno e Horkheimer:

Ele conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve dar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o alcançará se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm de olhar para a frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm de se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos. A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor de terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio. O que ele escuta não tem consequências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não de sua beleza – e o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social. Os laços com que irrevogavelmente se atou à práxis mantêm ao mesmo tempo as Sereias afastadas da práxis: sua sedução transforma-se, neutralizada num mero objeto da contemplação, em arte. Amarrado, Ulisses assiste a um concerto, a escutar imóvel como os futuros frequentadores de concertos, e seu brado de libertação cheio de entusiasmo já ecoa como um aplauso. Assim a fruição

artística e o trabalho manual já se separam na despedida do mundo pré-histórico. A epopeia já contém a teoria correta. O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37/38).

Na relação entre Ulisses, os companheiros de barco e o inebriante canto das sereias, há uma relação bem estabelecida e papéis sociais bem definidos. Para aqueles a quem tiveram os ouvidos tapados é reservado a ausência de consciência da realidade e, portanto, a real situação do escravo que posteriormente viria a se tornar o proletariado. A Ulisses é dada a benesse do senhor que mais tarde seria o burguês. A este, a vantagem de vislumbrar o progresso e o controle daqueles que a posição subalterna os impede a análise completa da realidade porque lhes foram negados os elementos dessa compreensão. Desse modo, seguem nessa condição: um de senhor, outros de escravos. Para Adorno e Horkheimer (1985), as medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das sereias já pressagiam a dialética do esclarecimento.

O servo, condenado ao remo, torna-se alienado e subjugado no corpo e na alma, e o senhor, condenado a sua situação de mando, afasta-se do trabalho e, desse modo, também regride. Nessa linha, conforme os autores:

[...] a humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos, pois a persistência da dominação determina com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 38).

A análise histórica dos escritos homéricos explicita, segundo Adorno e Horkheimer (1985), que já existe esclarecimento no mito e, nesse sentido, já há a percepção de que no período mitológico já existem os indícios da origem do controle da razão humana. Ao passo que parece evoluir ela se encaminha para um retrocesso. “O progresso converte-se em regressão” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985 p. 12). A Odisseia mostra as primeiras sinalizações da civilização burguesa ocidental.

Afastando-se inevitavelmente das forças sobrenaturais dos deuses, os homens entregam-se à força poderosa da razão e do esclarecimento. A natureza, que até então subjugava os homens às suas regras, tem suas forças controladas, lenta e progressivamente. O controle do mundo se afasta do Olimpo e se aproxima dos homens a cada técnica de manipulação da natureza, o que os leva da posição de medo à posição de senhores.

O que os homens querem aprender é como emprega-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua autoconsciência (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 16).

Não apenas o domínio total da natureza, mas o desnudamento da história da humanidade, já prescrevia, desde o período homérico, o desdobramento do projeto infalível da técnica de tornar o homem senhor ao passo que o tornava, também, escravo pelo mesmo mérito do controle. “Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 15).

Irrefreavelmente, a humanidade saiu da condição de controlada para assumir o controle do tempo e o caos a que era submetida dá lugar à ordem, à organização e ao comando. No entanto, o suposto triunfo sobre a ordem difusa das representações míticas, que a todo esforço lhe prendia a natureza mágica, não a livrou das amarras no novo tempo: a era do esclarecimento. E sem piedade, como Édipo capturado pelo destino do qual pretendia escapar³, o homem, antes preso aos castigos do Olimpo, passa à condenação do tempo tecnologicamente controlado. Essa situação é assim exposta pelos frankfurtianos:

Toda tentativa de romper com as imposições da natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza. Tal foi o rumo tomado pela civilização europeia (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 22).

Para Adorno e Horkheimer (1985), as raízes da razão instrumental se desenvolvem desde os fundamentos antropológicos da história da humanidade. Na relação do homem com a natureza, nas explicações mitológicas dos processos naturais, é perceptível já uma relação de domínio que se estende nas formas de

³ Recomenda-se a leitura da tragédia escrita por volta de 427 a.C. pelo dramaturgo Sófocles (496-406 a.C.). A obra é um dos mitos mais revisitados da Antiguidade Clássica em que conta a lenda de Édipo, que faz todo esforço pra fugir do destino. Na lenda grega, Édipo, filho de Laio e Jocasta, era o rei de Tebas, a cidade que fora assolada por uma peste. Ao consultar o oráculo de Delfos, Édipo descobriu algo trágico sobre sua vida: ele foi amaldiçoado pelos deuses. Ele estava destinado a casar com sua mãe, com quem teve dois filhos e duas filhas, e a matar seu pai, o rei que governava a cidade antes de Édipo. Após saber a verdade, sua mãe-mulher se enforcou e Édipo, envergonhado de seus atos, perfurou os próprios olhos. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/edipo-rei/> Acesso em 20 de abr. de 2020.

dominação pelo trabalho. O processo de dominar é comum tanto no mito como no esclarecimento que desmitifica o mito. Portanto, é nesse sentido que se estabelece uma dialética entre mito e dominação.

Nessa óptica, Oliveira (2014) traz uma perspectiva de análise interessante acerca da relação e desenvolvimento da linguagem no mito e esclarecimento, no pensamento de Adorno e Horkheimer, no que toca à questão do desenvolvimento da linguagem. A análise da autora sobre essa questão é fundamental para a noção de como a linguagem se desenvolveu como dominação e de como o esclarecimento, em Adorno e Horkheimer, afastou-se do mito e aprofundou a característica de dominação sobre a natureza e, posteriormente, sobre o próprio homem. A mudança entre a linguagem do período mítico para o momento posterior marca o surgimento do conceito que, por assim dizer, é um dos temas centrais da *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer e, posteriormente, da *Dialética Negativa* de Adorno.

Na *Dialética do Esclarecimento* (1985), os autores distinguem dois modos de desenvolvimento da linguagem que assinalam a passagem do mito para o esclarecimento, como expõe a pesquisadora:

A linguagem mítica seria caracterizada por não distinguir entre signo e imagem, isto é, por manter atreladas a natureza representativa (abstrata), do signo e a necessidade de aproximação imagética (material) em relação à coisa nomeada. Deste modo, o nome (e, com ele a definição da coisa) é constituída num procedimento de imitação/mimese e, então, articulada através da *alegoria* (em que não há separação entre o nome e a coisa, ainda que sejam distintos) (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Em contrapartida a “[...] linguagem do esclarecimento marcaria um passo a mais em direção à abstração do pensamento na medida em que desvincula signo e imagem, abrindo mão da aproximação mimética em relação à coisa” (OLIVEIRA, 2014, p. 20). Como se percebe, a materialidade é fundamental na relação entre linguagem e a coisa no contexto histórico mitológico. O esclarecimento assinala o fim dessa necessidade ao constituir o caráter convencional da abstração articulada pelo conceito. “Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

O conceito e, portanto, a abstração, determina a maior autonomia do sujeito em relação à natureza, pois enquanto naquele momento, mitológico, era encarada como potência suprema com poder determinante sobre os homens, no contexto do

esclarecimento ela é desvestida dessa autoridade. Assim, a linguagem conceitual marcada pelo processo de abstração possibilita uma maior autonomia do pensamento em face dos objetos. É nessa conjuntura que promove o processo de classificação das coisas a partir de categorias como diferenças e semelhanças, próprias do esclarecimento.

O afastamento entre a linguagem e a coisa e, portanto, entre o conceito e o conceituado, deixa de lado a particularidade da coisa e permite a manipulação do objeto pelo conceito. É nesse processo que o não-idêntico passa a ser refutado juntamente com a multiplicidade das coisas. “De antemão, o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir tida e cada coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

É nesse contexto que a humanidade dá passos largos ao suposto esclarecimento, mas, “o esclarecimento é totalitário” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985 p. 17) e “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 17). Eis a gênese da *rátio* burguesa. A antirrazão que se desenvolve na separação do herói dos demais homens, torna a sociedade administrada, que, ao longo da história ocidental, foi se reificando no capitalismo industrial tardio, fruto da indústria cultural e no controle do homem sobre o homem. “É a substituição da herança mágica, isto é, das antigas representações difusas, pela unidade conceitual que exprime a nova ordem de vida, organizada com base no comando e determinada pelos homens livres” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 23).

Para Lemos (2013), o consumo é divinizado, o capital é, agora, o único deus a quem se presta sacrifício. Os consumidores hipnotizados e o exército de mão de obra são fiéis aos apelos do consumo em massa que os mantêm domesticados pelos produtos que querem. Adorno apresenta a questão da seguinte forma:

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujo raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a afastar-se do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 36).

Ulisses é o símbolo do pensamento organizado e administrado que se separa da experiência sensível para dominá-la. No entanto, essa separação entre a

razão autocrática e a experiência subjugada leva ao empobrecimento de ambos, advertem Adorno e Horkheimer. É nesse sentido que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 39).

Nesse seguimento o esclarecimento torna-se o principal aparelho de dominação e autodomínio. A segregação do senhor e do escravo, de Ulisses e dos remadores e, portanto, do burguês e do proletariado, cada um à sua posição de realidade, é o ajustamento dos corpos à aparelhagem social do sistema de produção. “Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos não superam em nada a imobilidade do senhor” (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 39).

Isso mostra que tanto aquele que se mantém na posição de mando, quanto aquele que se inclina na posição subalterna contribuem para relações de vivências empobrecidas das massas. A sociedade esclarecida é negativamente descrita por Adorno e Horkheimer nesses termos:

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 39/40).

Nesse aspecto é que se percebe a reificação⁴ que se estende a todos pelo espírito da racionalidade, exatamente porque não excluiu ninguém desse processo de perda de consciência. Uns perderam no mando, outros na obediência e, nessa

⁴ Nesse sentido aplicado, a reificação se relaciona à perda progressiva das particularidades ou da diferenciação. Literalmente, a reificação (*Verdinglichung* termo alemão que guarda em sua tradução o sentido latino de RES (coisa), que poderia ser tomado como coisificação) refere-se à transformação de propriedades, relações, processos, ações, conceitos e o próprio ser humano em coisas. Nessa propositura, a Reificação seria a consciência coisificada pelo fetiche da mercadoria, conforme Lukács denomina em sua obra *História e Consciência de Classe*. O pensador húngaro recupera a dimensão de totalidade da análise marxiana que considerou a mercadoria, enquanto relação social, o problema central da sociabilidade capitalista. Sem a compreensão da totalidade, a mercadoria não pode ser vista como relação que permeia toda a sociabilidade; implicando não somente na produção de objetividades, mas também de subjetividades, a partir da sua inédita universalização na sociedade burguesa. Na aparência, as mercadorias circulam e estabelecem relações, dissimulando as relações essenciais que as produziram pelo trabalho humano. Sobre a vinculação da problemática da alienação com o fetichismo da mercadoria e a reificação. Ver também *Capitalismo e reificação* (1981), de João Paulo Neto.

perspectiva, esclarece-se o motivo pelo qual a razão não cumpriu, até então, seu papel de emancipação da humanidade. E, numa análise atual, pode-se afirmar que a reificação, do mesmo modo, alcançou a todas as camadas da sociedade e que ninguém ficou esquecido.

Remontando cronologicamente desde a época de Homero até o período de pós-segunda guerra mundial, Adorno e Horkheimer dão conta de que a razão se alienou e, portanto, perdeu-se no caminho para o esclarecimento do homem.

A razão dessa forma colocada, na verdade esquecida, em função do progresso positivista, torna-se estéril, na matematização do pensamento, na velocidade das máquinas e por fim, na organização social dos homens, esquecidos deles mesmos (LEMOS, 2013 p. 25).

O resultado de todo esse processo de confiança na ciência culminou na própria instrumentalização da razão em favor da técnica, conforme se mostra na modernidade. Todos os resquícios de barbárie não desapareceram com o desenvolvimento da razão, ao contrário, eles foram potencializados. Todo o poder totalitário da razão se converteu lentamente em símbolo de irracionalidade. As duas grandes guerras mundiais, na primeira metade do século XX, são provas da irracionalidade perversa que todo o avanço da ciência não deu conta de frear.

Ao passo que a natureza foi sendo dominada pela técnica, esse domínio se estendeu ao próprio homem numa relação entre o progresso e racionalidade técnica e nada pode ser pensado para além disso sob pena de ser excluído. Nesse sentido, toda a vida do homem é, agora, em favor do capital, seja para produzir, seja para consumir. Vive-se por ela e para ele com todo o corpo, espírito e ações.

A matematização e o método científico simbolizam o grande triunfo da razão instrumental sobre a humanidade reificada e a modernidade representou o grande símbolo de confiança no desenvolvimento da humanidade pelas ciências. Bacon e Descartes preconizaram essa confiança desmedida na razão advinda do progresso científico.

Bacon, no início do século XVII, considerado o fundador da experimentação científica, cunhou a expressão “natureza atormentada”, como forma de manipulação da natureza pelo homem e fazê-la reagir às condições criadas. Para Bacon, saber e poder são sinônimos ao mesmo tempo que o conhecimento da natureza é o domínio sobre suas leis, mas “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e linguagens, o prazer do discernimento, mas o método [...]” (ADORNO; HORKHEIMER,

1985, p. 2) e o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar a ela e aos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 2).

Nessa mesma lógica, para Descartes (1979), o método científico é a base para todo conhecimento válido. Dessa forma, O *cógit*o cartesiano inaugura a concepção de sujeito apoiado no método científico e nas categorias de clareza e distinção para arrancar o homem do estado de ignorância e superstição criadas pela tradição. O pensamento apologético desses autores em relação ao método científico, que culmina posteriormente no pensamento positivista, exclui a possibilidade do conhecimento baseado na incerteza e na contradição. O saber científico se orienta pela exatidão, pela ordem e calculabilidade e, desse modo, descarta qualquer outra condição para gerar verdades. Nisso se fundamenta o esclarecimento como autodestruição.

Para Adorno e Horkheimer (1985), isso ocorre pelo fato dele, o pensamento reflexivo, no percurso da história, ter ficado paralisado pelo medo da verdade e, portanto, ter se desviado para a técnica ao invés da crítica. Nessa perspectiva, a razão desvia-se do esclarecimento e passa a guiar o homem à instrumentalização de suas vidas.

O sujeito detentor da linguagem conceitual realiza sua autonomia em relação à natureza e o esclarecimento abre, de uma vez por todas, as possibilidades do conhecimento como manipulação e dominação. Nesse procedimento, a multiplicidade torna-se unidade e o desconhecido torna-se conhecido, ao passo que o sujeito domina o objeto na esfera do conceito. “Destruídas as distinções, o mundo é submetido ao domínio dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

A lógica reducionista do conceito é estendida não apenas à análise da natureza externa, mas também à natureza interna (domínio dos impulsos) e à dominação social entre os homens na forma das culturas esclarecidas, no capitalismo tardio. Nesse sentido, o conceitual é ampliado para a uniformização dos indivíduos e atinge todas as esferas da vida social na forma de controle. Conforme os autores:

A universalidade dos pensamentos, como a desenvolve a lógica discursiva, a dominação na esfera do conceito, eleva-se fundamentada na dominação do real. É a substituição da herança mágica, isto é, das antigas representações difusas, pela unidade conceitual que exprime a nova forma de vida, organizada como base no comando e determinada pelos homens livres. O eu, que aprendeu a ordem e subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode substituir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23).

Dessa maneira, avança a sobreposição do todo sobre o que é particular, individual e singular, reduzidas na potencialidade autoritária do sujeito pela identidade conceitual. Para Repa (2011), na esfera do conhecimento, a identidade do todo é atribuída pelo sujeito cognoscente e, no âmbito material, é ditado pela própria sociedade. Nas palavras do autor:

Com a modernização capitalista, a racionalidade instrumental se autonomiza em relação a cada sujeito individual, em todo o sistema social aparece como uma totalidade que se reproduz por meio dos indivíduos em mantêm, a todo custo, sua preservação (REPA, 2011, p. 279).

E o que se observa é a razão, hoje, no mais alto nível de instrumentalização e, por isso, incapaz, no estágio que se apresenta, de fundamentar uma nova perspectiva para a humanidade senão o de seguir acriticamente os ditames da própria técnica. A razão se converte em racionalidade instrumental porque ela só é capaz de aperfeiçoar a própria técnica para alcançar os fins estabelecidos e controlados pelo sistema. Uma sociedade inteiramente administrada em que “o pensamento abdicou sua própria realização” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43).

Se por um lado o aumento da produtividade econômica cria condições para se ter um mundo mais justo e potencialmente mais igualitário, por outro se tem a prevalência do controle instrumental técnico de uma pequena parcela da sociedade. Nesse contexto, há uma superioridade de uns pequenos grupos sobre o resto da população, que por isso fica incapacitada de elevar-se econômica e espiritualmente, pois não participa das decisões que comprometem diretamente sua vida em todas as dimensões, conforme nos diz Adorno e Horkheimer sobre essa situação vivenciada pela grande parcela da sociedade:

Eles são sustentados como um exército dos desempregados. Rebaixados ao nível de simples objeto do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção, sua degradação reflete para eles a necessidade objetiva contra a qual se creem impotentes. Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria como antítese da potência e da impotência. Nenhum indivíduo é capaz de penetrar a floresta de cliques e instituições que, dos mais altos níveis de comando da economia até às últimas gangues profissionais, zelam pela permanência ilimitada do *status quo* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

É nessa absorção do indivíduo pelo todo da sociedade que se mostra a dominação da personalidade conceitual sobre o singular que Adorno e Horkheimer

(1985), descrevem o esclarecimento como mitologia, pois a dominação do objeto pelo sujeito reduz o conhecimento a reificação e a nulidade de ambos. Assim expõem:

Sujeito e objeto tornam-se ambos nulos. O eu abstrato, título que dar o direito de protocolar e sistematizar, não tem o diante de si outra coisa senão o material abstrato, que nenhuma outra propriedade além da de ser um substrato para semelhante posse. A equação do espírito e do mundo acaba por se resolver, mas apenas com a mútua redução de seus dois lados (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 32).

Para os frankfurtianos há uma estreita relação entre o progresso técnico e a reificação das consciências e, conseqüentemente, com a perpetuação da barbárie. Essa situação é reforçada pela indústria cultural que se junta às condições psicológicas do homem moderno na operacionalização da vida e das relações sociais e, portanto, no processo de desumanização. Uma vez estabelecido, o processo de desumanização culmina em atos anticivilizatórios e possibilita, dessa forma, barbáries e ações legitimadas de extrema violência como o fascismo e o nazismo em que todo o esforço do homem foi empregado em favor da dizimação em massa, como em *Auschwitz*. Sobre isso, fala-nos Adorno em *Educação e Emancipação*:

Entendo por barbárie algo muito simples, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo particularmente disforme em relação a sua própria civilização e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

Não se vive numa sociedade de extrema violência se não for pela naturalização da própria violência. Esse talvez seja um dos maiores sintomas de que o ser humano se acostumou com uma sociedade perversa. Algo ainda mais patogênico nessa relação é o fato do homem, por consequência do fetichismo técnico, passar a não se perceber como sujeito transformador e, por essa razão, exime-se da responsabilidade de mudança e assim ver a técnica como algo em si mesma e isolada da vontade humana. O homem passa então a ser norteador por essa lógica e não se contrapõe às causas que geram violência, desigualdade e exploração, ao contrário, empreende todas as suas forças para se adaptar à reificação, conforme nos mostra Adorno:

Na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patológico. Isso se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

O que nos permite ou pelo menos nos faz aceitar esse sistema de violência que salta aos olhos? Diniz (2005), ao discutir essa questão, traz uma óptica interessante de Marcuse para análise dessa situação. Essa concepção comprova o pensamento adornoiano sobre a questão comportamental do indivíduo frente à sociedade administrada. Do ponto de vista marcuseano, a sociedade industrial é unidimensional na perspectiva de que se dirige para um só sentido, qual seja, a catástrofe. Isso se mostra pelo poderio bélico capaz de dizimar a vida. E, na medida que a razão se torna autoritária no sistema capitalista, ela se fortalece e impede qualquer reação que apresente alternativas de mudança.

O poder da sociedade industrial cria necessidades e destrói o livre desenvolvimento das necessidades próprias da humanidade. Assim, pelo poder legitimado da tecnologia, o sistema capitalista anula as forças contraditórias que ameaçam sua supremacia e cria necessidades, ao mesmo tempo em que tem o poder de realizá-las ou reprimi-las. “A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela tecnologia do que pelo temor” (MARCUSE, 1967, p. 14). Nessa situação, há a impossibilidade de um discurso com poder suficiente para gerar atitudes que forcem uma mudança de realidade no curso da história. Marcuse (1967, *apud* Diniz, 2005, p. 51) afirma que:

O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se impõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. (MARCUSE *apud* DINIZ, 2005, p. 51).

Isso só é possível por um mecanismo que retira as forças de ação de resistência, em outros termos, não dá pra se resignar diante de tantas mazelas sociais se não for pelo método da alienação. Isso é necessário pra manter o *status quo* da sociedade capitalista. O sistema de alienação é introduzido por diversos canais. Assim, todo o aparato produtivo, as mercadorias, os meios de comunicação de massa, o trabalho são canais de caráter alienante que, para tanto, instauram uma consciência

falsa da realidade e a transforma num estilo de vida. Consequentemente, esse deve ser o padrão de comportamento a ser seguido e as ideias, aspirações, palavras e esforços passam a ser para esse fim.

A sociedade perdeu seu caráter crítico pois, os impactos do progresso tecnológico submetem a razão aos fatos da vida e pelo processo de alienação, conforme posto acima, passam a reproduzir o mesmo comportamento de conformação. A razão passa então a ser mimética, procedimental e técnica. A produção e posse de bens é a principal finalidade dessa sociedade e tudo passa a ser produzido para o consumo, inclusive a arte. Pois, conforme já foi posto, ela segue, na sociedade capitalista, os valores de uma classe dominante e assume o caráter de mercadoria.

Sob a égide da razão instrumental, o pensamento adestrado passa a uniformizar a realidade, em outras palavras, o conhecimento é produzido a partir da semelhança e da identificação que o limita ao factual. Tudo que parece escapar a essa universalização, mecanização e integração passa a ser descartado e sufocado. Essa relação de obediência a tais categorias também limita o potencial criativo do pensamento e, com isso, sua formação fica comprometida uma vez que o leva a agir pelo ajustamento. Nisso se caracteriza o poder coercitivo da razão instrumental, pois a explicação e análise da realidade é mediada pelo pensamento ordenador que compromete uma formação sólida. O que decorre desse processo é que o pensamento é reduzido ao contínuo processo de abstração que subjuga, pela lógica da calculabilidade, tudo o que existe. Deste modo, tal pensamento “reifica-se num processo automático e autônomo [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31).

A razão dominadora do esclarecimento, que trata de subsumir sobre ela todo o diferente e o singular, tem, por fim último, a negação do particular em nome do universal. Essa dominação é viabilizada pela atividade conceitual, ou seja, o conceito é o *modus operandi* da dominação do todo sobre o individual. É sobre esse império do conceito, quando tomado na dimensão de dominação e negação do particular, que Adorno e Horkheimer, desenvolvem a crítica ao esclarecimento que se converte em reificação pela conversão da razão em razão instrumental, na *Dialética do Esclarecimento* (1985), e que Adorno retoma na *Dialética Negativa* (2009), duas décadas depois.

O que Adorno denuncia é que o particular não pode ser reduzido à universalidade dominadora do conceito, isso seria condená-lo à sua própria negação

e, por assim dizer, à nulidade. É nesse sentido que a relação entre o conceito e a coisa precisa necessariamente ser reparada, essa é a única forma possível de reprimir o conhecimento totalitário. Adorno defende que “a dialética não deve emudecer diante de tal repreensão e da repreensão com ela conectada referente à sua superfluidade, à arbitrariedade de um método aplicado de fora” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 32).

A submissão social à lógica perversa do esclarecimento, denunciada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (1985), é retomada por Adorno na *Dialética Negativa* (2009), como uma tomada de consciência da condição do sofrimento do indivíduo enquanto singularidade, na relação com a universalidade do conceito o capitalismo tardio.

O diagnóstico de que “[...] o que há de doloroso na dialética é a dor em que a relação a esse mundo, elevada ao âmbito do conceito” (ADORNO, 2009, p. 14), já denunciado na obra anterior é retomado com a perspectiva de que uma reabertura ao não-conceito pode suplantar essa condição, na *Dialética Negativa* (2009). Nesse cenário, a filosofia é sinalizada, apesar da abrangência da razão instrumental na sociedade capitalista, como possibilidade de alterar essa conjuntura desfavorável. Mas para que isso ocorra, ela deve atuar enquanto consciência da contradição e exercício de crítica à aparência e, portanto, como resistência aos sistemas idealistas, sobretudo de Hegel, que absolutizam a identidade entre conceito e realidade. Essa questão será melhor retomada na seção acerca da filosofia como possibilidade de pensamento autônomo pela negatividade.

Nos pressupostos demonstrados na obra de Adorno e Horkheimer percebe-se uma latente relação com a atualidade em que a razão técnica impera potencialmente sobre a sociedade completamente administrada e sobre o homem inteiramente alienado e fragmentado pela técnica. Barbosa (2019), considera essa situação muito problemática porque ao transferir à razão instrumental o domínio do progresso por meio do utilitarismo, funcionalidade e eficiência, o pensamento moderno culminou em sérias implicações éticas, políticas e sociais. Isso provocou consequências muito sérias para a liberdade e para os potenciais de autonomia. “A liberdade dos indivíduos, nesse contexto, é contida por meio da criação de novas necessidades de consumo de bens que se impõem sobre a vontade de cada um deles na sociedade” (NASCIMENTO, 2018, p. 59).

Por tudo isso a sociedade administrada cria entraves para a formação autônoma do indivíduo, ao passo que uma formação emancipadora criaria obstáculos para o embrutecimento pensado pela indústria cultural, assim, a educação na sociedade administrada sofre os mesmos efeitos da industrialização para adaptar-se ao processo de consumo. Todo o projeto é pensado para manter o homem ignorante e infantilizado “o expectador não pode ter necessidade de nenhum pensamento próprio [...]. Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111). É nessa compreensão que o processo semiformativo se materializa no seio da sociedade administrada pelos interesses burgueses, pois a condição de não criticidade a que o indivíduo é submetido favorece a perpetuação de um modelo educativo preponderantemente técnico.

2.2 Educação danificada e semiformação em Adorno

Para se pensar a educação em qualquer tempo histórico é necessário considerar o contexto social em que ela está inserida. Para Adorno (2005), a racionalidade instrumental atingiu todos os setores da vida e isso causou o embrutecimento dos sentidos e a reificação do sujeito. Na era do capitalismo global, a razão instrumental invadiu o setor educacional e a escola passou a reproduzir a mesma lógica da sociedade administrada e, ao invés de uma formação para a autonomia, tem contribuído para a instrução dos indivíduos à realidade imposta pelo capitalismo.

A partir da instrumentalização da razão, analisada na seção anterior, o aspecto educativo em si tem sofrido transformações sociais e culturais que dificultaram a transmissão de princípios normativos entre gerações. Como causa dessa dificuldade posta, temos a entrada cada vez mais acentuada do liberalismo no âmbito escolar, o que mudou significativamente o papel fundamental da educação escolar. A ideologia liberal de liberdade econômica e afastamento das funções sociais do estado acentuaram o darwinismo do mercado e esses ideais foram dirigidos para o âmbito educacional. As políticas públicas para a educação não ficaram imunes a essa lógica de mercado. Como se observa, as bandeiras do liberalismo vigoram firmes sobre a educação, pois esse setor é entendido como um instrumento estratégico na sociedade e, por isso, precisa ser incentivado. Evidencia-se, assim, a intervenção

econômica na educação com objetivo claro de servir aos propósitos empresariais e industriais. A formação, que deveria ter a finalidade de desenvolver o espírito, passa a ter a prevalência de desenvolver habilidades técnicas para o indivíduo atuar pragmaticamente no setor produtivo.

Adorno (2005), evidencia que as transformações que desfavorecem a formação são advindas de um contexto maior e que, por consequência, se alastram por todos os setores da vida social e coletiva, entre eles, a educação. Nessa linha, é preciso entender como a sociedade se transformou ao longo da história e quais os efeitos dessa conversão para a formação cultural. E desse modo, uma análise pedagógica é insuficiente para atingir a total compreensão dessa questão e reformas isoladas são tomadas sem a devida conexão com as reformas mais abrangentes. Adorno expõe a questão nos seguintes termos:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2).

Essas transformações que fizeram decair a razão foram aquelas já denunciadas por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, já tratadas na seção anterior, e que, por elas o “esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento” (ADORNO, 1985, p. 31). Disso decorre a crise na formação cultural (*bildung*) e a constante conversão em (*halbbindung*)⁵. “A formação se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado [...]” (ADORNO, 2005, p. 2).

Contraditoriamente a semiformação se apodera da sociedade em pleno momento histórico de maior incidência de informações globalizadas em que o conhecimento tem totais condições de agir como esclarecimento e autonomia. Mas

⁵ O termo *Bildung* tem suas origens entre os intelectuais iluministas alemães do século XVIII, entre eles Kant, e carrega consigo uma forte conotação crítica formativa. Para Giaconia Junior *apud* Pucci (2016) *Bildung* seria traduzido por formação espiritual, muito embora possa ainda ser traduzido pelos termos: formar, aperfeiçoamento, ser interior, cultivo espiritual, cultura, boa formação. Adorno em seu ensaio *Teoria da Semiformação – Theorie der Halbbildung* – associa o termo ao processo de emancipação da burguesia do final do século XVIII e, desse modo, utiliza-o como parâmetro para analisar o conceito de semiformação (*Hallbildung*).

“apesar de toda ilustração de toda informação que se difunde [...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual [...]” (ADORNO, 2005, p. 2).

A crise que se experimenta na cultura decorre, ainda segundo Adorno, do fato de haver uma polarização regressiva na cultura que a fraciona entre cultura do espírito e cultura do corpo (prática), ambas com o mesmo prejuízo à formação, pois quando ela é tomada como atividade meramente subjetiva – cultura do espírito – opõe-se diretamente à práxis e se dissocia da vida real dos homens. “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesmo e se absolutiza, acaba por converter em semiformação” (ADORNO, 2005, p. 3). Do mesmo modo, quando se evidencia apenas o caráter prático da cultura ligado apenas à vida real, destaca-se unilateralmente o momento da adaptação.

Nas duas situações, a formação é comprometida, pois a tensão tão necessária entre esses dois polos se desfaz e, com isso, conforme Adorno, instala-se uma hegemonia unilateral que deforma a cultura. Eis o que diz o frankfurtiano:

Quando o campo das forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2005, p. 3).

A deformação da cultura, ora pela sacralização da subjetividade, ora pela preponderância à realidade objetiva, regride a formação, mas não culmina num processo de não-cultura ou não-formação, mas na semiformação e semicultura (*halbbildung*) que, conforme Adorno, colocam-se num antagonismo deformador. Pucci (1997, p. 2) esclarece essa relação levantada pelo frankfurtiano:

[...] a contradição entre formação cultural e a sociedade de consumo não apresenta como resultado a não-cultura, o não-saber e sim a semicultura. No não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber. No semi-saber se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria. A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia. [...] podia elevá-los a consciência crítica. Eis aí algo do alcance da semiformação cultural. (PUCCI, 1997, p. 2).

Para a cultura e para a formação não há valores aproximados, conforme Adorno, o entendido e experimentado mediocrementemente não predispõe o indivíduo à formação e à cultura, senão ao afastamento delas. “O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau

elementar da formação e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2005, p. 13). A semicultura e semiformação são a consequência contraditória entre a formação cultural e a sociedade de consumo que se formou com a acentuação da indústria cultural no capitalismo, que preencheu todo o tempo do indivíduo, ou com o trabalho alienante ou com os produtos culturais no seu tempo de descanso.

A cultura se desenvolve pela falta de continuidade entre os momentos de adaptação e autonomia. Nesse seguimento desaparece a tensão necessária como momento propulsor dessa tensão e como não acontece essa comunicação entre esses dois estágios, a formação cultural fica comprometida e não se efetiva como autorreflexão. A confusão e o obscurantismo diante de uma obra de arte é, para Adorno, um exemplo de semicultura, dada a carência dos pressupostos formativos. Nesse caso, a cultura autêntica não pode ser percebida porque se forma, pela semicultura, um verniz que não propicia ao indivíduo ir além da superfície no contato com a cultura. Nesse contexto, há de se recriar a tensão entre os dois momentos antagônicos para que a formação possa fortalecer a resistência contra a semiformação.

Na constituição da cultura há sempre a coexistência desses momentos antagônicos, no entanto, nas circunstâncias atuais, o momento da autonomia está como que espezinhada. Não há, pois, tensão e sim dominação de um sobre o outro e para se resgatar a tensão dialética entre ambos, tem-se que, com força, puxar da história, a contrapelo, o seu princípio propulsor (PUCCI, 1997).

Há uma nova ordem escolar que se impõe pelas sucessivas reformas e pelos discursos dominantes que vociferam a necessidade de profundas mudanças no ensino. Nessa perspectiva, é perceptível a adaptação cada vez mais crescente da instituição escolar à globalização das economias.

A escola que em outros tempos centralizava sua importância não apenas no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, inclinou-se, pelas reformas em curso, para os desígnios mercadológicos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. Isso tem sido a causa fundamental da adaptação dócil da escola à lógica de mercado. A instituição escolar que noutros períodos históricos tinha como principal função a integridade moral, linguística e política do indivíduo frente à sociedade em que pertencia, passou a ter suas finalidades postas pelos imperativos industriais. Para Adorno, a educação na modernidade se universalizou para atender os reclames da economia capitalista. A

escola, que outrora era para uma elite, agora é para preparar pessoas para o mercado de trabalho (ADORNO, 2005).

Na fase atual, as mudanças na escola são diretamente determinadas pela sociedade de mercado. O mesmo padrão de competitividade dos sistemas sociais e econômicos são gradativamente adaptados ao sistema educativo. No campo empresarial, a competitividade aumenta a produtividade econômica pela qualidade do trabalho. Similar a isso, a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho. Uma das principais estratégias para isso é a redução da cultura ensinando apenas as competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o atrativo de uma lógica de mercado na escola. E nesse novo contexto, a escola, administrada pela tendência descentralizada para o gerenciamento moderno, é cada vez mais vista como empresa entre outras, forçada a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições de mercado. Nesse curso, não se vê como a escola, cujas competências seriam as mesmas da sociedade de mercado poderia ir contra os efeitos de dissolução que o neoliberalismo⁶ impõe.

Conforme Lopes (2016), no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança e, portanto, o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e os pais de alunos.

Nesse sentido, as transformações nos sistemas de ensino para a adaptação aos moldes neoliberais têm contribuído para a disseminação de uma cultura totalmente diferente daquela que os estabelecimentos de ensino se propunham a dar aos alunos. E a escola neoliberal denomina um certo modelo escolar que considera a educação como bem cujo valor é, antes de tudo, econômico. Assim, a cultura moderna faz entrar em decadência a cultura clássica tão cultivada pelas universidades e estabelecimentos de ensino secundários. A nova cultura interrompe a transmissão dos conhecimentos dos grandes gênios das gerações anteriores.

⁶ O Neoliberalismo pode ser conceituado como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. O centro de toda prática neoliberal é o mercado e, portanto, o consumo e, nessa lógica intenciona o mesmo cenário para a educação. Para o aprofundamento dessa questão indicamos a leituras de LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. *As influências do modelo neoliberal na educação*. Revista Eletrônica da UNESP. São Paulo. Ed. 05. 2016.

Adorno (2005) denuncia que a sociedade contemporânea tem negado cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação e que o espírito, *a rätio*, havia se reduzido ao papel de mero instrumento a serviço da deformação. Segundo o autor, há uma desumanização implantada intencionalmente pelo sistema capitalista que desde sempre negou o principal pressuposto para a formação do trabalhador, qual seja: o ócio. “A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2005, p. 5). Essa negação ao tempo livre, preenchida inicialmente pelo trabalho desumanizador, foi negada posteriormente pelos acessórios tecnológicos que preencheram o tempo livre dos assalariados. De uma forma ou de outra, a formação foi impedida de acontecer em toda a sua fundamentação e nas duas formas com o mesmo prejuízo ao espírito.

Conforme Pucci (1997), o tempo livre deveria ser o tempo para que o trabalhador pudesse restaurar as forças desgastadas pelo trabalho e, sobretudo, o tempo para o trabalhador organizar seus momentos vitais em atividades que proporcionassem prazer e crescimento espiritual. No entanto, a burguesia, através da impotência econômica e da exclusão do ócio, manteve por muito tempo os trabalhadores pobres e ignorantes (PUCCI, 1997).

O desenvolvimento da comunicação em massa pela indústria cultural, aprofundou essa situação de afastamento do homem de sua autonomia. Essa conjuntura teve um impacto negativo sobre a natureza da cultura na sociedade moderna. Nesse novo panorama, a indústria cultural se relaciona diretamente com a massificação do homem. A compreensão dada por Adorno é de que no capitalismo a cultura se transforma em meio de controle social. Os meios de comunicação como o cinema, o rádio, a televisão, os jornais, as revistas entre outros formam um poderoso sistema para angariar lucro e, por serem mais acessíveis a grande massa da população, tecem sobre eles um tipo de manipulação e comando.

A cultura não mais é causa de espontaneidade, senão pensada para dar lucro. Adorno, em *Indústria Cultural e Sociedade* (2002), desenvolve uma análise importante sobre a questão da cultura, por via da indústria cultural, transformar-se em produto para a lucratividade do sistema capitalista. Segundo ele:

Hoje as obras de arte como palavras de ordem política oportunamente adaptadas pela indústria cultural, levadas a preços reduzidos a um público relutante, e o seu uso se torna acessível a todos como o uso dos parques.

Mas a dissolução do seu autêntico caráter de mercadoria não significa que elas sejam custodiadas e salvas na vida de uma sociedade livre, mas sim que desaparece até a última garantia contra a sua degradação em bens culturais. A abolição do privilégio cultural por liquidação e venda a baixo preço não introduz as massas nos domínios já a elas anteriormente fechados, mas contribui, nas condições sociais atuais, a própria ruína da cultura, para o progresso da bárbara inconsistência (ADORNO, 2002, p. 38).

Para manter a prevalência de controle, não apenas sobre a natureza, mas agora sobre os outros homens, a sociedade tecnológica contemporânea, ou pelo menos aqueles que detêm os meios tecnológicos, valem-se do principal elemento de controle qual seja, a indústria cultural constituída pelas mídias de massa: o cinema, televisão, rádio, publicidade e, hoje, a maior detentora desse império de controle, a internet. É com a acessibilidade desses meios pela grande maioria da população que o poder impõe valores e modelos comportamentais. Esses valores moldam, criam necessidades que, de modo muito sutil e planejado, mudam a forma de agir das pessoas.

A dinâmica posta pela indústria cultural, veiculada pela mídia, é despertar no indivíduo o desejo de consumir o “novo” aquilo que é lançado no mercado. Os efeitos práticos da aplicação dessa dinâmica na vida das pessoas é a sensação de o bem-estar se efetiva pelo consumo, pelo imediato (NASCIMENTO, 2018, p. 66).

A mudança de comportamento é sempre pensada para que sejam criadas necessidades uniformes que, por sua vez, são satisfeitas por esses instrumentos de controle. São facilmente criadas para serem facilmente satisfeitas pela indústria cultural e, assim, alimentam o grande sistema de controle da sociedade tecnológica. Assim, Adorno e Horkheimer mostram que:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dar folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

Esse processo de criação de necessidades e satisfação delas não emancipa nem estimula a criatividade, ao contrário, anulam a individualidade quando padroniza comportamentos e criam uma ideologia de liberdade quando, na verdade, escraviza o homem, nisso se caracteriza o processo de violência da indústria cultural sobre o indivíduo. Para Adorno e Horkheimer:

O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111).

Essa situação é evidente quando se percebe a questão do divertimento na sociedade industrializada. O divertimento não é mais um espaço para a recreação e liberdade, mas para o consumo. A indústria cultural dominou o tempo livre das pessoas e desse modo, estabeleceu o divertimento, assim como seus horários. O ser humano docilmente cedeu a essa programação, conforme fica manifesto:

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas ao mesmo tempo a mecanização atingiu um tal poderio sobre: a pessoa em seu lazer e sobre a felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretensão conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111).

Essa situação foi também denunciada por Walter Benjamin no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1969). O autor critica a teoria materialista da obra de arte. Para ele toda obra de arte é originalmente envolvida por uma aura e a natureza dessa aura é perdida pelo processo da reprodução tecnológica a que a obra é submetida no capitalismo. Esse processo mecanizado da arte afeta a sua autenticidade e mesmo a cópia mais perfeita desvaloriza sua alteridade (BENJAMIN, 1969).

Como se percebe, a cultura deixa de ser um bem espiritual para a formação da autonomia e se converte em mercadoria pela indústria cultural e com isso favorece a semicultura e a semiformação. Todo o aparato tecnológico do capitalismo favoreceu o processo da razão instrumental e seu desdobramento na sociedade atingiu, conseqüentemente, a escola e a formação formal. Desse modo, ocorreu gradativamente a transformação da formação para semiformação que, para Adorno, havia se transformado na forma dominante da época.

Para Adorno (2005), historicamente, no início do capitalismo, os trabalhadores não tinham o tempo livre para se dedicarem à formação, depois, quando

por lutas sangrentas conseguiram tempo para si, esse tempo foi intencional e cuidadosamente preenchido pelos produtos culturais. Além de extrair todo o tempo livre, fundamental para a formação, outras condições, também importantes, foram tiradas dos trabalhadores, quais sejam: a tradição pré-burguesa e os valores formativos. Ambos eram incompatíveis com a razão instrumental e com os objetivos do eficiente processo de desencantamento do mundo, em que o homem não estava mais sob controle do poder mitológico ou da natureza, mas, agora, da instrumentalização, inclusive de suas próprias vidas.

Todas essas mudanças, progressivamente causaram danos irreparáveis ao processo cultural e, da mesma forma, à formação, seja ela na instituição escolar ou não, foi igualmente atingida. Para Adorno (2005), a formação cultural ainda é apanhada pela degeneração de outro elemento pré-capitalista: a autoridade.

É importante evidenciar que, em Adorno, a autoridade é construída de forma psicossocial, num relacionamento entre a subjetividade e as relações sociais do contexto vivido e não pode ser reconhecida e aceita pela coerção.

Em primeiro lugar, a autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso, existe algo como uma autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro -, que não pode simplesmente, ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 1995, p. 176).

Adorno deixa claro que a autoridade tem um papel fundamental na formação do indivíduo, tanto no meio familiar quanto no ambiente formativo da escola, contudo, na passagem do capitalismo liberal para o capitalismo tardio essa autoridade sofre mudanças significativas que afetaram a formação, exatamente pela fragilização que essa autoridade experimentou.

A perda da autoridade é percebida claramente tanto no contexto familiar quanto na escola. A formação cultural pré-capitalista era mediada pela autoridade do pai e do professor que reforçavam a autonomia cultural do jovem em contraste com a tradição, com a afirmação de novos valores e com o progresso em que o mesmo estava submetido socialmente⁷. Na nova conjuntura fragmenta, a autoridade do pai,

⁷ Para Adorno, a formação cultural, na escola e na família, desenvolve-se socialmente da mesma maneira como, para Freud, se fortalece o princípio do ego, da autonomia. Da identificação com a figura do pai e, ao mesmo tempo, do conflito, da ruptura com a figura do pai, o ego se afirmava e se fortalecia (ADORNO, 2005).

que tem que dividir com a esposa, agora também remunerada, o poder econômico da família, e com os atores de televisão e os super-heróis das revistas em quadrinhos, modelos a serem imitados, causa debilidade na personalidade da criança e um ego fragilizado torna o indivíduo vulnerável aos ditames da indústria cultural. Nesse sentido, é importante que a criança se depare com uma autoridade que sirva como um guia, inicialmente um modelo. Ao perceber que o pai não é aquele ideal de perfeição criado na infância, o indivíduo passa a confrontar seus ideais de infância com a realidade e, conseqüentemente, reflete de maneira autônoma.

É o processo --- que Freud denominou como desenvolvimento normal --- pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que apreenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p. 177).

O fato é que a autoridade conceituada por Adorno como autoridade esclarecida e não imposta é fundamental para a formação que vise a autonomia, principalmente no contexto da primeira infância. O encontro com essa autoridade, segundo ele, é fundamental para a formação, mas apenas como uma etapa a ser superada para que isso não acarrete danos à personalidade do indivíduo.

Assim posto, é forçoso considerar que da mesma forma que há uma decadência da autoridade paterna, há também uma crise da autoridade docente na sociedade atual que compromete a formação e que necessariamente precisa ser pensada sobre outra perspectiva de análise, qual seja: a questão da própria autoridade dentro do discurso pedagógico em que ela está fundamentada.

Adorno (1995), analisa a crise na autoridade docente como algo negativo e prejudicial para a formação, mas o faz também sobre um outro prisma. Para ele, é preciso se desfazer, também, da antiga e ainda presente noção do professor como um deus que infelizmente ainda é cultivada por alguns educadores, mesmo essa prática já tendo sido abolida. Apegar-se ainda a práticas de autoritarismo não favorece um clima de confiança para a formação. Ao contrário, assim empregada, ela afeta e oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito, conforme diz nesses termos:

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga...mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo

considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Essa imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é um fairplay. Esta unfainerss (desonestidade) também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão (ADORNO, 1995, p. 105).

No excerto *Tabus acerca do Magistério*, Adorno expõe que a educação é acompanhada por questões sociais que refletem diretamente no magistério. Isso fica claro pela ambivalência que acompanha a profissão, portanto, a educação enquanto formação institucional acolhe também a visão social coletiva que se tem dela. Em alguns lugares em que a imagem do professor está associada à autoridade religiosa, ela goza de prestígio. Em contrapartida, em lugares em que se desenvolve um apreço por profissões mais valorizadas economicamente, como ocorre em países capitalistas em que se enaltece o lucro, ela é desvalorizada. Essa percepção é confirmada quando há uma discrepância na comparação entre professores de nível universitário, que dispõem de prestígio, e os professores de nível médio, que são desvalorizados na Alemanha. Há uma apreciação pelos professores universitários porque, na visão social, eles desempenham um papel social de pesquisadores e, aparentemente, não se fixam no plano pedagógico aparentemente ilusório e secundário (ADORNO, 1995).

O contexto atual do ensino, sobretudo, na especificidade do nosso ensino médio transpõe uma realidade desafiadora para a formação do pensamento crítico. A conjuntura dos nossos ambientes de formação, a escola, demonstra as dificuldades de manter uma prática verdadeiramente formadora. Adorno (2005), numa visão crítica da realidade educacional, afirma que as reformas escolares, necessárias para adequar a educação aos novos tempos, descartaram a antiga autoridade do professor ao passo que enfraqueceram ainda mais a dedicação e o aprofundamento espiritual em nome do fazer formativo contemporâneo.

Nessas condições, Adorno deixa visível que a escola e a formação sofrem os efeitos da sociedade administrada e, no mesmo sentido, torna-se escola administrada. “Com a transformação objetiva que se anuncia no magistério, a situação tende a se alterar tal como há muito ocorre nos Estados Unidos, o professor se

converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos” (ADORNO, 1995, p. 104). Consta-se que o professor assim como o processo educacional sofre as influências negativas da situação material que “reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é problemático como o é qualquer progresso no seio do existente (ADORNO, 1995, p. 105).

O fazer pedagógico inserido no contexto educacional da sociedade moderna, frente a quantidade de estímulos produzidos pelos artefatos técnicos tem causado um enfraquecimento do efeito reflexivo. O cenário educacional exhibe os sintomas desse mal-estar cultural. O professor é forçado a se transformar num animador de auditório, a entreter, a todo custo, o alunato com uma dinâmica didática imbecilizante. O professor vê sua sabedoria e experiência com as coisas do espírito e da tradição se fragmentando em nome do saber formativo contemporâneo, que coloca o aluno como centro da atividade pedagógica. Antes, o aluno via na figura do mestre uma identificação e ao mesmo tempo se sentia desafiado a superá-lo. A formação funcionalista negou tempo para especulações e o educando é forçado a adaptar-se ao sistema. Debilita-se assim o processo formativo, e as condições de se formar o ego são suprimidas na fonte.

O professor deve conciliar sua competência pedagógica com as habilidades histriônicas para conquistar a adesão dos alunos a seu discurso, tornando-o agradável, sedutor. Se o aluno não gosta de determinado conteúdo a culpa é do professor, esse é o discurso ideológico latente na educação espetacular. A conversão do aluno em cliente pelo capitalismo educacional torna-o consumidor soberano que deve sempre ser contemplado em seus caprichos (BITTENCOURT, 2014, p. 7).

Bittencourt (2014), atesta que essa situação de perda de autoridade do professor está diretamente ligada à imposição das ideologias capitalistas neoliberais de mercantilização, que passaram a colonizar o campo educacional. Para ele, o processo de mercantilização do sistema de ensino afetou diretamente as relações educacionais, cada vez mais mediadas pelos signos espetaculares. Os alunos, agora o centro do processo de ensino, foram transformados em clientes; os professores, cada vez mais submissos, precisam se submeterem às determinações neoliberais e se adequarem aos caprichos estudantis. Nessa relação, espera-se do professor, não menos que capacidades histriônicas para conquistar a atenção do alunato.

Hoje vivemos na era da informação. A partir da década de 70 do século passado, a revolução tecnológica modificou acentuadamente nossa relação com as

coisas, com as pessoas, com as instituições familiares e escolares. Estamos na era da revolução eletrônica, revolução das comunicações, revolução biotecnológica. Atualmente, a tecnologia ocupa posição central no capitalismo globalizado. Ela não mais se adapta à sociedade, senão a sociedade a ela, se quiser sobreviver. E, novamente, a escola foi atingida em cheio e precisa tecer com as novas tecnologias uma relação de servidão se quiser se conservar como atividade formadora. Quais os verdadeiros impactos gerados por essa relação?

O campo educacional foi ocupado por grandes empresas que investem nesse setor como forma de angariar lucros e, portanto, a escola não é mais somente um lugar de formação social, profissional e política, senão um lugar de instruir para as novas competências exigidas pela economia globalizada. É nesse sentido que as grandes corporações capitalistas, transvertidas de instituições de ensino, determinam suas diretrizes na atual conjuntura educacional e impedem, desse modo, a melhoria na qualidade do ensino e na vida dos professores.

A introdução, cada vez mais maciça, de apetrechos capitalistas nas relações pedagógicas certamente cria indivíduos incapazes de promoverem em suas vidas o processo de esclarecimento intelectual, senão continuarão presos à situação de minoridade. Nessas condições, o comercialismo educacional engana duplamente o aluno convertido em cliente, primeiro por prometer uma formação acadêmica consistente, o que não acontece de fato, segundo por não prepará-lo adequadamente para o mercado de trabalho, marginalizando-o socialmente, graças ao estado de alienação intelectual em que esse indivíduo se encontra. Nessa linha, Adorno (2005) reitera a crise na formação cultural e que isso não é algo a ser tratado unicamente por reformas pedagógicas, pois salta aos olhos a pressão que a realidade extra pedagógica exerce sobre a escola, nos formadores e nos que precisam ser formados. E essa formação cultural se converteu numa semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, de fora para dentro da escola, a partir do que se mostra à configuração social capitalista.

Adorno atesta, desse modo, que a sociedade de massa demonstra, não por efeito direto dela, mas ela própria é efeito disso, apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde, a semiformação como a forma dominante da consciência atual. A sutil substituição da formação pela semiformação dá a essa ação violenta um caráter eufêmico a ponto de não ser claramente percebida, senão por uma análise crítica desse fenômeno. “A semiformação não é senão um espírito

conquistado pelo fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2005, p. 12). Gradativamente, o espírito foi sendo domesticado e ressignificado a partir do processo que possibilitou essa aceitação, qual seja: o progresso da integração social.

O fenômeno de integração que a todos abarca sem distinção ou exclusão elimina o potencial crítico da formação como convêm às suas necessidades. Com o progresso das forças produtivas materiais, há uma pseudodemocratização da cultura, quando, na verdade, a elevação do nível de vida material não é acompanhada pelo progresso espiritual, ao contrário, a técnica e o nível de vida mais alto não resultam na elevação da consciência, senão no seu retrocesso. Nesse ponto, assenta-se a semicultura e a ideologia de que todos, pelo fenômeno da integração, possam chegar à formação e à cultura elevada.

O que fica evidente com esse fenômeno e com o aumento do nível de materialidade é uma suposta expansão e elevação do nível de formação. No entanto, há apenas uma suposta formação superior vendida a uma camada da sociedade que paga caro por uma formação que não tem. E, para isso, o setor da indústria cultural se nutre com a simplificação da cultura. Ao mesmo tempo em que produz a semicultura, reforça a necessidade por ela. O efeito devastador disso é a naturalidade do fenômeno da pseudoformação em nome da democratização do conhecimento. Assim o frankfurtiano expõe a questão:

A dúvida sobre o valor claramente ilustrado de popularizar a formação cultural nas condições presentes se apresenta sob a suspeita de reacionarismo. Por exemplo, não é possível se opor a publicações de textos filosóficos importantes do passado em edições de bolso, sob o argumento de que os danos atinjam a própria substância das obras, suas formas e funções, pois isto tornaria seu autor um ridículo defensor de uma idéia de formação já historicamente superada e só serviria para confirmar a grandeza e excelência de alguns dinossauros. De fato, seria insensato querer segregar tais textos em edições científicas, em edições reduzidas e custosas, quando o estado da técnica e o interesse econômico convergem para a produção massiva. Isso não significa, porém, que se deva ficar cego, por medo do inevitável, diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural (ADORNO, 2005 p. 12).

Mesmo quando parece estar a favor da formação, a simplificação de grandes obras, proposta pela indústria cultural, é feita em nome do lucro e, desse modo, mais favorece à desinformação que aproxima o indivíduo do contato com o pensamento desses autores. Assim como na arte não existem valores aproximados, pois uma execução medianamente boa de uma obra musical não expressa em termos

médios seu conteúdo, assim também segue para a formação do espírito. O semientendido e o semiexperimentado não pode ser considerado formação, senão seu inimigo mortal.

Nesse sentido, há aí um prejuízo imensurável à formação, uma vez que haverá sempre nessa relação, elementos assimilados pela consciência sem fundir-se em continuidade e elementos formativos não assimilados, o que fortalecerá a reificação da consciência e um distanciamento da formação. E sem dúvida, “as consequências são a confusão e o obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos culturais dariam expressão viva” (ADORNO, 2005).

A realidade educacional brasileira reproduz esse cenário depreciador da formação, ao passo que as relações pedagógicas reproduzem o enfraquecimento do potencial formativo. A tendência pragmática da educação envolve as reformas educacionais administradas pela lógica de mercado. A reforma do ensino médio representada pela BNCC, Base Nacional Comum Curricular (2017), exemplifica essa questão quando aponta para um enxugamento de um currículo para as disciplinas de cunho social, como filosofia e sociologia, que favorecem um maior senso crítico acerca das estruturas sociais. Em nome de uma adaptação às normas do mercado, tem-se favorecido o acréscimo de disciplinas que evidenciam a lógica do setor econômico e a profissionalização. Nesse sentido, a formação tem se inclinado para as teorias educacionais modernas que priorizam a instrução dos indivíduos com as competências mercadológicas.

2.3 A educação e a filosofia no contexto brasileiro: BNCC, exclusão e caminhos para a semiformação

A história da educação brasileira nos mostra um panorama dicotômico entre presenças e ausências da filosofia nos currículos do ensino médio. Num contexto mais recente, temos seu afastamento do currículo no período pós-guerra, quando foi instalado o regime ditatorial no Brasil. Esse afastamento deu-se de modo oficial pela lei 5.692/71. A filosofia foi banida dos programas escolares brasileiros a partir de 11 de agosto de 1971, através da Lei 5692/71, pelo governo militar da época, só reaparecendo em 1982. Há de se ressaltar que esse reaparecimento ainda se deu de forma não obrigatória.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, trouxe a disciplina de filosofia novamente ao currículo da educação básica, ainda que no formato de disciplina optativa, assim como foi, também, por quase toda a década de 1980. Atualmente, vivenciamos um decênio da lei que garantiu a obrigatoriedade da disciplina nessa etapa de ensino. A Lei 11.684/08 integrou a filosofia de volta às escolas brasileiras ao alterar o art. 36, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. O então, vice-presidente em exercício, José Alencar Gomes, sancionou no dia 02 de junho do ano de 2008 a lei que abria novos horizontes para a filosofia no ensino médio no século XXI.

Não obstante, o contexto atual impõe novos desafios à atuação da filosofia. A Medida Provisória 746/16⁸, agora Lei 13.415, de 2017, que modifica substancialmente artigos da LDB 9.394, de 2006, destituiu novamente a disciplina do eixo de matérias obrigatórias para o ensino médio. Conforme o documento entregue pelo MEC (Ministério da Educação), em abril de 2018, apenas a matemática e língua portuguesa permanecem como componentes curriculares obrigatórios para os três anos do ensino médio. As demais disciplinas sofrerão alterações significativas na forma de atuação nessa etapa de formação.

O que essa nova realidade traz de novidades para a atuação da filosofia na educação básica? E quais os prejuízos dessa reforma para a formação humana e filosófica no ensino médio? Analisaremos, em primeiro movimento, a área de Ciências Humanas, para deixar nítida a dimensão do prejuízo para a disciplina. Partindo-se desse viés, demonstraremos o lugar da filosofia nesse contexto. Poderemos então, a partir disso, confirmar ou não a contribuição que a filosofia ainda pode dar à formação crítica dos jovens do ensino médio.

O primeiro elemento que se deve perceber numa análise da BNCC e em específico, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a própria terminologia.

⁸ A Medida Provisória e, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um projeto de (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados. Tal Projeto de Lei, não se pode desconsiderar isso, teve uma intensa atuação de setores da sociedade civil identificado como empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira. Indicamos a leitura de FERRETTI, C. J. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Estudos Avançados, Vol. 32 Nº 93, São Paulo may/aug 2018.

É uma nomenclatura completamente nova para conceituar uma área do conhecimento. A conceituação “Ciências Humanas” não é nada nova, no entanto, com o acréscimo de “e Sociais Aplicadas”, cria-se uma nova categoria dentro do currículo do ensino médio. E em nenhum espaço do documento há uma explicitação acerca da dimensão dessa área a partir dessa conceituação nova. O que seria Ciências Humanas? O que seria Ciências Sociais Aplicadas? Nesse contexto, já se mostra uma questão bem problemática para essa conceituação e entendimento, visto que não há no documento qualquer explicitação dessas terminologias.

Outra questão significativa é o fato dos componentes curriculares, incluindo a filosofia, não atuarem mais como disciplinas independentes com espaços e conteúdos próprios, mas terem que ser trabalhadas numa suposta cooperação e interdisciplinaridade. Segundo o documento elas estão assim dispostas para um aumento de abrangência, integração e atuação dos componentes da área, sem perdas ou prejuízos para eles. Sobre essa organização curricular, assim reza o documento:

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/200957, 2019, p. 3).

Numa análise crítica da pretensão da proposta, Simões (2017) trata de um fatiamento do currículo em itinerários formativos⁹ que, na verdade, não contribuirá para a interdisciplinaridade, senão para o enfraquecimento da área. Portanto, compreende que com a atual reforma do ensino médio, o lugar dos componentes curriculares das ciências humanas, construídos a duras penas no processo histórico-

⁹ Sobre a questão acerca dos itinerários formativos é salutar observar que a Lei 13.415 traz uma separação entre a parte de formação comum a todos os alunos e outra diversificada em itinerários formativos por área: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Educação Profissional. A intenção, a partir disso, é diminuir o número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo aos interesses pessoais de cada aluno. O § 12 do capítulo 36, menciona que as escolas deverão orientar os estudantes na escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. Isso parece implicar que a escolha dos itinerários é feita pelo aluno, no entanto há de se considerar que o pressuposto para isso é a predefinição dos arranjos curriculares a serem previamente determinados pelos entes federativos que os estudantes pertencem. Nesse sentido os alunos farão, no máximo, a escolha entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do seu ente federativo (FREITAS, 2013).

educacional do nosso país, poderá sofrer abalos cujos efeitos poderão ser sentidos por gerações.

A esse respeito, o referido autor, ao tratar sobre o lugar das Ciências humanas na atual reforma, assevera que essas disciplinas têm um lugar de poder na formação educacional dos jovens e, por isso, está para além do currículo, pois tem implicações no projeto de sociedade que se tem e que se quer formar. Nesse sentido, reitera que, apesar dos componentes curriculares dessa área guardarem consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, sempre estiveram, na história da educação escolar, à disposição de diferentes interesses de classe.

Isso explica o fato delas nem sempre estarem contempladas ou ocuparam lugares de destaque nas matrizes curriculares da educação básica. Basta lembrar, por exemplo, episódios históricos em que esses componentes tiveram sua permanência ameaçada dentro do currículo da educação básica. Na LDB 4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória nos currículos escolares. Na LDB 5.692/71 ela foi oficialmente excluída. A sociologia passou a ser considerada optativa ou facultativa dentro desse contexto histórico, salvo os casos em que ela esteve em nome de uma formação técnica, como no caso dos cursos técnicos para a formação de professores. Nesse sentido, Simões endossa:

Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio” (SIMÕES, 2017, p. 54).

Esse lugar de poder na formação dos jovens conferido às Ciências Humanas seria, segundo o autor, a justificativa para uma nova retirada desses componentes curriculares do ensino médio e, embora haja uma suposta manutenção deles, não haverá uma atuação independente dessas disciplinas. O que causa diretamente um empobrecimento da área na formação do pensamento crítico-reflexivo dos jovens no contexto da educação básica. O ensino da filosofia, da sociologia e das demais disciplinas das ciências humanas é condição de possibilidade para a formação de espíritos livres e reflexivos, capazes de pensar e agir diante dos desafios da vida contemporânea.

Dantas (2018), em análise a essa questão, conclui que a área das humanidades pode sofrer agudas restrições curriculares que podem significar na pauperização dos conteúdos ou até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora

conceituadas de componentes curriculares) como filosofia, sociologia, história e geografia, intimamente relacionadas a uma perspectiva reflexiva e investigativa sobre a sociedade em que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e com as ciências gerais.

A terceira versão da BNCC, publicada no dia 06 de abril de 2017 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda não demonstra um quadro que satisfaça a questão das ciências humanas. Afinal como fica essa área nesse tempo de reforma do ensino médio? E não se deve desassociar dessa discussão a situação de empenhos para a legalização de políticas retrógradas e radicais conservadoras como o movimento escola sem partido (ESP)¹⁰, criado em 2004 pelo advogado e procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib.

Após a aprovação final do documento, em dezembro do mesmo ano, esse cenário previsto se materializa. O documento prevê as alterações no âmbito escolar para se adequarem às normas previstas na Lei 13.415/17, tanto no que diz respeito às alterações curriculares quanto à formação dos professores para essa adequação. A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, determina essas mudanças que deverão ser respeitadas para os estabelecimentos de ensino do país se ajustarem à BNCC. Com a ajuda do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), os currículos dos estados estão sendo revisados ou reelaborados. Em 2020, algumas escolas já iniciaram a revisão de seus projetos pedagógicos para, em 2021, darem início à implantação da BNCC, que deverá se completar em 2022.

Segundo Vasconcelos (2016), o ESP, ao defender a neutralidade ideológica nas escolas de educação básica, almeja encaixilhar os professores com as crenças dos pais dos estudantes, o que claramente compromete a diversidade cultural dos espaços educativos. Em outros termos, o movimento defende a homogeneidade ideológica e étnica, subestimando a capacidade dos estudantes em pensarem por conta própria, a partir de suas experiências e vivências na escola, no bairro, na família e lugares de socialização. Nessa propositura, mostra-se uma tentativa de

¹⁰ Atualmente tramita na câmara dos deputados o novo projeto da Escola sem Partido, a conhecida “versão 2.0” do projeto assinada pela deputada Bia Kicis (PSL/DF). O projeto de lei (PL) 246/19 foi apresentado no primeiro dia de trabalho dos deputados e usa até as mesmas justificativas para sustentar a argumentação no Congresso. Sobre a questão do Movimento Escola sem Partido (MSP), conferir versão digital da revista Nova Escola: Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acesso em 20 de set. de 2019.

padronização de comportamentos da indústria cultural denunciada por Adorno e Horkheimer (1985).

Enfim, ações políticas de cunho ultraconservador no Brasil, segundo Dantas (2018), respingarão nesses novos arranjos curriculares na educação básica, agora mais afeitos ao pragmatismo do que à reflexão. E o ESP vem angariando simpatizantes em diversas partes do país, com a justificativa absurda de que os professores doutrinam os estudantes com ideias esquerdizantes. Tais formulações se transformaram em projetos de lei e tramitam no Congresso Nacional e, caso sejam aprovadas, sem dúvida, isso implicará na alteração da LDB 9394/96 e terá reflexos imediatos nos componentes curriculares de ciências humanas, vistos pelos conservadores como componentes subversivos. Desse modo, autores como Antonio Gramsci e Paulo Freire são difamados e caluniados e alguns cursos, sobretudo os de formação de professores, responsabilizados pelos problemas da doutrinação na educação básica brasileira. Aqui se mostra, uma expressão dos agentes exercendo, pois, uma subjetividade repressora: usar de sua “liberdade” para evitar o exercício livre do pensamento. São os operários do sistema capitalista que militam em favor da exploração e desigualdade social, salvaguardando um discurso moralista em defesa de uma estrutura familiar tradicional, de uma ordem social sem mobilidade (NASCIMENTO, 2018).

No que tange à filosofia, esta, novamente, passa a não mais integrar o conjunto de disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Ela, novamente, fará parte do rol das disciplinas optativas, o que significa em termos práticos que as escolas podem ou não incluir ela nas suas grades curriculares. Agora ela aparece diluída na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a exemplo do que ocorrerá com as disciplinas de geografia, história e sociologia. O ensino de filosofia, que nos últimos anos foi pela primeira vez universalizado na história do país, deveria ser preservado, estendido e nunca eliminado, conforme enuncia a nova Base Nacional Comum Curricular.

Numa análise contextual e pormenorizada da filosofia no âmbito do documento, é nítido o regresso em relação às conquistas da Lei 11.684, de 2008, pois, enquanto aquela garantia a presença da disciplina nos três anos do ensino médio, esse novo documento, além de tirar essa condição, ainda dissolve os conteúdos dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A filosofia, após lutas pela sua atuação em todo o ensino médio, retorna à condição de disciplina optativa, da

mesma forma que esteve por muito tempo, como na LDB 4.024/61, em que foi posta como componente curricular não obrigatório. Isso quando não esteve completamente fora dessa etapa de formação como na LDB 5.692/71, em que foi excluída oficialmente.

No documento que trata da reforma, a filosofia pouco aparece mencionada em meio à descrição da área e com nenhuma alusão direta aos grandes temas e filósofos que a constitui. Nesse sentido, mostra-se o grande prejuízo à disciplina e à formação dos jovens, com a obscuridade promovida pela reforma no que tange ao ensino de filosofia na educação básica. Não se deve esquecer que em outros períodos da história da educação brasileira, a filosofia, a exemplo da sociologia, foi substituída pela educação Moral e Cívica, de caráter acrítico e nacionalista, retornando com a retomada do estado democrático de direito.

Diante desse cenário, conforme afirmam Savian Filho, Carvalho e Figueredo (2018), ainda há muita nebulosidade em torno da Base Nacional Comum Curricular, muito embora já se tenha posto como se dará a questão procedimental a partir da aplicação da reforma do ensino médio. E o que ocorrerá o futuro da filosofia como unidade curricular do ensino médio, já é possível vislumbrar uma versão descaracterizada da disciplina. Pois, segundo o §2 do artigo 35-A, do atual texto da Lei, a filosofia, assim como outros componentes curriculares hoje presentes nas matrizes curriculares, estarão presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*.¹¹

Para além da ideia de incerteza, Carneiro e Nascimento (2018) enxergam um impacto negativo sobre o ensino de filosofia no ensino médio a partir da reforma. O primeiro deles é a extinção da obrigatoriedade disciplinar garantida pela Lei 11.684/08 e, por conseguinte, o afastamento do educando dos debates centrais da formação filosófica como a Epistemologia, Estética, Metafísica e mesmo a Lógica.

As competências 05 e 06 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas¹² da 3ª versão da BNCC/EM indica que o discente, ao concluir o ensino médio, deve:

¹¹ O significado de estudos e práticas foi explicado pela secretária executiva do MEC, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio. Segundo ela, não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório, e sim, o ensino que pode acontecer dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar. Ou seja, sua contribuição estará dependente da aplicabilidade de outro tema (FERRETTI, 2018).

¹² 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos. Assim como participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Parecer CNE/CP nº 11/200957, p. 558).

Parece-nos que, aqui, encontramos a possibilidade que, talvez, a filosofia possa ser protagonista, representando um pequeno alento para nossa pergunta acerca do lugar da disciplina dentro desse contexto da reforma. Mas haver a possibilidade não significa a materialização desse espaço. Tudo isso vai depender das novas configurações e debates sobre a questão.

Em nome de que ou de quem são feitas essas mudanças educacionais drásticas nessa etapa de formação dos jovens? Para Ferretti (2018), é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma. Um diálogo com Laval em sua obra, *A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*, fornece-nos pressupostos que ajudam a responder e questionar essas alterações em nosso sistema educacional.

Laval (2004) mostra que a educação e a escola passam por transformações no sentido de adaptar a ideologia neoliberal às suas próprias reformas. Assim, como o próprio capitalismo vem sofrendo mutações, a escola vai sendo envolvida nessa nova lógica mercantilista. Fica evidente, para o autor, que o capitalismo define o conceito de formação dos docentes em favor de um “capital humano” e, desse modo, os conhecimentos são úteis à medida que são economicamente valorizáveis. A escola incorpora os princípios da ordem competitiva da economia globalizada que torna a educação um valor economicamente negociável.

Essa nova maneira de formação cultural definida pelo capitalismo contemporâneo tem invadido o cenário brasileiro a partir da segunda metade do século XX e nossas escolas têm sido alvo dessas reformas. As novas mudanças educacionais no ensino básico são sintomas desse novo panorama mundial para a educação. Para Fraga (2005), embora Laval esteja tratando mais especificamente do

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Disponível em BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Versão final 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 02 de out. de 2019.

sistema educacional francês, fica claro que sua preocupação é com o sistema capitalista geral e com a globalização das economias que transformou a educação em um fator de atratividade dos capitais. Em vários países, as reformas educacionais estão atreladas exatamente ao discurso de uma nova ordem mundial educativa imposta pelo poder hegemônico do capitalismo. E o Brasil tem se rendido a essas mudanças em nome de uma reforma de flexibilização escolar, conforme é a intenção da nova reforma do ensino médio.

As reformas liberais pressionam os países a adotarem na escola a padronização dos métodos educacionais e dos conteúdos. E o contexto educacional brasileiro vivencia exatamente essas alterações que a faz ajustável ao interesse capitalista. A escola está sendo levada a se adaptar à economia capitalista e à sociedade liberal. Para Pucci (2015), nessa adaptação, há de se destacar o maior problema nesse processo, qual seja: a naturalização com que ocorre essa adaptação da escola ao sistema dominante que abarca todas as esferas da vida humana.

Pucci (2015) atesta que o modelo de escola hoje está diretamente ligado aos pressupostos neoliberais do século XXI e orientado para um padrão que considera a educação um bem privado com um valor econômico. As reformas educacionais, sobretudo do ensino médio, propõem-se a implantar os objetos da competitividade entre os alunos, docentes e gestores como modelo de comportamento que se harmoniza à economia globalizada hegemônica.

Todas essas metamorfoses afastam a escola de sua função de formar, ao passo que a formação profissional deve ser mais uma das orientações que a escola deve oferecer aos formandos e não a única. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apregoa a formação social, cultural e política. Esse documento oficial vigente norteia, em contrapartida, a valorização exacerbada da formação profissional e a relevância da instrução integral do indivíduo. Em seu Capítulo II em que trata dos fins da educação nacional, a LDB deixa explícito em seu artigo 2º que:

A educação nacional, instrumento da sociedade para a formação para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

- I. O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento.
- II. A formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-

lhes os valores éticos e o aprendizado da participação (SAVIANI, 2006, p. 71).

No entanto, na lógica capitalista, a formação se restringe cada vez mais a formação de competências práticas próprias para suprir as necessidades do mercado e as transformações econômicas. A mercantilização da educação, denunciada por Laval, vem transformando as escolas em empresas cada vez mais eficientes na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, a razão de ser da escola, cada vez mais, passa da doação do saber para a lógica de mercado e os conhecimentos transmitidos na escola perdem cada vez mais em quantidade e qualidade.

O contexto educacional do Ceará experimenta a mesma reformulação do ensino brasileiro, de um modelo mais estático para um modelo mais dinâmico, para melhor e maior adequação às demandas da sociedade pós-moderna. Linhares (2015), ao se referir ao panorama da educação do estado, fala:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas, acarretadas pela reestruturação do capitalismo e a globalização da economia mundial, em consonância com o novo paradigma tecnológico, também têm contribuído para a necessidade de desenvolvimento em outros setores de atração de investimento como, por exemplo, a existência de mão de obra qualificada, serviços tecnológicos e infraestrutura científica (LINHARES, 2015, p. 25).

Essa situação serviu de pano de fundo para uma série de mudanças educacionais vivenciadas pela sociedade cearense para corresponder aos anseios do mundo capitalista e com uma especificidade: o desafio de implantar uma política educacional, cuja missão consiste em uma proposta unitária de integração para a rede estadual de ensino, ou seja, “integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil” (LINHARES, 2015, p. 32).

Uma das medidas recentes, se levarmos em consideração o período em que temos relatado acerca das medidas de controle e adaptação do setor educacional às exigências do liberalismo, adotadas pelo então governo de Cid Ferreira Gomes (2006-2014) — como proposta de investimento em educação profissional, como a solução encontrada para contribuir com as políticas de desenvolvimento —, foi a

criação das escolas profissionais¹³. Uma ação necessária, levando em conta o cenário nacional, para a sustentabilidade e consolidação da política econômica, voltada para impulsionar o desenvolvimento do estado por via da educação.

A representação de escolas com um novo formato de gestão que se assemelha ao modelo de gestão empresarial (TESE)¹⁴ dava indícios que a educação cearense formaria mão de obra para preencher os postos de trabalho que foram gerados por meio dos investimentos na área de infraestrutura, por meio dos chamados “projetos estruturantes nas áreas de energia, recursos hídricos, porto e aeroporto e um pacote de incentivos fiscais”¹⁵ (CEARÁ, 2008, p. 13). No entanto, ao analisarmos desde as primeiras 25 escolas criadas em 2008 até os nossos dias, em que esse número já ultrapassa as 120, percebemos que a iniciativa do ensino médio integrado ao ensino profissional contribuiu não somente para a formação de técnicos para atuar de forma mais imediata no mercado de trabalho, mas também para habilitar os jovens a concorrer a uma vaga nas universidades. Por meio de ações como essas, o modelo de educação profissional cearense aponta como um dos melhores do país em aprovação em universidades e inserção no mercado de trabalho.

¹³ Respalado pelo Decreto nº 5.154/2004 e 8 meses após a instituição do Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/2007, disponibilizando financiamento, o governo do Estado do Ceará aprova, em 2008, a Lei nº 14.273, que dispõe sobre a criação da Rede Estadual de Escolas Profissionais (NASCIMENTO, 2015, p. 116).

¹⁴ A TESE a Tecnologia Empresarial Socioeducacional consiste, em linhas gerais, num “instrumento de gestão, planejamento e resultados”, em sua essência, almeja a formação de uma consciência empresarial humanística por todos os sujeitos que fazem parte da comunidade educacional, com foco na excelência do Ensino Médio público. Foi estruturada de modo a possibilitar uma maior eficiência do serviço público educacional, constituindo-se, num instrumental eficaz de gestão, por levar conceitos gerenciais da administração para o ambiente escolar. Portanto, a Tecnologia Empresarial passou a servir como fundamento filosófico para o desenvolvimento de ferramentas voltadas para a gestão educacional (LIMA, 2007).

¹⁵ Os investimentos nessa política pública, confirmada pela Lei nº 14.273, que dispõe sobre a criação da Rede Estadual de Escolas Profissionais (EEEPs), foram os recursos advindos do Tesouro Estadual e do Programa Brasil Profissionalizado. A partir de dados retirados do site da educação profissional do Estado, durante os anos de 2008 a 2014 foi investido R\$ 1.036.096 bilhões de reais nesse projeto do governo, sendo o maior investimento referente às obras, ocupando 53,50% do total (R\$ 554.294.000 milhões de reais), seguido da Contratação de Professores da Área Técnica com 22,67% (R\$ 234.876.000 milhões de reais) e 10,75% referente aos Equipamentos e Materiais Permanente (R\$ 111.403.000 milhões de reais), os 13,08% restantes foram referente a gastos com veículos, bolsa estágio e outros investimentos. Com relação a gastos com custeio durante o mesmo período foi um total de R\$435.905.000 milhões de reais, distribuídos entre Material de Consumo e Despesas Fixas (50,75%), alimentação dos estudantes (47,42%) e fardamento (1,83%). Portanto, o grande investimento do Estado com as EEEP, que vai desde reformas a antigas escolas para a inserção de uma estrutura que se adeque ao modelo proposto, a construções de novas escolas conhecidas como padrão MEC, passando pela contratação de professores das áreas profissionalizantes, até mesmo com os gastos na remuneração dos estudantes (estágio), deixando a iniciativa privada isenta de tal obrigação, como veremos de forma mais detalhada na próxima seção (NASCIMENTO, 2016, p. 117).

Quiçá o Ceará se mostre em mão oposta a essa lógica perversa de formar apenas para alimentar a grande engrenagem da máquina capitalista, pois, no currículo que serve às escolas, há uma preocupação com a formação humana por meio de componentes curriculares como: Projeto de Vida, Formação para a Cidadania que, além de prezar pela saúde socioemocional dos educandos, são disciplinas que podem favorecer uma maior participação e entendimento social. Ou, elas ainda podem mascarar uma suposta criação de empregados mais resistentes aos dilemas do mercado de trabalho competitivo. Esse contexto está contribuindo para a superação do cenário de semiformação nas instituições escolares? Contudo, há a necessidade de se esperar mais tempo para uma análise mais ponderada dos resultados dessa modalidade de educação e dos seus efeitos sociais.

Simões (2017), ao falar desse momento representativo de reformas que comprometem o sistema educacional básico, confirma essa óptica liberal vivenciada pelas escolas brasileiras. Para o autor:

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional (SIMÕES, 2017, p. 47).

Na perspectiva de Freitas (2013), a agenda educacional brasileira nos tempos atuais está sendo alvo de disputas entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação. Na visão empresarial, parece ser a educação, um setor estratégico muito importante para ficar unicamente nas mãos dos educadores. E as adequações de uma base comum aos moldes do que os testes em larga escala valorizam são indicadores de que a flexibilização para a entrada empresarial nos sistemas educacionais é algo cada vez mais presente e crescente.

Os reformadores, corrobora Simões (2017), consideram as mudanças nos componentes curriculares e nas respectivas áreas do conhecimento, desconsiderando que há outros fatores importantes que influenciam direta ou indiretamente nas condições de ensino e aprendizagem na escola. Não se pode desprender dessas justificativas as infraestruturas inadequadas da maioria das escolas brasileiras: faltam laboratórios, bibliotecas, espaços para a prática de educação física e outras atividades culturais. A desvalorização da carreira docente,

incluindo salários, formas de contratação e a não vinculação desses a uma única escola também é um agravante desconsiderado.

Não há dúvidas e nisso vários pensadores educacionais concordam, que realmente há a necessidade de reforma no setor educacional, no entanto, causa estranheza a forma como caminhou a discussão, até que a medida provisória 746/16 se transformou na lei 13. 415, de 2017. Urge a necessidade de maiores embates a fim de que não apenas a filosofia saia perdendo, mas todo um conjunto de saberes englobados e, agora aprendido, nessa pseudoformação oferecida como o novo rumo da educação da nossa juventude.

Se o império da lógica de mercado se apropria cada vez mais forte do reino das instituições de ensino isso não significa que essa invasão já esteja concluída, as várias contradições nessa invasão suscitam críticas e resistências. Segundo alguns autores, entre eles Laval, apesar da apologia à lógica utilitarista da escola, a nova ordem educativa liberal não se instalou completamente. Os valores de competitividade e de mercado não são facilmente aceitos por aqueles que ainda defendem os valores éticos e políticos da escola centrada na cultura e nas finalidades emancipadoras do conhecimento. Há ainda uma resistência que reúne professores, numerosas categorias da população que lutam contra as imposições generalizadas do neoliberalismo e não apenas na ordem educativa.

É posto, por tudo isso, que as contradições que atravessam a mercantilização da escola dão lugar a inúmeras tensões que produzem reflexões e críticas, conforme expõe Laval:

Não é suficiente mudar as palavras e dar ordens para que as realidades se amoldem aos dogmas. Toda a retórica fatalista da “mudança inevitável”, em nome das mutações da sociedade ou da internacionalização, não basta para convencer os espíritos e abolir todos os obstáculos. A questão dos valores é, aqui, central (LAVAL, 2004, p. 291).

E, por fim, se a nova ideologia da escola perde de vista a sua finalidade cultural que seria voltada para contribuir para a formação integral do indivíduo para atuar no setor produtivo, tanto quanto ter noção da vida em sociedade com suas relações de poder, justiça e cidadania, ela perde de vista também a noção social da instituição escolar e isso deve causar um pensamento reflexivo em torno dessa contradição.

Portanto, se a transformação neoliberal da escola pública está bem encaminhada, essa mudança não está completa e nem é inevitável. Para Adorno (1995), as resistências e forças de evocação existem. Na verdade, a pressão utilitarista em torno da escola existe, mas ainda não triunfou na escola pública e o desdobramento dessa batalha vai depender das forças em tensão e, sobretudo, do avanço ou do recuo daqueles que ainda lutam pelos reais valores da formação escolar. Adorno (1995) afirma que não há ainda uma universalização semiformativa dos espíritos, sempre existem aqueles em quem ainda se pode encontrar resistência. É desses que depende a luta por uma formação para a não adaptação ao modelo de semiformação.

Nesse contexto de desfavorecimento do espírito livre e autônomo e de flagrante domínio do caráter semiformativo é necessário a percepção de como a filosofia dialoga com esse cenário. Até que ponto ela tem favorecido ou criado possibilidades para a mudança desse quadro adverso à formação autônoma? Ela tem atuado para a formação emancipatória ou tem, de maneira oposta, colaborado para a adaptação cada vez mais acentuada da educação aos moldes da sociedade do espetáculo? É fundamental também que se perceba a conjuntura educacional para a filosofia enquanto disciplina essencial para a formação do jovem, principalmente no contexto da educação básica. Essa importância deve ser sempre mais evidenciada, pois embora a filosofia tenha assumido, forçosamente, uma postura subserviente à semiformação que se apodera do setor formativo, ela pode ultrapassar essa condição. Para isso, ela precisa, primeiro, restabelecer a própria forma idealista de relacionar-se como a realidade e construir novas experiências. Essa perspectiva é evidenciada a partir do capítulo seguinte da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SEGUNDO ADORNO

Apresentado pois a descrição do cenário educacional desfavorável à formação para a autonomia no capítulo anterior, inclusive, no contexto da educação brasileira, é importante observar se há a possibilidade de extrapolação dessa condição. As seções posteriores tratarão do âmbito exclusivamente formativo dentro de duas perspectivas: A educação como processo de adaptação em que ela é empregada para uma adequação do sujeito à realidade dada. A formação nessa conjuntura não favorece a autonomia porque segue apenas os ditames sociais e como os parâmetros sociais, conforme demonstrado no capítulo anterior, estão intrinsicamente atrelados à razão técnica, apenas contribuirá para acomodar o sujeito à condição materialista. Em primeiro momento, Adorno vê esse estágio da educação como algo necessário, pois não é possível uma educação desvinculando o sujeito do seu mundo, ou seja, da realidade em que ele se insere e, portanto, ele precisa tomar consciência dos fatos sociais que o envolvem (ADORNO, 1995)

No entanto, uma educação para a autonomia não é possível se esse primeiro momento não for ultrapassado. É nessa perspectiva que se faz necessária a formação para a resistência que nos deteremos na segunda seção deste capítulo. Tecendo, pois, uma crítica ao modo formativo que se mostra na atualidade, por todos os motivos históricos demonstrados, é necessário ir além da crítica e propor uma educação para além da realidade posta. É necessário preconizar alternativas de formação para ultrapassar os modelos a muito ofertados como formação pelos setores autoritários e dominadores. A filosofia, pela sua especificidade de análise social e crítica, pode ser um caminho de inflexão do sujeito contra a lógica perversa de dominação presente nos estabelecimentos de ensino que, por sua vez, sofrem a pressão do sistema produtivo.

A educação, segundo Adorno (1995), deve ser promotora de processos conscientes, de ideias contrárias à barbárie, portanto, deve causar no sujeito a autorreflexão crítica acerca de si mesmo e dos grupos em seu entorno. Corroborando com essa compreensão, Maar afirma que a [...] única concretização da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contestação e para a resistência” (MAAR, 1995, p. 1). Mas, para que essa forma de educação seja possível, é necessário analisar dois pontos pertinentes, quais sejam: a formação oferecida ao

indivíduo e a força que a realidade concreta exerce sobre ele e que, portanto, o pressiona à adaptação.

A questão que se coloca em análise aqui é, pois, esta: se é possível um modo de formação que crie possibilidades de resistência às forças de adaptação social e que consiga fugir a essa resignação subserviente a que ela se presta hoje. Ora, se o setor educacional vive sob sentinela da sociedade burguesa, sob os moldes da produção capitalista, conforme já mencionado anteriormente, então há de se identificar que tipo de formação está sendo oferecida neste panorama e a que propósito ela serve: se contribui para a autonomia ou apenas como instrução à doutrinação do ser aos imperativos econômicos.

3.1 Educação para a adaptação

Diversos setores da vida humana foram atingidos pela racionalidade instrumental, nenhum talvez tenha tido tanto prejuízo quanto a formação, pois pela negação da possibilidade de formar para a autonomia todos os outros prejuízos foram aceitos e naturalizados. A autorreflexão foi anulada e com ela a necessidade de pensar criticamente o próprio pensamento. Nessa direção, a “[...] crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (MAAR, 1995, p. 14). Portanto, uma sociedade que nega os pressupostos para a formação reflexiva acentua a crise nos modelos formativos.

A formação vive, segundo Adorno e Horkheimer (1985), um momento de atrofia e perda da capacidade de realizar mudanças por conta de inibições que o sujeito experimenta desde muito cedo. As proibições que o sujeito sofre ainda na infância, quando há o início da vida intelectual são espécies de violência que castram o potencial formativos e direcionam para fins contrários à autonomia. “Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 210). As coerções que o indivíduo sofre no espírito desde a primeira infância causam atrofiamentos nos músculos que potencializariam experiências com a multiplicidade, assim, enrijecem-se as alternativas de vivenciar a multiplicidade e, assim, o processo formativo se dá pela unidade. Cada coerção vai causando cicatrizes e deformações que impede o desenvolvimento do espírito e, desse modo, direciona-o para os caminhos da imbecilidade intelectual.

Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. [...] Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. A violência sofrida transforma a boa vontade em má. E não apenas a pergunta proibida, mas também a condenação da imitação, do choro, da brincadeira arriscada, pode provocar essas cicatrizes. Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do facto de que todo ser vivo se encontra sob uma força que domina (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 210).

Tendo em vista que os processos educativos atuais seguem os ditames da técnica, há, desse modo, portanto, a primazia da razão técnica imperando nos métodos pedagógicos dos ambientes formativos. Nessa perspectiva, a instrumentalização segue os mesmos modos de violência contra a formação autônoma do indivíduo. Todo o esforço de formação dá-se em favor de reforçar o caráter adaptativo e conformador em detrimento do processo emancipador e autônomo.

É necessária então uma reflexão acerca de duas dimensões intrínsecas à formação do indivíduo: a educação para a adaptação e conformismo e a educação para a autonomia e resistência. Adiante elucidaremos melhor essa questão a partir do pensamento de Adorno, a fim de refletir sobre qual tem sido o polo considerado de maior importância pela sociedade no que tange à formação do indivíduo em nossos dias. Há um maior esforço educacional para favorecer o aspecto adaptativo dos indivíduos à sociedade ou a formação tem cumprido sua função emancipadora? Adorno (2005) deixa claro que os estágios de adaptação e de resistência são inerentes à ação formativa, no entanto, há a preponderância do primeiro em detrimento do último.

O sistema de mercantilização que se estende a todos os setores da sociedade tem forçado a esfera educativa, principalmente no âmbito escolar, a participar de modo submisso nesse processo. E embora se possa aceitar que esse processo não está completo, uma questão se mostra central: como é possível sobreviver, ou pelo menos fazer resistir, o pensamento crítico em meio a uma sociedade inebriada por uma estrutura de barbárie em que o sujeito é vítima dessa lógica perversa?

O desenvolvimento tecnológico alcançou um patamar nunca visto antes a ponto de dominar psicologicamente o indivíduo. Uma amostra dessa dominação é a crença de que todos podem ser bem sucedidos pelo grau de esforço e competência técnica que empregam. Essa convicção ludibriadora leva as pessoas ao ajustamento cego à realidade objetiva. O paradigma capitalista de autonomia se apresenta então como símbolo dessa empreitada desmedida em que o indivíduo se empenha todos os dias para alcançar e, por consequência, esforça-se todos os dias para se reificar e se adaptar a essa situação violenta.

Conforme já tratado no capítulo anterior, há uma falsa identidade entre autonomia e razão técnica e a educação é uma das formas de alcance dessas competências que favorecem a autonomia nos padrões capitalistas. Por essa óptica, há uma identidade entre educação e racionalidade técnico-científica e fica nítida a adequação da educação ao aspecto produtivo e que, por consequência, transfere essa mesma visão aos que nela se formam. E, para Nascimento (2018), se a racionalidade é instrumental, a educação também é instrumental e, portanto, não pode, por assim dizer, possibilitar a formação para a subjetividade autônoma senão para a conservação da estrutura social vigente (NASCIMENTO, 2018).

Esse ajustamento à realidade posta pela razão tecnológica é o imperativo que incorpora coletivamente todos os setores da vida social como indício da reificação e da menoridade denunciada também por Kant no texto *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?* (1784). O autor denuncia essas imposições:

Ouço, agora, porém, de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista diz: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote diz: não raciocineis, mas credes! (um único senhor do mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda parte a limitação da liberdade (KANT, 1985, p. 10).

A falta de liberdade aqui denunciada é a representação da menoridade da sociedade burguesa que Adorno (2005), denunciada como semiformação, por consequência da irrefletida adaptação à realidade autoritária. O processo de reificação tem absorvido todas as forças de resistências e, nesse sentido, toda a ação do homem concorre para o ajustamento. A ilusão do sonho de que qualquer um possa pertencer à elite social é uma criação da democracia incompleta do sistema capitalista e disseminada para manter a ilusão de igualdade de oportunidades em um sistema opressor e perverso. Essa democracia subsiste apenas em termos conceituais, em

que se tem a ilusão de que todos têm as mesmas oportunidades de ascensão social por uma suposta igualdade de acesso aos bens de consumo.

Tal condição serve para que se fundamente a ideologia de que se vive numa sociedade livre de status de exploração, quando a realidade dos fatos mostra a sociedade estruturada na prática de espoliação de alguns grupos sobre os demais. Isso justifica, por exemplo, a tomada de poder na Inglaterra no século XVII e na França no século XVIII, sob o pretexto de uma sociedade livre e igual. A burguesia, tanto econômica quanto culturalmente, encontrava-se mais elevada que o feudalismo e se consolidou frente aos menos favorecidos e o conceito burguês cunhado no tripé da democracia – igualdade, liberdade e fraternidade – suprimiu toda a forma de racionalismo.

O progresso da formação cultural que a jovem burguesia assumiu frente ao feudalismo não fluiu, de modo algum, tão diretamente quanto aquela esperança sugeria. Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal de emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformaram em termos de classes sociais. [...] os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia (ADORNO, 2005, p. 5).

É interessante evidenciar um ponto cabal nesse processo de reificação: o esforço humano para se ajustar à situação massacrante. Conforme Adorno (2005), o indivíduo é engolido pela lógica falsa da livre concorrência, que há muito tempo fora eliminada pelo sistema. No entanto, ele não é simplesmente abarcado como numa espécie de abraço coletivo em que é chamado a participar, na verdade há um esforço gigantesco para se fazer ajustar a essa realidade excludente e buscar um lugar ao sol. E todos têm que demonstrar a todo instante que se identificam com o poder do qual não cessam de receber pancadas, têm que se moldar àquilo que o sistema, triturando-os, força-os a ser. Todos podem ser como a sociedade — toda poderosa — desde que se entreguem a ela de corpo e alma e renunciem a si mesmos (ADORNO, 2005).

Toda a apelação pelo ajustamento é reforçada por todas as esferas da sociedade e o setor educacional participa docilmente dessa marcha pela reificação do

indivíduo quando deveria tomar um sentido contrário, ou seja, um ponto de esclarecimento dessa estrutura massificante e resistência a ela. Nisso se configura a educação como adaptação quando reforça a situação de alheamento do indivíduo e ainda a reforça enquanto serve aos interesses mercadológicos. “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo” (MAAR, 1995, p. 19).

Ao passo que a sociedade avança tecnologicamente e em seu poder civilizatório, ela se torna mais impositiva e essa imposição se efetiva na dominação do ser em todos os setores sociais que ele participa e para ele, desse modo, não resta outra forma que não seja a adaptação. Pela formação que recebe é mais uma forma de se prender a essa teia de controle. Pucci (1997) fala sobre essa adaptação da formação aos interesses das estruturas dominantes, para ele:

A formação cultural vai perdendo a energia que lhe dava a vida, que locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação. Absolutiza-se sua outra dimensão. O véu da integração encobre as possibilidades de manifestações da autonomia do sujeito, impedindo que os homens se adequem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais (PUCCI, 1997, p. 91).

A semiformação impede que os indivíduos se desenvolvam como sujeitos potencialmente capazes de ressignificarem a realidade social e, portanto, de experimentarem o mundo do modo autônomo. Mas, intencionalmente, são educados e controlados para se subordinarem a esse processo, reificando-se e afastando-se de si mesmos de maneira conformista. Nessa perspectiva, a educação fomenta a situação de controle do indivíduo por se tratar de um órgão do estado que serve aos preceitos dele.

Para Adorno (1995), só faz sentido pensar o processo formativo se for como gerador de autorreflexão, a começar pela infância. No entanto, o que se observa são as instituições escolares se curvarem aos interesses econômicos em favor de uma semiformação. Nesse sentido, a escola se faz um campo de desenvolvimento do processo semiformativo à medida que as políticas educacionais nelas implantadas — os conteúdos e as metodologias — favorecem um ensino superficial, acrítico e pobre de experiências formativas. Essas experiências danificadas são reforçadas pela relação do sujeito com os produtos da indústria cultural que não concorrem para uma formação sólida.

Para Petry (2015), Adorno mostra que a história da civilização acompanhou o desenvolvimento de uma racionalidade instrumental que renega a experiência, o que provoca uma espécie de falência da cultura e da formação. As condições materiais de existência impedem a relação factual do sujeito com a realidade. Por isso, a todo instante os indivíduos são levados a terem relações parciais com essa cultura que se pretende formativa, o que os torna, também, cada vez mais incapazes para um livre exercício do pensamento e para o desenvolvimento de uma consciência autônoma para resistirem aos mecanismos de reificação (PETRY, 2015).

A questão aqui denunciada é que a formação da consciência mediada pela sociedade danificada fica comprometida pela desvinculação do pensamento com experiências formativas. É nessa situação que se estabelece a formação como semiformação, destacada no capítulo anterior, ao passo que o modo distorcido de lidar com a realidade contribui para a reificação da consciência e, conseqüentemente, para a adaptação aos modos estabelecidos de formação.

A realidade educacional brasileira reproduz essa adaptação. Para Pucci (2001), no espaço educacional brasileiro, ao passo que o estado foi forçado a universalizar a educação básica para todas as crianças e jovens, habilmente, ele favoreceu o desenvolvimento de uma semiformação para beneficiar os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade, dando clara evidência de que a qualidade não acompanhou a quantidade (PUCCI, 2001). Por essa razão a educação brasileira se constrói, pelo processo de adaptação, negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena. É importante lembrar que o processo de universalização da educação no Brasil se deu com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil. Esse movimento reivindicava que a educação no Brasil atendesse aos requisitos do sistema capitalista uma vez que, naquele contexto, a educação ainda era conduzida pelo viés da Igreja Católica. Tal educação era tolerante com a economia ruralista sem perspectiva de implantação da revolução industrial no Brasil. No entanto, o resultando desse movimento foi a universalização da educação básica no Brasil.

A educação, sobretudo no âmbito institucional, cumpre um importante papel socializador do indivíduo e embora não seja a primeira instituição a que o ser humano pertença, ela é responsável por um papel regulador do indivíduo à sociedade. Regulador no sentido de direcionar as ações humanas com reforços e restrições que

orientam e influenciam a vida em sociedade e, desse modo, ela possibilita uma identificação de uma consciência coletiva¹⁶. Nessa acepção, Adorno coloca:

A criança é retirada da primary Community (comunidade primária) das relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens e a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social [...]. O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor (ADORNO, 1995, p. 111).

No entanto, conforme ficou demonstrado no capítulo anterior, a educação não pode ser percebida de maneira dissociada de outras esferas sociais que também influenciam as ações do indivíduo. A formação não pode ser vista fora disso e, portanto, ela sofre a influência dos outros condicionantes, sobretudo, a pressão do setor produtivo. É fundamental a percepção de que educação está sendo oferecida em tempos de capitalismo globalizado e em meio à razão técnica, haja vista que a educação tem a função de produzir um tipo de sociedade e de indivíduo, ou seja, um dos seus objetivos está ligado à constituição de um sujeito útil ao tipo de sociedade que se deseja (DUBET, 1997). Portanto, ela tem contribuído para a saída do homem de sua menoridade ou tem reforçado o aspecto adaptativo do homem à realidade dada?

A relação intrínseca da formação com a realidade objetiva e seus condicionantes é tão justaposta que não é possível vê-la distintamente sem eles. O que se constata na sociedade contemporânea é uma relação submissa da formação aos condicionantes econômicos. Assim, “a própria categoria formação já está definida a priori” (ADORNO, 2005, p. 2).

Tomada separadamente “a formação tem como condições a autonomia e 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” (ADORNO, 2005, p. 9). Pelas características da sociedade capitalista, é preciso reconhecer o que é oferecido como liberdade e autonomia, a fim de verificar-se se

¹⁶ Durkheim desenvolve um estudo acerca dos fatos sociais e para este autor a escola assim como outras instituições são formas de Fatos Sociais que influencia e dirige a vida em sociedade. Ele conceitua os fatos sociais assim: “toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. Sobre essa questão dos fatos sociais, conferir em DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002, p. 11.

isso se mostra como atributo da formação burguesa. Sem essas características fica impossível constituir, em contexto de coletivo, uma formação sólida para a autonomia. Sem que elas existam não tem qualquer efeito das reformas educacionais para solucionar as questões pontuais, na verdade elas “revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2005, p. 2).

Para Adorno, é necessária a percepção de como as forças coercitivas do sistema se dispõem sobre o indivíduo no contexto coletivo, pois a formação, sofrendo as pressões do sistema, não pode ser pensada como peça fora do embaralhamento social. “A formação se converte em uma semiformação socializada” (ADORNO, 2005, p. 2). É forçoso então desvendar as forças que inclinam a formação para outra direção que não a de emancipação do indivíduo.

Um ponto a considerar nessa análise é o processo de reificação do indivíduo no âmbito da coletividade e o espírito alienado tenta se moldar às regras sociais pré-estabelecidas e “tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 2005, p. 2). No esforço de fazer-se percebido ou pelo menos não ser descartado é que o indivíduo imprime esforço para adequar-se às determinações sociais. Fica posto, o “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (ADORNO, 2005, p. 2). E a formação serve a esse processo de sociabilização que aliena coletivamente.

É imperiosa a compreensão do que seja autonomia do sujeito dentro de uma sociedade completamente administrada, pois como consequência disso se desnuda que tipo de formação, sobretudo a formação escolar, é oferecida como essencial para servir a essa sociedade, dado que a instrução é sempre sobre aquilo que é visto como útil coletivamente e que, portanto, passa a dispor esforços pedagógicos para o alcance disso.

A autonomia no contexto da sociedade capitalista está baseada, exclusivamente no paradigma do conhecimento técnico científico, por conseguinte, para essa sociedade, o saber é útil se for aplicável, calculável e se tiver utilidade prática. Esse é o critério para a validade do saber. E sendo, pois, o utilitarismo a mola propulsora do que se busca como formação, só será considerado emancipado, no contexto do capitalismo, o indivíduo que tome esse caminho para se emancipar, qual seja: a vida econômica.

A racionalidade técnico-científica sustenta a engrenagem do sistema capitalista baseado na lucratividade e garante, do mesmo modo, a fuga do que seja realmente formação emancipatória nos termos de uma subjetividade coletiva e individual. Acerca da individualidade, não há possibilidade de existência senão se anulando dentro da coletividade. “A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 6). É a perda do sujeito por um bem maior, a autoconservação do sistema. O sujeito pensante transforma-se em operador do conhecimento técnico, essa conversão se dá exatamente pela mudança do que seja racionalidade no contexto do capitalismo em relação a outras realidades históricas.

Conforme Nascimento (2018), essa nulificação e negação do sujeito no seio da sociedade capitalista dá-se pelo saber técnico para a produção de mercadorias que, por esse processo, causa a fragmentação do indivíduo. Assim expõe Nascimento:

Se a racionalidade filosófica, reflexiva, do início da modernidade, o sujeito construía a sua subjetividade sem as mediações com a realidade concreta, agora ele tem a sua subjetividade nulificada para não poder pensar criticamente. Uma vez que a essência deste sistema, o lucro, pressupõe a exploração e a dominação dos trabalhadores, a coisificação da consciência humana. Daí, tem-se que a autoridade técnica que se apropria do saber científico para produzir mercadorias, passa por um processo de fragmentação de sua consciência, de tal modo que a sua ação passa a ser mecanizada, automatizada (NASCIMENTO, 2018, p. 41).

A realidade é agora mensurada pela ciência positiva e a razão científica é elevada ao posto da autoridade do mundo. Isso dá-se pelo domínio do homem sobre a natureza que o emancipou em relação às forças naturais e sobrenaturais e o posterior domínio sobre o próprio homem. Mas ao passo que o ser humano se distanciou do controle natural e sobrenatural adota a razão científica como ordenadora do saber. Ele parece se emancipar, no entanto, a razão instrumental é agora a divindade cultuada e o homem novamente se escraviza ao se tornar refém do poder da razão.

Adorno reconhece que a adaptação é uma fase importante para a formação da consciência autônoma e crítica, conforme já exposto anteriormente, muito embora ele entenda esse estágio como “extraordinariamente perigoso, porque implica de certa maneira, em reduzir os homens ao estado de seus naturais e meramente adaptáveis”

(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 165). Nisso, a adaptação é fundamental porque há uma necessidade primária de adaptação para a própria sobrevivência do indivíduo na sua condição material. Essa condição age sobre o ser de forma coercitiva, forçando-o a adaptar-se ao meio.

Mas, para além dessa condição de ajustamento, há a condição de resistência que para se efetivar precisa transcender a situação de adaptação e ajustamento em que a sociedade e os indivíduos estão submetidos. “O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria fixar alternativas histórias tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história” (MAAR, 1995, p. 11). Analisaremos a partir de então essa condição da educação.

3.2 Educação para a resistência

Qualquer modelo de educação que mantenha o formato oferecido pela sociedade burguesa concorrerá para a mesma fatalidade, ou seja, para uma instrução erroneamente conceituada como formação. Para Nascimento (2018), embora haja reformas escolares, elas, por si mesmas, não são suficientes para fortalecer o espírito para se esforçar e fazer uso do seu entendimento, de forma livre, para promover a autonomia das pessoas – se os condicionantes econômicos, políticos e culturais da sociedade burguesa não forem modificados (NASCIMENTO, 2018). Aqui, já se mostra a mudança que a educação deve promover na sociedade, primeiro a partir de si mesma para que seja possível afastar, posteriormente, a sociedade das constantes ameaças de barbáries. Uma educação nos moldes capitalistas, como se apresenta, não possibilita uma mudança. Em nome de uma formação capitalista e utilitária grandes atrocidades foram cometidas contra a sociedade. As mazelas das duas grandes guerras mundiais e dos campos de concentração na primeira metade do século XX atestam as barbáries praticadas. Que formação teriam recebido os técnicos contratados para projetar e executar o sistema ferroviário que conduziu pessoas que foram vítimas do nazismo até os campos de concentração?

Não era em nome do esclarecimento científico que cientistas como o doutor Josef Mengele, o nazista “anjo da morte”, desenvolvia vários tipos de experimentos e

atrocidades com pessoas, inclusive crianças, nos campos de concentração?¹⁷ Nesses casos não há autonomia no aspecto adornoiano, senão uma comprovação de que a formação humana precisa se contrapor ao modelo dado se quiser combater as sombras de barbárie que permanecem presas à sociedade e às práticas de extrema desumanidade. Como exemplo, podemos citar aquelas que foram praticadas na primeira metade do século passado e que se mantêm presentes no capitalismo tardio, personificadas no avanço tecnológico que nulifica o ser e o transforma em coisas, tal qual as máquinas. “É preciso escapar das armadilhas de um enfoque ‘subjetivista’ da subjetividade da sociedade capitalista burguesa” (MAAR, 1995, p. 15).

Urge, pois, uma forma de educação em que deve fortalecer mais o aspecto de resistência do que o processo de adaptação e reificação dos indivíduos que ocorre, inclusive dentro das próprias instituições formadoras, e que, por assim dizer, configure-se como um transcurso de experiências formativas para a autonomia em que os problemas existenciais da humanidade, os conflitos da vida coletiva não sejam desconsiderados. Uma educação que Adorno classifica como “[...] educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

É preciso que os educadores tomem consciência da ameaça que o processo educativo sofre a partir da determinação social. Há de se esclarecer “os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência sem levar na devida conta a forma em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (MAAR, 1995, p. 11).

A educação que deve promover a autonomia do indivíduo precisa, necessariamente, levar em consideração as condições sociais, sobretudo o sistema de produção, pois ele é decisivo para a reprodução da vida coletiva. Posto então que a educação tem o encargo de, em primeiro momento, adaptar o indivíduo ao coletivo, ou seja à realidade dada, tem também o compromisso, em segundo momento, de desenvolver o potencial de resistência para que o indivíduo possa se contrapor aos mecanismos de dominação da sociedade que sem interrupção o obrigam a se manter adaptado.

¹⁷ Experimentos eram cometidos diariamente nos campos de concentração. A revista *super* interessante traz em sua manchete de 2018, com oito experimentos cometidos pelos cientistas nazistas. As atrocidades eram cometidas em favor de tentar justificar a ideologia da raça ariana. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/doutores-da-agonia/>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

Se em Kant (1985) a maioria era alcançada por via do esclarecimento em que o indivíduo assumiria a tutela de si mesmo, em Adorno essa autonomia é conquistada por experiências formativas que se convertem em processos geradores de autonomia. Vale salientar que para promover a consciência verdadeira nos indivíduos, a educação não deixa de adaptá-los à realidade, mas passa a privilegiar a sua dimensão de resistência ao que a eles se impõe. Para isso, a educação se vincula à racionalidade reflexiva, crítica, dessa vez como forma de resistência.

Se no processo de adaptação a autonomia se confunde, conforme tratamos anteriormente, com o saber técnico e conseqüentemente contribui para a anulação do sujeito frente à realidade objetiva, tendo a educação como promotora desse processo, dada a sua submissão ao setor produtivo, no processo de resistência a educação persegue uma direção contrária. Ela favorece uma tomada de decisão para o enfrentamento das instâncias que anulam a subjetividade. Nesse sentido, a educação deve acompanhar a realidade factual num posicionamento de reflexão.

Adorno (2005) reconhece que, ao passo que a adaptação já atingiu um grave processo de naturalização a tal ponto de a própria educação fazer defesa a isso, é necessário que uma postura política por parte dos ambientes de formação, uma educação que faça frente a essa situação somente por meio desse procedimento poderá promover maior força a autonomia que a adaptação. A educação deve, portanto, ter uma postura política no sentido de que ou faz a opção pelo comprometimento de resistência, pela formação crítica em vista de favorecer ao indivíduo resistir da mesma forma ou far-se-á uma opção pela continuação da adaptação a que cedeu pelo ajustamento do indivíduo a esse processo, por consequência.

A primeira exigência política, nesse sentido, para a educação é a opção pela não adaptação e a segunda seria a esquiva da prática perniciosa da mera transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, resta-lhe a obrigação de produzir uma consciência coletiva emancipada.

Emancipar coletivamente não é possível se não forem criadas oportunidades de resistência também num contexto individual e coletivo. E posto que, a situação de apelo ao ajustamento se agrava ainda mais no contexto do capitalismo tardio em que a formação se confronta com a realidade imediata e com a fragmentação da realidade coisificada e a consequência da semiformação. As

experiências formativas, como meio de resistência, devem incidir com maior força pedagógica e social.

Nessa perspectiva, as experiências formativas são o *modus operandi* para uma formação reflexiva que possa fazer frente à semiformação e favorecer a resistência. O potencial de resistência dos indivíduos deve resultar do procedimento de educar para a autorreflexão que é a própria formação para a experiência. Nascimento (2018, p. 93), retrata essa inter-relação entre formação e reflexão:

Há uma articulação entre pensar enquanto experiência intelectual e a educação para a resistência e emancipação que nos leva a entender a filosofia enquanto exercício constante de autorreflexão. É pela autorreflexão que se reconhece a relevância da filosofia e também sua limitação frente à existência da sociedade e para a formação do sujeito autônomo. (NASCIMENTO, 2018, p. 93).

De novo, a indústria cultural, conforme já apontamos no capítulo anterior, aparece como maior entrave para as experiências formativas, pois num processo de adaptação massivo, algumas experiências são postas na formação, sobretudo, na formação formal com a falsa pretensão de promover a autonomia quando concorrem para a adaptação. Posto que a autonomia na educação burguesa é sinônimo de qualificação técnica, o ajustamento ao modelo de formação como instrução fica mais difícil de ser identificado. Aqui, a “formação seria anulada pela integração por ser imediatamente controlada” (MAAR, 1995, p. 25).

Não há possibilidade de se promover uma educação para a autonomia sem romper com os condicionantes sociais e educacionais a que a sociedade e a formação estão atreladas. Pois conforme afirma Maar:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente[...]. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência[...] (MAAR, 1995, p. 26).

Essa postura política em favor da formação para a resistência é uma prerrogativa para que a educação possa evitar o retrocesso de humanidade a que a sociedade já experimentou no século XX como símbolo de barbárie e extrema desumanidade, principalmente em Auschwitz. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a humanidade” (ADORNO, 1995, p. 117).

Para Adorno (1995), a barbárie, por mais monstruosa que possa ter sido para a humanidade, mantém vivas suas marcas e manifestações no espírito da

coletividade potencialmente, e subsistindo potencialmente. Há possibilidades reais de ameaça, sobretudo quando esses sinais são reforçados pela razão técnica em seus diversos desdobramentos. É nesse sentido que a escola tem um papel decisivo no destino da humanidade por meio da desbarbarização, assim, precisa tomar consciência da luta contra os extremismos nas formas de preconceito, opressão, genocídio e tortura, na mesma medida em que não pode delegar essa responsabilidade.

Auschwitz não pode ser considerado como um evento isolado, ele foi gerado por resultado do mal-estar civilizatório. Diante disso, Adorno (1995) afirma categoricamente que as condições que geraram a barbárie continuam existindo como comprovação da permanência das mazelas da civilização baseada nos princípios não fundamentais à vida. “Apesar de não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua. Ela impele as pessoas ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 119).

A barbárie acompanha a humanidade como um elemento da própria civilização e vários eventos comprovam que *Auschwitz* não pode ser vista como “uma aberração no curso da história, que não importa, na face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente” (ADORNO, 1995, p. 119). Talvez esse suposto humanismo seja sintoma de, também, naturalizar a barbáries, pois se vive em ameaças concretas contra a humanidade e o progresso da reificação continua reinando imperiosamente.

Diante desse cenário, é impossível o ataque frontal a todas essas situações senão buscar as causas e os pressupostos que levaram e levam as diversas formas de barbáries experimentadas. É necessário um movimento de maior profundidade em direção, não à realidade dada, mas ao sujeito. Se há no curso da história um afastamento do esclarecimento e um fortalecimento do que é incivilizatório, essas bases devem ser exploradas. Para Adorno,

É preciso reconhecer os mecanismos que tornaram as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que tornam novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 120).

Não há, portanto, um outro modo de evitar que que barbáries se repitam, dada a limitação de mudar os pressupostos objetivos que geram tais acontecimentos

se não for causando uma reflexão, o que Adorno denominou de inflexão ao sujeito, ou seja, um movimento de retorno ao próprio sujeito, mas num contexto em que se possa levá-lo a um autoconhecimento de si. Há uma ausência de consciência naqueles que cultivam obstinadamente a barbárie que, por isso, precisam tomar consciência disso. É nesse sentido que a educação deve promover a autorreflexão.

Dadas as condições reais que a sociedade experimenta no tocante à questão do poder coercitivo sobre o indivíduo, a educação deve desenvolver a resistência sobre dois aspectos muito importantes. Primeiro, “precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 121), dada a vulnerabilidade que essa fase experimenta psicologicamente e pelos traços de caráter que começam a ser construídos nela. A educação deve, portanto, fortalecer, já aqui, o espírito crítico para resistir às violências que esse espírito sofrerá dos diversos lados. A educação informal promovida, sobretudo pela família e sociedade, tem grande influência na infância e pela própria característica dessa educação dirige para a adaptação. Nesse sentido, é “necessário que, desde o início, na primeira infância, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade[...]” (ADORNO, 1995, p. 146).

O segundo aspecto a que ela deve se dirigir é para o esclarecimento geral, dado o processo de reificação, portanto, nesse curso, deve abranger a totalidade. Sob essa condição ela deve priorizar a autorreflexão, a fim de que os horrores da barbárie sejam reconhecidos e possam ser evitados. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995, p. 125).

Nessa óptica, a educação deve se voltar para um paradigma diferente do que se impõe, qual seja, educar para a experiência que seria o mesmo que educar para a autonomia, apesar de todas as condições que se impõem contra a resistência. Em Adorno, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). Nessa propositura, a formação não deve construir a subjetividade apenas se voltando para a capacidade formal do pensamento, isso seria limitar-se apenas à faculdade de pensar pela categoria lógica no âmbito formal. É necessário que a subjetividade seja elaborada no processo de consciência que seria o mesmo que “[...] o pensar em relação à realidade,

ao conteúdo[...]” (ADORNO, 1995, p. 151). Isso caracteriza a formação para a experiência à medida que a intelectualidade se forma no confronto com a realidade.

Nesse cenário, é delegada à educação a função de preparar criticamente os indivíduos numa atitude política de resistência à alienação imposta pelos mecanismos de dominação da sociedade administrada. Nesse sentido, deve educar para a autonomia, sobrepondo o próprio conceito de autonomia cunhado pela racionalidade científica que retira qualquer possibilidade de reflexão ao eliminar possibilidades de experiências formativas.

Os elementos culturais, fundamentais para elevar o espírito, perderam a função formativa pelo advento da indústria cultural que os colocou a serviço do lucro e os privou do seu caráter criativo. Essa usurpação da indústria à cultura, em seus efeitos mais diretos, inibe a espontaneidade e a criatividade dos indivíduos para a realização de experiências culturais formativas essenciais à formação da subjetividade humana. O reflexo disso é a alienação que se propaga por todas as esferas sociais, inclusive na verdadeira formação em nome da racionalidade de ajustamento.

Ao contrário do que seria uma formação consistente, as novas gerações, os jovens, passaram a nutrir os seus intelectos e espíritos por dinâmicas envolvendo inovação tecnológica que deprecia aquela cultura que outrora se voltava para a formação do espírito (NASCIMENTO, 2018). Experiências culturais como recitar poemas com o intuito de levar a cultura para os mais jovens passou a ser visto como ingenuidade de um espírito tolo que está fora do seu tempo (ADORNO, 1995).

Essa racionalidade imposta à educação, a quem ela, educação, entregou-se mansamente, privilegia a dimensão dos interesses de grupos dominantes da sociedade. É nessa dimensão que Adorno reitera a necessidade da educação ultrapassar essa dimensão a ela imposta qual seja, responder aos interesses técnico-científicos e passar a privilegiar uma formação para a experiência ou como ele próprio diz: idêntica à educação para a emancipação.

Educação para a experiência é uma das temáticas centrais quando se trata de formação em Adorno. Esse tema perpassa várias obras do autor pois, para ele, é a maneira de escapar à reificação e à alienação a que a educação se sujeitou e, nesse sentido, é a condição do sujeito elaborar um conhecimento consciente e autônomo.

Adorno (2005), relaciona a atitude reflexiva com a realização de uma experiência e nesse sentido põe em crítica a lógica formal tradicional que condiciona

a forma do sujeito lidar com a realidade para produzir conhecimento e, portanto, nulifica a oportunidade do sujeito de criar experiência. Para Adorno, o pensamento não pode ser concebido em termos abstratos, pois é a relação do sujeito, ou seja, pensar pressupõe uma experiência no sentido empírico da realidade que vivencia em seu entorno.

Nesse procedimento reside a impossibilidade de se construírem experiências concretas, pois toda relação do sujeito com o objeto é mediada, segundo Adorno, por uma relação de abstração de categorias que se pode encontrar em outros objetos e nunca em sua singularidade. O valor das coisas é determinado apenas pela possibilidade do particular estar inserido no universal, sem esquivar disso.

É inevitável, aceita Adorno, que o conhecimento entre em contato com o conceito e, portanto, com o abstrato. No entanto, essa relação, à medida que vai se tornando mais formal se prende à relação cada vez mais indireta com as coisas e, conseqüentemente, a realidade não é vista como de fato é. Essa relação distorcida com as coisas não proporciona ao sujeito a construção de experiências formativas, nem no âmbito da cultura, das relações sociais e nem da formação em si, porque todas essas relações seguem a mesma estrutura de distanciamento do real. A abstração, nesse sentido, como meio de mediar as relações do sujeito tanto com a realidade quanto com outros sujeitos, impede a possibilidade de experiência. Isso cria cada vez mais um estado de constante ameaça e a possibilidade de barbáries como a de *Auschwitz* voltem a acontecer.

Na sociedade atual, as experiências são cada vez mais mediadas pelos produtos tecnológicos que dificultam uma relação direta com a realidade, dadas as condições materiais de sua existência. É nesse sentido que cresce mais a impossibilidade de uma formação para a autonomia. Basta-se pensar, para isso, a relação do sujeito com a cultura mediada pelos produtos da indústria cultural. No caso, por exemplo, citado no capítulo anterior, em que o descanso é o prolongamento do trabalho. É um prolongamento porque o descanso é permeado pelos acessórios tecnológicos ou similares dá à experiência danificada com esses meios, a alienação fica cada vez mais aprofundada.

Nesse cenário, conforme Adorno e Horkheimer (1985), os elementos que deveriam possibilitar experiências culturais eliminam a possibilidade de autonomia. Isso acontece na música, nas artes, no cinema, nas ciências, etc. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O conhecimento científico, sendo aquele que orienta a todos,

não deixa espaços para a reflexão e a sociedade completamente vigiada sucumbe diante do pensar alienante.

Para Petry (2015), esse processo é o que Adorno conceituaria como como semiformação, em que os bens culturais que poderiam colaborar com o processo de formação são produzidos e disponibilizados como mercadorias. Esses produtos culturais que buscam atender a uma espécie de demanda formativa, mas de antemão, têm essa função bloqueada porque as condições para a formação não são disponibilizadas à sociedade (PETRY, 2015). E, deste modo, “o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação e, sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29).

O mais grave a considerar é que ambientes formativos oficiais, as escolas, foram acometidos pelo mesmo estigma negativo, os livros didáticos, só para citar um entre muitos exemplos, reduzem a possibilidade de experiências formativas, mas dando a impressão de que tal experiência está sendo construída infalivelmente. Portanto, as condições de formação não favorecem o espírito autônomo por lhe negar as oportunidades de se efetivar isso. A formação, nesse contexto, torna-se ideológica, quando se postula uma sociedade incapaz de satisfazer as experiências da própria formação (PETRY, 2015, p. 495). Adorno é categórico sobre essa questão quando afirma:

Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluídas, como se vê a tanto tempo na América. Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura. – e que tinham mesmo de ser os primeiros a serem modificados. Esse processo é determinado objetivamente, não se inicia mala fide. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real de formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 2010, p. 16).

É nesse cenário que a formação deve atuar para a superação das falsas experiências com o propósito de guiar o indivíduo a uma formação segura. O primeiro passo nesse sentido é vencer a falsa conciliação entre os conceitos e a realidade, conforme já tratado no capítulo anterior e, portanto, ultrapassar a abstração que desconsidera as particularidades da realidade. Essa relação irrefletida do sujeito com a realidade o faz construir uma subjetividade mimética irrefletida naquilo que,

socialmente, passou a ser consenso. E em uma sociedade desencantada, a relação com a cultura, conforme visto, demonstra essa mesma dificuldade de operar pela supressão de contextos que confeririam significado a essa experiência.

A verdade da identidade que norteia a atividade intelectual na compreensão da realidade nulifica os traços particulares e impede que o sujeito se aproprie de uma experiência segura e passe a aceitar os fatos como sempre idênticos a si mesmos. “Assegurar essa verdade é negar a multiplicidade que pertence às coisas que escapa àquela identidade. O pensar que conserva tal verdade, nega as coisas existentes no mundo” (NASCIMENTO, 2018, p. 105).

A educação, então, deve promover uma nova relação do sujeito com os fatos e, portanto, desenvolver mentes que se contraponham aos conceitos e considerem as particularidades das coisas e, nesse sentido, que sejam capazes de superar a falsa conciliação entre pensamento e realidade. A não-identidade da realidade deve ser evidenciada, pois as particularidades em si são promotoras de conhecimento e precisam ser consideradas. No entanto, a formação que se configura no paradigma da racionalidade técnico-científica não promove essa transformação.

Por tudo isso, a educação para a resistência, tão necessária na configuração social atual, é possibilidade necessária de se postular novas formas de experiências efetivamente formativas, em que as particularidades dos seres, na construção das relações, sejam consideradas. Inclusive as particularidades dos próprios indivíduos que, como tal, entram na mesma lógica de abstração e não são reconhecidos em suas particularidades. Não reconhecem outros seres, nem se autorreconhecem. As suas singularidades não são reconhecidas pela racionalidade técnica.

Isso exige um novo formato de lidar com o conhecimento provindo de diversas experiências sejam elas culturais, políticas, sociais ou com o próprio conhecimento em sala de aula. Essa necessidade apresenta-se como uma nova base para se pensar uma educação que possa combater a barbárie. Contudo, temos que ter em mente que isso não é um processo fácil, Adorno já admite isso quando reconhece que, sem uma mudança objetiva nos condicionantes sociais, a emancipação não se torna possível. No entanto, é forçoso destacar a relevância da filosofia com seu caráter de negatividade e não participação como método de favorecer uma consciência verdadeira, sobretudo, no âmbito educacional, em que se

alastrou a falsa noção de autonomia que não condiz com a autorreflexão. Vejamos então essa dimensão da filosofia.

3.3 Filosofia como possibilidade do pensamento autônomo pela negatividade.

Se em Adorno, pensar é sinônimo de fazer experiência, então, “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995, p. 51) e, portanto, a filosofia tem uma relação intrínseca com a possibilidade de se construir experiências, uma vez que ela tem em sua essência a capacidade de desenvolver uma visão de estranhamento frente à realidade. Nesse sentido, ela precisa fomentar novas experiências formativas para a educação.

No entanto, a filosofia só consegue operar nessa função quando suplantar a força que age sobre ela, ou seja, quando ela se desvencilhar das forças que a pressionam a se manter adaptada à realidade objetiva. Adorno faz críticas à forma como a filosofia se mostra demasiadamente abstrata e reprodutora da mesma relação limitada entre o conceito e a realidade. Para o autor, ela precisa, primeiro, resistir ao ajustamento que a própria consciência, enquanto capacidade de pensar, é submetida. A relação limitada entre o conceito e a realidade, conforme já descrita sinteticamente no capítulo anterior, afeta a formação de experiências autênticas e, à medida que a filosofia se ajusta à essa forma conceitual, ela também fica impedida de elevar o espírito do indivíduo para a resistência.

A filosofia, pela sua pretensão de abarcar a totalidade, caiu inevitavelmente, segundo Adorno, na mesma falsidade da abstração. Quando o pensamento busca a universalidade ele deixa para trás as particularidades que são fontes de conhecimento. É nesse sentido que a filosofia precisa reparar as lacunas para que o sujeito possa construir experiências formativas. Essa reparação é uma necessidade para a filosofia, em primeiro lugar para que, a partir dela, o sujeito possa guiar-se pelo modo mais seguro de fazer experiência. É necessário, portanto, um novo esquema conceitual em que todas as partes sejam consideradas. “A filosofia ao buscar a expressão da experiência, recupera sua conexão como particular, deixando de ser uma atividade meramente abstrata” (PETRY, 2015, p. 468).

Para Adorno (2009), a filosofia é capaz de refazer a relação entre o sujeito e o objeto e restabelecer uma nova conexão, mas para isso precisa abandonar a via conceitual da abstração. Isso não se trata, contudo, de abandonar o conceito, mas

re-significar essa relação. A dialética presente na tradição filosófica construiu sistemas fechados que excluiu a própria filosofia da possibilidade de pensar com maior clareza a realidade que cerca o sujeito. A concepção do idealismo kantiano de que só apreendemos das coisas aquilo que nós mesmos colocamos nelas afasta cada vez mais a possibilidade do sujeito interagir com o objeto para formar experiências genuínas. Nessa perspectiva, o sentido último da filosofia é revisar o pensamento dialético a fim de elaborar uma dialética aberta, negando as falsas sínteses a que a tradição se apegou.

É forçoso que a via que foi tomada para elevar a consciência e, portanto, a racionalidade seja fragmentária e, por isso, a razão se tornou também fragmentada e excludente e, assim, não promoveu a consciência. A dialética hegeliana, a exemplo do idealismo kantiano, também não deu conta de pensar a realidade a ponto de se tornar unilateral e vazia para abarcar as vicissitudes da realidade. Por essa característica, ela não desenvolveu a consciência do particular, do não-conceitual. Para Adorno (2009), Hegel e Kant se fecharam ao novo, ao diferente, quando priorizaram o sempre idêntico e quando isso acontece a racionalidade se fragmenta, pois o particular é negado em nome do sempre idêntico, da não-diferença. Adorno (*apud* Fontana, 2009, p. 56) considera que “as ideias vivem nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que são. A utopia seria uma convivência do distinto por cima da identidade e da contradição”.

É importante retomar a abordagem de alguns pontos da crítica de Adorno à dialética de Hegel, que estruturalmente, já foi introduzida no capítulo anterior, pois a possibilidade da filosofia construir experiências formativas vem da possibilidade da reflexão e autocrítica sobre suas próprias fundamentações. É nessa vertente que Adorno elucida alguns pontos cegos do sistema hegeliano.

Vale sublinhar aqui que dialética, do grego *διαλεκτική*, sempre esteve presente na história da filosofia. A luta, a tensão e a disputa que são características basilares do termo, sempre fizeram parte da discussão filosófica. Basta lembrar, a título de exemplos, o método socrático da ironia e maiêutica, a pugna dos momentos antagônicos de Heráclito, ainda na filosofia pré-socrática.

Em Hegel a pugna como processo dialético é reaberto e enriquecido pela tensão entre os opostos e o momento posterior de síntese provindo dessa luta da tese e da antítese. Para Adorno, embora Hegel propunha a negatividade como o movimento de um conceito a outro, essa negatividade, como momento essencial

propulsor do processo dialético é obscurecido. Ainda que Hegel apresente o pensamento como princípio negativo e, mesmo que essa negatividade seja exposta como energia do pensamento e como necessária, ela perde força na síntese em que se busca necessariamente uma solução sintetizadora da tensão.

Hegel (2007) dá preferência ao todo porque nele se encontra o estabelecimento das relações entre tese e antítese. O objeto em sua singularidade é abandonado como indizível e insignificante. Essa ideia já é posta por Hegel no primeiro capítulo da *Fenomenologia do Espírito* quando o autor apresenta o primeiro momento do caminho do saber. Como o objeto não é dotado de posição no todo, pois é indizível, e como o conhecimento só é elaborado discursivamente e pelo conceito, é necessário portanto que, para percorrer o caminho do saber, ele seja abandonado como uma má formulação do saber (HEGEL, 2007).

Nesse movimento, a contradição é reduzida e tranquilizada pela identidade, o que para Adorno é um retrocesso ao pensamento dedutivo. A negatividade foi exposta, mas não foi potencializada, isso aborta a crítica reflexiva e impossibilita pensar as contradições que não são captadas no embate, conforme afirma Pucci:

Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro como um momento imprescindível dentro do processo maior da dialética em direção à síntese, à consumação sistemática. Adorno via extrema dificuldade de a argumentação caminhar irreversivelmente em direção a uma síntese inequívoca. (PUCCI, 1998, p. 32).

Adorno critica o fato da dialética de Hegel não reconhecer, em todo o processo, a força constitutiva da negatividade. Essa força não é mediatizada subjetivamente pelo sujeito, como um espírito que abstrai do mundo seu conteúdo. É necessário, para o frankfurtiano, identificar o objeto como detentor de potencialidade, a qual dá o exercício crítico ao pensamento.

Enquanto Hegel fez da negatividade apenas um movimento de um conceito a outro em direção à síntese, Adorno fez da negatividade o ponto qualitativo da dialética, exatamente porque acreditava que Hegel se equivocou quando coincidiu razão e realidade ou conceito e coisa, pois se a realidade se ajusta necessariamente à razão, então, ela, razão, apenas se reconhece na coisa, portanto, nada há de fora do pensamento.

O ponto crucial da dialética adorniana é mostrar que a relação entre conceito e conceituado é o lugar da insuficiência, da consciência que carrega as

contradições e ambiguidades dessa relação. A realidade que está mediada pelo pensamento, que por sua vez elimina as contradições, mas que pretende, do mesmo modo, compreender a realidade, não pode se fechar em si mesmo como suficiente, mas precisa ter uma abertura às contingências dessa relação.

O principal ponto de crítica de Adorno a Hegel se dirige, portanto, à convicção hegeliana de monopolizar o conceito como categoria suficientemente adequada para lidar com o empírico. A confiança nessa possibilidade leva o sujeito a forçar um ajustamento dos objetos ao conceito numa mera adaptação falsa. O que na verdade ocorre com essa obrigação de ajustamento é a redução violenta da pluralidade das coisas pelo conceito, como o próprio Adorno expõe:

Seria necessário perguntar se e como, depois do colapso da filosofia hegeliana, ela ainda é efetivamente possível, tal como Kant investigou a possibilidade da metafísica depois da crítica do racionalismo. Se a doutrina hegeliana da dialética representa a tentativa frustrada de, com os conceitos filosóficos, mostrar-se a altura do que é heterogêneo a esses conceitos, então é preciso atribuir a medida em que essa tentativa fracassa à relação precária com a dialética (ADORNO, 2009, p. 12).

Adorno (2009) defende que na relação entre o objeto e o conceito não há uma completa identificação e essa condição não foi reconhecida pela dialética hegeliana. Para o frankfurtiano, os objetos não se dissolvem em seus conceitos e no esforço que o pensamento faz para identificação do estranho algo escapa a isso, ou seja, o não-idêntico permanece apesar do pensamento. O reconhecimento dessa contingência do conceito deve ser a tarefa principal da dialética que, para tanto, deve operar consciente da contradição. “Ela é indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito” (ADORNO, 2009, p. 13).

Na concepção de Adorno, não se pode ignorar que o objeto em sua condição real não se reduz ao que se pensa dele no conceito, ou que o conceito pode representá-lo, ele sempre deixa seu resquício enquanto algo não totalmente absorvido. O pensamento, segundo ele, deve abdicar da ilusão de totalidade, pois não há identidade total entre o conceito e o conceituado. “A dialética é a consciência consequente da não identidade” (ADORNO, 2009, p. 13).

A identidade total entre conceito e conceituado é uma ilusão que só pode ser rompida mostrando, a cada vez em todos os processos intelectuais e culturais tomados em sua singularidade, como o conceito depende do não conceitual,

do não-idêntico, e que este nunca pode ser expresso inteiramente pelo conceito (REPA, 2011, p. 280).

Para Adorno (2009), a filosofia identificante de Hegel concentra-se no reinado do sujeito. O conceito de espírito absoluto reporta-se ao primado do sujeito sobre o objeto, porque em última instância, é tão somente o sujeito refletido sobre si mesmo no objeto. Nessa conjuntura mostrada, o conceito é possuidor da capacidade de dar conta de toda a realidade e o que escapa a ele não se configura como algo verdadeiro.

Para Lemos (2013), a dialética tal como a que se tem em Hegel, tende a pensar os objetos como coisas inalteráveis no espaço e no tempo, como se permanecessem sempre, a partir de uma conceituação, idênticas a si mesmas, no entanto, a experiência prova o contrário. É nesse sentido que o conceito deve ser tomado como, apenas, parte do processo, sem o qual não poderia conhecer nada, no entanto, o não-idêntico é parte fundamental no processo dialético e não pode ser desconsiderado. É no interstício entre o conceito e o objeto que o conhecimento avança e esse desdobramento é sempre para além do que o conceito possa abraçar.

A crítica de Adorno aos sistemas dialéticos totalitários, padronizantes e excludentes deixa clara que a dialética não pode estar limitada à imposição do pensamento sobre o objeto, ou seja, do conceito sobre o conceituado e suas contradições, “a dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição [...]” (ADORNO, 2009, p. 127). Nesse movimento, a dialética não se encaminha pela via da identidade na diversidade senão pelo respeito às particularidades da coisa. É essa presunção de totalidade do conceito que precisa ser rompida pela dialética, apontada insistentemente por Adorno que arremata a questão na seguinte afirmação:

Justamente o princípio de identidade insaciável eterniza o antagonismo em virtude da opressão daquilo que é contraditório. Aquilo que não tolera nada que não seja como ele mesmo sabota a reconciliação pela qual ele se torna equivocadamente. O ato de violência intrínseca ao ato de igualar reproduz a contradição que ele elimina (ADORNO, 2009, p. 125).

Fica claro que, para Adorno, conforme Mass (2016), qualquer tentativa de expressão da realidade por meio da força de um pensamento que visa sistematizar seu contexto, está aquém de qualquer tentativa de esgotá-lo, portanto, qualquer experiência de interpretação e compreensão da realidade em sua plenitude e totalidade permanecerá insuficiente.

É basilar, nesse sentido, mostrar as formas danificadas das experiências dos sujeitos para que, a partir disso, haja uma reparação e possa gerar processos de resistência. “Para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito” (ADORNO, 2009, p. 15). A nova dialética a ser construída deve considerar as particularidades que foram negadas pela abstração na relação do sujeito com o objeto. É nessa relação que deve ser construída uma consciência verdadeira capaz de superar a dicotomia entre o conceito e a realidade.

Para Adorno, a abstração tem causado danos irreparáveis à experiência, pois tem dado a supremacia ao conceito e esquecido a realidade que o constituiu como tal, o particular. A conexão entre o conceito e a coisa, pelo modo da abstração, tem negado o não-conceito, ou seja, aquilo que escapa a subjetividade. A individualidade foi rejeitada e, portanto, absorvida pelo todo que não a representa em sua totalidade. A dialética deve, por conseguinte, tomar uma postura diferente da que outras formas tomaram, como Adorno constata:

A dialética desdobra a diferença entre o particular e o universal, que é ditada pelo universal. Apesar dessa diferença —, ou seja, a ruptura entre o sujeito e objeto intrínseca à consciência — ser inevitável para o sujeito, e apesar de ela penetrar tudo que se pensa, mesmo o que é objetivo, ela sempre acabaria na reconciliação. Essa reconciliação liberaria o não-idêntico, despertando-o por fim da compulsão intelectualizada; ela abriria pela primeira vez a pluralidade do diverso sobre o qual a dialética não teria mais poder algum (ADORNO, 2009, p. 14).

Há uma dicotomia abissal entre o conceito e a realidade. Para Nascimento, há uma articulação entre conceitos que eliminam o que não se adequam a essa lógica, essa conexão anula a particularidade das coisas (NASCIMENTO, 2018). Nesse sentido, a primazia dada a um polo em detrimento de outro gera experiências corrompidas pela verdade da identidade, característica da filosofia tradicional que traz a compreensão de que a realidade, os fatos, e as coisas são idênticas a si mesmas sempre (NASCIMENTO, 2018). A causa disso é a abstração que desconsidera as particularidades e capta apenas o que pode ser reconhecido em outras realidades, coisas e fatos similares. Criam-se, desse modo, conceitos genéricos e falsas verdades, por uma falsa conciliação entre conceito e a coisa, em outras palavras, entre o pensamento e a realidade.

É preciso dar voz ao não-idêntico, àquilo que não é alcançado pela abstração, às particularidades desconsideradas e se contrapor a essa verdade

aparente. Pois, conforme Adorno, “a identidade é a forma originária de ideologia. Seu sabor consiste em sua adequação a realidade que oprime. Adequação foi sempre submissão aos adjetivos da dominação” (ADORNO, 2009, p. 151). Por essa ideologia do pensamento identitário, a filosofia que pretendeu a emancipação caiu na falácia dos grandes sistemas fechados. É nesse sentido que Adorno *apud* Perius (2008, p. 2) adverte:

Quem escolher hoje por ofício o trabalho filosófico, deve renunciar desde o começo à ilusão com a qual partiram os projetos filosóficos posteriores: a de que seria compreender a totalidade do real através da força do pensamento. Nenhuma razão legitimadora poderia encontrar-se em uma realidade cuja ordem e configuração derrota qualquer pretensão à razão. (ADORNO *apud* PERIUS, 2008, p. 2).

Por todas as consequências que trouxe ao conhecimento é que os grandes sistemas filosóficos com suas verdades hierárquicas e polarizadas não consideram a coisa em sua singularidade e tudo que ela pode oferecer para a fundamentação das experiências concretas. Ao colocarem o conceito no topo da hierarquia essas dialéticas recusaram o não-idêntico e por isso desconsideraram que o objeto com suas particularidades não pode ser arrancado pelo conceito. “Logo, mesmo aparentando conter um enorme potencial de reflexão por conta do desdobramento conceitual, essas dialéticas não passariam de mera tautologia, por rejeitar o novo” (FONTANA, 2009). O novo, nesse contexto, seria uma nova forma de se relacionar com a realidade valorizando o objeto como fundamental para o conhecimento, tanto quanto o conceito.

É nessa perspectiva que Adorno aponta a necessidade de uma dialética que valorize o não-idêntico, que dê voz ao que os grandes sistemas filosóficos não deixaram sobreviver. Essa ressignificação passa pela ruptura da identidade entre o pensamento e a coisa e pela mudança qualitativa no processo de reflexão acerca do objeto. Constitui-se o que podemos chamar, a partir de Adorno, a nova dialética negativa materialista. O pensamento crítico que procedente dessa dialética não pretende elevar o objeto ao trono vago, antes ocupado pelo sujeito, se assim fosse, a relação seria tão excludente quanto as que se apresentam. Na verdade, o propósito é abolir a hierarquia.

Pensar em relação ao objeto e, portanto, para que a realidade tenha a mesma primazia do conceito é uma condição necessária, não para a inversão de posições entre conceito e objeto, mas para superar essa dicotomia em que prevalece

sempre o conceito. O pensamento totalitário se apodera da coisa, projeta-se sobre ela e elimina, por essa atitude, a possibilidade de compreendê-la. O resultado incondicional disso é a não percepção do outro, do não-idêntico presente na realidade que ele, pensamento, não é capaz de alcançar totalmente. Sobre isso, Pucci menciona:

Adorno nos mostra o lado perverso do conceituar: o entendimento, pela sua própria estrutura espiritual, ao alcançar, por meio de si mesmo, o objeto, não consegue captá-lo em sua dimensão histórica, concreta, particular, e, portanto, o reprime, pois o atinge apenas em sua dimensão abstrata; o despreza, pois lhe nega especificidade, generalizando-o, o rejeita, transformando-o em um simular entre milhões de outros (PUCCI, 2012, p. 5).

Elevando o objeto a uma condição de importância e, portanto, necessária, proporciona ao sujeito uma percepção de que aquele não pode ser apreendido em toda sua plenitude pelo conceito. Essa nova conjuntura sugere então ao sujeito uma autorreflexão que o coloca num momento de se assumir como sujeito racional autoconsciente da importância do objeto. “O sujeito fazendo uso do conceito, coloca-se em busca daquilo que não pode ser apreendido conceitualmente, mas que desperta a reflexão, fazendo com que o discurso esteja mais próximo da verdade do objeto” (FONTANA, 2009, p. 50).

Numa dimensão prática, o não-idêntico, desprezado pelo pensamento iníquo que tendencia uma verdade fraccionada do conceito em relação ao objeto, é na verdade o indivíduo rejeitado na sua dimensão real e histórica. As ideias totalitárias, assim como os conceitos opressivos, rejeitam aquele que não participa da mesma identidade ideológica e existindo como não-idêntico seu ente é desprezado como uma existência não necessária. Essa é a estrutura funcional da barbárie em que a não identidade — raça, etnia, credo, gênero etc. — foram rejeitadas e mais que isso, foram fadadas ao destino e desaparecimento por serem negadas suas particularidades. O que não é absorvido pelo conceito é renegado, reprimido e rejeitado.

Estruturas dominantes ainda subsistem hoje sobre diversas facetas e ideologias impositivas que deixam claro que os germes da barbárie não se desfizeram, ao contrário, subsistem com toda a força de opressão conceitual sobre o não-idêntico — negro, homossexual, morador de rua, entre outras minorias. E, como vimos, essa força é potencializada pela naturalização com que a sociedade observa a violência que ela mesma sofre. Acostumar-se ao sofrimento tem sido uma marca da sociedade burguesa que assiste atônita, mas inteiramente acomodada psicologicamente a

violência moderna em suas várias formas – etnocêntricas, xenofóbicas, religiosas, sexistas, entre outras.

A cotidianidade nos anuncia dia após dia os horrores da indiferença ao sofrimento do outro que não comunga das mesmas ideias. Esse particular não consegue subsistir em meio ao pensamento universal e totalitário, a existência de um incide diretamente na dominação do outro e, portanto, na sua negação ao direito à voz, à vez e à vida. “O não-idêntico é, pois, aquilo que o conceito reprime, despreza, rejeita. É também aquele que nos apresenta como estranho, proscrito, alienado. É o não-eu, o outro, o alienado” (PUCCI, 2012, p. 6).

Ao tratar sobre a exigência de que barbáries como a de Auschwitz não se repitam, Adorno reitera a infeliz constatação que as sementes da violência como aquelas já acontecidas germinam por toda a sociedade. Assim diz o frankfurtiano:

[...] a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de inconsciência e de inconsciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 118).

Para Adorno, “As forças as quais é preciso se opor integram o curso da história mundial” (Adorno, 1995, p. 21). Auschwitz, conforme já foi mencionado, não é um caso isolado de demonstração das faces dominantes e incivilizatórias do progresso. Guerras civis espalhadas por todos os cantos da terra, como as guerras e conflitos relacionados à Primavera Árabe, a situação enfrentada pelos imigrantes na Europa, entre outras formas, são apenas indícios de que a violência impera com todas as suas forças de ódio no consciente e inconsciente da sociedade moderna. “Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes ao que acontece com as outras [...] então Auschwitz não seria possível, as pessoas não o teriam aceito” (ADORNO, 1995, p. 134). Mas, apesar de tudo, é denunciante a frieza que a sociedade demonstra pelo não-idêntico, essa indiferença inevitavelmente causa a naturalização e esquecimento do que já aconteceu, ao passo que prepara condições para que outras ocorram da mesma forma (PUCCI, 2012).

Com a ressignificação relacional entre o sujeito e a realidade operacionalizada pela dialética negativa, a verdade pela reflexão já não se fixa em nenhum polo e, portanto, não é unilateral imposta, mas é movimento. Se, no contexto

dessa resignificação, a racionalidade dominadora der espaço à liberdade, tem-se a condição necessária para o indivíduo se tornar sujeito pela autorreflexão.

A dialética em Adorno ganha uma nova abordagem, na contramão dos sistemas fechados que buscam as sínteses na razão dominadora. A dialética adorniana não culmina na síntese da identidade dos contrários, mas é a própria negatividade geradora de experiências ao passo que respeita as particularidades e a diversidade, como ele próprio afirma: “a dialética é a consciência consequente da não-identidade” (ADORNO, 2009, p. 13). Ela não assume, por assim dizer, uma identidade polarizadora ou sintética, mas ela é contradição, é movimento não excludente. Esse movimento não converge para a identidade do conceito com o objeto do qual se origina, senão para pensar a contradição sem universalizar e fundir as partes. É preciso perceber a comunicação que existe entre a coisa e o conceito, mas sem imposição de uma parte a outra.

A partir dela, Adorno dá uma nova característica ao objeto, a realidade. Enquanto em outros sistemas a coisa é totalmente absorvida pelo conceito, na dialética adorniana ela é promotora de verdade. A nova dialética considera que “os objetos não se dissolvem em seus conceitos” (ADORNO, 2009, p. 12). Ao negar o método dialético excludente gerador de adaptação e, portanto, de reificação, essa dialética se caracteriza pela não adequação sistêmica a que tudo absorve.

Defender a não-verdade da identidade é se opor ao ajustamento em que as verdades cristalizadas se fundamentaram. Pelo método da não-identificação, Adorno opõe-se às filosofias prontas de conceitos vazios dados como verdades universais. É com a força violenta da universalização dessas verdades danificadas que a realidade objetiva tem se posicionado como reprodutora do plano burguês sob diversas formas e métodos, e é acerca disso que a filosofia precisa se contrapor do mesmo modo que precisa contribuir para a formação de sujeitos capazes de resistir a essa realidade dada.

Na condição necessária da manutenção dos extremos e da tensão entre eles e, desse modo, na inexistência de síntese totalizante, a dialética adorniana desperta para a incessante necessidade do pensar, visto que: “A essência da dialética negativa pertence que não se tranquilize em si mesma como se fosse total: tal é a sua forma de esperança” (ADORNO, 2009, p. 404). É, pois, esperança real de que o conhecimento não culmine novamente em sínteses totalitárias desconectadas da

práxis, sem qualquer compromisso com o ser humano e excludentes, como as que culminaram em Auschwitz.

Toda dialética assim como toda filosofia que fizer opção pela universalidade se fechará à reflexão contínua e ao pensamento crítico que só a contradição pode oferecer pela instabilidade da relação entre o conceito e particularidades das coisas. Toda filosofia que não tem preocupação de compreender e valorizar o particular tenderá à desumanização.

Uma nova postura filosófica faz-se necessária para que as novas e eficazes experiências sejam produzidas. É, pois, necessário elucidar como se dá essa relação entre a filosofia e a experiência. Sobre essa questão, Adorno (2009) assevera que o caminho percorrido pela filosofia culminou no seu afastamento da realidade exatamente porque se rendeu aos sistemas de verdades autoritárias e parciais provenientes da imposição do sujeito ao objeto, uma característica típica do idealismo.

É nesse novo cenário que ele, Adorno, aponta a dialética negativa que, por assim dizer, tem relação direta com a filosofia. É sob esse prisma que Adorno revela a possibilidade da filosofia se libertar das amarras históricas que a fez orgulhosa de ser totalizadora, qual seja essa possibilidade, a autorreflexão sobre os caminhos que a conduziu ao engano da universalidade conceitual, renegando as particularidades do objeto, o não-idêntico. Por essa via, conseqüentemente, concorrerá para a não adaptação dela e do indivíduo.

É basilar, nesse sentido, conceber a filosofia negativa de Adorno como aquela que diz o indizível, no sentido de recuperar o que escapa ao que já foi posto até então. Ela não está fora da história, mas o seu movimento é de reconhecer a sua limitação de dizer verdades que pretendam ser eternas. Assim, a filosofia se põe contra ela mesma. No instante presente, Adorno avalia o que foi posto anteriormente para verificar se o que foi prometido se realizou ou não. E o que é posto no instante presente será avaliado em momentos subsequentes quando se tornarem “momentos presentes”. Daí se tem na noção de consciência verdadeira que a educação deve desenvolver nas pessoas. Ao invés de transmitir os conhecimentos acumulados pelas civilizações, eles são postos como experiência formativa, cultural de um povo em um determinado instante da história, mas não como verdade ou modelo a ser seguido por nós, em nosso tempo. Aquele conhecimento é objeto de reflexão e não de sobreposição às novas gerações.

A não-adaptação ou não participação é o método dialético que Adorno propõe à filosofia para que ela faça frente à adaptação que a sociedade sofre, para que ela possa favorecer a resistência e autonomia dos indivíduos a fim de que eles concorram para o mesmo movimento. Lemos (2013) expõe que a resistência à força da adequação é o único *télos* que resta à filosofia e conseqüentemente à educação para negarem a sistematização de uma sociedade semiformada. Para tanto, têm que atuarem como antissistema (LEMOS, 2013, p. 22).

Em tempos de um predomínio do todo sobre o particular urge, portanto, que se fortaleçam as forças de resistência do indivíduo. A filosofia, nesse sentido, deve se preocupar em resgatar as individualidades massacradas pelas teorias excludentes. Essa deve ser a condição de fomentar, por via da formação, o potencial transformador do cenário de empobrecimento de experiências em que a educação experimenta.

Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, a busca de solidariedade, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo alcance nesse difícil e angustiante processo histórico de se tornar realmente *individuum* numa sociedade que o fragmenta e o pluraliza continuamente (PUCCI, 2012, p. 14).

Se a barbárie sempre esteve ancorada em ideias totalizantes e justificadas pela falta de reflexão acerca da própria barbárie a que vive, ou seja, na reificação que o indivíduo sofre continuamente, a educação é o pressuposto para uma desbarbarização conforme Adorno prescreve:

Se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da forma cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995, p. 117).

Mas, conforme já exposto anteriormente, a educação sofre os mesmos efeitos da razão técnica a serviço da dominação, a educação só tem sentido se propor resistência a essa questão. (ADORNO, 1995). É nesse intuito que a dialética negativa de Adorno apresenta seu potencial formador para a filosofia. Se os ideais dominantes ofuscam a formação, da mesma forma que o conceito suprimiu a coisa e tendo em consideração que a situação formativa ainda se agrava mais com os apelos da indústria cultural, a filosofia deve oportunizar novas experiências formativas em que fomente a resistência. Para Pucci (1997), se a filosofia ainda quiser vislumbrar a

capacidade de ser educativa, terá necessariamente que ser, como sempre, crítica, negativa. Desse modo, só a via crítica permanece como porta aberta para a filosofia tecer a si mesma, deixar de ser sistema e desenvolver em quem a utiliza os anticorpos da resistência (PUCCI, 1997, p. 13).

Para a filosofia reestabelecer o poder formativo da reflexão perdido pela rendição à educação burguesa e roubado pelas dialéticas totalitárias, só resta o caminho da negação e da não participação. “Tudo o que legitima de algum modo a filosofia provém de algo que é negativo” (ADORNO, 2009, p. 58).

À medida que as experiências se tornam cada vez mais danificadas pelo totalitarismo expresso pela abstração que, por sua vez, empodera o conceito em relação à coisa, a filosofia pode expressar as relações fragmentadas dessas experiências e iniciar o processo de resistência à reificação, para isso ela deve se voltar para a valorização do particular como afirma Adorno:

A filosofia tem seu interesse verdadeiro voltado para o âmbito em relação ao que Hegel, em sintonia com a tradição, expressou o seu desinteresse: o âmbito do não-conceitual, do individual e particular; aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de existência pueril (ADORNO, 2009, p. 15).

A filosofia, dessa forma, traz à consciência o que se perdeu pelo processo de abstração e desse modo, justifica a importância dos particulares que foi perdida pela coerção universalizante da abstração. A linguagem filosófica é o modo pelo qual as experiências podem ser reestabelecidas pela expressão valorativa do não-conceitual. Se valendo então da dialética negativa haveria então um nivelamento entre o conceito e o objeto, do qual se origina essa relação niveladora, despertaria a importância do não-conceitual para a constituição do sentido do conceito.

Nessa perspectiva, configuram-se novas experiências formativas em que o pensamento não é mais dominante e, por assim dizer, reconstrói-se a reconciliação entre o particular e o universal. “Essa reconciliação liberaria o não idêntico, desprendendo-o por fim da compulsão intelectualizada; ela abriria pela primeira vez a pluralidade do diverso sobre o qual a dialética não teria mais poder algum” (ADORNO, 2009, p. 14).

Nisso se mostra o trabalho da filosofia, qual seja, buscar a conexão entre o conceito e a realidade, proporcionando uma relação “em que o conceito não seja um mecanismo de determinação do particular, mas seu modo de expressão exigindo,

para isso, que também dele faça parte a não-identidade do conceito” (PETRY, 2015, p. 565). Mas para isso, conforme exposto anteriormente, ela necessariamente precisa ser crítica autorreflexiva, da mesma forma que precisa renunciar à pretensão de abarcar a totalidade.

A linguagem filosófica precisa se preocupar com a relação, tensão e movimento dos conceitos a fim de mostrar como eles se constituem a partir do seu outro, desconsiderado durante tanto tempo. O não-conceitual deve fazer parte do discurso reflexivo da filosofia, sobretudo do discurso crítico sem fugas para o identitário ou universalizações como a tradição buscou. Somente no desnudamento dessa relação entre conceito e não-conceitual, a filosofia se apropriando da dialética negativa, constituir-se-ão experiências formativas capazes de resistir à adaptação e superar a semiformação.

Esse movimento, por consequência, contribuirá decisivamente para a transformação do indivíduo em sujeito, entendido aqui como aquele que alcança a autonomia e a capacidade de continuar o movimento de experiência porque já se libertou da violência do pensamento repressor. Adorno reitera que “a filosofia que reconhece esse fato, que extingue a autarquia do conceito arranca a venda de seus olhos” (ADORNO, 2009, p.19). O reconhecimento dessa responsabilidade formativa é a prerrogativa de que a filosofia resistirá como esperança de formação.

4 FILOSOFIA E FORMAÇÃO EM SALA DE AULA: O CONTEXTO PRÁTICO DA PESQUISA

A própria estrutura da sociedade nega, conforme vimos, uma educação emancipadora. A mesma que parece defender a formação da consciência é a mesma que desenvolve mecanismos de reificação. Essa situação por si só, já exige do indivíduo um grau elevado de percepção crítica frente à realidade dada, pois uma visão pouco aprofundada não é capaz de desnudar a falsa liberdade dada à educação na tarefa de formar. Como então propor uma educação de resistência frente à superestrutura da sociedade objetiva? Inegavelmente, uma formação que prime pela autonomia deve sobrepor o modelo oferecido. Um desses caminhos de resistência pode ser oferecido pela filosofia dada a sua capacidade de crítica social.

No entanto, a filosofia, conforme já tratamos, enquanto componente curricular, está ameaçada a seguir os ditames de ajustamento devido às reformas que a educação, sobretudo a educação básica, vem passando para melhor se adaptar às exigências da educação burguesa. Portanto, contra isso a filosofia deve seguir um caminho de dupla responsabilidade, primeiro de resistir ao ajustamento que *a priori* exige a adaptação à realidade objetiva e a segunda e talvez mais importante, de evitar o ajustamento do indivíduo pelo processo de formação da consciência autônoma. Para Perius (2008), a aparência de liberdade faz com que a reflexão sobre o servilismo seja muito mais difícil do que no momento em que o espírito se encontrava em contradição com a opressão declarada (PERIUS, 2008).

Nesse sentido, a educação para promover a autonomia deve ser um exercício de resistência contra a sociedade do espetáculo que esconde a formação danificada. E a filosofia, conforme Adorno, precisa estar em atitude de não submissão, fortalecendo o pensamento negativo. Para o frankfurtiano, em tempos de universalização da conquista do espírito pela lógica do equivalente, a possibilidade da existência da formação obriga-se na autorreflexão crítica da sua formação em semiformação (ADORNO, 1985). Percebe-se, desse modo, que a única chance de autonomia e pensamento crítico é a luta por formação autêntica numa sociedade que nega as bases para isso. A filosofia pela sua especificidade pode fortalecer essas bases para o pensamento autônomo.

É nesse sentido que a formação urge por momentos de ressignificação de metodologias, para que não seja engolida pelo modelo de educação burguesa. Aqui,

propomos, então, uma sugestão metodológica que pode concorrer para essa ressignificação metodológica para a filosofia na educação básica. A proposta que será apresentada trata-se de uma sugestão de metodologia ativa em que a dialética é o *modus operandi* de análise social e debate acerca da realidade posta, pois não se forma uma crítica social se não colocarmos a própria sociedade em ponto de observação. Por via dessa proposta, intenciona-se aproximar a filosofia do alcance dos educandos, pais, e sociedade civil que ainda a encaram como algo distante e inatingível por pessoas comuns, talvez essa seja a primeira ideia acerca do que se deva dialogar e a Tertúlia Filosófica é o meio prático de se fazer isso. Analisemos, primeiro, qual a relação da filosofia com a educação básica frente ao cenário que se apresenta para essa etapa de formação.

4.1 O lugar da filosofia na educação básica

Em um panorama educacional explicitamente tecnocrático e conservador, conforme mostrado até aqui, a atividade filosófica encontra fortes resistências para se firmar como disciplina permanentemente presente na educação básica brasileira, haja vista as diversas vezes que foi retirada do currículo dessa etapa de ensino. Essa conjuntura desfavorece o aprofundamento de pensamentos autônomos na medida em que a educação fica à mercê de interesses antiformativos, o que só contribui para a falta de experiências genuinamente formativas. A relação de submissão com que a formação escolar tem cedido aos apelos da razão instrumental, conforme já mostramos na crítica de Adorno, é de saltar aos olhos. Essa relação pedagógica com o esclarecimento perverso tem herdado para a educação uma prática, da mesma forma, perversa e ideológica de perpetuar a barbárie. É certo que os desconfortos que a prática filosófica causa no modo irrefletido de viver da nossa sociedade e as constantes ameaças à ordem estrutural vigente são, talvez, os maiores motivos pela aversão à prática desmassificante da filosofia, pois, conforme mostrado no capítulo anterior, a filosofia tem o potencial de restabelecer a relação danificada entre pensamentos dominantes e a realidade.

Não se deve desprender dos motivos de alheamento da prática filosófica no âmbito escolar da educação básica, a própria resistência de alguns núcleos conservadores do pensamento filosófico que demonstram recusa à presença e permanência da filosofia no ensino médio. Esses núcleos representam a ideologia que

considera a filosofia acessível apenas a uma minoria intelectual que deteria o saber filosófico, desconsiderando dessa fração a juventude desse estágio educacional.

Essa visão unilateral acerca da ação filosófica dificulta a formação de uma cultura filosófica consistente no âmbito das nossas escolas de ensino médio. Gramsci (1982), acredita que considerar o trabalho filosófico acessível apenas a especialistas é uma atitude preconceituosa que serve apenas para intimidar e afastar as pessoas comuns do contato com o pensamento dos filósofos. Por vezes, a difusão dessa ideia facciosa serve a interesses políticos conservadores da sociedade, uma vez que o contato das massas com a filosofia contribuiria significativamente para a elevação do nível de compreensão e intervenção na realidade, ultrapassando o senso comum e avançando no sentido de uma consciência crítica. Gramsci expõe:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo” [...] (GRAMSCI, 1986, p. 11).

É nesse sentido de ressignificar a prática filosófica que Adorno expõe que a elevação do senso crítico e do poder do pensamento autônomo é o primeiro pressuposto para construir experiências formativas que possam evitar a barbárie eminente sob diversas formas e práticas. Se, então, a educação deve ter por essência a luta contra a barbárie e, se a prática filosófica concorre para a possibilidade de formação de novas experiências, então essa visão unilateral acerca da limitação do pensamento filosófico afasta o indivíduo, principalmente o jovem, da luta vivencial de reinterpretação crítica da realidade em que se insere. Pior, perpetua inconscientemente a situação posta, pois “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como determinados” (ADORNO, 1995, p. 129).

É preciso ter em mente que o contato com a filosofia no contexto da educação básica é o fundamento para evitar o que Adorno denominou de “caráter manipulador” ou “personalidade autoritária” que, pelo que a psicologia social confirma, forma-se ainda na primeira infância e, portanto, a educação nessa etapa deve se voltar contra a formação desse caráter. Para tanto, a autonomia, a autodeterminação ou

não-participação são os fins para os quais deve se voltar a formação, como já tratamos anteriormente, o que se pode conceituar como a descoisificação da consciência.

É posta, então, a crítica de Adorno a essa unilateralidade e limitação do ato de filosofar ao passo que a ação de resistência não pode estar limitada a um grupo, ao contrário, não fará sentido a formação para a autonomia. Se o mundo administrado exerce pressão em todos, a experiência de resistir a isso deve abarcar a máxima quantidade de mentes, caso isso não aconteça, ela define como o próprio Adorno expõe:

A objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeito. Senão, a experiência filosófica define. O espírito positivista do tempo, porém, é alérgico a isso. Segundo ele nem todos são capazes de uma tal experiência. Ela constituiria o privilégio de indivíduos, um privilégio determinado por suas disposições e história de vida; exigí-la enquanto condição do conhecimento seria elitista e antidemocrático. É preciso admitir que, de fato, nem todos podem fazer experiências filosóficas na mesma medida [...] (ADORNO, 2009, p. 42).

Por outro lado, reconhecer que a filosofia não é acessível apenas a grupos seletos de especialistas não significa dizer que praticá-la seja tarefa fácil, podendo ser desenvolvida de maneira espontânea, prazerosa e sem esforço. Isso seria uma outra forma de preconceito que contribuiria para a banalização e desqualificação da ação filosófica, tão ofensiva quanto achar que ela seja inacessível a muitos. É forçoso identificar certo grau de dificuldade no trabalho filosófico, no entanto, considerá-la insuportável às pessoas simples, o que inclui a maioria dos jovens de ensino médio de escolas públicas, torna-a uma atividade elitizada.

A filosofia deve abarcar as massas e as massas devem, da mesma forma, ter contato com a filosofia para que haja uma elevação cultural do senso comum e o espaço ideal para esse encontro é a escola. Nesse ambiente, o filosofar espontâneo das massas pode transformar-se num pensamento mais rigoroso e elaborado e fazer-se transformador da realidade. Nesse sentido, ela é fundamental no currículo do ensino médio. Daí, decorre, segundo Silveira, que o trabalho do professor de filosofia traz contribuições relevantes tanto no aspecto cultural quanto no aspecto político. Em suas palavras o professor é:

[...] o responsável mais direto pela mediação entre o aluno e o saber filosófico. Se tal mediação não for proporcionada pela escola pública e pelo professor de filosofia muito provavelmente não o será por nenhuma outra instituição, nem por nenhum outro profissional, de modo que os alunos das camadas

populares – que são, via de regra, os que estudam nas escolas públicas – ficarão alijados do contato com a filosofia (SILVEIRA, 2017, p. 17).

Historicamente, a filosofia enquanto prática de reflexão, sempre foi negada no contexto da educação brasileira. Quando ela não esteve a favor de ideologias domesticantes como no período colonial, em que esteve em favor dos jesuítas e dos dogmas da religião e no período republicano quando se priorizou o estudo da lógica em nome do progresso republicano, ela teve sua atuação proibida como nas décadas de 1970, pela atuação do governo ditatorial. Nessa óptica, é forçoso considerar que este contexto histórico fragmentado, marcado por presenças e ausências no âmbito de nossas escolas, tem influenciado negativamente na consolidação de um ensino coerente com os objetivos e com a prática que ela deve desenvolver na formação dos alunos do ensino médio.

O momento presente traz velhos desafios à disciplina. Após ter garantia da ampliação progressiva do estudo da filosofia no ensino médio pelo decreto 11.684/08, essa garantia esbarra, agora, na lei 746/16, que estabelece novas diretrizes para o currículo da educação básica nacional. Com a nova BNCC que, entre outras alterações, modifica a forma de atuação da disciplina nas instituições de ensino médio do país. Portanto, a filosofia precisa exceder as ideias de grupos obscurantistas que além de considerarem o pensamento filosófico vago e com pouca utilidade prática, defendem uma educação imediatista, utilitarista e tecnocrática. Sobre essa questão, declara Bittencourt:

Em uma sociedade que atualmente se caracteriza pelo reacionismo contra todo tipo de progresso cultural, pela vulgaridade de seu gosto estético e pelo esgotamento de seu senso crítico [...] não apenas o pensamento filosófico, mas também quaisquer outros modos de exercício do pensamento autônomo correm o risco de estagnação (BITTENCOURT, 2015, p. 29).

De uma forma ou de outra, uma grande parcela dos jovens brasileiros é privada da oportunidade de entrar em contato com o estudo sistemático, efetivo e de qualidade de filosofia no ensino básico. Certamente isso dificulta a formação de um pensamento autônomo e reflexivo na sociedade brasileira. Bittencourt (2015) considera que em muitas situações o ensino de filosofia é direcionado pelas metodologias de instituições que valorizam a educação tecnicista desvinculada da proposta de desenvolver sujeitos críticos, preparados efetivamente para o exercício

da cidadania plena em uma ordem social fragmentada, da conscientização política e da autorrealização pessoal conforme escreve.

Formatam-se estudantes submetidos a um modelo educacional que não propõe a construção do jovem como ser consciente do seu poder de transformação da realidade, mas como mero instrumento orgânico que possa estar preparado o quanto antes para o mercado de trabalho precário e flexível próprio da dinâmica capitalista em seu modelo neoliberal. Conseqüentemente, muitos jovens receberam um ensino de filosofia pedagogicamente fragmentado em seus conteúdo e atividades didáticas, ocasionado, geralmente, não pelo despreparo intelectual do professor, mas pela desvalorização de um projeto cultural que preconize o ensino reflexivo nas escolas [...] (BITTENCOURT, 2015, p. 30).

Assim sendo, fica evidente conforme exposto aqui, que a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento da formação cultural tem sido sintomas da estagnação de nossas instituições de ensino. O engessamento em torno do viés técnico tem negado à educação brasileira os fins a que ela se propõe, qual seja, a capacidade de estimular o jovem ao pensamento crítico e autônomo. E a filosofia, outrossim, tem herdado essas mazelas que difunde uma semiformação filosófica no ensino médio.

Nessa perspectiva, a formação tem se caracterizado por ser aquilo contra o qual Adorno defendia que ela deveria se voltar: “[...] a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir, do seu exterior: mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacado [...]” (ADORNO, 1995, p. 141).

Adorno considera, nesse sentido, que há elementos repressivos e opressivos no contexto da educação e, por assim dizer, elementos de barbárie. É contra isso que a formação filosófica deve se opor. Deve, inclusive, combater práticas desenvolvidas com pretextos educacionais, mas que, em seu âmago, cultivam a estupidez. A educação voltada para a competição, tão apreciada pela lógica de educação burguesa, não premia a formação humana senão o desejo de sucesso a qualquer custo. Assim, “a competição é um princípio no fundo contrário a educação humana” (ADORNO, 1995, p. 161).

Nesse contexto, qual seria então a relevância da filosofia nessa etapa de formação? O que justificaria a necessidade dela estar presente na instrução da juventude do ensino médio? É necessária essa percepção da importância que a filosofia tem que desempenhar na formação dos educandos? Vários autores,

conforme serão citados adiante, debruçam-se sobre essa questão. Há, portanto, segundo esses autores, uma identidade da natureza da filosofia na formação do indivíduo que, por isso, justifica a urgência dela contribuir com o ensino integral dos jovens do ensino médio, embora alguns grupos estejam em discordância dessa concepção.

A educação filosófica, já amplamente discutida no capítulo anterior, tem, conforme Adorno, o mesmo fim para qual deve se voltar toda e qualquer formação: para a criação de uma consciência reflexiva (ADORNO, 1995). Sobretudo na relação direta com a produção de experiências formativas verdadeiras que possam substituir as relações dialéticas monopolizadas no conceito em detrimento da realidade. E já na educação de jovens, no ensino médio, é para a construção de dialéticas entre o sujeito e a realidade, ou seja, para a autonomia que a filosofia deve concorrer.

Bittencourt (2008) aponta alguns entraves ao ensino de filosofia no Brasil. O primeiro deles diz respeito à própria instabilidade que a disciplina tem sofrido em decorrência de manipulações políticas nas estruturas pedagógicas. É notório que os interesses educacionais sempre estiveram à mercê dos ideais políticos e, nesses arranjos, a filosofia direcionada aos jovens da educação básica tem sido um dos eixos mais prejudicados pelas disputas políticas e ideológicas. Para o autor, esse cenário contribui para que o ensino dessa disciplina, fundamental para a formação do indivíduo, fique cada vez mais restrita a uma pequena parcela de jovens e escolas que preconizam o conhecimento filosófico. Do mesmo modo, sustenta que, apesar de grandes nomes que o país legou à cultura universal na literatura, o Brasil não possui uma população majoritariamente leitora. As consequências disso recaem na falta de senso crítico e na carência de investigação filosófica pelo fato de ser caracteristicamente uma disciplina que requer indagação, questionamento e reflexão que só podem ser alcançados pela dedicação à leitura.

É forçoso considerar que há setores na sociedade que lucram com a falta de pensamento crítico da grande massa jovem, portanto essa situação de minoridade intelectual é mantida por meios tendenciosamente contrários ao desenvolvimento de indivíduos conscientes e livres para atuarem significativamente no meio social em que vivem. A mídia corporativa é um grande exemplo de meio de reforço dessa condição, quando não favorece o desenvolvimento da capacidade de questionamento, de reflexão e de crítica. De maneira oposta, ela age de forma desengajada e sem profundidade intelectual, incapaz de agir e de, sequer, reconhecer as amarras sociais

de padronização do indivíduo. Assim se mostra a conjuntura desafiadora para a filosofia na pós-modernidade¹⁸, que Bittencourt sintetiza nos seguintes termos:

O desafio de se pensar filosoficamente a cultura social de nossos tempos, reside, sobretudo, nesse embate travado contra as determinações de mercado que submetem a formação institucional à lógica imperiosa de interesses mesquinhos que degrada os valores culturais. Em decorrência disso “vemos muitos indivíduos, em especial os jovens dessa era de incerteza, se tornando não indivíduos potencialmente capazes de desenvolverem o ato de pensar através da autonomia e da segurança intelectual, mas sim, propagadores das absurdas opiniões emitidas por terceiros” (BITTERN COURT, 2008, p. 66).

Essa propositura se estende sobre o setor educativo de forma geral e enquanto disciplina, a filosofia enfrenta esse cenário marcado pela apologia da alienação cultural e a exaltação de outros componentes curriculares que favorecem a suposta glória estudantil do jovem. Em contrapartida, as disciplinas “humanas” são postas numa categoria pedagógica inferior. Nesse contínuo esvaziamento educacional, os jovens são cada vez mais pressionados, em decorrência do espírito tecnicista, a ingressarem em cursos superiores de forte apelo mercadológico como garantia do sucesso individual e enriquecimento material. “Com efeito, se manifesta predominantemente na mentalidade da sociedade da era tecnicista uma fabulosa relação de pseudo-causalidade entre carreira profissional e sucesso econômico que, em nível prático, necessariamente não ocorre” (BITTENCOURT, 2010, p. 3).

Em vista disso, o contexto social influencia imperiosamente o contexto educacional e a filosofia sofre os efeitos dessa adaptação educacional aos caprichos tecnocráticos. Nesse sentido, a disciplina é vista como improdutiva em virtude da suposta utilidade profissional da grande parte das demais disciplinas. Acerca disso, Cerletti e Kohan comentam:

A intervenção esforçada do pensamento carece da frescura do discurso publicitário ou vertiginosa imagem do videoclipe. A filosofia não é sedutora em nossos tempos. Pelo contrário, parece um estorvo pouco prático. Não nos garante a felicidade ou a solução rápida de novos problemas, e sim, muitas vezes, costuma colocar novas questões, talvez mais complexas e profundas. Que sentido tem hoje complicar a vida quando tudo nos é oferecido de forma

¹⁸ O termo pós-modernidade aqui empregado está em consonância ao conceito usado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard que definiu a pós-modernidade como sendo a situação em que as grandes narrativas (os grandes sistemas em que se o ser humano baseia sua consciência e ação) entram em descrédito. Portanto, é o cenário de crise e perda de legitimidade das metas-narrativas e dos grandes discursos motivado pelo desenvolvimento do capital e pela ciência que legitimam a condição da contemporaneidade. (LYOTARD, 2000)

espetacular? O impacto imediato da imagem torna obsoleta e aborrecida a intervenção imediata da reflexão. E, o que é pior, tudo que não tenha um lucro imediato termina sendo uma irremediável perda de tempo (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 46-47).

E apesar de tudo, algo consequente dessa surrupia da formação autêntica pelos interesses burgueses é a indecorosa e assustadora situação da educação não demonstrar interesse por uma formação para a emancipação. “O que é peculiar no problema da emancipação [...] é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre está tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação [...]” (ADORNO, 1995, p. 172). A passos largos a educação parece caminhar sempre mais para garantir a adaptação dócil àqueles a quem deveria garantir formação para a resistência e autonomia. Isso se faz sentir claramente quando a formação se guia pelos critérios da indústria cultural implantados dentro do contexto educacional que, por isso, sabotam a verdadeira formação em nome da instrução e do pseudo-esclarecimento. Esses mecanismos são entraves à intenção de formar, isso se dá exatamente porque “não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à [...] emancipação [...] é submetida a resistências enormes [...]” (ADORNO, 1995, p. 185).

Nesse ponto, faz sentido a capacidade reflexiva da filosofia aplicada no contexto educacional do ensino médio de uma sociedade reificada, pois servirá como meio de reflexão sobre as práticas existenciais contemporâneas, desnudando os matizes ideológicos que agem cada vez mais com maior violência sobre a capacidade crítica do estudante. Uma genuína prática pedagógica faz do ensino de filosofia um instrumento de emancipação intelectual e existencial. Nesse sentido, ela é causadora de superação cultural da mediocridade humana. Decorre daí a principal causa que leva a sociedade tecnocrática a depreciar o exercício reflexivo como recurso potencialmente causador de uma nova estrutura social, na medida em que privilegia, por seu método formativo, a formação de sujeitos autônomos na vida prática.

É certo, portanto, que não se vive numa época de esclarecimento, numa perspectiva kantiana, dada toda a pressão que a sociedade imprime sobre as pessoas, mas o próprio esclarecimento deve ser pensado numa concepção de dinamicidade, como um vir-a-ser e, desse modo, ainda é possível crer em frentes de resistências à educação desumanizada. Uma das tendências que deve ser posta em evidência de combate é a forma heterônoma com que a sociedade se posta e, por

consequência, instala-se na escola. A formação tem primado pela heteronomia, por conseguinte, vemos a juventude cada vez mais engajada na missão inconsciente de alheamento da consciência.

A possibilidade de que ainda a razão se efetive como emancipação é, conforme já mencionamos no capítulo anterior, pensar na formação autêntica dos indivíduos por meio de metodologias comprometidas com o enfrentamento da realidade posta. É preciso partir, então, de uma forma de educação para a resistência que supere a semiformação mantida e patrocinada pela educação burguesa e ancorada nos produtos da indústria cultural tão bem ajustada à educação espetacular de nossas escolas, sobretudo no contexto do capitalismo tardio.

A força com que a realidade objetiva tem se colocado no plano burguês e as nuances de suas formas, ora sedutoras, como numa tela de cinema, ora violentas, como em regimes totalitários, devem ser combatidas com consciências críticas de formação consistente capazes de impor resistência ao capitalismo industrial tardio que podem encontrar na educação, com base na filosofia, um adversário a altura (LEMOS, 2013, p. 18).

O ensino de filosofia, portanto, torna-se relevante como método de enfrentamento das mazelas que se configuram como semiformação no contexto escolar, mas para tanto, ela deve estar para além de uma disciplina específica a serviço da adaptação do indivíduo. Só um modelo educacional comprometido com a formação crítica e com a não-adaptação aos ditames burgueses tenderá ao desenvolvimento de uma “[...]consciência autônoma e isso só será possível por meio de uma educação para experiência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 151).

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem para a educação autônoma, no contexto da juventude da educação básica, a filosofia deve ter a atitude engajada de não-adaptação do indivíduo, por essa postura ela pode conduzir o sujeito à maioria. E, assumindo a sua autonomia, ele pode por sua vez fazer frente de resistência à sociedade que impõe ao indivíduo a adaptação. Nessa perspectiva, a função da filosofia não é justificar os métodos educacionais perversos, como até então é forçada a fazê-lo, mas negar essa padronização, é, antes de tudo, causar incômodo a esse modo irrefletido de educar no ensino básico.

Assim, a educação para a emancipação e resistência em Adorno, dá-se pelo fortalecimento de experiências formativas em que o sujeito seja levado a assumir, intelectualmente, uma postura reflexiva frente a realidade objetiva. Nesse sentido, qualquer método que pretenda isso deve guiar-se pela dialética negativa enquanto

método pedagógico, pois, conforme já tratado, por esse mecanismo as particularidades das relações são consideradas e possibilitam a criação de experiências formativas verdadeiras e por isso, uma nova postura vivencial com a realidade.

A exigência da filosofia no ensino médio ou a exigência do ensino de filosofia se apoia na necessidade de emancipação. Essa seria então a justificativa dessa disciplina na formação dos jovens dessa etapa de ensino. Adorno percebe a exigência da educação conduzir à autonomia. Para ele, foi por falta do uso pleno do entendimento autônomo que milhares de alemães participaram do massacre do povo judeu. Por isso a necessidade da educação se voltar para a formação da autonomia.

O que se constata na atualidade é um projeto educacional que, apoiado, nos elementos da indústria cultural se opõe ao esclarecimento e converge necessariamente para a produção da heteronomia. O processo de reversão da heteronomia social que se vive na contemporaneidade só se efetivará com um trabalho educacional sério que privilegie a formação e a política. “Por isso também a urgência de uma verdadeira formação da autonomia e a sua impossibilidade política de ser postergada não há emancipação sem educação política consistente com seus fins e princípios” (KOHAN, 2010, p. 205).

Nessa perspectiva, urge a necessidade de um sistema educacional que crie as condições para a formação da consciência crítica e soberana. O processo educacional deve então proporcionar o exercício livre da consciência e fornecer, ao mesmo tempo, as condições para sua prática, sem isso não há emancipação possível. E a filosofia deve ser a primazia de um projeto educacional emancipador. Neste sentido, é pertinente pensar o ensino de filosofia como uma necessidade para a plena efetivação da formação para a autonomia.

Apesar de todas as contradições que se opõem à prática de formação autônoma, não se pode perder de vista que apesar do programa educacional tecnicista andar a passos largos nesse projeto alienante, ele ainda não se concretizou, conforme já posto na seção anterior, e que o mal-estar cultural ainda pode ser reparado na medida em que houver uma prática filosófica comprometida pedagogicamente com desmascaramento dos interesses dominantes e com a compreensão dos interesses e inquietações que emergem da experiência de vida. Nesse contexto, a filosofia tem o papel de transformar essas inquietações em

reflexões e questionamentos. Nessas condições, a filosofia tem a função problematizadora e ressignificante da realidade da juventude.

Nesse sentido, a prática libertadora precisa passar necessariamente pela sensibilidade do professor para que a reflexão possa gerar ação na realidade dos estudantes, pois como se percebe, as transformações nos paradigmas educacionais nas últimas décadas têm modificado cada vez mais a prática “formativa” em prática “informativa” e para superar isso. Para Cerletti e Kohan (1999), o professor precisa refletir sobre sua prática pedagógica para que ela possa transcender os padrões burocratizados e possa tratar os estudantes como agentes críticos capazes de questionar a veracidade de um fato e de agir sobre os problemas reais de modo reflexivo.

Adorno evidencia que, apesar das pressões do mundo administrado se desdobrar sobre todos sem exceção, e que por isso “encurtam, talham sob medida e estropiam multiplamente as forças produtivas espirituais [...]” (ADORNO, 2009, p. 42), há aqueles a quem o mundo não modelou completamente e, desses, deve necessariamente partir a ação pedagógica de resistência. Essa ação de começar a resistência, que o próprio Adorno enxerga como um esforço moral, é, prioritariamente, no contexto que se expõe, da ação dialética do professor de filosofia que por uma ação de esforço não envergonhou o espírito ao imperialismo latente da educação burguesa. Adorno diz:

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante –, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade (ADORNO, 2009, p. 43).

As experiências formativas que proporcionem a desnaturalização e estranhamento e a elevação do indivíduo ao patamar de sujeito devem ter como mentor a figura do professor de filosofia. Nesse sentido, arremata Adorno: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

Nessa óptica, não se pode esquecer a importância do professor de filosofia a fim de que ela se configure com toda a relevância que se apresenta. E, certamente, o professor de filosofia que não se preocupa com a formação que ele proporcionará

aos estudantes estará fazendo mais mal do que o bem aos discentes, sem esquecer que estará sendo antiético e desleal com a grandeza da missão a que se propôs (DANELON, 2010).

Lídia Maria Rodrigo, em sua obra *Filosofia em sala de aula*, ratifica essa visão quando aponta que “O desafio do professor de filosofia no Brasil, hoje, consiste em criar e significar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os estudantes” (RODRIGO, 2009, p. 11).

É necessário pensar em ações pedagógicas que respaldem a presença da filosofia no ensino médio. Prado (1991), diz-nos que a função do professor é prestar ajuda. Ajudar o aluno a aprender, a descobrir, conferir na sua mente, e tomar posse, com um ato criador de sua inteligência ativa, da verdade, como algo seu. Ou seja, não se deve aprender a verdade do professor, mas a verdade das coisas e só é capaz de praticar esse movimento aquele que for capaz de pensar autonomamente.

Se a filosofia representa a superação do senso comum e a capacidade de reflexão rigorosa e crítica sobre os problemas da realidade, o contato dos alunos do ensino médio como ela pode proporcionar a apropriação teórico e cultural importante para a crítica da ideologia dominante e superação da condição de alienação social. Isso significa que a filosofia contribui para a realização da condição humana da classe estudantil do ensino médio. Nesse sentido, é fundamental criar momentos em que essa apropriação possa se materializar em circunstâncias cada vez mais presentes na condição da realidade dos jovens do ensino básico. Portanto, uma metodologia em que o jovem seja instigado a repensar sua própria vivência cotidiana precisa de um novo olhar para as questões que o afetam. Deteremo-nos, pois, no propósito de oferecer uma metodologia significativa para o alcance da relação do jovem com a filosofia no contexto do ensino médio.

4.2 A Tertúlia Filosófica como metodologia ativa para a filosofia no ensino médio

Diante do modelo de educação burguesa que se apresenta em suas formas mais perversas, toda forma de resistência atua no sentido da não-participação e, como tal, tenderá para a possibilidade de desalienação humana. A filosofia, conforme já tratado, tem por sua própria natureza, o poder de agir como antissistema. No entanto, quando temos, da mesma forma, forças de resistência à sua atuação, os desafios tendem a ser maiores. É nesse sentido que algumas metodologias podem agir na

direção de estender o exercício de desnaturalização e estranhamento social, próprio da filosofia.

É para esse fim que, segundo Adorno, a formação deve conduzir em tempos em que, compreender qual a finalidade da educação, torna-se algo tão problemático, pois pelo cenário que se evidencia, os objetivos fundamentais da educação já não são válidos por sua própria importância, ou talvez sua importância não seja perceptível. “No instante em que indagamos: “educação para quê?” onde este “para quê” não é mais compreensivo por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas” (ADORNO, 1995, p. 140).

A formação que se dissocia da práxis histórica dos homens se absolutiza e se transforma em semiformação (PUCCI, 2010). Nessa perspectiva, a educação deve criar condições para que o indivíduo tenha uma relação dialética com o mundo, dialética no sentido de adaptação a ele, e mais importante que isso, construa possibilidades de suplantar essa condição e tornar-se autônomo.

Um modelo educacional, para uma formação crítica, que agregue de forma séria e comprometida o ensino de filosofia, no contexto do ensino de filosofia, no sentido de sistematização e reflexão sobre a totalidade objetiva do real, tende a levar o sujeito ao desenvolvimento de uma consciência autônoma (LEMOS, 2013, p. 19).

Não se deve desvincular dessa condição da educação filosófica para a autonomia o desafio de construir, do mesmo modo, essa possibilidade de fomentar a práxis filosófica nesse contexto educacional. Não se pode perder de vista que a democratização da educação básica transportou para as escolas de massa, o encargo de educar uma juventude oriunda dos diversos meios e situações econômicas. Daí o difícil panorama de educação democrática e com qualidade, pois a popularização do ensino não foi acompanhada por uma formação de qualidade.

Contudo, a própria conceituação de democracia exige, conforme Adorno, pessoas emancipadas, sem isso é impossível se pensar uma democracia fora daquilo que se apresenta, inclusive para a educação. A formação filosófica, nesse sentido, precisa necessariamente se voltar às massas e indicar formas de resistência. Caso contrário, é demagógica a própria concepção de educação.

Rodrigo (2009) aponta que didaticamente, o grande desafio para a educação filosófica é acessibilizar esse saber, muitas vezes tido como complexo, ao público vasto e menos qualificado (RODRIGO, 2009). No entanto, é possível crer na

possibilidade, embora não sendo tarefa fácil, de educar filosoficamente esse público, como meio necessário de consolidação do conceito de democracia, conforme expressa a autora:

A difusão do saber filosófico mais amplo que o grupo de especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns (RODRIGO, 2009, p. 102).

Disseminar o saber da filosofia ao público da educação básica, com especificidades tão heterogêneas pode suscitar a velha e preconceituosa visão de incapacidade filosófica desse grupo ou a descaracterização desse saber para atender as massas menos favorecidas da cultura erudita. No entanto, essa visão, somente afasta, como já mencionado antes, as pessoas comuns do contato com a filosofia. Até as formas mais elaboradas podem e precisam estar ao alcance das camadas desfavorecidas da sociedade que compõe a grande maioria do grupo da educação do ensino médio.

É necessário, desse modo, colocar o saber filosófico ao acesso daqueles ainda não iniciados na práxis do trabalho filosófico mais elaborado e, para tanto, deve-se simplificar o caminho de acesso aos questionamentos filosóficos. Em Rodrigo (2009), isso não significa desqualificar a filosofia, mas favorecer a elevação do espírito dos jovens da educação básica por meio do contato com ela. Esse trabalho implica riscos didáticos para não incorrer na banalização desse saber.

O ponto de partida para essa empreitada é o reconhecimento de que o processo filosófico de criticidade, desnaturalização, elaboração de um pensamento autônomo, típico da filosofia pode ser desenvolvido por pessoas comuns de pouco acesso a uma cultura elevada e, para isso, necessita-se encurtar a distância entre a filosofia, onde se encontra toda a tradição de saberes especializados, às vezes vistos como intocáveis, e o senso comum onde está a categoria de jovens do ensino médio.

Para Rodrigo (2009), essa é uma questão que precisa ser revisitada para que dela possam ser extraídas algumas considerações e preconceitos que ainda são entraves para uma maior disseminação do saber da filosofia às massas. Sempre foi tomada pela tradição filosófica, a posição de distanciamento entre a filosofia e senso comum. “O pensamento antigo opunha opinião (doxa) e ciência (episteme)” (RODRIGO, 2009, p. 13). Essa perspectiva contrapôs o saber filosófico ao senso comum afastando, por assim dizer, a filosofia de tudo aquilo que vem do homem

comum dotado de opiniões comuns não elaboradas. No entanto, ao contrário do que se pensa, o procedimento de simplificação não conduz fatalmente a uma banalização desse conhecimento, pois “a simplificação didática não afeta o saber filosófico enquanto tal, mas apenas o seu ensino ou forma de difusão” (RODRIGO, 2009, p. 14).

É necessário pois eliminar, o equívoco entre a simplicidade do saber filosófico para alcance do jovem do nível médio e o simplismo que incorre diretamente na banalização da filosofia. Sobre essa questão esclarece Rodrigo:

Parece que a banalização apresenta um risco real, quando, por falta de uma compreensão da complexidade de determinado pensamento, este acaba sendo traduzido em termos simplistas, mas não quando o complexo, uma vez compreendido, é exposto em termos simples por razões didáticas (RODRIGO, 2009, p. 15).

Outra percepção que precisa ser suscitada e compreendida quando se trata da filosofia no ensino médio, segundo a autora, é a noção válida de que existem diferentes níveis de aproximação com o saber filosófico e, certamente, não se deve pretender que o público do ensino secundário alcance a forma mais aproximada com esse saber, no entanto, essa percepção não pode afastá-los do contato e participação com esse saber. “O projeto de difusão do conhecimento filosófico para além da comunidade de iniciados não significa, em nenhuma hipótese, a intenção de converter em filósofos todos os homens” (RODRIGO, 2009, p. 16). No entanto, há diferentes formas de desfrutar culturalmente do saber filosófico que podem incidir na criticidade do alunato do ensino médio, o que converge para aquilo que Adorno trata como educação para a individualidade e resistência.

A didática da filosofia para a educação básica, nesse sentido, precisa levar o indivíduo ao confronto real com a existência no sentido de ajudar a construir a individualidade coletiva e extrapolar a condição de adaptação proposta pela realidade objetiva. Nisso, a filosofia para esse público deve mirar a dissolução desses mecanismos de repressão que deforma nas pessoas a predisposição para construir experiências. A educação para a individualidade como pressuposto da formação é central para a filosofia, mas a individualidade no sentido da autonomia do sujeito que pode se opor aos mecanismos de adaptação e não no sentido de individualismo que contamina as noções de educação. “É preciso construir a individualidade do sujeito na experiência com outros sujeitos para que a individualidade seja a fonte impulsionadora de resistência num mundo danificado” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-

OLIVEIRA, 1999, p. 131). A individualidade, nessa perspectiva é pensada como fortalecimento do eu em direção ao enfrentamento dos artifícios de reificação. Nesse sentido, Adorno considera que “hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1995, p. 154).

Ainda quando posto que o objetivo do contato com a filosofia, por um lado, não projeta a formação de filósofos especialistas, não faria sentido sua presença nesse estágio de formação se não pretendesse, por outro lado, o desenvolvimento do pensamento crítico. Este, capaz de desnaturalizar as forças que agem sobre o indivíduo, naquilo que Rodrigo caracterizou como: “a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente dispensar heterônimas, construindo, ele próprio, suas mediações com a filosofia” (RODRIGO, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, a didática da filosofia para a educação básica tem que ser pensada a partir de estratégias em que o saber filosófico se configure numa relação de sentido entre esse saber e as experiências culturais de que os estudantes são provenientes, tanto no sentido de ressignificá-las quanto no sentido de contrapor-se a elas, se necessário. Certamente, isso não será possível se o indivíduo não receber uma educação para a individualidade. “O retorno ao sujeito, a acentuação do indivíduo como polo de resistência, não significa seu fechamento em si mesmo, mas a busca na sua autonomia [...]” (PUCCI, 2012, p. 12). Nisso se mostra a importância da aprendizagem se voltar para a potencialidade do pensamento autorreflexivo, crítico, e consciente das contradições da realidade.

Se, pois, a autonomia é um pressuposto real para a educação, o fazer educacional para o ensino médio não pode formar para a fuga ou adaptação à realidade, mas a filosofia deve ser propulsora do enfrentamento e resistência tomada na tensão entre os polos de autonomia e adaptação. Essa tensão deve ser resgatada continuamente “justamente porque o pensamento não se encontra reconciliado com a realidade, torna-se possível realizar a sua autocrítica [...]” (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 5).

Para Santiago (2005), apesar de um ceticismo acerca da racionalidade humana atravessar os escritos de Adorno, uma irracionalidade que parece eliminar todas as forças de resistências, o pessimismo não faz sucumbir por inteiro o ânimo do autor, pois pela educação ainda é possível possibilidades concretas e o próprio Adorno crê no potencial da formação. “Nesse sentido ainda é possível buscar uma

práxis emancipatória que não colabore diretamente com o sistema na medida em que seu raio de ação não toque diretamente o sistema, mas se dirija ao indivíduo” (SANTIAGO, 2005, p. 121). É nesse sentido que se pode ainda contribuir para a desbarbarização da educação em tempos de adaptação à realidade objetiva, quando ela se voltar para o sujeito no sentido de fortalecer sua autoconsciência crítica.

Nesse contexto apresentado, a educação deve ser promotora direta da emancipação e do pensar rigoroso e autônomo. Quando isso não acontece, o indivíduo passa a não fazer uso do seu próprio entendimento e delega isso à tutela de outrem. Para Adorno (1995), quando os habitantes de uma democracia não se servem de seu próprio entendimento, ela pode conduzir à barbárie, por isso a educação para a emancipação é uma educação contra a barbárie. É necessário, pois, pensar em modelos educacionais que se voltem para a formação da autorreflexão, para a autonomia e para a autodeterminação. Só uma educação assim pode combater a irracionalidade e levar o indivíduo a tomar consciência dos processos em que está inserido e, às vezes, escravizado.

É flagrante, portanto, a exigência, na contemporaneidade, de um sistema educacional que crie condições plenas para o exercício da consciência, caso contrário, contribuirá para a perpetuação de ações educacionais ideológicas que disseminam a alienação do estudante. Sem uma educação crítica, que seja caminho para a emancipação individual e coletiva, não há qualquer autonomia possível.

Na concepção de Kohan (2010), há a necessidade permanente do professor de filosofia, em sua prática, de construir propostas pedagógicas e fundamentar programas de emancipação humana. É forçoso, segundo o pensador, olhar mais atentamente ao nexos entre filosofia, educação e emancipação. E ainda, repensar permanentemente os pressupostos políticos e filosóficos é uma exigência da prática pedagógica do professor de filosofia. É nesse sentido que, ao ensinar, a prática pedagógica deve estar voltada para a construção da autonomia.

Criar propostas educacionais vivas em que se evidencie a participação não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, no âmbito social onde ela verdadeiramente precisa atuar, deve ser sem dúvida, um dos grandes, senão o maior objetivo da educação enquanto meio, por excelência, de análise e reflexão da realidade. “É preciso criar a cultura do filosofar na escola, mas do filosofar sobre os problemas que atingem a juventude diretamente” (GONÇALVES, 2019, p. 96).

Diante dessa necessidade, o projeto Tertúlia Filosófica surge com o intento de tornar o meio educacional um lugar de pleno debate sobre diversas questões sociais contemporâneas, proporcionando reflexão sobre várias problemáticas e os meios possíveis de atuação social, sobretudo, do educando. Essa metodologia estrutural para se trabalhar a filosofia no contexto do ensino médio apresenta-se como sugestão concreta de unificação entre teoria e prática educacional.

Essa proposta surge, então, como uma forma de metodologia ativa para o trabalho docente em filosofia que marca a possibilidade do estudante se apropriar da práxis filosófica para entender e ressignificar questões próprias da sua cotidianidade, pois o homem se forma no confronto de suas experiências numa constante experiência de si. Nela, recorre-se aos conceitos de vários saberes de diversas áreas, assegurando a interdisciplinaridade de questões socialmente significativas. Nesse sentido, o processo de formação filosófica contribui para a autonomia e atuação política da juventude do ensino médio. Em torno dessa experiência formativa, reúnem-se os vários seguimentos educacionais em favor de uma metodologia rica e participativa que concentra em si, além de vários atores do processo formativo, vários saberes e áreas diversas do conhecimento.

Para GALLO (2010), a filosofia no ensino médio não deve ser justificada apenas pela mera transmissão de conteúdo ou pelo desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos a fora. Nessa direção, a educação filosófica deve estar pautada na direção de um ensino ativo que coloque os estudantes em contato com a atividade filosófica, típica da produção de pensamentos e de problemas motivadores, quer sejam aqueles já reportados pelos filósofos, quer sejam do próprio contexto contemporâneo.

Um arcabouço metodológico deve ser então construído para que os alunos se sintam convidados e motivados à produção filosófica ativa. Nesse sentido, é forçosa a diversificação de metodologias que proporcionem um envolvimento atuante e comprometido com a proposta filosófica. Isso só é possível com a formação filosófica e o engajamento do professor sensível à necessidade de criação de pensamentos novos diante de questões já discutidas e vivenciadas pelos estudantes. É nessa perspectiva que a proposta da Tertúlia Filosófica ganha sentido como ensino ativo e metodologicamente interdisciplinar. A experiência do filosofar precisa encontrar subsídios didáticos capazes de envolver o jovem do ensino médio e essa metodologia conjuga teoria, prática e interdisciplinaridade, que enriquecem o ensino de filosofia.

Acerca da interdisciplinaridade, é muito importante que, no ensino médio, a filosofia se relacione com outras disciplinas de modo a enriquecer as práticas metodológicas. O que Gonçalves (2019) denomina, essa possibilidade, de “intercambio dos saberes” ao situar o valioso vínculo da filosofia com a literatura. No contexto da educação básica, a conexão entre as disciplinas é um caminho eficaz para o aprendizado na mão contrária ao reducionismo e proporciona ao jovem fazer relações na tomada de decisões ou interpretações consistentes das questões que o afetam. Gonçalves (2019) apresenta a importância dessa comunicação entre os saberes (2019, p. 63):

[...] a “interdisciplinaridade” compreende-se pela interação e pela reciprocidade entre as especialidades e as disciplinas no bojo mesmo de um projeto específico de pesquisa. Aqui não basta justapor os resultados dos trabalhos, sem interação conceitual e metodológica, pelo contrário, o espaço interdisciplinar exige dos envolvidos um campo unitário de conhecimento, levando assim até possíveis negações das fronteiras das disciplinas. (GONÇALVES, 2019, p. 63)

Nesse sentido, é compreensível que o diálogo entre os saberes no contexto escolar beneficie um conhecimento mais sólido ao eliminar as fronteiras do saber que por vezes são apoiadas em práticas metodológicas já enraizadas e sedimentadas. Desse modo, “urge a prática de metodologias que perpassem as várias áreas do saber sem esquecer a diversidade dos espaços epistemológicos e aberturas das estruturas mentais dos profissionais envolvidos” (GONÇALVES, 2019, p. 65).

A experiência da interdisciplinaridade, embora seja apontada como algo enriquecedor da prática docente e uma necessidade na atualidade, ainda é uma realidade pouco vivenciada, sobretudo no contexto do ensino médio. Japiassu (2016), aponta essa problemática como um dos grandes desafios do século XXI. Infelizmente, segundo o autor, ainda hoje, há “[...] a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados” (JAPIASSU, 2016, p. 3). Essa fragmentação impossibilita pensar a realidade globalmente e em suas partes e, portanto, fragiliza a formação do pensamento crítico.

Essa realidade fracionada precisa ser ultrapassada para que o conhecimento seja melhor visto e analisado de outros ângulos. Essa é a característica da interdisciplinaridade e, nesse sentido, contribui efetivamente para a “[...] construção de uma visão ao mesmo tempo transcultural e trans-histórica permitindo-nos compreender o mundo atual em sua complexidade e o ser humano em suas

ambiguidades e contradições (JAPIASSU, 2016, p. 3). É nessa condição que a Tertúlia Filosófica se mostra inovadora para a didática da filosofia quando propõe a correlação entre diversos saberes.

Kohan (2002) considera interessante que a filosofia não apenas ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de tudo, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia. Dentro dessa perspectiva, é imprescindível ter claro também que a docência do professor de filosofia no ensino médio tem intrínseca a formação do indivíduo crítico.

Nesse cenário, o professor é, então, desafiado ao ensino filosófico significativo a partir de metodologias que favoreçam essa dialética do ensino e da produção filosófica, afinal o ensino deve se confundir com o próprio ato de fazer filosofia e o professor precisa assumir esse movimento de proporcionar a atividade filosófica no contexto escolar ou extensão dele. Lorieri (2002) afirma que, insistentemente, hoje, fala-se em uma educação para “o pensar”, que ofereça subsídios para que os alunos pensem por si mesmos, que tenham um pensamento autônomo, reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo. Para tanto, é necessário também esforço para produzir estratégias metodológicas que contemplem uma aprendizagem significativa.

A proposta metodológica denominada Tertúlia Filosófica surgiu no contexto do planejamento pedagógico da área de Ciências Humanas de uma escola pública estadual de educação profissional. Foi pensada com a pretensão de enriquecer o debate no contexto escolar em que os alunos pudessem perceber mais profundamente as questões sociais diárias do seu cotidiano numa condição mais elevada que o senso comum, que normalmente é usado para entendê-las. Como professores, somos sempre postos diante dos desafios do fazer e do como fazer filosofia no ensino médio e essa ideia surgiu como uma resposta a essa necessidade pedagógica para a filosofia na educação de nível médio.

Essa inquietação motivou a elaboração de um projeto que extrapolasse a atuação restrita da disciplina de filosofia sem abandonar, no entanto, o rigor filosófico

para entender e aprofundar questões vivenciais do jovem do ensino médio. Ou seja, uma metodologia ativa em que a práxis filosófica englobasse outros saberes sem abandonar o mais importante, o objetivo de proporcionar a posse desses conhecimentos aos jovens para reinterpretarem as conjunturas sociais em que estão inseridos na cotidianidade, conforme relata a coordenadora pedagógica, uma das idealizadoras do projeto¹⁹:

A quem possa perguntar: Os alunos participavam ativamente? Tinham coragem de se posicionar mesmo que tivessem posições diferentes?
 Respondo com imensa satisfação de missão coletiva cumprida:
 Sim. Sempre foi um show de participação consciente, sem medo de contra-argumentar, divergir e, inclusive, era uma das belezas da Tertúlia Filosófica - amor à sabedoria, a compreensão de que o saber é plural, com todas as concordâncias e discordâncias que se podem haver na construção do conhecimento, porém, os posicionamentos precisavam ser fundamentados e contextuais a fim de atingirmos nosso foco.²⁰

Com esses pressupostos, o projeto foi idealizado e ganhou forma, tornou-se mais próximo, mais abrangente e democrático. No âmbito da democracia é essencial o envolvimento dos alunos em todas as etapas da ação, pois possibilita uma maior interação, abrangência e sucesso da ação. A professora de história, uma das idealizadoras da ação, permite uma visão acerca disso quando fala:

O projeto tertúlia filosófica envolve os alunos desde a escolha dos temas, a serem trabalhados, a eleição do aluno palestrante e na participação durante as palestras concordando, discordando ou apresentado suas dúvidas, além da participação na preparação do sarau, a participação em teatro e escolha das músicas.²¹

Acerca da nomenclatura Tertúlia Filosófica, há uma especificidade importante: quando se pensou numa proposta que conjugasse em torno dela vários saberes – filosófico, sociológico, artísticos, literários e históricos – para uma abordagem voltada ao público do ensino médio, as tradicionais tertúlias europeias, conforme tratado na introdução, traduzem essa ideia por terem sempre uma abordagem artística e didática como espaço para a criação e discussão filosófica. Portanto, na escola, as tertúlias possuem uma grande importância para o

¹⁹ Os participantes da pesquisa e que, portanto, terão seus comentários postos no texto serão nomeados com as iniciais dos seus respectivos nomes.

²⁰ Depoimento escrito por A. B. Coordenadora Pedagógica, palestrante e idealizadora para o projeto Tertúlia Filosófica em maio de 2020.

²¹ Depoimento escrito por E. M. Professora de História para o projeto Tertúlia Filosófica em maio de 2020.

desenvolvimento do senso crítico e artístico do indivíduo através de atividades de cunho artístico, teórico e prático fundamentais para o desenvolvimento formativo.

O próprio nome, Tertúlia Filosófica, pode soar como algo para pessoas com notório saber, a verdade é que não tínhamos essa pretensão, pelo contrário, a participação se estendia a todos que, por meio de assuntos contemporâneos, quisessem entender o pensamento reflexivo que os debatedores traziam àquele tema, ali, podíamos cruzar opiniões, perceber pontos de vistas diferentes, pois acreditávamos que a pluralidade de ideias é capaz de difundir a cultura e o amor à sabedoria e esta só se torna possível quando podemos ampliar e compreender diferentes abordagens sobre o mesmo tema.²²

Levando em consideração que tertúlia é, conceitualmente, uma reunião entre amigos, a Tertúlia Filosófica trata-se de um encontro periódico no contexto escolar reservado à discussão de temas e assuntos, em que se cruzam opiniões, compartilham-se ideias em busca de difusão cultural e amor à sabedoria, incluindo a apreciação de músicas, poesias, crônicas, peças teatrais e outras formas de expressões artístico-filosóficas.

Esse espaço de argumentação gira em torno de uma mesa de debate composta, necessariamente e, no mínimo, por um educando, um pai ou mãe, um representante da sociedade civil e um educador. Com essa formação busca-se uma interação entre todos que compõem o contexto escolar. Nesse espaço de discussão, cada representante da mesa ministra uma palestra em torno do assunto em debate com duração média de vinte e cinco minutos. O depoimento da coordenadora ratifica o espaço de debate em torno das temáticas:

A estética da filosofia, a arte da linguagem, se manifestava em sarau (músicas, prosa e poesias), debates com diferentes temáticas sobre um mesmo tema, tomada de posição, contextualização de conhecimentos, pensar e se reposicionar, se fosse o caso, frente aos argumentos consistentes que traziam os debatedores (um professor, um aluno, um pai ou mãe, um representante da sociedade civil) a cada nova tertúlia, novos atores/debatedores e um novo debruçar sobre o tema, por parte de todos, em especial dos alunos, que não eram só ouvintes e sim participantes.²³

Músicas e poesias também fazem parte do espaço, estas ilustram o momento do “sarau”, espaço em que o público se expressa ou se manifesta

²² Depoimento escrito por A. B., coordenadora pedagógica, palestrante e idealizadora para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

²³ Depoimento escrito por A. B., coordenadora pedagógica, palestrante e idealizadora para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

artisticamente de forma contextualizada com o tema abordado. Além do sarau, a plateia participa efetivamente de toda a programação mostrando sua opinião nas “ideias preconcebidas”, instante que abre sempre o espaço de cada palestra e ao fim com o momento do “espaço aberto”, reservado a perguntas, questionamentos e contribuições.

As ideias preconcebidas têm uma finalidade muito importante dentro da metodologia. Como são sempre usadas para o início de cada palestra, elas servem como direcionamento da fala do palestrante, desse modo elas atuam para ter-se um melhor entendimento de como a plateia pensa algumas ideias, normalmente polêmicas acerca do assunto tratado na palestra. Após a abertura do evento, são entregues a todos os participantes três placas com as cores verde, vermelha e amarela, que representam as ideias de: concordância, discordância e dúvidas, respectivamente. Portanto, ao início de cada palestra, algumas frases sobre a questão tratada, são verbalizadas e o público participa levantando uma das placas de acordo com a noção particular que se tem acerca de cada uma delas. Ao serem levantadas, as placas com uma das cores, o palestrante percebe a noção mais geral que o público tem acerca do assunto a partir da cor predominante. Vejamos um exemplo de ideias preconcebidas que foram usadas para introduzir a primeira palestra “violência psicológica” da III Tertúlia filosófica sobre Violência.

Ideias preconcebidas para a III Tertúlia Filosófica
Palestra 1- **Violência silenciosa ou psicológica**

1. Alguns programas televisivos quando tentam manter a atenção do telespectador com banalidade e sensacionalismo não apresentam uma forma de violência, uma vez que se tem a liberdade de assistir o que se quer.
2. O adolescente diante de programas de televisão sensacionalistas tem o poder de discernir o útil do inútil.
3. No amor e na guerra vale tudo.
4. Muitas mulheres se submetem aos maus-tratos por consequência da violência psicológica que sofrem dos companheiros.
5. O contexto escolar é um dos grandes disseminadores do Bullying;
6. A violência psicológica é uma das maiores causadoras de mortes entre os adolescentes.
7. Apelidos e outras formas de humilhação em público são formas usadas por agressores para inserir a violência psicológica.
8. A depressão é, na maioria dos casos, desencadeada pela violência psicológica.²⁴

²⁴ Frases elaboradas pelos idealizadores para a 1ª palestra da III Tertúlia Filosófica sobre violência, em set. de 2011.

De modo geral, a Tertúlia Filosófica é um projeto contínuo que pode acontecer quantas vezes for planejada no decorrer do ano: mensalmente, bimestralmente, ao fim de cada unidade letiva ou ao fim de cada semestre. Nesse sentido, é interessante que ela já seja posta em pauta no início do ano letivo quando se pensam as atividades de cada área do conhecimento. Como já posto, ela acontece em torno de assuntos escolhidos pelos agentes envolvidos, sobretudo os alunos e, como já mencionado, acontecem cerca de quatro ou mais palestras no seu desenvolvimento. Essas palestras são ministradas por professores, alunos, pais e representantes da sociedade civil. São sempre antecipadas pelo momento das “ideias preconcebidas” e finalizadas com o espaço do “sarau” em que o projeto ganha um tom artístico com músicas, poesias, crônicas, peça teatral ou outra forma de expressão da arte que possa corroborar com o tema em curso. A tertúlia é finalizada com o “espaço aberto” em que o auditório participa e contribui com perguntas, questionamentos ou enriquecimentos às questões levantadas.

É significativo também destacar a importância das perguntas, pois estas são capazes de desencadear um processo de discussão ainda mais rico nos colocando numa posição mais crítica em relação aos argumentos levantados na mesa de debate.²⁵

Um dos principais objetivos dessa metodologia é a profundidade com que são tratadas as questões com enfoque à análise histórica, sociológica e filosófica. É perceptível, aqui, o quanto o projeto é enriquecido com a interdisciplinaridade, pois as palestras trazem conhecimentos de várias áreas, vários protagonistas e contribuições culturais. Isso possibilita uma apropriação efetiva por parte de todos os participantes a ponto de mostrarem suas opiniões frente às questões apresentadas, além de elaborarem uma visão crítica sobre as mesmas. Essa concepção é percebida no relato de um educando que participa como palestrante:

Esse evento teve um papel fundamental no meu processo de educação, uma vez que me deu a oportunidade de representar estudantes em processo de formação que muitas vezes são colocados apenas como espectadores, ou seja, participantes passivos no processo de educação. [...] Além de contribuir para meu senso crítico, o projeto simbolizou muito na minha vida, desde a preparação para a apresentação, em que imergi em uma pesquisa sobre acontecimentos históricos memoráveis, ao momento de estar na mesa de debate frente a todos os estudantes e demais integrantes da escola prestigiando meu momento de fala.²⁶

²⁵ Depoimento escrito por I. B., aluna palestrante para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

²⁶ Depoimento escrito por I. B., aluna palestrante para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

Por se tratar de uma metodologia ativa, reflexiva e flexível ela pode ainda ser complementada e proporcionar maior alcance, isso dependerá dos objetivos pretendidos pelos envolvidos que podem acrescer outras ideias às que já existem. Uma das complementações possíveis é a construção filosófica da escrita, pois conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), a filosofia deve contribuir para o desenvolvimento da competência da fala, leitura e escrita, intimamente ligadas à capacidade argumentativa de análise, construção racional e crítica. Portanto, a produção escrita é uma das estratégias metodológicas indispensáveis para o ensino de filosofia e, para tanto, ela pode ser facilmente introduzida no contexto do projeto, inclusive como forma de avaliação dos estudantes frente as temáticas.

A aplicação dessa metodologia ativa não tem qualquer restrição a qualquer espaço educativo, desde que haja um local em que seja possível reunir os envolvidos na ação e os espectadores. O próprio espaço da sala de aula pode servir para a aplicação dessa metodologia, no entanto, é preferível a escolha de um ambiente em que a acústica e a concentração sejam priorizadas, uma vez que esses elementos são fundamentais no processo de discussão e assimilação. Nesse sentido, um espaço amplo contribuirá para um maior alcance e envolvimento de outros autores no fazer filosófico. O relato de um palestrante da sociedade civil corrobora a importância da organização do espaço para melhor alcance da proposta:

Ao chegar na Escola, essa foi a minha grande surpresa, a capacidade de organização e liderança daquele encontro. Os alunos estavam todos bem distribuídos no pátio, com placas amarelas, vermelhas e verdes (cada uma representando, dúvidas, se o aluno tinha alguma pergunta a fazer, se ele entendeu bem o que foi exposto, etc). A mesa a qual estavam os convidados para apresentar os seus trabalhos estava bem organizada. Ao chegar recebi um roteiro bem preparado, contendo o tempo e ordem de cada apresentação. Os alunos estavam todos atentos ao evento: acredito que a boa acomodação dos mesmos e os temas propostos de maneira democrática contribuíram para o interesse por parte dos discentes!²⁷

Com a tertúlia filosófica o educando sente-se parte integrante do processo educativo e o professor tem a possibilidade de contribuir para o incremento da capacidade de pensar dos alunos, ao passo que elimina a dicotomia erroneamente

²⁷ Depoimento escrito por V. A. S., palestrante da sociedade civil para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

criada entre sociedade e escola. A mãe, representante dos pais como palestrante, evidencia como uma metodologia significativa favorece a diminuição do espaço, erroneamente criado, entre o conhecimento adquirido na escola e aquele que precisa atuar na sociedade.

Ao participar desse espaço com a fala e o pensar, representando os pais como palestrante, observei que a escola tem uma responsabilidade social de forma direta e clara quando propõe momentos de debates para a construção do conhecimento como forma de estimular o pensamento crítico dos alunos. Ao mesmo tempo desmitifica muitas falas de que o aluno não está preparado para a criticidade que a vida adulta requer. Ficou claro que o pensamento crítico e reflexivo pode ser estimulado através de metodologias, como a Tertúlia Filosófica, que quando planejadas de forma adequada à realidade de cada comunidade escolar possibilitam uma visão mais apurada da realidade.²⁸

Ao passo que os educandos participam efetivamente da temática por meio das palestras, poesias, músicas e peças teatrais, o momento propicia o desenvolvimento das habilidades dos educandos em diferentes áreas, conforme aptidões demonstradas por eles e, desse modo, o projeto Tertúlia Filosófica acrescenta de forma expressiva para a formação social de sujeitos pensantes, críticos e conscientes de seu papel social. Um outro aluno palestrante corrobora essa concepção quando afirma:

[...] tive o privilégio de participar do projeto Tertúlia Filosófica que me ajudou a valorizar e a expor minhas ideias e pensamentos, aprendendo também a ouvir e respeitar as ideias e pensamentos de outros. [...] Me senti valorizado naquilo que pude expressar minhas ideias e a forma que abordei os assuntos era valorizada por todos, inclusive pelos meus colegas alunos.²⁹

Uma melhor esquematização permitirá um olhar mais abrangente dessa metodologia em sua aplicação. Serão disponibilizados, aqui, alguns exemplares de duas Tertúlias Filosóficas desenvolvidas no contexto escolar. As duas versões trataram questões sobre gênero e violência, respectivamente. Conforme já mencionado, os alunos participaram de todos os momentos da ação, desde a confecção do folder, escolha dos temas (as duas versões apresentadas foram escolhidas entre as muitas sugestões apresentadas pelos alunos), o palestrante

²⁸ Depoimento escrito por M. S. C. M., mãe palestrante para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

²⁹ Depoimento escrito por G. C. T., aluno palestrante para o projeto Tertúlia Filosófica, em maio de 2020.

discente, as músicas-temas, ambientação entre outras atividades que impactaram diretamente na execução da metodologia. A ideia de interdisciplinaridade se mostra nas realizações de diferentes representações artísticas, na culminância da ação: crônicas, poemas, teatralidade, danças e músicas. A esse respeito, surgem sempre várias propostas dos alunos pela possibilidade de demonstrar suas qualidades artísticas.

A partir das temáticas escolhidas, os oradores externos, pais e representantes da sociedade eram convidados a participarem do evento como palestrantes. Nessa perspectiva, eram envolvidos aqueles que, na óptica escolar, poderiam trazer maior contribuição à temática tratada. Ao serem então convidados, eram esclarecidos da temática, da linha de abordagem a ser dada em suas contribuições e o espaço de tempo para isso.

Tendo em vista que o período da culminância da ação toda, a rotina escolar se dirige para a aplicação da proposta. Todos os professores, além daqueles que participam mais ativamente das ações, são informados da data de realização, de toda a programação desenvolvida e, do mesmo modo, convidados a estarem presentes e participativos.

A programação a seguir é da Tertúlia Filosófica em que se abordou a temática: Discutindo Gênero na Construção da Igualdade. A partir das palestras e outras atividades, sobretudo as realizadas pelos alunos, que foram incorporadas ao planejamento da ação, foi organizada a programação que se flexibiliza a partir do que se apresenta para cada temática.

Figura 1 - Programação da Tertúlia Filosófica sobre gênero

TERTÚLIA FILOSÓFICA: DISCUTINDO GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE

ABERTURA: Idealizadores

COMPOSIÇÃO DA MESA: Representante de pais, Representante da sociedade civil, Representante dos alunos, Representante dos educadores.

Boas-vindas aos presentes e contextualização da temática e da ação

SARAU – Dança de abertura realizada por alunos.

MÚSICA AMBIENTE : Música-tema.

POESIA : Produzida por aluno.

CRÔNICA: Produzida por professor.

PÚBLICO PARTICIPA : Ideias preconcebidas (frases observadas no cotidiano)

1ª PALESTRA – A supervalorização do gênero masculino – educador.

PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcebidas.

2ª PALESTRA – A construção histórica do gênero feminino – educando.

PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcebidas.

3ª PALESTRA – A homossexualidade no contexto social e genético – sociedade civil.

SARAU – música interpretada por aluno.

PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcebidas.

4ª PALESTRA – O gênero da perspectiva da igualdade – pai/mãe.

ESPAÇO ABERTO – perguntas, questionamentos e contribuições.

SARAU – Teatro desenvolvido pelos alunos.

ENCERRAMENTO – Música – 2ª música temática.

Fonte: acervo do autor.

As próximas figuras são protótipos dos *folders* de duas versões de Tertúlia Filosóficas realizadas no contexto escolar de uma instituição pública de ensino profissional, conforme já fizemos menção anteriormente. As figuras 2 e 3 referem-se à II Tertúlia, em que se abordou a temática acerca do gênero, com o título: *Discutindo Gênero na Construção da Igualdade*. E as figuras 4 e 5 fazem referência à III Tertúlia, em que foi tratada a questão da violência. O título da terceira versão foi: *Lutar contra a violência é um meio de se efetivar a paz*.

As duas temáticas escolhidas no âmbito escolar, votadas pelos próprios alunos, são questões sociais de grande relevância na contemporaneidade e diariamente experimentadas pelos jovens do ensino médio. A filosofia, portanto, pode proporcionar, por meio de metodologias criativas, uma abordagem mais profunda dessas questões e, desse modo, oportunizar aos alunos uma melhor interpretação e possibilidade deles intervirem crítica e conscientemente no meio em que se inserem.

Figura 2 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre gênero (frente)

TERTÚLIA FILOSÓFICA

Realização:
NOME DA ESCOLA E PARCEIROS

IDEALIZADORES
PARCEIROS
IDEALIZADORES
PROFESSORES ENVOLVIDOS
OUTROS

COLABORADORES
PROFESSORES
ALUNOS
PAIS
OUTROS

PARCEIROS
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
OUTROS

TERTÚLIA FILOSÓFICA



**O QUE TEMOS DE IGUAL
É O FATO DE SERMOS
DIFERENTES**

Fonte: acervo do autor

Figura 3 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre gênero (verso)

<p>Tertúlia Filosófica</p> <p>A Escola Estadual (NOME DA ESCOLA) realiza, (DIAS, MÊS, ANO) a Tertúlia Filosófica que é uma reunião periódica, de intelectuais para discutir temas e assuntos, onde se cruzam opiniões, compartilham-se ideias em busca da difusão cultural e amor à sabedoria, incluindo a apreciação de músicas e poesias.</p> <p>A mesa de debate é composta por: um educando, um pai ou mãe, um representante da sociedade civil e um educador, sempre com essa composição.</p> <p>As músicas e poesias fazem parte do Sarau onde o público se expressa ou se manifesta artisticamente de forma contextualizada com o tema em discussão. Esse projeto é idealizado pela coordenação pedagógica e professores da área das Ciências Humanas e Linguagens.</p>	<p style="text-align: center;">A II Tertúlia Filosófica tem o seguinte tema:</p> <p style="text-align: center;">Discutindo Gênero na Construção da Igualdade.</p> <p>ABERTURA COMPOSIÇÃO DA MESA: Representante de pais, Representante da sociedade civil, Representante dos alunos, Representante dos educadores. BOAS VINDAS AOS PRESENTES E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DA AÇÃO SARAU – Dança de abertura realizada por alunos e poema. MÚSICA AMBIENTE: Música-tema. POESIA: Produzida por aluno. CRÔNICA: Produzida por professor. PÚBLICO PARTICIPA: Ideias preconcepidas (frases observadas no cotidiano) 1ª PALESTRA – A supervalorização do gênero masculino – educador. PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcepidas. 2ª PALESTRA – A construção histórica do gênero feminino – educando. PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcepidas. 3ª PALESTRA – A homossexualidade no contexto social e genético – sociedade civil. SARAU – música interpretada por aluno. PÚBLICO PARTICIPA: ideias preconcepidas. 4ª PALESTRA – O gênero da perspectiva da igualdade – pai/mãe. ESPAÇO ABERTO – perguntas, questionamentos e contribuições. SARAU – Teatro desenvolvido pelos alunos. ENCERRAMENTO – Música Escolhas interpretada por alunos</p>	<p style="text-align: center;">O mundo das diferenças</p> <p>Neste mundo singular Onde brilham as diferenças Existe um grande problema Que vai além das aparências</p> <p>As pessoas querem ver Um mundo sempre melhor Mas não procuram o motivo Que sempre o torna pior</p> <p>As coisas só são o que são Porque a sociedade lhe impõe Onde muitos não tem o direito De mostrar do que dispõe</p> <p>Formam-se assim as máscaras Que muitos usam pra se esconder De uma sociedade preconceituosa Que diz os proteger</p> <p>Na procura de bons indivíduos São impostos os papéis sociais Que nos tornam submissos Em um país que se diz ter direitos iguais</p> <p>Num lado "criminoso" o homem, o provedor da família que declara orgulhoso sexo forte, e o que brilha</p> <p>De outro lado a mulher Sexo fragil assim conceituamos A dona de casa zelosa De que tanto nos orgulhamos</p> <p>Um mundo de dois gêneros Assim acredita-se ser Onde as diferenças se escondem Onde menos se espera ver</p> <p>Por termos essas diferenças Queremos direitos iguais Pois elas estão presentes Até nos que se dizem "normais"</p> <p>Na diversidade sexual Naqueles que vivem sob um mesmo qualquer Vemos a união perfeita Do homem e da mulher.</p> <p>Diferenças nas escolhas Diferenças no sentir Todas as diferenças existem E meu dever permitir</p>
---	--	---

Fonte: acervo do autor.

Figura 4 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre violência (frente)

TERTÚLIA FILOSÓFICA

Realização:
NOME DA ESCOLA E PARCEIROS

IDEALIZADORES
PARCEIROS
IDEALIZADORES
PROFESSORES ENVOLVIDOS
OUTROS

COLABORADORES
PROFESSORES
ALUNOS
PAIS
OUTROS

PARCEIROS
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
ALUNO
OUTROS

TERTÚLIA FILOSÓFICA



O ideal de paz não nasce de um sonho, mas da reflexão sobre os meios que a constrói ou destrói.

Fonte: acervo do autor.

Figura 5 - Protótipo do Folder da Tertúlia Filosófica sobre violência (verso)

Tertúlia Filosófica

A Escola Estadual (NOME DA ESCOLA) realiza, (DIAS, MÊS, ANO) a Tertúlia Filosófica que é uma reunião periódica, de intelectuais para discutir temas e assuntos, onde se cruzam opiniões, compartilham-se ideias em busca da difusão cultural e amor à sabedoria, incluindo a apreciação de músicas e poesias.

A mesa de debate é composta por: um educando, um pai ou mãe, um representante da sociedade civil e um educador, sempre com essa composição. As músicas e poesias fazem parte do Sarau onde o público se expressa ou se manifesta artisticamente de forma contextualizada com o tema em discussão. Esse projeto é idealizado pela coordenação pedagógica e professores da área das Ciências Humanas e Linguagens.

A III tertúlia Filosófica traz como tema: **Lutar contra a violência é um meio de se efetivar a paz**

ABERTURA

COMPOSIÇÃO DA MESA: Representante de pais, Representante da sociedade civil, Representante dos alunos, Representante dos educadores.

BOAS VINDAS AOS PRESENTES E CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DA AÇÃO

SARAU – Dança de abertura realizada por alunos e poema.

MÚSICA AMBIENTE: Música-tema.

POESIA: Produzida por aluno.

CRÔNICA: Produzida por professor.

Público participa : ideias preconcebidas

1ª Palestra – Feridas da alma: Violência psicológica
Educando:

Público participa : ideias preconcebidas

2ª Palestra – Competitividade e Violência Estrutural
Educar:

Público participa : ideias preconcebidas

3ª Palestra – Sentimento de Culpa: violência e negligência
Mãe de educando:

Público participa: ideias preconcebidas

4ª Palestra – O instinto que rejeita a razão e nega o ser: violência sexual e sexista
Idealizadora:

Espaço Aberto – perguntas, questionamentos e contribuições

Sarau: Música – alunos

Entender a Violência não basta

Quando se fala em violência, uma das primeiras coisas que pensamos é, por exemplo, no latrão de casas e carros, no assassino sanguinário, enfim, nos inúmeros crimes que agredem pessoas e assaltam o patrimônio alheio. Podemos pensar na violência dentro da família, geralmente contra mulheres e crianças.

Menos comum é pensarmos na violência institucionalizada pelos sistemas de exploração social, isto é, a violência cruel dos salários de fome, da falta de moradia, do desamparo à saúde pública, do descaio pela educação, do preconceito racial e outras inúmeras formas cruéis e dissimuladas. Violências surdas que oprimem milhões de pessoas "sem vez" e ainda "sem voz".

É simples identificar um ato violento quando esse é acompanhado de uma agressão física, uma vez que fica claro que esse tipo de ação trará, sem dúvidas, prejuízo concreto a uma das partes ou à ambas ao mesmo tempo. No entanto há algumas formas de violência que não saem aos olhos e desse modo não é tão simples sua identificação, mas que traz igualmente transtornos às vítimas. Trata-se de uma infinidade de comportamentos silenciosos, mas que nos atingem igualmente de maneira brutal.

Temos ainda a violência do homem contra a natureza causando graves desequilíbrios ecológicos. E por fim, há ainda a violência do homem contra si próprio, em que o suicídio costuma ser apontado como exemplo extremo.

É preciso ainda ressaltar que a ameaça de violência, qualquer ela que seja, gera insegurança, visto que o medo que ela instaura pode desencadear reações igualmente penosas e aquilo que antes produziu medo pode originar atos vingativos ou de auto defesa que não justifica, mas que explica alguns comportamentos reacionários e igualmente violentos.

Mas diante de várias formas de violência, alguns questionamentos surgem: qual seria então a causa desse mal? Seria instintivo? Conforme afirmou o filósofo Thomas Hobbes ao anunciar que "O homem é lobo do próprio homem"? Seria então o homem mau por natureza e por isso apenas reproduz os impulsos orgânicos de sua espécie? Ou a causa disso tudo é socioambiental? Fazendo com que o ser humano reproduza a influência do padrão cultural em que vive? E por isso desenvolve um comportamento agressivo fruto do meio?

Além dessas podem surgir outras formas de explicar a sociedade carente de bons modos, de gentileza, de justiça e de reciprocidade humana, no entanto a palavra-chave nesse assunto são as palavras: "Estado de natureza", "transformação". É necessário rever não só os atos, mas sobretudo, resgatar a prática e o conceito de Ética tão ocultos do mundo tecnicista e pragmático em que mergulhamos sem volta. Não a Ética de Aristóteles, Sartre, Nietzsche ou qualquer outra concepção, mas colocar o outro como fim e nunca como meio de qualquer ação, como já dizia Kant. Só assim o conceito de violência pode transformar-se em paz construída e não apenas imposta e utópica. Só assim é possível pensar-se não apenas como ser limitado a moral de um grupo e transformar-se num "ser do mundo" ou "cidadão cosmopolita". E por fim, só assim fará jus ao termo que melhor o define: "Humano, demasiado humano".

Baseado no texto: "Origem da violência e da maldade" do livro Fundamentos da Filosofia.

Fonte: acervo do autor.

Sempre girando em torno de uma temática relevante a Tertúlia Filosófica torna o ambiente escolar um lugar propício a grandes discussões de forma agradável, prazerosa e aprofundada, levando o educando a perceber-se como sujeito ativo, participativo e, portanto, necessário à reflexão atuante de problemáticas sociais contemporâneas. Com isso, ela pode ser um meio para intervir de maneira pedagogicamente significativa na aprendizagem do alunato do ensino médio, pois trata-se de uma ação didática construída conjuntamente. Nesse contexto, faz sentido uma educação filosófica para a autonomia ao passo que o estudante se insere diretamente no processo educativo, não como simples espectador senão como sujeito livre e participativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos para (re)pensar a filosofia no ensino médio devem incidir diretamente na reflexão acerca das condições reais que se mostram para a própria formação geral em tempos atuais. Essa noção preliminar pode desencadear discussões tão importantes quanto o próprio debate acerca do potencial que essa disciplina ainda pode traçar para a educação dos jovens dessa etapa de ensino.

A crise que se estende sobre a formação geral se desdobra sobre a formação filosófica e, portanto, tratar sobre a capacidade de esclarecimento que a filosofia pode promover aos alunos sem considerar os condicionantes sociais é tão utópico e ingênuo quanto a própria crença no esclarecimento cunhado pela racionalidade técnico-científica. Defendemos em nossa pesquisa que a formação, por se tratar de uma ação social, reflete as mesmas circunstâncias históricas da realidade objetiva.

Com o desdobramento da racionalidade, desde o afastamento do pensamento mitológico e com o rompimento com a técnica clássica e, ainda, com a fundamentação da racionalidade reflexiva, a razão instrumental se instalou como o instrumento basilar do conhecimento. No entanto, e na mesma medida, formou-se uma lacuna entre essa racionalidade e o alcance da autonomia pelo homem. Adorno deixa claro que apesar do afastamento das forças míticas – Deus, mitos, a bíblia – do período mitológico e feudal, a humanidade não efetivou a autonomia que o esclarecimento (*Aufklärung*) asseverava ao homem. Ao contrário, a racionalidade técnica levou a humanidade a se aproximar mais do seu estado de barbárie.

E como consequência disso, a mesma menoridade denunciada por Kant no fim da modernidade ainda impera hoje, e com maiores efeitos pelo aprofundamento do sistema capitalista em sua fase tardia. Além de não fazer uso autônomo da própria razão, o indivíduo ainda se esforça com todo o empenho para se ajustar aos mandos dos grandes tutores. Isso recai sobre a educação e a torna impotente na proposta de formar para a autonomia, restando a ela senão a possibilidade de adaptação. Posto que na lógica do capitalismo, o esclarecimento está submetido ao critério do utilitarismo do saber, a educação é forçada a formar a partir desse princípio e, portanto, a formação torna-se instrução técnica.

A autonomia se transmutou em autoridade técnica, fazendo com que o esclarecimento baseado no saber científico conduzisse o homem para a heteronomia, ou seja, o homem deixou de ser tutelado por seres sobrenaturais para ser guiado por

interesses econômicos da burguesia e, nesse sentido, configurou-se como meio de aquisição dos conhecimentos técnicos para inserir o indivíduo nessa lógica. O processo educacional, nesse contexto, é condição para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho que, por sua vez, apropria-se de uma semiformação como se fosse formação. Nesse caso, não há esclarecimento nem formação para a autonomia, mas apenas uma instrução para atender aos interesses do capital.

A indústria cultural é a maior aliada desse modelo de formação e do suposto esclarecimento, pois, por meio dela, a cultura se converte em artefato de consumo e produção de lucro. A televisão, rádio, cinema, internet entre outros instrumentos da mídia, passam a controlar o comportamento das pessoas, forçando-as a consumir os produtos da indústria cultural. Essa atitude passa a ser a tendência exigida pelo setor produtivo para a educação. Nessa propositura, o esforço individual não é mais para se autogovernar no mundo, mas para aprimorar o saber técnico para servir ao mercado, convertendo a cultura em semicultura e a formação em semiformação e assim, a cultura e formação se convertem respectivamente em semicultura e semiformação.

Nesse sentido, as reformas educacionais são exemplos de adaptação da formação à realidade liberal que afetou diretamente a formação, e no contexto brasileiro a educação foi da mesma forma dominada pelas teorias educacionais pragmáticas que afetaram da mesma forma a relação pedagógica nas escolas. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há pouco aprovada, comprova que no setor educacional brasileiro prepondera o cenário que privilegia a instrumentalização das instituições de ensino para a adaptação e pragmatismo da educação. Com essa reforma, as disciplinas passam por modificações estruturais para um melhor ajuste aos objetivos mercadológicos.

Diante da situação posta, a educação, para que possa ainda contribuir com a formação do indivíduo autônomo precisa superar a predileção da instrução sobre a formação. Adorno traz essa discussão ao conceber as concepções de adaptação e resistência como inerentes ao ato de educar o indivíduo no mundo. A adaptação é um processo fundamental para situar o sujeito no mundo, no entanto, para uma verdadeira consciência, inclusive desse processo de adaptação, o indivíduo precisa ser conduzido para além desse momento que ocorre pelo processo de resistência. A formação na conjuntura de adaptação não favorece a autonomia porque segue apenas os ditames sociais e contribui apenas para acomodar o sujeito à condição

material. Nesse ponto se vislumbra à educação, a primazia de prover uma consciência verdadeira para os indivíduos que se concretiza com a postura racional para a negatividade.

Tecendo, pois, uma crítica à educação que se mostra na atualidade como submissa aos ditames do setor produtivo e pela necessidade dela ir além da realidade posta, é necessário preconizar alternativas de formação para ultrapassar os modelos ofertados como formação pelos setores autoritários e dominadores. É nesse sentido que tratamos do processo de educação como resistência.

A filosofia, pela sua especificidade de análise social e crítica pode ser um caminho de inflexão do sujeito contra a lógica perversa de dominação presente nos estabelecimentos de ensino que por sua vez, sofrem a pressão do sistema produtivo. Pelo movimento de inflexão, o indivíduo é levado à autorreflexão que Adorno aponta como único meio para ele assumir a posição de sujeito e construir conscientemente, portanto, ideias contrárias à barbárie. Só faz sentido a educação na luta contra a barbárie e isso só ocorre pela conscientização das mentes para a não participação.

A efetivação desse processo de consciência, em Adorno, só se mostra por meio de uma nova relação do sujeito com a realidade. Essa nova forma de lidar com a realidade deve se sobrepor à relação trilhada pelo pensamento idealista em que prepondera o sujeito sobre o objeto. Essa consciência se realiza pelo uso da dialética negativa, que conduz o pensar por via diferente daquela assumida pelas filosofias idealistas que eliminam, pelo método da lógica clássica, as verdades da contradição e conciliam erroneamente o conceito como idêntico à realidade material. As particularidades, até então negadas, passam a ser consideradas na formação do conhecimento. Nessa perspectiva, a dialética negativa é o meio de possibilitar a educação para resistência e a formação do sujeito autônomo.

Com isso, a educação e a filosofia podem então proporcionar uma nova relação pedagógica para a formação autônoma dos alunos de educação básica. Para tanto, urge a necessidade de ressignificar as metodologias para que não sejam ambas engolidas pelo modelo de educação burguesa. Propomos então, como fechamento da pesquisa, uma sugestão metodológica que pode concorrer para esse ressignificar metodológico para a filosofia na educação básica.

A proposta pedagógica apresentada, a Tertúlia Filosófica, trata-se de uma sugestão de metodologia ativa para o ensino de filosofia no ensino médio em que a dialética é o *modus operandi* de análise social e debate acerca da realidade posta,

pois não se forma uma crítica social e ações de resistência se não colocarmos a própria sociedade em ponto de observação. Por via dessa proposta, aproximar a filosofia do alcance real dos educandos, pais e sociedade civil, ou seja, pessoas comuns e carentes de olhares mais críticos acerca de suas próprias vivências. A filosofia, então, volta-se para o simples, ou seja, o grande público do ensino médio e da mesma forma as massas com sua simplicidade abarcam a filosofia e, portanto, cria-se com esse contato a possibilidade de elevação cultural do senso comum. A escola é o lugar desse encontro.

Finalizamos, portanto, a pesquisa com a consciência de ter contribuído com o debate necessário acerca do ensino de filosofia no ensino médio e, mais que isso, explicitando, por via de experiência, de que ainda é possível vicejar práticas de resistência e enfrentamento à lógica perversa da educação burguesa. Não basta apenas formar para o mercado de trabalho e crer que a educação está proporcionando a autonomia da juventude do ensino médio, é necessário, além disso, suscitar experiências que lhe tragam autonomia integral em todas as suas relações.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Trad. Marcos Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCL, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, p. 07- 40, 2010.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Nilson Santos (ed.). **Primeira Versão**, Porto Velho, v. XIII, ano IV, n. 191, mai/ago. 2005. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Jorge Mattos Brito de Almeida, tradução de Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica** (Org. e Prefácio – Márcio Seligmann-Silva), Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição, Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- BITTENCOURT, Nunes Renato. A crise da cultura brasileira e o papel atual da filosofia. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 56-72, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/knetu/Downloads/60-399-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 jun. de 2019.
- BITTENCOURT, Nunes Renato. A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular. **Revista Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 249-624, mai/ago. 2014. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/142646187100A%20mercantiliza%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20e%20a%20ideologia%20do%20ensino%20espetacular%20-%20Renato%20Nunes%20Bittencourt.pdf. Acesso em: 2 de jul. de 2019.
- BITTENCOURT, Nunes Renato. A Filosofia diante do tecnicismo da sociedade de informação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 111, p. 61-70, ago. de 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9438>
- BITTENCOURT, Nunes Renato. Pela afirmação da importância da Filosofia no ensino médio brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano XIV, n. 171, ago. de 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28594/14965>. Acesso em: 2 de jul. de 2019

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 02 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; NASCIMENTO, Christian Lindeberg Lopes do. **BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. ANPOF, abr. de 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dez. de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, n. 245, 23 dez. 2008. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter. **A Filosofia no Ensino Médio**. Trad. De Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora da UnB, 1999.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio (coord.). **Filosofia: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Col. Explorando o Ensino, v. 14, Brasília, 2010.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXVIII, n. 61, p. 106-115, janeiro de 2018. Disponível em <http://portal.andes.org.br>. Acesso em: 02 de jul. de 2019.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

DINIZ, Francisco Rômulo Alves. Princípios discussões filosóficas/ Francisco Rômulo Alves Diniz, Jefferson Alves de Aquino, Luís Alexandre Dias do Carmo. **Princípios: discussões filosóficas**. Sobral, Edições UVA, 2005.

DUBET, François; MATUCELLI, Danilo. A Socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, p. 241-266, jul/dez. 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 17. ed. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, mai/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&t&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 01 de ago. de 2019.

FONTANA, E. Adorno e o despontar da Dialética Negativa. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, ano XVIII, n. 34, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazerimpressa/article/viewFile/147/144>. Acesso em: 17 de mar. de 2020.

FRAGA, A. B. A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 2, n. 9, p. 434-437, 17 jul. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. ISSN 0101-7330. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em 26 de mar. de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**, 2013. Disponível em: www.scielo.br.

GALLO, Silvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANALEON, Marcio Danelon. **Filosofia: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Col. Explorando o Ensino, Brasília, v. 14, 2010.

GONÇALVES, Tamara da Cunha. **Clube de leitura Sophrosýne: a leitura romanesca como caminho para o filosofar**. Fortaleza, UFC, Pró-reitoria de Mestrado e Pós graduação, Mestrado Profissional em Filosofia, 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 2007.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, Palmas, v. 3, n. 01, p. 03-09, 23 set. 2016. Disponível em: [2555-Texto do artigo-13625-1-10-20160921\(1\).pdf](https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/2011-6/13625-1-10-20160921(1).pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?” *In*: KANT, Immanuel. **Textos Seletos** (edição bilingue). Trad. Raimundo Vier. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, W. O. **Ensino de Filosofia** – perspectiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W. O. **Sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia**. *In*: Ciência & Vida Filosofia. São Paulo, Araguaia, 2010.

LAVAL, Chistian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planeta, 2004.

LEMOS, Solon Sales. **Dialética Negativa**: formação e resistência em Theodor Adorno. 2013. 95f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR** – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados. Olinda: Livro rápido, 2011.

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escolas estaduais de educação profissional do ceará**: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional (TESE). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/NAEDJA-PINHEIRO-RODRIGUES-LINHARES.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2019.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Revista on line de Política e Gestão Educacional** (RPGE), São Paulo, n. 5, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 29 de set. de 2020.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo, Col. Docência em Formação, 2002.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 6ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAAR, Wolfgang Leo. A guisa da introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: Adorno, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCUSE, H. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, Caio Ferrari de Castro. A recepção do conceito de *Aufklärung* kantiano da Dialética do esclarecimento. **Revista PÓLEMOS**, Brasília, v. 8, n. 15, 2009.

NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade**

capitalista. 2018. 136f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Mariana Fidelis Jerônimo de. **O 'desencantamento do conceito' na Dialética Negativa de Theodor Adorno**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9ZGGHD/1/mariana_fidelis_jer_nimo_de_oliveira._disserta__o._final..pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. *In*: SOUZA, Ana Lúcia Silva *et.al*. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PERIUS, Oneide. O primeiro projeto Filosófico de Adorno. **Intuitio**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 285-295, nov. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/knetu/Downloads/4205-Texto%20do%20artigo-14155-1-10-20081121%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/knetu/Downloads/4205-Texto%20do%20artigo-14155-1-10-20081121%20(2).pdf). Acesso em: 24 de abr. de 2020.

PETRY, F. B. Experiência e formação em Theodor W. Adorno. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 455-488, jan/jun. 2015.

PRADO, Lourenço de Almeida. **Educação**: Ajudar a pensar, sim: Conscientizar, não. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

PUCCI, Bruno. A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Org.). **A escola**: problema filosófico. 1aed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020, p. 97-112.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTORIA, Luiz A. C. Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo** – novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PUCCI, Bruno. A filosofia na formação universitária dos professores do ensino médio. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, Brasília, n. 26, p. 107-119, mai/out. 2016.

PUCCI, Bruno. É a educação ética uma forma de violência contra o educando? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 283-297, mai/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808004.pdf>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

PUCCI, Bruno. **Filosofia Negativa e Educação: Adorno**. *In*: Filosofia, Sociedade e Educação. Marília: UNESP, ano 1, n. 1, 1997.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. **Cadernos IHU ideias**, ano 10, n. 172, p. 3-16, 2012.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**, Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (orgs). **Filosofia no Ensino Médio**: Temas, problemas e propostas. Col. Filosofar é Preciso. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

REPA, Luiz. Totalidade e Negatividade: a crítica de adorno à dialética hegeliana. **Caderno Crh**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 273-284, mai. de 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/19207/12470>. Acesso em: 25 out. 2020.

SANTIAGO, H. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. **Cadernos De Ética E Filosofia Política**, São Paulo, v.1, n. 6, p. 111-122, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/165957>

SAVIAN FILHO, Juvenal; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinícius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio** – Hipóteses: ANPOF, artigos em destaque, 2018. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SEMIS, Laís. Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara. **Revista Nova Escola**, 18 de fev. de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acesso em: 02 de ago. de 2019.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**: Temas, problemas e propostas. Col. Filosofar é Preciso. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

SIMÕES, William. O lugar das ciências humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.com.org.br>. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

SOUSA, Rogério Gomes dos. **Teoria crítica e religião**: uma leitura da religião em Adorno e Horkheimer. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TOMAZETTI, Elisete; SCHLICKMANN, Victor. Escola, ensino médio e Juventude: a massificação e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 331-342, abr/jun. 2016.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. *In*: SOUZA, Ana Lúcia Silva *et.al.* **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ZUIN, Antonio A. S; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANEXO A – DEPOIMENTO DA COODENADORA PEDAGÓGICA E UMA DAS IDEALIZADORAS DO PROJETO, PROFESSORA A.B.

A Tertúlia Filosófica, enquanto evento, é um recorte do que acontecia diariamente nas salas de aula, pois a escola estudava, planejava e experimentava o que acreditava, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisava ser mensurado em práticas significativas, interdisciplinares e contextualizadas. Para isso, era necessário um constante contato reflexivo capaz de fazer os alunos quebrarem as barreiras limitadoras de construir e realizar seus projetos de vida.

Esse evento não era apenas um projeto igual a muitos que as escolas realizam, foi “o projeto” que se traduzia em uma atividade crítica educativa da realidade, visto que esta é indissociável do pensamento filosófico, mesmo quando não temos consciência de que/o que embasa nossos posicionamentos. Dessa maneira, agir, posicionar-se e se manifestar contribuiu, sobremaneira, com a formação do indivíduo, independentemente de sua formação e escolha profissional.

Enquanto instituição de ensino, nosso foco principal é o aluno, no entanto, não poderíamos nos limitar entre muros se lá fora havia muita gente a contribuir e promover o debate, que naquele momento, acontecia no chão da escola. A visão sistêmica que os alunos estavam desenvolvendo não dialogava mais com a visão dos pais e, por mais que isso fosse um reconhecimento de protagonismo dos estudantes em transformar a realidade que se têm para a realidade que se desejava, não era o que almejávamos, porque pais, comunidade e sociedade civil precisavam discutir e promover o resgate das esperanças advindas de classes economicamente desfavorecidas. Algo que por si só pode ser um fator limitante, no entanto, sabíamos que os alunos, com ajuda da família, escola e sociedade tinham todas as condições de vencer por meio de um saber compartilhado e propósitos ora individual, ora coletivo.

O próprio nome, Tertúlia Filosófica, pode soar como algo para pessoas com notório saber, a verdade é que não tínhamos essa pretensão. Pelo contrário, a participação se estendia a todos que, por meio de assuntos contemporâneos, quisessem entender o pensamento reflexivo que os debatedores traziam àquele tema, ali, podíamos cruzar opiniões, perceber pontos de vistas diferentes, pois acreditávamos que a pluralidade de ideias é capaz de difundir a cultura e o amor à

sabedoria e esta só se torna possível quando podemos ampliar e compreender diferentes abordagens sobre o mesmo tema.

A estética da filosofia, a arte da linguagem, manifestava-se em sarau (músicas, prosa e poesias), debates com diferentes temáticas sobre um mesmo tema, tomada de posição, contextualização de conhecimentos, pensar e se reposicionar, se fosse o caso, frente aos argumentos consistentes que traziam os debatedores (um professor, um aluno, um pai ou mãe, um representante da sociedade civil) a cada nova tertúlia, novos atores/debatedores e um novo debruçar sobre o tema, por parte de todos, em especial dos alunos, que não eram só ouvintes e sim participantes.

O resultado de um trabalho coletivo, levado a público a cada nova tertúlia, dialogava não apenas com as Ciências Humanas, mas também com as Ciências da Natureza e Matemática, dado que a transformação acontece quando unimos forças, comprometimento de todos com o objetivo de redimensionar as experiências e práticas cotidianas.

A quem possa perguntar: Os alunos participavam ativamente? Tinham coragem de se posicionar mesmo que tivessem posições diferentes? Respondo com imensa satisfação de missão coletiva cumprida: Sim. Sempre foi um show de participação consciente, sem medo de contra-argumentar, divergir e, inclusive, era uma das belezas da Tertúlia Filosófica - amor à sabedoria, a compreensão de que o saber é plural, com todas as concordâncias e discordâncias que se pode haver na construção do conhecimento, porém, os posicionamentos precisavam ser fundamentados e contextuais, a fim de atingirmos nosso foco.

Por fim, a Tertúlia Filosófica foi, para alunos, educadores, pais e sociedade um encontro de vozes, saberes, fazeres, realidades e reflexões capazes de nos ampliar o olhar, o entendimento e as escolhas.

ANEXO B – DEPOIMENTO DA PROFESSORA DE HISTÓRIA E UMA DAS IDEALIZADORAS DO PROJETO, PROFESSORA E. M.

Sabendo que a cada dia se exige uma educação mais “integral”, “holística”, no sentido de que precisamos desenvolver nos nossos alunos, competências e habilidades para uma atuação no mundo cada vez mais exigente. Tudo muda numa rapidez impressionante e a cada dia precisamos ser homens novos, para poder acompanhar essas transformações. Contudo, acredito que se aprende à medida que se interage, que se participa na medida que se envolve.

O projeto Tertúlia Filosófica envolve os alunos desde a escolha dos temas, a serem trabalhados, a eleição do aluno palestrante e na participação durante as palestras concordando, discordando ou apresentado suas dúvidas, além da participação na preparação do sarau, a participação em teatro e escolha das músicas.

A dimensão de um momento “diferente” na escola faz dela também uma escola diferente, em que simples iniciativas são capazes de abarcar todos os participantes do processo formativo dos jovens: alunos, professores, pais e demais envolvidos.

A questão problematizadora, o tema em questão, traz à luz do conhecimento do aluno assuntos de que eles já ouviram falar, mas sem oportunidade de aprofundamento. A metodologia dá essa profundidade ao assunto, pois aborda-o nos diferentes vieses em que ele atinge a sociedade. Nesse sentido, proporciona ao participante a oportunidade de conhecer e aprofundar temas importantíssimos para a sua atuação na vida acadêmica, profissional e social.

ANEXO C – DEPOIMENTO DO PROFESSOR DA BASE TÉCNICA E UM DOS PARCEIROS DO PROJETO, E. C. P.

A metodologia de debate que a Tertúlia Filosófica retrata é imprescindível para construção democrática e para o exercício da cidadania, pois é dado um ressignificado aos arranjos sociais. Ela se conecta às ferramentas de diálogo que permeiam a educação, além de ser vital para agregar valor cognitivo-argumentativo e racional aos alunos, para entenderem melhor as ações do meio a que pertencem.

Com essa ação foi possível apontar uma releitura social e política da escola, pois com ele houve a prática de valores. O tratar pedagógico foi visto com objetividade em oferecer subsídios à sociedade com outros olhares da vida do escolar, pois direcionou-se outras temáticas que os levaram a refletir sobre novos caminhos pedagógicos, conduzindo-os à transformação de atitudes e modos de viver, por meio de um processo de ensino-aprendizagem adequado às diretrizes da educação, valorizadas pelas diversidades sociais, culturais, econômicas e políticas.

Contribuir com essas atividades foi muito importante para mim, pois revelou-se um grande diferencial na vida de nossos jovens, que em sua maioria tem um nível socioeconômico baixo, com pouco acesso aos bens culturais, restringindo-se apenas ao que a escola oferece. Não dá para trabalhar valores institucionais enquanto esses não são compartilhados com respeito, participação, ética e comprometimento. Não podem ser apenas palavras, têm que ser ações.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como uma atividade que precisa estar integrada às novas metodologias, objetivando envolver e despertar maior interesse nos educandos na busca de um padrão de qualidade desejável e necessária para a construção de uma sociedade justa e igualitária, fraterna e solidária com todos.

ANEXO D – DEPOIMENTO DO PALESTRANTE REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL, PROFESSOR V. A. S.

Inicialmente, agradeço o convite do amigo Rogean Rodrigues Souza para a participação como palestrante da Tertúlia Filosófica que para mim foi um verdadeiro aprendizado de como se organiza um evento. Ao chegar na escola, essa foi a minha grande surpresa, a capacidade de organização e liderança daquele encontro. Os alunos estavam todos bem distribuídos no pátio, com placas amarelas, vermelhas e verdes.

A mesa a qual estavam os convidados para apresentar os seus trabalhos estava bem organizada. Ao chegar recebi um roteiro bem preparado, contendo o tempo e ordem de cada apresentação. Os alunos estavam todos atentos ao evento: acredito que a boa acomodação dos mesmos e os temas propostos de maneira democrática contribuíram para o interesse por parte dos discentes! O tema ao qual me propus e fui convidado a falar, partiu de uma curiosidade e inquietação que resultou de um trabalho de pesquisa da minha primeira pós-graduação. Tratei do tema da homossexualidade no contexto escolar.

Esse trabalho teve como ponto de partida a obra de Foucault: *História da sexualidade*. A minha inquietação pessoal a respeito do tema surgiu de uma tentativa pessoal de ressignificar e entender melhor o meu preconceito que passou a ser conceito a respeito da orientação homossexual. Ao me posicionar perante os alunos, falei dessa inquietação e, ao apresentar a homossexualidade em diversos contextos históricos, acredito ter feito bem o papel ao qual me propus: conduzir à reflexão a respeito de nossa cultura homofóbica e a influência da cultura judaico-cristã nesse sentido; bem como, combater as tendências totalitárias de querer que a orientação heterossexual prevaleça sobre as demais orientações.

Essa proposta de tema foi ventilada entre os professores antes de minha chegada. Ao chegar à escola, o relato de uma professora para mim foi motivo de surpresa: o fato de um dos professores do grupo negar-se a participar do evento, pois o tema não era de seu agrado! Esse tipo de atitude fala por si só! A lição que se pode tirar disso tudo é que precisamos abandonar velhas opiniões e recepcionar outras novas. Isto significa o abandono de certos dogmatismos. Então, é isso que procuro fazer, observando que a verdade se caracteriza, não como uma posse, mas como uma busca. Que é necessário abandonar a ditadura dos costumes, e ampliar o

horizonte em vistas de um ponto de vista mais plural, que respeite os direitos humanos.

Ao final da minha apresentação e do evento no turno manhã, vi que vários alunos ficaram curiosos sobre o tema. Senti que minha fala foi bem recepcionada por eles, trazendo uma visão plural de mundo e sociedade. Alguns desses educandos aproximaram-se de mim e fizeram várias perguntas a respeito do tema. Essa atitude por parte deles foi motivo de alegria para mim, pois percebi que a reflexão foi muito boa e a receptividade por parte dos alunos foi melhor ainda! Enfim, agradeço mais uma vez ao amigo e professor Rogean Rodrigues Souza pela oportunidade e o parabenizo pela iniciativa de proporcionar aos alunos um espaço de liberdade e de autonomia de pensamento através da Tertúlia filosófica.

ANEXO E – DEPOIMENTO DA PALESTRANTE REPRESENTANTE DE PAIS, M. S. C. M.

A Tertúlia Filosófica na escola nos trouxe a grande oportunidade como família de conhecer as metodologias aplicadas no cotidiano escolar e sua relevância para estimular o ato de pensar e, através do pensar e do produzir o conhecimento internalizado, colocados em prática no espaço escolar e na vida em sociedade.

Ao participar desse espaço com a fala e o pensar, representando os pais como palestrante, observei que a escola tem uma responsabilidade social de forma direta e clara quando propõe momentos de debates para a construção do conhecimento como forma de estimular o pensamento crítico dos alunos. Ao mesmo tempo, desmitifica muitas falas de que o aluno não está preparado para a criticidade que a vida adulta requer. Ficou claro que o pensamento crítico e reflexivo pode ser estimulado através de metodologias, como a Tertúlia Filosófica, que, quando planejadas de forma adequada à realidade de cada comunidade escolar, possibilitam uma visão mais apurada da realidade.

Por fim, observei que a disciplina (filosofia) cumpriu com sua missão, verificamos que a pesquisa foi bem orientada, pois cada aluno teve a oportunidade de construir um conhecimento mais significativo sobre as temáticas. Portanto, a prática pedagógica utilizada oportunizou a compreensão da importância do ensino de filosofia ministrado na escola, pois se não há reflexão do que foi aprendido, não há conhecimento concreto para o aluno se reconhecer como construtor de seu próprio pensar.

ANEXO F – DEPOIMENTO DO PALESTRANTE REPRESENTANTE DOS ALUNOS, G. C. T.

Conclui o ensino médio numa escola pública onde tive um ensino comprometido com a formação humana. A escola e os projetos desenvolvidos nos ajudaram, os alunos, a desenvolvermos qualidades e habilidades humanas e profissionais que nos prepararam para um mercado de trabalho ou para níveis superiores na formação educacional, competitivos e exigentes, respeitando, porém, os valores fundamentais da vida e da família.

Eu, particularmente, tive o privilégio de participar do projeto Tertúlia Filosófica que me ajudou a valorizar e a expor minhas ideias e pensamentos, aprendendo também a ouvir e respeitar as ideias e pensamentos de outros. Um dos objetivos principais do projeto é a conversa aberta sobre diversos temas já bem debatidos como: igualdade de gênero, as várias formas e efeito da violência na vida das pessoas e a relação familiar num contexto da modernidade. Ser convidado para ser um dos palestrantes, empolgou-me a pesquisar melhor o assunto, ajudou-me a expor as minhas opiniões de forma respeitosa, porém de modo firme.

Foi muito bom estar ao lado de outros palestrantes educadores, pais, autoridades da sociedade civil entre outros. Senti-me valorizado por poder expressar minhas ideias e a forma que abordei os assuntos era valorizada por todos, inclusive pelos meus colegas, também alunos. Então, a partir dessa participação, decidi continuar tendo minha opinião sobre os assuntos e situações futuras, defendendo a minha forma de pensar e expondo essas ideias de forma respeitosa. Esse aprendizado me ajuda até hoje. Na forma como lido com outros, na forma como escuto e trato outras pessoas. Nisso se mostra a excelência do projeto que é capaz de aprofundar a forma de enxergarmos a realidade.

ANEXO G – DEPOIMENTO DA PALESTRANTE REPRESENTANTE DOS ALUNOS, I. B.

Gostaria de mencionar o prazer que senti ao ter sido convidada para representar o corpo de alunos para a Tertúlia Filosófica, abordando gêneros na construção da igualdade. O projeto da Tertúlia demonstrou como a interação dos mais distintos grupos (sejam eles professores, alunos, pais dos alunos e representante da sociedade) pode ser construtiva para a formação de um debate. Com este recurso metodológico, foi possível discutir diferentes pontos de vista, colocar de fato em mesa fatos históricos, lutas da sociedade para a construção e obtenção de direitos igualitários. Além disso, o aspecto lúdico da Tertúlia proporcionou um ambiente mais propício para que os participantes expressassem suas opiniões e aptidões artísticas.

Essa metodologia propõe benefícios mútuos a todos os integrantes, uma vez que valoriza a voz de todos. Esse evento teve um papel fundamental no meu processo de educação, uma vez que me deu a oportunidade de representar estudantes em processo de formação que muitas vezes são colocados apenas como espectadores, ou seja, participantes passivos no processo de educação. Particularmente, referente ao assunto abordado, acredito que teve um simbolismo importante no corpo estudantil por ter sido representado por uma mulher. Nisso, além de sentir-me honrada, senti-me com uma enorme responsabilidade, pois acredito que tive um momento único de representar de alguma forma a luta que as mulheres têm travado ao longo da história para alcançar direitos iguais.

Além de contribuir para meu senso crítico, o projeto simbolizou muito na minha vida, desde a preparação para a apresentação, em que imergi em uma pesquisa sobre acontecimentos históricos memoráveis, ao momento de estar na mesa de debate frente a todos os estudantes e demais integrantes da escola prestigiando meu momento de fala. O instante em que os demais participantes expressam suas opiniões é essencial para ampliar o pensamento crítico, pois permite observar o assunto abordado sob outras perspectivas.

É significativo também destacar a importância das perguntas, pois estas são capazes de desencadear um processo de discussão ainda mais rico nos colocando numa posição mais crítica em relação aos argumentos levantados na mesa de debate. Outro aspecto muito importante no evento, foi a participação de um membro da sociedade civil que participava e lidava ativamente com o tema abordado,

isso nos propôs enxergar o problema não apenas em escala global, mas também o impacto dele em escala local na comunidade a qual fazemos parte.