

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO

PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT THE BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORM FROM THEODOR ADORNO'S THINKING

WANDERLEY JOSÉ DEINA¹
UTFPR - Brasil
wdeina@utfpr.edu.br

RESUMO: O ensaio estabelece algumas reflexões sobre o atual momento da Filosofia no Ensino Médio brasileiro a partir das recentes reformas curriculares, analisadas com base pensamento educacional de Theodor Adorno. O autor apresenta alguns problemas fundamentais da educação moderna que repercutem diretamente nas dificuldades para se trabalhar com a Filosofia em nossos dias, como também apontam para sua importância. Além das questões de legislação que ora ampliam, ora limitam, ou mesmo pretendem interditar o filosofar na sala de aula, a leitura de Adorno possibilita um olhar aberto para a formação escolar e sobre as possibilidades formativas da Filosofia. A despeito das diversas barreiras, institucionais ou culturais, sustenta-se que a Filosofia pode colaborar fundamentalmente para uma formação emancipatória, que supere a exigência social básica da adaptação ao mundo, algo que parece sobressair na atual reforma educativa. Para o autor, a educação para a emancipação é uma exigência fundamental das sociedades democráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Reforma Curricular. Formação. Emancipação.

ABSTRACT: *The essay establishes some reflections on the current moment of philosophy in the Brazilian High School from the recent curricular reforms, analyzed based educational thinking of Theodor Adorno. The author presents some fundamental problems of modern education that directly affect the difficulties to work with philosophy in our days, but also point to their need. In addition to the questions of legislation that now amplify, or limit, or even intend to interdict, philosophizing in the classroom, the reading of Adorno allows an open look at the meaning of school education and the formative possibilities of philosophy. In spite of various institutional or cultural barriers, it is argued that philosophy can fundamentally contribute to an emancipatory formation that surpasses the basic social requirement of adaptation to the world, something that seems to stand out in the current educational reform. For the author, education for emancipation is a fundamental requirement of democratic societies.*

KEYWORDS: *Teaching Philosophy. Curriculum Reform. Formation. Emancipation.*

O recente retorno da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio brasileiro trouxe grandes esperanças em relação à qualificação da formação oferecida neste nível de ensino. Havia diversas expectativas por parte de

¹ Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

especialistas da área da educação e de determinados setores da sociedade civil favoráveis ao seu ensino, devido às suas contribuições para o aprimoramento cultural dos estudantes, especialmente na demanda relacionada ao princípio estabelecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96) como formação para a cidadania. Desde a redemocratização do país, de um modo específico, desde a Constituição de 1988, cresceu de modo exponencial a expectativa, transformada em movimento, com o surgimento de vários fóruns organizados em defesa da incorporação da Filosofia e também da Sociologia como disciplinas curriculares. A já não tão nova LDB abriu possibilidades para a sua introdução formal no Ensino Médio, mas não estabeleceu sua obrigatoriedade quando de sua implantação no ano de 1998 (FÁVERO, 2004; RODRIGUES, 2012). A pressão por parte dos seus defensores se intensificou até que, dez anos depois, a Lei nº 11.684/08, incorporou a “Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio”. Porém, num tempo relativamente menor, nove anos mais tarde, essas disciplinas perderam a condição de obrigatórias através de uma nova mudança por meio de uma Medida Provisória² (MP 746/2016) da Presidência da República, referendada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou novamente a LDB. Por conta, outra vez, da pressão política dos grupos favoráveis ao ensino da Filosofia e da Sociologia, na redação da lei que substituiu a medida provisória, elas voltaram a vislumbrar algum espaço, numa condição menos segura, não mais como disciplinas obrigatórias, mas enquanto “estudos e práticas” (BRASIL, 2017a), fazendo parte da BNCC (Base Nacional de Comum Curricular), ainda em processo de constituição. O fato é que, atualmente, são completamente desconhecidos os horizontes nos quais a Filosofia será integrada à nova organização curricular da Educação Básica, até mesmo pelo caráter unilateral da nova reforma, editada primeiro como uma Medida Provisória da Presidência da República, que ignorou todos os processos anteriores de discussão entre o MEC e os fóruns organizados da sociedade civil. Certamente tal indeterminismo traz consigo uma grande insegurança para a área da educação, especialmente para os profissionais diretamente envolvidos com o ensino de Filosofia e de Sociologia. Mas traz uma insegurança ainda maior para a própria

² A Medida Provisória 746/2016 foi amplamente criticada pela comunidade acadêmica ligada à educação, pelas associações de pós-graduação e pelas diversas entidades de classe profissionais da área da educação, especialmente da Educação Básica. Além de, por si só, constituir uma arbitrariedade comparável ao que representou a LDB 5.692/71, editada durante o período da Ditadura Militar, a MP interrompeu um amplo processo de debate em torno da constituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que contava com a representatividade de todos os setores organizados da área da educação. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) manifestou-se no dia seguinte à publicação da Medida Provisória, dentre outras coisas, destacando o seguinte: “A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, ANPOF, vem a público manifestar a sua indignação e inconformidade com a tentativa do Governo Federal de alterar mediante medida provisória (MP) a estrutura geral do Ensino Médio brasileiro, e, em especial, a oferta da filosofia nesse nível de ensino. [...] É inaceitável que se retire autoritariamente dos sujeitos até então envolvidos nas discussões sobre o Ensino Médio e a BNCC, aí incluída a comunidade filosófica nacional, a prerrogativa de concluir o processo então iniciado para só então encaminhá-lo ao legislativo. Para esse processo, havia previsão legal e há sustentação constitucional. É inadmissível e repudiamos veementemente que se desvirtue o projeto até então em debate com regras nunca antes aventadas como a retirada da obrigatoriedade da filosofia e de outras disciplinas na formação básica do brasileiro” (ANPOF, 2016).

sociedade, em relação aos rumos para os quais a educação oficial pretende conduzir as novas gerações.

As mudanças nas diretrizes legais da educação, necessárias ou não, são bastante comuns, em qualquer país democrático. Pode-se conceber que elas sejam 1) determinadas por problemas originados na área, para suprir demandas que surgem em seu próprio contexto, relacionadas à melhoria do aprendizado ou derivadas de necessidades legítimas da sociedade civil, com o propósito de qualificar o processo educativo e a vida em sociedade. Também podem ser 2) formuladas por especialistas a partir de interesses estritamente econômicos ou político-partidários, sejam eles vinculados à mera contenção de gastos públicos ou corresponderem a demandas próprias de grupos minoritários, mas com maior “influência” no governo por conta de seu poder político e/ou econômico. Ao que parece, a introdução da Filosofia e da Sociologia, como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, corresponde claramente ao primeiro panorama, que fora subtraído pelo segundo. Neste caso, os riscos para a própria democracia são evidentes, na medida em que repercutem a corrupção de suas instituições básicas, cujo propósito fundamental deveria ser o bem comum. Dito de outro modo, para lembrar alguns versos de Chico Buarque, referindo-se a uma outra época, “dormia, a nossa pátria mãe tão distraída, sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações”.

Uma primeira aproximação com as reflexões de Adorno sobre a educação diz respeito às diversas reformas pedagógicas ocorridas no Brasil no curso das últimas décadas. No texto *Teoria da Semiformação*, tratando do problema da crise da cultura em sua relação com a educação, no contexto da Alemanha da década de 70 do século XX, inicialmente o autor chama a atenção sobre as constantes reformas pedagógicas que, em geral, “não trazem contribuições substanciais” para a qualificação da formação. “Podem 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 diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (2010, p. 8). No caso da nossa recente reforma do Ensino Médio, podemos interpretar que a realidade extra pedagógica está sendo mais determinante do que os interesses, propriamente pedagógicos, voltados para uma formação cultural, senão plena, pelo menos mais abrangente. Considerando que a Lei 13.415/17 manteve como disciplinas obrigatórias para todos os anos do Ensino Médio apenas a Matemática e a Língua Portuguesa – sem menosprezar a importância formativa dessas áreas –, pode-se, sem grande esforço, concluir que a formação cultural obrigatória poderá ser reduzida significativamente nas escolas brasileiras.

Para Adorno, “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...] como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (2010, p. 9-13). A semiformação se estabelece quando a autonomia individual é sobrepujada pela heteronomia manifesta nas ideologias que incorporam, acriticamente, interesses estranhos aos indivíduos que compõem uma sociedade. Na interpretação do autor, a semiformação cultural se propagaria, sobretudo, através da indústria cultural, que deforma a própria ideia de cultura vertida em mercadoria a ser consumida nas

sociedades de massa. “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (2010, p. 9). O que significa que, por mais que um indivíduo absorva tudo o que um processo de educação formal possa lhe oferecer de melhor em matéria de ciência ou cultura, ainda não é o suficiente para tornar-lhe imune ao poder que a realidade social exerce sobre ele. Embora o conhecimento seja determinante para a formação humana, por si só ele não desperta a autonomia. Tal processo não pode ocorrer de modo automático, pois depende da disposição individual. Adorno assinala que “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (2010, p. 9). Uma das razões para isso acontecer não se daria pelo fato de a educação, em seu sentido formal, trabalhar muito mais para a adaptação e conformação dos indivíduos à realidade social do que propriamente para a sua apropriação crítica? Referindo-se à ruptura da tradição cultural a partir da modernidade, o autor destaca que

As condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais. Em muitos lugares já obstruiu, como pedantismo inócuo ou presunçosa insubordinação, o caminho do amanhã. Quem compreende o que é poesia dificilmente encontrará um posto bem pago como autor de textos publicitários. [...] As reformas escolares, cuja necessidade não se pode colocar em dúvida, descartaram a antiquada autoridade, mas também enfraqueceram mais ainda a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual, a que estava vinculada a liberdade; e esta – contrafigura da violência – atrofia-se sem ela, conquanto não caiba reativar opressões por amor à liberdade (2010, 17).

Ao que parece, em torno da questão sobre a permanência ou a retirada da Filosofia e da Sociologia do currículo do Ensino Médio brasileiro, paira uma disputa mais ampla em torno do significado da formação a ser oferecida aos estudantes. Nessa disputa, está em jogo não apenas o sentido, mas a própria materialidade da democracia, na medida em que a reforma do Ensino Médio estabelece “itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a). Neste caso, conteúdos considerados irrelevantes diante da realidade social, das exigências do setor produtivo, ou que simplesmente não dispuserem de condições materiais em um determinado sistema estadual ou municipal de ensino, poderão facilmente ser dispensados, sacrificando o princípio da isonomia, ou seja, o direito a uma educação universal que possibilite algum grau de igualdade entre os estudantes de classes sociais ou regiões diferentes do país. O professor Gaudêncio Frigotto, um dos mais combativos e respeitados intelectuais brasileiros da área da educação, referindo-se à nova

realidade trazida ao Ensino Médio, inicialmente por uma grotesca Medida Provisória, fez a seguinte reflexão sobre o seu significado:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e a outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (2016).

Com os conceitos de capital cultural e capital social, de Pierre Bourdieu, aprendemos que a escola, por mais universal que possa ser concebida, em sua forma, para todas as classes sociais, ainda assim não deixa de ser uma instituição determinante na reprodução das desigualdades:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (2004, p. 41).

Isso porque diferentes classes sociais têm contatos diferentes com o conhecimento e com a cultura, determinados pelas condições socioeconômicas de cada indivíduo. Assim, a defesa da universalidade pode converter-se em ideologia, no sentido proposto por Marx (2002), de uma falsa consciência que corresponde aos interesses da classe dominante em uma determinada sociedade. Em certo sentido, Bourdieu representa um contraponto a alguns discursos pedagógicos emancipatórios, mostrando que, por mais libertadora que a educação possa parecer em sua forma, no fundo, em seu aspecto formal, acaba legitimando os princípios da meritocracia social a partir do educacional que, por sua vez, perpetua a manutenção das diferenças de classe. Por outro lado, permite uma compreensão mais abrangente sobre o fato de uma escola com uma pedagogia emancipadora, seja qual ela for, não ser o suficiente para promover a liberdade em sociedades marcadas pela desigualdade. Assim, a desejada universalização dos conhecimentos da Filosofia (e também da Sociologia), talvez principalmente pelo seu potencial crítico-reflexivo, não seria o suficiente para desencadear um processo de esclarecimento político ou de emancipação social abrangente, como alguns discursos querem fazer crer. Atribui-se, muitas vezes, uma espécie de caráter messiânico à Filosofia, como se ela tivesse a solução para todos os problemas. Ao referir-se a uma “prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciências

nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha”, Adorno faz a seguinte ponderação, que remete a um certo pedantismo que paira sobre muitos profissionais da educação, não apenas da Filosofia, quando consideram suas próprias áreas de formação em relação às demais:

Seria infantil esperar que qualquer um queira ou possa se tornar um filósofo profissional; é justamente esta a concepção em relação a qual tenho profundas desconfianças. Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica (2000, p. 53).

Por outro lado, em relação à apropriação da cultura para construção da autonomia individual, necessária à formação para a emancipação, ou mesmo para o exercício profissional consciente, que considere os aspectos éticos relacionados com o mundo do trabalho, não deve haver dúvidas quanto ao valor da Filosofia. Desde antes de Sócrates, a Filosofia é marcada pela capacidade de despertar uma compreensão mais elaborada sobre a realidade, que ultrapassa o campo da aparência, buscando esclarecer os conceitos que fundamentam a realidade. Mas desde Sócrates, a Filosofia também é marcada, em muitos de seus pensadores, por um certo traço subversivo em relação à ordem instituída. Em muitos, porém, a filosofia se caracteriza por um certo elitismo, no sentido de que não é um conhecimento ao qual todos estariam destinados. Não é isso, evidentemente, que Adorno quer dizer na citação anterior. De certo modo, o caráter crítico da Filosofia pode tornar a realidade ainda mais insuportável para alguém que vive em uma situação injusta e que não encontra condições materiais para libertar-se, para melhorar o seu nível socioeconômico. Na antiguidade, Aristóteles chamava a atenção para o fato de que a Filosofia teria surgido “quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem estar”. Para o autor grego, na medida em que “os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não de alguma utilidade prática” (2005, p. 11). Embora Aristóteles, e também Platão, tivessem pensando na política pelo viés da Filosofia, procurando determinar o caráter da primeira pelos critérios da segunda, podemos interpretar que, de seu ponto de vista, a Filosofia não poderia desempenhar papel algum em relação à emancipação daqueles que viviam fora da política pela sua condição social. Referindo-se ainda ao sentido desinteressado da Filosofia, Aristóteles destaca:

é evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é um fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois ela é um fim em si mesma (2005, p. 13).

Tratava-se, evidentemente, de uma sociedade escravocrata na qual apenas as famílias mais abastadas poderiam dedicar-se à Filosofia e à política, atividades que Aristóteles considerava modos de vida distintos entre si³. Evidentemente não são as condições da maioria dos estudantes brasileiros, muitos dos quais precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Também não são as condições das democracias em seu sentido moderno, onde a isonomia é uma condição, ao menos do ponto de vista formal, estendida a todas as pessoas, independentemente de sua situação econômica ou de sua formação cultural, onde o operário e o dono da empresa equivalem-se em direitos políticos. Não são também as condições da filosofia atual, que se desdobra em variadas formas de reflexão sobre a realidade, inclusive a política, de uma maneira muito mais abrangente e plural. A reflexão sobre os conceitos fundamentais da política, inclusive os aristotélicos e platônicos, tornou-se uma necessidade básica, ainda não reconhecida pelas massas que se aglomeram nas filas para votar nos dias de eleição. Possivelmente o contato com o pensamento de autores clássicos, na formação educacional básica, ainda que não resultasse necessariamente em uma participação política mais ativa, no mínimo, ajudaria a qualificar a interpretação dos diversos discursos na hora da escolha por este ou aquele candidato ou partido político. Adorno pode ser situado em uma tradição de pensadores que se preocuparam com a cidadania nas condições modernas, remetida a autores como Rousseau, Kant, Marx, entre outros, que consideravam a consciência individual um elemento primordial para a liberdade que deve ser experimentada na política. Mas a conscientização, apesar de necessária, não está livre de riscos. A consciência da injustiça, despertada pela reflexão filosófica ou sociológica, pode tornar o sujeito, em certo sentido, inapto para a vida em uma sociedade marcada pelo conformismo e pela necessidade de adaptação. Adorno levanta essa questão, na forma de um dilema sempre presente na área da educação: o sentido da educação estaria na formação para a consciência crítica ou para a adaptação à racionalidade técnica que organiza a realidade, naquilo que os pensadores da Escola de Frankfurt trataram como razão instrumental? Embora a segunda opção possa refletir uma resignação violenta imposta, através da educação, desde os primeiros anos de escola, seja qual for a perspectiva assumida, o ato de educar incorpora certo aspecto de violência, considerando que se trata de uma intervenção daquele que educa em relação àquele que é educado. A concepção inicial de educação apresentada por Adorno remete a essa interpretação:

³ Embora Aristóteles também considerasse a atividade política um modo superior de vida, ele a distingue da vida do filósofo, o mais elevado de todos: “A julgar pelas vidas dos seres humanos, as concepções mais ou menos dotadas de racionalidade do *bem* ou da *felicidade* que parecem predominar entre eles são as que se seguem. Por um lado, os homens em geral e os mais vulgares identificam o *bem* com o prazer e, em conformidade com isso, se satisfazem com a vida do *gozo*, pois há três tipos de vidas que particularmente se destacam, aquela que acabou de ser identificada, a vida da política e, em terceiro lugar, a vida da contemplação” (ARISTÓTELES, 2007, p. 42).

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (2000, p. 142).

Embora sustente que não teríamos “o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”, ao estabelecer a ideia de formação da consciência verdadeira como um **produto** da educação – sendo tal consciência uma **necessidade** em regimes democráticos –, Adorno deixa implícito o fato de que, qualquer que seja a escolha, por ser uma intervenção em relação ao outro, que não necessariamente pediu para ser educado, incorpora algum tipo de coação. Assim, o dilema colocado a qualquer educador em relação ao ato de educar torna-se muito mais complexo. Escolher o caminho da emancipação não significa abdicar de praticar uma intervenção em relação ao curso da vida de quem é educado, em certo sentido, de coagi-lo a sair da inércia da vida socialmente administrada. Neste caso, ao educador cabe avaliar qual violência seria mais prejudicial à liberdade do indivíduo, justapondo-a ao próprio sentido político da sociedade em que vive. Se o sentido é a democracia, professado até mesmo por quem não compreende o seu significado, acreditando ser livre quando encontra-se subordinado a inúmeros mecanismos de controle, ideológicos ou tecnológicos, a escolha pela educação para a emancipação pode ser a mais razoável. A escolha de Adorno de intervir em favor da emancipação se justifica na interpretação de que a própria “organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia”, exercendo “uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação”. Assim, não é possível promover a emancipação sem analisar “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 2000, p. 143). Nesse sentido, haveria “uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura” através da indústria cultural “que determina toda estrutura de sentido de vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica” (MAAR, 2000, p. 21). Para Adorno e Horkheimer, além de promover a semiformação através da redução da cultura a uma função estritamente adaptativa, tolhendo-a de seu conteúdo estético, formativo, aberto e abrangente, a indústria cultural torna o tempo de lazer das pessoas idêntico ao tempo dedicado ao trabalho mecanizado da produção econômica.

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 por de novo

em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo do trabalho (1985, p. 128).

Para ressaltar ainda mais a questão da ausência de liberdade na sociedade moderna, e como ela aumentou em complexidade nos últimos anos, podemos lembrar que na década de 40, quando o nosso autor escreveu com Horkheimer a *Dialética do Esclarecimento*, ou na década de 60, quando elaborou suas reflexões sobre a educação, as tecnologias da informação e da comunicação ainda não haviam se popularizado, não havia as redes sociais, bem como os inúmeros instrumentos de comunicação (smartphones, tablets, computadores portáteis, etc.) e aplicativos eletrônicos que se multiplicam em uma velocidade impressionante, condicionando e administrando a vida dos indivíduos em sociedade de uma maneira, talvez, nunca imaginada pelo filósofo frankfurtiano. Jean Baudrillard, refletindo sobre esse novo cenário, em que a realidade virtual ganha a cada dia mais proeminência, afirma que “não há mais a necessidade de um sujeito do pensamento, de um sujeito da ação, tudo se passa pelo viés de mediações tecnológicas” (BAUDRILLARD, 2001, p. 42). Se a indústria cultural era, na interpretação de Adorno, o principal instrumento de propagação da ideologia em sua época, qual seria a sua avaliação sobre as condições da realidade atual, onde a própria materialidade do sistema produtivo parece tornar dispensáveis os tradicionais mecanismos ideológicos de controle social, transformando homens, mulheres e crianças, literalmente, em instrumentos de um sistema que torna automaticamente dispensáveis e irrelevantes quaisquer que sejam os traços de autonomia de um sujeito?

De qualquer modo, opressora ou não, Adorno reconhece que a realidade precisa ser respeitada quando se trata de formar os indivíduos para se orientarem no mundo. Orientar-se no mundo significa também ter condições de buscar a própria subsistência material através de alguma profissão, a qual naturalmente estará subordinada ao sistema produtivo vigente, injusto, opressor, ou não. Em outras palavras, dada a realidade do mundo em que vivemos, não há como escapar também da demanda pela adaptação. Trata-se, na interpretação de nosso autor, de uma responsabilidade incondicional a qualquer sistema de educação. Por outro lado, a autonomia individual para o exercício da cidadania também é outra demanda legítima em qualquer regime democrático, como os próprios documentos institucionais, no caso do Brasil, atestam. Adorno configura esse dilema nos seguintes termos:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas em consequência

do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (2000, p. 143-144).

Considerando que a realidade, em suas manifestações ideológicas e instrumentais, por si mesma, já trata de adaptar os indivíduos automaticamente à racionalidade dominante, a indicação de Adorno é de que a “educação por meio da família, na medida em que” seja “consciente, através da escola” e “da universidade teria, neste momento de conformismo onipresente, muito mais a tarefa de fortalecer a resistência” da consciência do que “fortalecer a adaptação” (2000, p. 144). Para o autor, existiria “uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais”, havendo uma supervalorização da “não-individuação” e das atitudes “colaboracionistas” (2000, p. 152-153). Assim, sua inclinação pela educação para a consciência revela-se ainda mais consistente. De qualquer modo, o autor em sua conclusão remete a uma espécie de meio termo.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos, com água, então isto tem algo de quimérico, de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente de si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese, confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência (2000, p. 154).

O que o Adorno coloca em questão é o processo de educação que trabalha para a adaptação social sem a reflexão sobre o seu significado durante o ato de educar, que desconsidera que o desenvolvimento de “competências e habilidades” profissionais configuram apenas um dos aspectos do processo educativo. Junto a ele existem outras dimensões que, diante do automatismo da vida em sociedade, são propositadamente desconsideradas, modificadas em seu sentido, ou, simplesmente, ignoradas. A filosofia ou a literatura, por exemplo, ainda que possam estar garantidas formalmente num sistema de ensino, pela própria cultura instituída, pedagógica ou social, são subvalorizadas ou, ainda, consideradas como um peso morto que os estudantes precisam carregar para poderem se formar. Trata-se de uma cultura predominante até mesmo entre os professores, sobre quem, afinal, a responsabilidade pela educação recai decisivamente. É o que Adorno deixa implícito quando se refere à percepção dos próprios educadores,

que precisam demonstrar conhecimento em Filosofia para serem aprovados no exame de admissão para a carreira de professores de ciências:

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais (ADORNO, 2000, p. 69).

Adorno deposita uma grande esperança no potencial emancipatório da educação, mas não sem reconhecer as suas limitações. Certamente não haveria tantas menções em seus escritos e ele não se ocuparia especificamente do tema Educação, se não o percebesse como um campo problemático. No trecho citado, Adorno se refere aos candidatos a professores de ciências do estado de Hessem, preocupando-se com a sua incompreensão sobre o próprio sentido da Filosofia na educação ou na ciência, que, por sua vez, revela a dificuldade de grande parte dos professores das diversas áreas do conhecimento em fundamentar conceitualmente a sua atividade profissional. Qualquer pessoa que já passou por um curso de licenciatura sabe dos comentários que aparecem, com uma frequência muito maior do que as pesquisas sobre o tema podem demonstrar, acerca da inutilidade dos conteúdos pedagógicos para a formação docente. A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia são algumas das disciplinas que compõem esse campo formativo e que figuram, muitas vezes, na percepção de muitos futuros professores, como um obstáculo para a aquisição dos conhecimentos considerados indispensáveis para a atividade profissional. Como parte do mundo, o educador também padece muitas vezes das mesmas limitações conceituais impostas àqueles a quem deve educar, compartilhando dos mesmos princípios utilitários cristalizados na sociedade moderna. Como um teórico vinculado ao pensamento marxista, ainda que seja um crítico reconhecido do marxismo em seu sentido ortodoxo, Adorno certamente compartilha da perspectiva expressa por Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, de “que os homens são produtos das circunstâncias e da educação”, mas que são os próprios “homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado” (MARX e ENGELS, 2002, p. 100). Na medida em que os educadores apenas reproduzem, para o bem ou para o mal, as práticas pedagógicas legitimadas na sociedade e pelo sistema produtivo, sem compreender o seu sentido ou assumir a responsabilidade pela sua transformação, o desenvolvimento de uma cultura educacional emancipatória abrangente permanece interdito.

O parâmetro tomado por Adorno como objetivo a ser alcançado pela educação, para além das competências e habilidades técnicas voltadas a atividade profissional, não tem absolutamente nada de utópico, no sentido de uma realidade ideal imaginada com base em referências idiossincráticas, concebida por algum

intelecto isolado a partir de uma crítica radical do presente, como uma proposta para um futuro diametralmente novo em relação àquilo que já existe. Para Adorno a educação deve levar os estudantes tão somente ao lugar aonde ela já promete desde o início da modernidade. Sua referência é o programa de Kant, que sintetizou o ideal de formação do iluminismo no texto *Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento” (Aufklärung)?*

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou a tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. Se abrirmos mão disto, todos os discursos quanto à grandeza de Kant tornam-se mera retórica [...] (ADORNO, 2000, p. 169).

Trata-se não apenas de um projeto viável, como representa o próprio projeto, ora em curso, assumido, senão por todos, pela maioria dos sistemas de ensino dos países democráticos. A esse respeito, em um texto que estabelece um diálogo direto com as ideias de Kant e Adorno, Sérgio Paulo Rouanet defende o Iluminismo não apenas como um projeto civilizatório, mas como o único projeto civilizatório viável, sustentando que tanto os liberais quanto os socialistas buscaram, por vias diferentes, a sua realização. O autor sintetiza o projeto iluminista a partir dos conceitos de universalidade, individualidade e autonomia:

A universalidade significa que ele visa todos os seres humanos, independente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários à sobrevivência material (ROUANET, 2003, p. 9).

Esta síntese, pode-se dizer, reflete os diversos objetivos educacionais dispostos na legislação da área da educação. Trata-se dos mesmos conceitos presentes no sentido geral do artigo constitucional que abre a seção acerca da educação brasileira, fixando os seus fundamentos: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988. Grifos meus). Porque, então, a realidade da educação, traduzida em itinerários formativos através dos currículos, parece distanciar-se cada vez mais destes princípios? No caso da educação brasileira, ainda que tenham ocorrido diversas modificações na atual LDB desde a sua implantação no ano de 1998, o princípio de uma educação plena, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996), congregando a formação para a cidadania e o treinamento para o trabalho, ainda permanece inalterado. No entanto, já não constam mais as menções à Filosofia e a Sociologia como conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”, tal como no documento original, de 1996, que ainda não havia lhes tornado disciplinas obrigatórias, com uma carga horária mínima garantida no Ensino Médio. Evidentemente o direcionamento para a formação cidadã era uma referência que contemplava apenas uma das dimensões da Filosofia, que possui um sentido formativo muito mais abrangente. Mas depois de tornarem-se disciplinas obrigatórias a partir de 2008 e de deixarem essa condição em 2016, a menção que se faz atualmente à Filosofia e à Sociologia na LDB, representa, no final das contas, além de um retrocesso, uma incógnita que agrega também outras áreas do conhecimento que, num primeiro momento, simplesmente haviam sido suprimidas do currículo oficial através da Medida Provisória (MP 746/2016) que reformou, *ad referendum*, a educação brasileira: “§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). A pergunta que podemos levantar, embora sua resposta talvez seja mais do que evidente, é como os fazedores de leis conseguem conceber parâmetros educacionais tão limitados e distantes dos próprios princípios que deveriam lhes orientar?

A questão vai além da obrigatoriedade ou não da Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Ela é referida ao sentido amplo da formação pretendida, enunciada formalmente através da legislação, confrontada com as possibilidades efetivas para que se realize. O currículo que determina o conteúdo obrigatório – ainda que não seja o suficiente, pois existem diversos outros fatores, exteriores à educação formal – é uma espécie de caminho formativo. Se o caminho é limitado, limitados poderão ser os caminhantes. Seria uma limitação intencional?

O discurso oficial sobre as mudanças na educação apregoa o direito de escolha dos estudantes a uma educação conforme seus próprios interesses. Na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), existe um sítio destinado a **tirar** as dúvidas sobre as mudanças no Ensino Médio. No topo da página lê-se:

“Este espaço foi criado para você tirar⁴ suas dúvidas sobre as mudanças que ocorrerão no Ensino Médio nos próximos anos. Envie suas perguntas para o e-mail novoensinomedio@mec.gov.br. As dúvidas mais frequentes serão postadas nesta página” (BRASIL, 2017b). Na sequência, encontra-se a seguinte explicação geral sobre a reforma:

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017b).

Interessante observar que embora o texto pretenda remeter para a liberdade de escolha dos estudantes, as palavras que indicam essa perspectiva são “flexibilização”⁵, “escolha”, “flexível”, seguir “vocações e sonhos” articuladas à sentença, praticamente imperativa, “aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”. Encontramos a mesma palavra “flexibilização” ocupando um papel central em outra reforma articulada pelo governo atual: a reforma trabalhista. Seria por acaso? Possivelmente a experiência dos estudantes e trabalhadores, a quem a liberdade é prometida, se revele não muito diferente daquela que alguém, ao abastecer seu carro *flex*, tenha diante de si: álcool ou gasolina? Isso se o posto de combustíveis dispuser dos dois produtos no momento em que a “escolha” tiver que ser feita.

⁴ Chama a atenção o fato de o texto, no portal oficial, utilizar a palavra “tirar” ao invés de “esclarecer”. Pode ter sido apenas uma escolha desinteressada, por esta ou aquela palavra, da parte do redator oficial. Mas dadas as condições em que a reforma vem sendo feita, a começar pela MP 746/2016, ao que parece, o propósito do governo, até mesmo pelo caráter publicitário das informações prestadas, é literalmente **tirar** as dúvidas do caminho da reforma.

⁵ Em entrevista ao Portal da ANPOF, o Professor Edgar Lyra da PUC do Rio de Janeiro, afirma o seguinte sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio: “Se bem entendo a Lei 13415, cujo texto integral não é de entendimento trivial, a “flexibilização” proposta atende muito mais a interesses de formação abreviada para o mercado de trabalho que à chamada “educação integral”, inclusive reiterada em seu próprio corpo e na nova versão da Base para os segmentos Infantil e Fundamental. Tampouco creio que se tenha realmente em vista, como veiculado publicitariamente, o interesse dos estudantes e suas possibilidades de escolha, especialmente aqueles da rede pública, mais ainda os dos municípios interioranos, metade dos quais só conta com uma escola de ensino médio. Há obstáculos logísticos para a implementação da reforma já amplamente evidenciados pela comunidade educacional”. Sobre a Filosofia e a Sociologia, para o professor Lyra, “a inquietação aumenta se pensarmos que componentes curriculares antes obrigatórios, como a Filosofia e a Sociologia, devem ser agora definidos como “estudos de práticas” prescritos pela Base; fique claro, não apenas por questões de manutenção do emprego dos professores desses componentes curriculares, mas de horizontes formativos relacionados à concepção de “educação integral” subjacente às atuais políticas pedagógicas (ANPOF, 2017).

Trata-se de escolhas limitadas pela própria pobreza de opções, consideradas as outras que foram deixadas de fora, incluindo a escolha pelo transporte coletivo, pela bicicleta ou, simplesmente, por se deslocar a pé. O fator poluição, produzida pelo combustível escolhido, torna-se irrelevante diante de fatores custo/benefício econômico e condições de mobilidade para o dono do carro. Como no exemplo do carro, possivelmente o mesmo fator econômico determinará não apenas as escolhas, como também as opções oferecidas aos estudantes com a nova configuração do Ensino Médio. A liberdade prometida não é garantida e, ainda que venha, será limitada pela restrição das opções disponíveis no “mercado”.

Se por um lado a formação para o trabalho ganhou um grande destaque com o novo Ensino Médio, por outro, a palavra cidadania não é mencionada uma única vez na página eletrônica do MEC destinada aos esclarecimentos sobre a reforma. Em relação à Filosofia e à Sociologia, encontramos a seguinte pergunta seguida de uma resposta, aparentemente, categórica, dando a entender que as disciplinas continuarão obrigatórias:

9) Como fica educação física, artes, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher (BRASIL, 2017b).

Se por um lado a página de esclarecimentos do MEC afirma que a Filosofia e a Sociologia, assim como Educação Física e Artes, serão obrigatórias como **estudos e práticas**, por outro, o fato de não desfrutarem da condição de disciplinas obrigatórias, tal como Língua Portuguesa e Matemática, e de tão somente fazerem parte da BNCC, como disposto na LDB reformada, torna essa informação, no mínimo, duvidosa. Obrigatória será apenas a presença dessas áreas do conhecimento na BNCC e não efetivamente nos currículos escolares, pois a decisão quanto a isso ficará, ao fim e ao cabo, a critério dos sistemas de ensino: “§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 2017a). Os incisos, em questão, são os que tratam da organização das grandes áreas do conhecimento. Filosofia e Sociologia constituiriam junto a História e a Geografia a grande área de ciências humanas. Portanto, nenhuma das quatro, hoje, disciplinas do Ensino Médio estaria garantida formalmente como componentes curriculares obrigatórios, caso os sistemas de ensino estaduais e municipais decidam pela não inclusão de alguma delas. Na página do MEC, destinada às informações sobre a BNCC, encontramos informações sobre as “competências e habilidades” esperadas da Base como um todo, que remetem a uma genérica ideia de formação humana integral e para o exercício da cidadania:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017c).

O que se encontra em termos de informação, para além da legislação já aprovada, não passa de propaganda governamental cujo propósito é tão somente convencer a população a apoiar as reformas, quando na verdade deveria esclarecer e motivar a sua participação. O mesmo tipo de propaganda está sendo amplamente divulgada através dos meios de comunicação tradicionais, o rádio e a TV, aos quais a maioria da população tem um acesso facilitado, ao mesmo tempo em que dificultam a percepção das lacunas e contradições presentes na reforma.

No mesmo texto em que Adorno relaciona o projeto kantiano de esclarecimento com o propósito da emancipação humana, o autor pondera sobre a validade, para os nossos dias, da afirmação de Kant que, em sua época, acreditava estar vivendo “em uma época de esclarecimento” (KANT, 2008, p. 69). Na interpretação de Adorno, Kant

determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (2000, 181).

Ainda que tenhamos muito mais acesso a informação do que Kant e mesmo Adorno jamais tenham imaginado, o que vemos é o contrário do esclarecimento, fomentado até mesmo pela facilidade de circulação das ideias em nossos dias. Para além da indústria cultural, os discursos de ódio e intolerância circulam franca e abertamente através da internet nas redes sociais, remetendo a um estado de barbárie que distancia cada vez mais a humanidade de seu moderno projeto civilizatório. Tais discursos, em defesa de uma determinada ideologia em

detrimento de outras, não suportariam a mais superficial das análises, por simplesmente não possuírem fundamentos com um mínimo de racionalidade ou coerência lógica. Trata-se de uma crise que já existe há algum tempo, mas que vem se acentuando a cada dia, demonstrando concretamente a dinâmica da dialética entre o esclarecimento e a barbárie. Discorrendo sobre a desilusão com as instituições democráticas, pouco tempo depois da redemocratização do país, Sérgio Paulo Rouanet chama a atenção para o vácuo civilizatório que estaríamos vivendo:

Em suma, no Brasil e no mundo, o projeto civilizatório da modernidade entrou em colapso. Não se trata de uma transgressão na prática de princípios aceitos em teoria, pois nesse caso não haveria crise de civilização. Trata-se de uma rejeição dos próprios princípios, de uma recusa dos valores civilizatórios propostos pela modernidade. Como a civilização que tínhamos perdeu sua vigência e como nenhum outro projeto de civilização aponta no horizonte, estamos vivendo literalmente num vácuo civilizatório. Há um nome para isso: barbárie. Pois o bárbaro, sem nenhum juízo de valor, no sentido mais neutro e mais rigoroso, é aquele que vive fora da civilização (ROUANET, 2003, p. 11)

De fato, vivemos um vácuo civilizatório. Mas, sem desprezar o autor, é preciso relativizar a ideia de que os princípios civilizatórios estejam sendo rejeitados. Para serem rejeitados, precisariam em primeiro lugar ser conhecidos. Aceitar a rejeição de algo desconhecido como uma escolha consciente soa como a reação de uma criança diante de um alimento que lhe fora oferecido e que, sem ter nunca experimentado, responde automaticamente “não gosto”. Não se trata de rejeitar o discurso civilizatório da modernidade, mas de simplesmente não conhecê-lo. O empobrecimento do currículo da educação básica, através da reforma educacional em curso no governo brasileiro atual, direciona para um desconhecimento maior ainda. No texto citado, Sérgio Paulo Rouanet critica aquilo que chama de “carnavalização da política”, por parte das gerações mais jovens, através de manifestações públicas que ocorrem no intervalo da letargia política que ocupa a maior parte do tempo. O texto, *Iluminismo ou Barbárie*, originalmente publicado em 1993, remete às manifestações da época, cuja referência principal talvez tenha sido o movimento da assim chamada “geração cara-pintada”, que ganhou as ruas na época do impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo, no ano de 1992. Talvez a própria palavra “carnavalização” não seja adequada. Poucos anos antes, em 1997, época em que os deputados e senadores estavam em plena Assembleia Nacional Constituinte, a Escola de Samba Caprichosos de Pilares desfilou no Carnaval do Rio de Janeiro com o samba enredo *Eu Prometo*, de autoria de Luiz Fernando Reis, que remete a alguns dos princípios básicos da democracia, não muito distantes daqueles concebidos pelo iluminismo.

[...]

Vamos, meu povo
 Democracia é participar
 Vote, canta, grite
 É tempo de mudar
 Quem vive de promessa é Santo
 E eu não sou Santo, meu senhor
 Seu deputado, eu votei
 Agora posso exigir
 Quero ver você cumprir
 Seu lero-lero, blá, blá, blá
 Conversa mole isso aí
 É papo pra boi dormir

Ajoelhou tem que rezar
 Não quero mais viver de ilusão
 Você prometeu
 Agora vai ter que pagar
 Não vai me deixar na mão

A letra do samba revela uma consciência lúcida acerca do momento histórico que o Brasil vivia, depois de duas décadas de ditadura militar, expressando as expectativas em torno da redemocratização e do processo de elaboração da chamada Constituição Cidadã. Tais expectativas revelam um conhecimento tácito acerca do próprio sentido da democracia. Entre a promessa e a realidade concreta, se estabelece uma crítica, nascida da própria percepção de alguém que compreende o sentido da democracia e verifica que ela ainda não existe concretamente. O resultado é uma manifestação, na forma da arte, para que as melhores expectativas a seu respeito se realizem. Marcos Nobre, um dos principais intérpretes do pensamento de Adorno no Brasil, sintetiza o sentido fundamental da palavra “crítica”, na Teoria Crítica à qual a Escola de Frankfurt está historicamente engajada, em termos não muito distantes daquele que se percebe no samba enredo da Caprichosos de Pilares:

Há certamente muitos sentidos de ‘crítica’, mesmo na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ *senão* a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é, tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente (NOBRE, 2004, p. 9 e 10).

Talvez a juventude, assim como o poeta, compreenda isso com uma facilidade maior do que as gerações que estão há mais tempo no mundo e que já

passaram pelos tradicionais processos de resignação social aos quais Adorno se refere com bastante frequência em sua obra. Talvez os governos ilegítimos, que se distanciam da democracia, também tenham plena consciência acerca do potencial revolucionário que a juventude naturalmente traz consigo e do perigo que podem representar para a ordem estabelecida. Ainda mais se tiverem conhecimentos melhor elaborados sobre os princípios que fundamentam teórica e legalmente a sociedade, desenvolvendo a percepção de que a prática social e política pode estar ocorrendo de maneira diametralmente oposta. Assim, empobrecer o currículo, amputando as áreas do conhecimento que naturalmente podem despertar para a crítica social e política, pode ser uma estratégia cínica para interditar uma mudança substancial de percepção acerca do que seja a cidadania, ou uma formação plena, para além dos decretos e das propagandas governamentais. Afinal, o traço subversivo da Filosofia, na opinião de quem pretende somente preservar as coisas como são, como os antigos tutores a quem se refere Kant no texto sobre o esclarecimento, já é conhecido desde que Sócrates fora acusado, entre outras coisas, de corromper a juventude ateniense. Uma educação que prioriza apenas a apreensão objetiva do mundo, com o propósito exclusivo de treinar as novas gerações para encaixar-se na engrenagem do sistema produtivo, não pode admitir os momentos de pausa, necessários ao pensar filosófico, que permitiriam enxergar além da esteira econômica à qual a sociedade encontra-se subordinada, nem insubordinação de qualquer tipo. Para Adorno,

O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles. O sentido humano dos computadores seria o de aliviar tanto o pensamento dos viventes, que ganhassem a liberdade para o saber que não se encontra já implícito. [...] Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é. No pensar enfático, os juízos analíticos, embora seja preciso servir-se deles inevitavelmente, tornam-se falsos. A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado. O pensamento enfático exige coragem civil. O pensador individual deve arriscá-lo, não deve trocar nem comprar nada do que não tenha visto; este é o núcleo da doutrina da experiência da autonomia. Sem risco, sem a possibilidade presente de erro, não há objetivamente qualquer verdade. As maiores tolices do pensar se formam ali onde tal coragem, que é imanente ao pensar e que este suscita incessantemente, é oprimida. A tolice não é algo privativo, não é a simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz da sua mutilação (1995, p. 16-22).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno et. alt. (Orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2010.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANPOF. *Manifesto da ANPOF sobre a medida provisória que reforma o Ensino Médio Brasileiro*. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/832-manifesto-da-anpof-sobre-a-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 13 out 2017.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco* (2ª Ed.). Bauru: Edipro, 2007.

_____. *Metafísica* (2ª Ed.). São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BAUDRILLARD, Jean. *Senhas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de Setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 06 out. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Portal do Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out 2017.

BRASIL. *Novo Ensino Médio – DÚVIDAS*. Portal do Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09. Acesso em: 13 out 2017.

FAVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 09 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000300002>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Texto publicado na página da ANPED em 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 07 out 2017.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta “o que é esclarecimento?”. in: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

LYRA, Edgar. BNCC: para professor Edgar Lyra, formação básica não deve ter o mercado de trabalho como termo. In: *Entrevista Portal da ANPOF*. Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), 2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2014-01-07-15-22-21/entrevistas/1139-bncc-para-professor-edgar-lyra-formacao-basica-nao-deve-ter-o-mercado-de-trabalho-como-termo>. Acesso em: 13 out 2017.

MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (Col. Filosofia Passo a Passo).

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. In: *Educ. rev.*, Curitiba, n. 46, p. 69-82, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 09 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400006>.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.