Fernando Lopes de Aquino

Universidade Estadual de Campinas

Formação cultural e ensino de filosofia:
Perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno

Dissertação de mestrado apresentada
ao Departamento de Filosofia e História
da Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas sob a orientação do
Professor Dr. Roberto Akira Goto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

2011

© by Fernando Lopes de Aquino, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8^a/5751

Aq56f Aquino, Fernando Lopes de
Formação cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica
de Theodor W. Adorno / Fernando Lopes de Aquino. – Campinas, SP:
[s.n]. 2011.

Orientador: Roberto Akira Goto
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1.Formação cultural. 2.Cultura. 3.Sociedade. 4.Filosofia. 5.Crítica I.Goto,
Roberto Akira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11047/BFE

Título em inglês: Cultural formation and teaching philosophy: perspectives from critical
theory of Theodor W. Adorno

Keywords: Cultural formation; Culture; Society; Philosophy; Criticism

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em educação

Banca Examinadora: Prof. Dr. Roberto Akira Goto (Orientador)

Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof^ª. Dr^ª Sueli Soares dos Santos Batista

Prof. Renê José Trentin Silveira

Data da defesa: 29/04/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: Fernando_ldaquino@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Formação Cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria
crítica de Theodor W. Adorno**

Autor: Fernando Lopes de Aquino
Orientadora: Dr. Roberto Akira Goto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Fernando Lopes de Aquino.

Data: 29/04/2011

Assinatura: *Roberto Goto*

Orientador Prof. Dr. Roberto Akira Goto

COMISSÃO JULGADORA:

Roberto Goto

[Signature]

[Signature]

2011

*Ao Wilson,
In memoriam*

Agradecimentos

Agradeço à Kelly, minha esposa, com quem compartilho as alegrias e tristezas de uma vida marcada por contradições – como o bem-me-quer e o mal-me-quer das margaridas.

À minha mãe Eunice, que não poupou esforços para me educar.

Ao meu amigo Joanir Fernando Ribeiro.

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Akira Goto.

Aos membros da banca, professor Dr. Silvio Gallo, professora Dra. Sueli dos Santos Batista, professor Dr. Renê José Trentin Silveira e professor Dr. Marcelo Carvalho.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro recebido.

*La dernière démarche de la raison est de reconnaître qu'il ya une
infinité de choses qui la surpassent.*

O último passo da razão é reconhecer que há uma infinidade de
coisas que a ultrapassam.

(B. Pascal. 1623-1662. *Pensamentos*).

Resumo

Esta pesquisa se propõe a analisar a educação contemporânea a partir de dois pontos fundamentais: o primeiro envolve as considerações de Adorno ao desenvolvimento cultural da modernidade e o segundo, os desdobramentos dessas observações para a educação, particularmente, para o ensino de filosofia. O primeiro tópico contempla o modo como se processa a criação de um modelo cultural cujo principal objetivo é adaptar os indivíduos ao sistema econômico capitalista e à sua estrutura reificante, elemento que segundo Adorno se estende a experiências como as das Grandes Guerras Mundiais, expoente histórico nefasto, símbolo da barbárie e prerrogativa no que concerne a reflexão sobre a educação. Isso nos mostra que a crítica a adaptação cultural – termo usado para indicar a conformação das consciências ao sistema capitalista e que abarca tanto a instrumentalização da razão quanto a industrialização da cultura –, é algo extremamente importante, pois se configura como uma resistência ao retorno da barbárie. Assim, não se trata somente de analisar as considerações adornianas, mas expor e debater os pressupostos para uma educação que ainda sirva como um referencial de emancipação. A partir dessas observações tentaremos averiguar em que medida Adorno preserva uma concepção dialética de educação e como isso se processa em sua função de “resistência”. Especificamente, este é o assunto do segundo tópico da pesquisa e para isso analisaremos este pormenor no âmbito do ensino de filosofia, ou seja, como este ensino poderia contribuir para uma formação cultural crítica, fortalecendo as consciências para que não se rendam a adaptação, retroagindo sobre a cultura e sobre a sociedade. Todo o nosso trabalho se situará por meio de um recorte das obras de Adorno, destacando os textos de *Dialética do esclarecimento* e as conferências reunidas em *Educação e emancipação*.

Palavras-chave: Formação; Cultura; Sociedade; Ensino de filosofia; Crítica; Emancipação.

Abstract

This research aims to analyze some aspects of the contemporary education based on two fundamental points: the first involves considerations of Adorno of development of cultural modernity and the second, the ramifications of these observations in education, particularly in teaching philosophy. The first topic covers how one handles the creation of a cultural model whose main goal is to match the individuals to the capitalist economic system and its reifying structure, an element that Adorno extends to experiences such as the World Wars, a nefarious historical exponent, a symbol of barbarism and prerogative as it regards the reflection on education. This shows that the criticism of cultural adaptation – the term used to indicate the conformation of the capitalist system and consciousness that embraces both the use of reason as the industrialization of culture – is something extremely important as it is configured as a return of resistance barbarism. Thus, it is not only to examine Adorno's considerations, but to expose and discuss the conditions for an education that also serves as a referential for emancipation. From these observations we will try to ascertain the extent to which Adorno maintains a dialectical conception of education and how it is processed in their capacity as "resilience." Specifically, this is the subject of the second topic of this research and for that we will analyze this carefully in the teaching of philosophy, ie, how this education could contribute to a cultural criticism, strengthening the conscience not surrender the adaptation, retroactive on culture and on society. Our work will be based on a part of the works of Adorno, highlighting the text of *Dialectic of Enlightenment* and the conferences met in *Education and Emancipation*

Keyword: Education; Culture, Society; Teaching of philosophy; Criticism; Emancipation.

SUMÁRIO

Introdução _____	11
Capítulo 1 Situando o problema ou situando-me no problema: as contradições da <i>semiformação</i> _____	24
1. Nota preliminar: como saltar a própria sombra? _____	24
2. As contradições da semiformação _____	37
Capítulo 2 A instrumentalização da razão no âmbito da formação cultural _____	41
1. A adaptação cultural a partir da instrumentalização da razão _____	41
1.1 O primado da racionalidade instrumental na modernidade _____	44
1.1.1 Instrumentalização da razão e o ambiente educativo _____	52
Capítulo 3 Considerações sobre a adaptação no âmbito da formação cultural _____	59
1.1 Da dominação social do trabalho à adaptação cultural _____	59
1.2 A dominação no âmbito da formação e da cultura _____	63

1.2.1 A dialética da formação cultural _____	67
Capítulo 4 O ensino de filosofia e a formação cultural dos indivíduos _____	76
1 Filosofia, formação e cultura _____	76
1.1 A especificidade do ensino de filosofia _____	81
1.2 A fundamentação crítica da filosofia e o trato com a tradição _____	85
1.3 Formação cultural: filosofia e crítica _____	89
Considerações Finais _____	96
Referências bibliográficas _____	100

INTRODUÇÃO

Ao questionar o que fundamenta a modernidade e como ela se processou historicamente, o filósofo contemporâneo Theodor Adorno evidenciou a existência de certos “determinantes” presentes na atual forma de organização social. Certamente há uma grande complexidade envolvendo a questão, pois há aí a inevitável referência às múltiplas relações que compõe o todo social.

Entretantes, a perspectiva adotada para a compreensão de tais críticas nessa pesquisa buscará priorizar a *adaptação cultural* como elemento fundamental dos mecanismos de determinação social, sobretudo, a *razão instrumental* e a *indústria cultural* como elementos que se relacionam com a formação dos indivíduos a partir dessa premissa “adaptativa”.

Ainda quanto à delimitação temática da pesquisa, é conveniente salientar que termos como “educação” ou “formação” possuem grande abrangência e, portanto, escolho apreender os desdobramentos das observações adornianas sob um viés que possibilite a problematização do ensino de filosofia, de sua especificidade e sentido na conjuntura sócio-cultural contemporânea.

Com isso, além de apreender algumas das consequências da adaptação cultural para a educação, tento também distinguir quais as características que ainda poderiam ser validadas como uma forma de resistência contra esse mecanismo adaptativo. Entretanto, dado o recorte proposto, destaco a perguntar pela identidade e relação do ensino de filosofia com a formação, com a cultura, a semiformação, a emancipação etc.

Dito isso, compreender o significado e o alcance da expressão *adaptação cultural* se torna necessariamente um dos primeiros elementos a ser investigado. O termo surge a partir de uma análise das contradições históricas e sociais presentes numa obra conjunta de Adorno e Max Horkheimer escrita em 1947. O livro em questão, *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, tinha primordialmente como uma de suas pretensões a explicitação das ambiguidades de um projeto que sempre perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo em relação ao desconhecido, investindo-os na “posição de senhores”. Assim, os autores demonstram que aquilo que subjaz a esse objetivo é na verdade a vontade de dominar. (Cf. ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.19-20).

Sob a perspectiva delineada pela obra torna-se possível, por exemplo, apreender um aspecto fundamental da ciência moderna, que ao contrário de valer-se como uma indicação da libertação humana de seus supostos “mitos”, acaba tornando-se um instrumento para manipular a natureza e o próprio homem. Elementos como esses não foram negligenciados pelo capitalismo, que soube amparar as ciências modernas e conectá-las ao processo global de produção.

Circunscrito à análise dessa conjuntura Adorno diagnosticou que o esquema de dominação progressiva e reiterado pelas ciências modernas acabou gerando o predomínio daquilo que poderia ser designado como uma *adaptação* aos paradigmas das ciências, nesse

caso, como será exposto ao longo da pesquisa, por tornar o próprio espírito em fetiche, “em superioridade de meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia.” (ADORNO, 1996. p.391). Trata-se justamente da homogeneização da vida social, que mediada pela *racionalidade instrumental* também torna a relação entre os indivíduos instrumental.

Entretanto, há um outro fenômeno que também foi apreendido pelo desenvolvimento progressivo do capitalismo e que com a revolução tecnológica e industrial originada no século XX veio à tona como uma nova realidade cultural – com vinculações diretas com a indústria e o mercado.¹ Os produtos culturais integraram-se à lógica de mercado deixando de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, passando a ser produzidos como outros quaisquer e segundo os mesmos preceitos adaptativos de uma racionalidade e de um sistema que procuravam integrar o todo social.

Evidentemente, tudo isso precisa ser compreendido a partir da dinâmica de domínio perpetrado pelo capitalismo nos séculos XIX e XX. Dadas as conquistas em termos de jornada de trabalho e aumento salarial desse período, os trabalhadores passaram a desfrutar de alguns bens culturais produzidos em séries; se até então eles estavam completamente excluídos do usufruto cultural e, por conseguinte, da formação, com as conquistas adquiridas e com a possibilidade de preencher o vazio cultural imposto pela burguesia mediante sua industrialização, aparentemente surgia a possibilidade de mudanças em termos de lutas de classes.

¹ Usado inicialmente em *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947), a expressão *indústria cultural* serve como mote para as críticas de Adorno e Horkheimer a uma cultura gerada (ou fabricada) não a partir da sociedade, mas da indústria e segundo os seus interesses.

Para Adorno, o grande problema era o que se ocultava sob a proposta de uma industrialização da cultura, pois o capitalismo viu-se obrigado a “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.123). A partir disso, a formação cultural que se delineou acabou reiterando um estado de *adaptação*, que ao contrário de fortalecer a atitude de compreensão crítica das dimensões da vida, nutria uma espécie de cegueira social. A manifestação da autonomia e a possibilidade dos homens se educarem uns aos outros por meio da cultura cedeu espaço para manifestações cada vez mais irracionais, seja porque as consciências se massificam com os bens culturais atrelados aos valores de consumo imediato, seja porque a racionalidade instrumental substitui os critérios de bem estar pelas considerações técnicas da eficiência.

Partindo desses elementos, algumas observações poderiam ser feitas como mote para a pesquisa, sobretudo, tendo como desafio a necessidade de se resguardar alguma possibilidade de emancipação humana no interior do desenvolvimento das forças produtivas e culturais, não obstante, sem a intenção de afirmar que isso é uma consequência necessária de tal desenvolvimento. Em que medida, por exemplo, seria possível compreender a técnica como um momento na dialética das forças produtivas e das relações de produção? Ou ainda, ciência e técnica representam por si só algo mefistofélico? Quanto à formação cultural, quais as consequências da relação entre a cultura e a indústria? De que forma a difusão dos bens culturais pela indústria se torna algo negativo, ou seja, quais as possibilidades e limites aí presentes? Não pretendo sistematizar todas essas questões, mas destacar que problemas como esses são pressupostos relevantes para a reflexão sobre a formação contemporânea e, sobre o ensino de filosofia mais particularmente.

Embora Adorno tenha explicitado as contradições da razão humana, tal como a alienação daquilo sobre o qual os homens exercem o poder ou mesmo o próprio substrato da dominação presente no conceito de *Esclarecimento*, ele também indicou que existem algumas possibilidades de resistência, servindo talvez, como caminho para a emancipação. Em *Dialética do esclarecimento* isso está proposto, mesmo que de maneira genérica, em termos de reflexão e crítica: “Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.13)

Trata-se de uma referência direta à cultura resultante da realidade socialmente dirigida que, conseqüentemente, gera um forte impacto em campos como o da educação. Sendo assim, a própria pressuposição da educação como indicativo para a emancipação humana se torna problemática e devem ser postas em suspensão, pois segundo as prescrições de Adorno, os meios de formação contemporânea também estão atrelados ao desenvolvimento do capitalismo e não à formação em seu sentido pleno, salvo em alguns casos, pelos quais a educação, ou a formação, ainda se processa mediante algumas “brechas” do sistema de determinação social.

Para compreender essas questões a pesquisa se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo da dissertação possui um caráter autobiográfico. Buscarei situar o problema que me leva à pesquisa demonstrando o quão imerso estou naquilo que critico. Essa talvez seja uma das maiores dificuldades encontradas por aqueles que pretendem criticar a semicultura resultante da formação contemporânea, ou seja, quem quer que aspire tecer considerações a respeito do assunto, deve atentar para o fato de que as suas apreciações podem recair sobre a sua própria formação.

No segundo capítulo da pesquisa analisarei o processo e desenvolvimento de uma racionalidade restrita a instrumentalização do mundo e da vida, que segundo Adorno é justamente aquilo que medeia a configuração da educação contemporânea e, conseqüentemente, constitui uma barreira para novas propostas. Para Adorno, os pressupostos do progresso aliado a uma perspectiva positivista da vida e da história legitimam a pretenciosa apropriação da natureza pelo homem e sob o prisma de um conhecimento regulado pela ciência e sua *técnica*, a face mais obscura do *Esclarecimento* demonstra que a razão ainda carece de uma autocrítica, sobretudo no que se refere à preponderância de uma racionalidade estritamente instrumental e pragmática, em que os meios, de modo fetichista, se sobrepõem aos fins.

Além disso, conforme o diagnóstico prescrito em um artigo intitulado *Teoria da semicultura* e escrito por Adorno em 1962, quanto ao que hoje se manifesta acerca da formação cultural, o que presenciamos é uma forma dominante de consciência que, contraditoriamente, se traduz em uma *semicultura* advinda “apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde” (ADORNO, 1996, p. 389).

Devido à tendência do capitalismo de subjugar o indivíduo nas malhas da homogeneização, igualando-o ao todo, tolhendo-lhe a individualidade, precisamos considerar o fato de que a formação cultural se converteu em uma semiformação socializada. Nesse processo, a adaptação ao coletivo acaba sendo privilegiada em detrimento das ações autônomas. É esse o assunto especificado no terceiro capítulo da dissertação e envolve algumas considerações a respeito do trato com a cultura sob uma perspectiva dialética, onde a adaptação, enquanto parte inerente do processo formativo torna-se apenas um momento e não o seu objetivo final.

Como sinalizei logo acima, Adorno buscou explicitar justamente as contradições de uma época que embora contenha todas as possibilidades de ampla difusão das informações e dos conhecimentos adquiridos, ainda assim conflui para um estado de completa alienação e cuja cultura, justamente por ser fruto da indústria e do mercado, é incapaz de prover os meios para a emancipação.

O que Adorno fez ao desvelar esses elementos foi mostrar os mecanismos sociais que restringem a formação à adaptação por meio de bens culturais subjugados pela tirania do capital. Estes procuram propositadamente duplicar nas consciências dos indivíduos uma outra realidade, especialmente, uma realidade paralela à indústria e ao mercado. Nesse sentido, trata-se de um efeito ideológico extremamente nefasto, caracterizado não apenas pelo sentido de “distorção da realidade”, mas também, pelo fim da tensão entre indivíduo e cultura, cujas ações autônomas resultantes poderiam retroagir sobre o meio.

Dessa forma, a indústria cultural, mais do que visar lucros como qualquer esfera do mercado, procuraria manipular as consciências e reorganizar a sociedade a partir da ideologia do capital, funcionando precisamente como um “circulo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p.114). Assim, uma massificação cada vez maior se propaga, corrompendo a subjetividade humana e a possibilidade de resistência frente ao *status quo*. Ao duplicar nas consciências dos indivíduos uma cópia do sistema vigente, o que se inicia é um processo de semiformação a partir de princípios que buscam tornar as massas uma extensão do próprio capitalismo, formadas para confirmar a sua reprodução.

Consequentemente, o que caracteriza o mundo contemporâneo é a semicultura resultante tanto da indústria cultural quanto da racionalidade instrumental, corroborando o caráter

administrativo do sistema capitalista, cujas interposições resultam no êxito de tornar aceitável mesmo o que nos é prejudicial. Essa condição irracional, aceita quase que indiscriminadamente pelas pessoas foi compreendida por Adorno como aquilo que ainda hoje, apesar de todas as possibilidades adquiridas, produz não apenas a semicultura, mas também a condição primordial para o estabelecimento de algumas formas de barbárie.

A reorganização da sociedade a partir de preceitos técnicos e administrativos do sistema e o uso da indústria cultural no processo ideológico de criação de uma semicultura tornam a emancipação dos sujeitos algo cada vez mais distante. Isso ocorre, sobretudo, porque aquilo que poderia contribuir para a emancipação se encontra enredado nos processos técnicos das sociedades industrializadas, como é o caso da educação, por exemplo.

Esse é o assunto que irá caracterizar o último capítulo da pesquisa, ou seja, tomar como problema a relação entre os elementos que contribuem para a adaptação cultural e o campo da educação, que ao perder a sua especificidade e ao moldar-se segundo a ideologia capitalista legitimaria a formação de consciências *coisificadas*, reiterando a possibilidade de um “retorno” da barbárie. Entendemos que a ausência de reflexão crítica nesse contexto se fundamenta como o problema a ser investigado no âmbito do ensino de filosofia e por isso especificamos a questão sob essa perspectiva.

Entretanto, acreditamos que a grande questão que se impõe é saber se de fato a educação poderia ser concebida impreterivelmente como uma forma de resistência. Ao concluir o ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno escreve temerosamente que a educação, mesmo por meio de profundas intervenções, dificilmente poderá impedir que surjam novos “assassinos de escritórios” (1995. p.123), mas sua esperança se pauta nos seguintes termos: “que haja pessoas que, subordinadas como servos, executam o que lhes mandam, com o que perpetuam sua

própria servidão e perdem sua própria dignidade; que haja outros Bogers e Kaduks,² contra isso se pode fazer alguma coisa pela educação e pelo esclarecimento.” (Id. Ibid.).

Certamente se trata de um aspecto positivo da educação e é neste sentido, segundo Adorno, que a educação voltada para o indivíduo pode se processar como uma forma eficaz de oposição à barbárie, que caso retorne, encontrará pessoas menos propensas a tornarem-se seus executores.

Dessa forma, esse ponto da pesquisa pretende desdobrar as considerações de Adorno no sentido de uma educação voltada para a crítica às condições históricas, sociais e espirituais contemporânea. Isso se dará não apenas a partir dos pressupostos discorridos até o momento, isto é, uma sociedade marcada pela adaptação ao capitalismo – seja pela exacerbação da técnica, seja pela indústria cultural –, mas também por uma delimitação da educação, vista sob a perspectiva do ensino de filosofia.

Se a análise de Adorno sobre a estrutura social nos permite uma apreensão da educação atrelada mais à adaptação do capitalismo e não tanto a uma formação para a emancipação, é justificável voltar a pesquisa para os desdobramentos de uma formação cultural que incide numa compreensão do papel educativo como algo capaz de criar uma tensão entre os indivíduos e o seu processo de formação.

Nesse sentido, o direcionamento das críticas à própria possibilidade educativa se torna indispensável, sobretudo partindo do pressuposto de que a escolarização ou “instrução dos

² Iniciado em 20 de dezembro de 1963 em Frankfurt, o chamado “julgamento de Auschwitz” teve um forte valor simbólico por ser uma das primeiras reações da justiça alemã contra os horrores do nazismo, 20 anos depois da 2ª Guerra. Entre os vinte e dois homens julgados estavam Wilhelm Boger e Oswald Kaduk, dois guardas que trabalharam no campo de concentração de Auschwitz cumprindo ordens de execução de prisioneiros. Ambos foram condenados. Há relatos de que não demonstraram nenhum arrependimento pelo que fizeram. Fonte: www.dw-world.de

indivíduos” também perpetua a semiformação, na medida em que desconsidera que é seu papel propiciar uma relação crítica dos homens com a realidade em que eles se encontram. A mesma capacidade exigida diante de situações eticamente fundamentais.

Dessa perspectiva, se o que se vislumbra é o império de uma semiformação generalizada, orientando-se para a barbárie, não se omitir diante dessa conjuntura é compreender que a crítica já é uma forma de lançar luz sobre a obscuridade do atual processo formativo, enredado na ideologia da sociedade capitalista, em sua perversa falsificação, dissimulada de maneira a não ser reconhecida como tal.

Se a formação cultural dos indivíduos requer como base um posicionamento crítico diante da realidade, talvez seja interessante a hipótese de que o ensino de filosofia possa contribuir para isso. Dado que no âmbito geral a formação deixa de fortalecer a resistência e a crítica à adaptação, o ensino de filosofia torna-se um importante elemento, na medida em que ajude a fortalecer o trato cultural.

Assim, para que a sua justificação nas condições atuais se processe de forma consciente, entre outras coisas, isso significa não ser ingênuo quanto à razão, reconhecer os seus limites e contradições, superar a sua própria “instrumentalidade” e assim por diante. Desde já ressaltamos que essas características devem ser parte constituinte da filosofia, servindo como obstáculo para a manifestação das ideologias fundamentadas em preceitos adaptativos. Com isso, a possibilidade de se evidenciar os paradoxos da cultura, a criação de novas alternativas e de novos sentidos parece mais factível.

As críticas de Adorno contra as investigações realizadas em seu contexto estariam direcionadas, sobretudo, ao fato de se definir *a priori* a categoria de formação, não

compreendendo o movimento social que a transforma em semiformação socializada (cf. ADORNO, 1996. p. 389). Portanto, é algo vital para a pesquisa, compreender alguns dos paradigmas que regem a educação em voga, os fatores sociais capazes de interferir drasticamente na formação dos indivíduos, a atualidade desses fatores e quais os elementos que o constituem. Algo igualmente válido para uma análise mais pontual, como é o caso do ensino de filosofia.

Aponta-se com isso o sentido de uma atitude “crítica” em ensino de filosofia, que não se restringe a essa disciplina, mas que por intermédio dela tende a se tornar um princípio regulador. Embora o ideal de pensamento crítico esteja atrelado à filosofia, é evidente que nesse campo também há uma série de aspectos que maquiam a formação, mesmo porque, o ensino de filosofia está histórica e socialmente situado e, portanto, também comporta em si alguns elementos “determinantes”.

É sob esse viés que a pesquisa irá adentrar no debate em torno das particularidades que compõem o ensino de filosofia, os aspectos que integram a formação nessa disciplina, o trato com a sua história e assim por diante. Não se trata de defender imperativos ou receitar procedimentos, mas apontar justamente aquilo que configura um trabalho que necessariamente terá de lidar com a complexidade da organização social – para não citar as inúmeras particularidades de cada contexto e indivíduo –, ou seja, opondo-se aos reducionismos estabelecidos no campo da formação cultural.

O pressuposto adotado é o de que para a filosofia o trato com a cultura se distingue da mera adaptação ou da reprodução cultural e, nesse sentido, reconheço que esse é um dos grandes problemas a serem enfrentados ao longo do trabalho, ou seja, como trabalhar com as teses de Adorno sem torná-las um dogma? Isto porque uma análise crítica da formação e a

suposição de uma contribuição do ensino de filosofia segundo Adorno requerem que a sua leitura não seja aplicada indiscriminadamente, importando compreender os seus limites, explorar certos caminhos e problemas específicos *a partir* dessa perspectiva.

Os textos que serão analisados se referem a problemas como: os aspectos mais claudicantes da relação entre o indivíduo e a cultura; os elementos que contribuíram para a construção social contemporânea e para a sua manutenção, sobretudo as críticas às promessas não cumpridas do *Esclarecimento*, críticas escritas e publicadas em conjunto com Max Horkheimer em 1947 na obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*; e, por fim, a dimensão emancipatória da filosofia nesse cenário.

Paralelamente à leitura da obra acima citada, há também o uso de um artigo de fundamental importância para a compreensão dos elementos regressivos da razão no âmbito da cultura e formação. Intitulado “Teoria da semicultura”, de 1962, esse texto explicita de maneira bastante coerente a tese de que a crítica à formação deve ser composta tanto por uma análise geral dos fatores sociais que interferem na educação contemporânea, quanto dos problemas mais pontuais do processo educativo.

Já em relação à educação nesse cenário, analiso o conjunto de textos organizados a partir de palestras e intervenções radiofônicas com Hellmut Becker e Gerd Kadelbach na década de 60, publicados no Brasil numa obra que recebeu o título de *Educação e emancipação* (1995). Destaco do conjunto de textos que integram o livro os artigos: “A filosofia e os professores”; “Educação e emancipação”; “Educação após Auschwitz” e “Educação para quê?”.

Certamente há inúmeras obras que poderiam contribuir para essa discussão, mas dadas as limitações inerentes à pesquisa, busquei especificar a partir desse conjunto de textos algumas

das causas para a ausência de reflexão na sociedade e no trato com a cultura, sinalizando para formas de resistências a partir da filosofia e seu ensino – o que nesse caso se caracterizaria como uma análise mais pontual dos problemas envolvendo a formação contemporânea.

Para além das questões relacionadas ao fato de Adorno ser ou não um teórico da educação, quis enfatizar que as suas considerações estão diretamente ligadas à questão da formação, criando um filão quase que inesgotável para a análise educacional. Enfim, se a reflexão crítica em relação aos elementos adaptativos é indispensável para a emancipação dos sujeitos, nesse sentido a perspectiva crítica de Adorno representa um profícuo traçado para trazer à tona elementos que a meu ver são fundamentais para se repensar as premissas da formação cultural que hoje se difunde. Lembrando mais uma vez que não se trata de uma aplicação mecânica ou instrumental desse referencial, mas de explorar proveitosamente um caminho, apreender seus limites e, quiçá, abrir novas possibilidades.

CAPÍTULO 1

SITUANDO O PROBLEMA OU SITUANDO-ME NO PROBLEMA: AS CONTRADIÇÕES DA *SEMIFORMAÇÃO*

1 Nota preliminar: como saltar a própria sombra?

Um dos objetivos dessa dissertação, indicado desde a introdução, é o de considerar as possíveis relações entre o ensino de filosofia e a formação cultural dos indivíduos. Pressupondo um panorama de crise, sobretudo, um estado de reificação das consciências que se processa mediante vários elementos sociais, inclusive a educação, busca-se explicitar a partir das críticas de Adorno, o valor de certa “tensão” entre os indivíduos e a cultura – que em certa perspectiva seria fortalecida pelo ensino de filosofia.

Efetivamente, o propósito é delimitar o problema formação cultural e caracterizá-lo a partir de um olhar sobre o ensino de filosofia, que também tende a ser transformado por esse elemento problemático. Em outros termos, isso significa tentar apreender do ensino de filosofia as suas particularidades e sentidos num contexto onde a dinâmica da formação deveria resguardar a resistência às múltiplas formas de reificação das consciências.

Entretanto, seria o caso de reconhecer nesse trabalho que me situo dentro do problema sobre o qual reflito. Quaisquer que sejam as críticas realizadas à cultura ou à formação contemporânea, essas dirão respeito a elementos que em algum momento me afetaram. Possuo uma história pessoal atravessada pela *semicultura* e pela *semiformação*, e sendo assim, a “crítica”, como característica essencial da filosofia e destinada nesse trabalho a recair sobre o seu ensino e sobre a formação cultural, antes precisa incidir sobre mim. Para tanto, nada melhor do que resgatar um pouco de meu memorial acadêmico tentando inserir nessa leitura biográfica os elementos críticos que serão exaltados ao longo de toda a pesquisa.

Consequentemente, mais do que simplesmente evocar os acontecimentos de meu passado e contemplá-los limpidamente como se não houvesse nenhum interesse conduzindo essa ação ou como se tudo fosse ordenado por tempo lógico e cheio de determinações, desde já preciso admitir que tento interpretar a minha trajetória acadêmica segundo as problemáticas de uma formação suscetível de uma multiplicidade de elementos que requerem inclusive uma discussão sobre o próprio conceito de formação.

Dessa forma, pretendo que os interesses e ordenações dos fatos estejam imbricados na problemática da dissertação. Saliento ainda que a organização desse passado é também uma ação pela qual interpreto (ou produzo) minha própria história e, nesse sentido, feita mediante escolhas.

Como bem salientou Lúcia Maria Rodrigo (2009, p. 168), a reflexão que perpassa um Memorial deve deixar de ser a simples ordenação cronológica para “configurar-se como um projeto de vida que, contudo, só pode ser conhecido retrospectivamente, pela integração de eventos particulares e dispersos num todo atravessado por intenção e finalidade”. Conhecer “retrospectivamente” significa simplesmente que a integração desses eventos “particulares” e “dispersos” só se realiza e adquire sentido em meu presente, no momento em que eu os seleciono, determino o essencial e os recoloco a partir de uma intenção e perspectiva, por isso o valor das escolhas.

Trata-se de uma história construída a partir de várias alternativas, como já disse antes, mas são, em sua essência, opções que se relacionam com as pretensões e sentidos que almejo para minha vida, para os meus problemas e dilemas – e no caso específico da dissertação, se relacionam com os problemas em torno da formação cultural contemporânea e com o ensino de filosofia. A relação não é de subserviência em relação aos elementos passados, mas de ressignificação, de criação de sentidos à luz de um presente com sua própria autonomia.

Ciente de que há esses interesses e objetivos, e tentando explicitá-los ao máximo, não deixo de realizar uma parte das proposições que serão investigadas ao longo da dissertação, isto é, um certo movimento do pensamento caracterizado pela crítica – embora não somente isso – e o qual denominamos de filosofia, com uma particularidade especial: a de que tais críticas devem ser investidas na atual conjuntura cultural e no próprio ensino de filosofia.

Em outras palavras, *inicio* uma compreensão crítica de minha formação acadêmica na medida em que ela se processa mediante uma série de incoerências em relação ao próprio conceito de formação e, desse modo, começo também uma análise do modo como a filosofia e seu ensino estão postos nessa dinâmica.

Acredito ser papel e dever da filosofia assumir essa autocrítica, pois embora a filosofia seja instantaneamente assimilada à cultura e à formação em seus níveis mais ilustrados, certamente há uma gama enorme de situações absolutamente contrárias a isso, sobretudo na prática educacional que lhe concerne. Portanto, o que busco apreender por esse caminho, seguindo as considerações de Adorno, está relacionado aos dados de uma “semicultura” ou “semiformação” embrenhada na formação filosófica e, conseqüentemente, em determinadas características de sua prática de ensino.

Uma vez que o ensino de filosofia é estabelecido e garantido pela legislação, cabe agora aos filósofos, para além das questões didáticas que certamente são essenciais, refletir sobre os problemas relacionados à própria possibilidade de se ensinar e aprender filosofia, em especial, relacionando isso ao sentido desse ensino em nossa atual conjuntura de formação e cultura. Importa ampliarmos o debate, passando de uma esfera basicamente pedagógica ou metodológica para os desdobramentos filosóficos – e, por que não?, políticos – que o ensino de filosofia eventualmente poderia originar.

Não se trata de *pedagogismo*, mas da própria prática filosófica, daí a importância de compreendermos sua especificidade num ambiente de ensino marcado por certas limitações, como é o caso, por exemplo, das limitações objetivas que se abatem sobre as pessoas no modelo atual de organização social.

Parece-me que nesse caso as questões levantadas por Adorno a respeito da semicultura são extremamente pertinentes, seja em relação aos professores de filosofia e aos seus alunos, seja no que diz respeito ao contexto em que essa prática está inserida.

Apenas como indicativo, os obstáculos postos para o ensino de filosofia podem ser observados no que concerne tanto à formação dos professores responsáveis por ele, quanto à péssima estrutura de ensino reservada para essa prática. Portanto, além da questão de sua legitimação, a filosofia e seu ensino se defrontam com problemas que precisam ser encarados filosoficamente.

Ao voltar minha atenção aos aspectos mais particulares de minha formação, acrescentaria à noção de retrospectão da qual trata Lídia Maria Rodrigo, uma metáfora, qual seja, a ideia de “caminhada”. Uma caminhada que vale por si mesma, que não enfatiza a partida ou o destino, mas que ressalta o seu *processo*. Digo metáfora porque quero transportar esse raciocínio, mas há também uma espécie de reflexão conceitual, pois percebo que há elementos essenciais presentes nessa imagem.

Embora exista uma relação com o passado, sobretudo quanto à sua visualização e à sua conservação, sendo um intérprete desses acontecimentos não posso concebê-los como se fossem causas determinantes. Por isso posso dar novos sentidos a esses fatos a partir de um solo específico, que de certa maneira possui sua própria autonomia em relação aos eventos de outrora. Da mesma maneira, não é o caso de perseguir nenhum *telos* ou definir com esses passos o que será de meu amanhã, pois me importa criticar, compreender e ressignificar esse *presente*. Como popularmente se diz, é “caminhar para espairecer”.

De fato, o “caminhar” pode ser considerado um processo filosófico, seja de maneira conceitual, seja prática. Os peripatéticos, discípulos de Aristóteles, compreendiam a

importância dessa atividade. Andar ao redor de jardins ou sob os portais do Liceu era uma forma de estimular a atividade reflexiva.

Nietzsche é outro exemplo: com seu Zaratustra, mostra que o processo de imersão no pensamento e de criação de novos valores também é algo que se concretiza ao se assumir um caminho. Na primeira parte de *Assim falou Zaratustra*, o trecho que se intitula “Do caminho do criador” (NIETZSCHE, 1998) aponta para a transvaloração dos valores supremos de nossa época e a fundamentação de um novo homem; trata-se de um caminho solitário, mas que deve ser assumido integralmente para que se criem novas possibilidades de vida.

Conceitual ou metaforicamente, “caminhar” é algo presente na história da filosofia. Mas gostaria de destacar um caso em especial: o de Tales de Mileto.

Em *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, de Diógenes Laêrtios, há uma passagem no mínimo caricata a respeito de Tales, mas não menos significativa. Conta-se que, conduzido para fora de uma casa para observar as estrelas, aquele que é considerado um dos sete sábios gregos e o primeiro dos filósofos não conseguiu enxergar um buraco à sua frente e nele caiu, por manter o olhar fixo naquelas. Vendo isso, uma escrava que o acompanhava disse, zombando dele: “como pretendes, Tales, tu, que não podes sequer ver o que está à tua frente, conhecer tudo acerca do céu?” (LAÊRTIOS, 2008. p. 21).

A anedota é algo muito próximo às críticas que geralmente são feitas aos filósofos. Postos em seu mundo particular, desejam conhecer tudo o que há de elevado, não enxergando entretanto os buracos à sua frente, não percebendo a realidade que os circunda. Paradoxalmente, esses buracos são percebidos por pessoas tidas como mais simples, incultas,

ingênuas etc., representadas, na passagem citada, pela figura de uma mulher e escrava, o que na sociedade antiga certamente significava pertencer ao estrato mais baixo possível.

Não se trata, obviamente, de reduzirmos as coisas a um utilitarismo ingênuo, expresso pela sentença “pra que serve isto?” e que certamente muitos professores de filosofia já ouviram, mas de compreender que nossas reflexões devem levar em conta o solo que as sustenta, a realidade que circunscreve o sujeito pensante e que, de certa maneira, tensiona a sua relação com o mundo.

Exatamente por isso, não posso me eximir da constatação de que também sou fruto de um processo de semiformação, sobretudo em relação à filosofia, disciplina *a priori* identificada por muitos como sinônimo de um pensar crítico e criativo, aberto para o novo, mas na realidade também suscetível de uma formação meramente técnica, *acrítica*, limitada à repetição de sua história por meio de manuais e assim por diante.

Essa sinceridade, ou ao menos a tentativa dela, é na verdade – metaforicamente falando – a constituição de um caminhar que se atém aos detalhes do trajeto: as pedras à frente, o cercado, o sol sobre a face, o vento fazendo voar os “dentes-de-leão” pelo ar, os sons dos pássaros e tudo aquilo que possa despertar a atenção. E não é por acaso que o espanto em relação ao mundo foi um dos primeiros sentimentos presentes na ação filosófica. Sendo assim, por que não me espantar com minha vida, com minha formação? Olhemos as “estrelas”, mas os “buracos” também.

Concluo, a essa altura, que há um pressuposto essencial para a realização de minhas críticas ao processo de semiformação generalizada na sociedade atual e o papel do ensino de filosofia diante disso: o fato de que necessariamente se trata de críticas enraizadas

historicamente, e por isso mesmo digo mais uma vez que se referem a mim também. Sendo assim, é fundamental permanecer atento aos diferentes aspectos e *contradições* desse caminho. Tentarei explicar com um exemplo.

Para Adorno, entre os vários elementos que caracterizam a semiformação contemporânea, um deles é, principalmente, o processo de industrialização da cultura. Isso significa que a adaptação dos bens culturais efetivados mediante as diretrizes do mercado torna-se uma fonte de orientação dos homens, pois o que se oferece são produtos que ao trazerem situações análogas às da vida real, colaboram para a alienação das consciências.

Dessa forma, a indústria cultural além de reorganizar a sociedade segundo a estrutura econômica, isto é, a partir dos preceitos administrativos do capitalismo, também condiciona as consciências a fim de eliminar as autênticas expressões humanas. A esse processo Adorno chama de *adaptação*, isto é, não se trata apenas de subordinar os homens ao vigente, mas de “convertê-los propriamente em cópias microcósmicas do todo” (ADORNO, 2008, p. 124).

O fato é que seria contraditório de minha parte realizar essas críticas sabendo que também me apropriei e continuo a me apropriar de bens culturais produzidos e/ou adaptados pela indústria. Não posso sequer omitir o fato de que os próprios textos filosóficos foram – e são – “capturados” pelo mercado, diluídos, reproduzidos massivamente e consumidos por uma grande clientela – da qual faço parte igualmente.

O que me cabe é questionar: qual o reflexo disso em minha formação? Isto é, cabe-me tentar perceber se minha consciência foi adaptada a esse sistema porque li os textos de Nietzsche numa versão de bolso brasileira e não alemã ou se, mesmo assim, pude criar novos

caminhos, novos sentidos ou significações. Posso agir sobre a sociedade e sobre a cultura ou o que me resta são suas determinações?

Não sei responder ao certo quais têm sido a influência e a abrangência da indústria cultural em minha formação. Contudo, questionar os anos da educação que tenho recebido, dentro e fora das instituições escolares, parece-me algo indispensável, seja isso uma necessidade em tempos de capitalismo selvagem ou não. Afinal, estamos sempre tentando responder a pergunta oracular: conhece-te a ti mesmo?

Desse simples exemplo surge uma série de elementos que precisam ser considerados com atenção, pois não podem ser tomadas como axiomáticas e carecem de uma fundamentação teórica, sobretudo à luz de nosso contexto. Um dos objetivos dessa pesquisa é contribuir para pensar o ensino de filosofia nesse cenário.

Particularmente, a minha experiência com a filosofia se deu quando eu ainda era um adolescente, meu primeiro contato foi por meio dos mitos gregos. Um estranho professor, com cabelos longos e barba, tentava nos explicar como Prometeu havia se comprometido ao tentar ajudar os humanos e como Pandora trouxe os males para a terra como um castigo de Zeus. Poucos prestavam atenção a essas histórias, mas eu sim, embora não soubesse a razão.

Essencialmente, o contato que tive com a filosofia foi uma introdução superficial, baseada num manual de história da filosofia e pelas mãos de um professor deveras confuso, embora bem intencionado. Em relação à classe (na verdade em relação à escola inteira) suas ações eram inócuas, mas não quanto a mim. Víamos em sua face cansada a tentativa

desesperada de encontrar alguém que se interessasse pelo assunto, ao menos um que estivesse disposto a ouvi-lo, e por alguma razão, lá estava eu prestando atenção.

É certo que daquelas aulas eu não me recordo muito. Mas para mim eram interessantes aquela “introdução” ao pensamento de alguns filósofos e a própria diversidade de pensamentos na história da filosofia – às vezes pensamentos contrários um ao outro. Foram coisas que incitaram a minha curiosidade naquele momento e mediante esse primeiro contato abriram-se novas possibilidades de escolhas que, uma vez feitas, marcaram minha vida. A esse respeito, não consigo compreender o radicalismo de Adorno, manifestado no trecho abaixo:

Assim como na arte não existem valores aproximados e uma execução medianamente boa de uma obra musical não expressa em termos médios seu conteúdo – pois toda execução fica sem sentido quando não inteiramente adequada –, assim também ocorre com a experiência espiritual como um todo. O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, transformando-se em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições (...) elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 1996, p. 403).

De acordo com esse raciocínio, é como se a própria dialética, que Adorno tanto exalta e que deveria haver no processo formativo, deixasse de existir e só restasse a adaptação dos sujeitos ao que lhe é transmitido como cultura, represente isso algo positivo ou não.

É óbvio que não me tornei um filósofo naquele ano, e nem tenho tanta certeza se esse é o papel da filosofia no ensino médio, mas permaneci interessado no assunto, o que

gradualmente me tornou mais próximo dos conceitos, das definições, da história e dos demais elementos que constituem a filosofia.

Sobretudo, percebo a necessidade de revisitar constantemente os pontos deficientes de minha formação, considerar que ela, menos que reproduzir determinados “saberes elementares”, ou saberes que perpetuam as ideologias conservadoras do Estado, sequer foi capaz de me apresentar a isso – algo que não se restringe à educação básica, visto que a própria formação superior possuiu as mesmas características. Cursei uma universidade privada? Sim. Mas quem ousaria idolatrar e chamar de imaculado o ensino público no Brasil? Também a esfera pública não está isenta de proceder de modo deficitário.

Hoje, ao recordar-me daquele professor, antes visto por mim como um estranho tanto pela forma quanto pelo conteúdo, consigo compreendê-lo melhor. As condições adversas da escola, a precariedade da condição cultural dos alunos e os instrumentos de trabalho, tudo isso experimentei também.

No último ano de minha licenciatura em filosofia decidi experimentar a vida docente, e que experiência! O primeiro dia foi assustador e jamais esquecerei. Entrei na sala, fechei a porta e me apresentei – tudo como havia ensaiado antes. A primeira lição já estava dada, ou seja, que não se confie jamais num espelho, pois é frio e sem reação. Ao começar a conversa, em termos didáticos e pedagógicos, passei a suar frio. O giz, que costumeiramente se esfarela, formava uma pasta em minhas mãos. Gaguejei e eles imediatamente sentiram o cheiro do medo. Foi o bastante para perder o controle geral da situação. Todos se agitaram, tagarelaram sem parar, ficaram inquietos em suas carteiras e sem o mínimo interesse no novato à frente daquele barco. A aula foi um fiasco.

Tentei me convencer de que isso era algo natural, afinal era inexperiente e toda primeira vez é difícil. De fato, com o tempo, o suor e o tremor foram sendo superados, mas ainda assim o que eu tentava falar não causava interesse algum nos alunos – foi então que me lembrei de meu antigo professor de filosofia no ensino médio. Nesse período, comecei a sentir a deficiência de minha graduação quanto aos problemas acerca do ensino.

Todas as dúvidas que nasciam desse exercício eram levadas para as aulas de prática de ensino do curso. Uma situação que não era vivida apenas por mim, vários colegas também a enfrentavam. Infelizmente havia um abismo imenso entre nossa formação e a realidade do ensino de filosofia, sem distinção entre escola pública e privada.

Quanto à prática docente exercida pelos alunos do curso, havia uma falta de clareza alarmante acerca dos objetivos da disciplina, de sua especificidade, das alternativas metodológicas de trabalho ou da própria ação pedagógica. Embora essas questões fossem abordadas durante a graduação, poucos se interessavam pelo debate e aprofundamento do assunto, principalmente aqueles que visavam à docência e não a pesquisa.

Nesse sentido, *um* dos elementos que mais me chamam a atenção hoje quando penso a respeito do ensino de filosofia é a displicência dos alunos que serão futuros professores. Por outro lado, não sem pesar, vejo também que não são apenas os alunos os responsáveis. Há cursos que também compactuam com isso, na medida em que pouco se exige dos discentes que teoricamente preparam para a docência.

As questões envolvendo esse ponto são delicadas e mereceria um questionamento profundo, como a própria estrutura de formação acadêmica que ainda persiste em muitas

instituições do Brasil. Divididas entre bacharelado e licenciatura perpetuam uma luta (às vezes desprezo recíproco) entre a pesquisa e o ensino.

Não irei me ater a isso, mas o fato incontestável é que merece urgentemente uma série de intervenções é que os programas de filosofia precisam atentar para a sua relação com a licenciatura, esse é um problema que não poderia mais ser negligenciado ou omitido, pois suas consequências estão diretamente ligadas à prática dessa disciplina, uma vez que esta exige profissionais bem formados.

Por conta dessa situação, direcionei meu trabalho de conclusão de curso para uma perspectiva que relacionasse alguns dos problemas do ensino de filosofia. O referencial teórico era Adorno, mas as preocupações ainda não abarcavam a relação entre o professor e sua prática, principalmente no que diz respeito aos problemas específicos de minha realidade. Analisei, de uma maneira muito ampla, as questões envolvendo a indústria cultural e sua ideologia como elementos deformantes da educação.

Um dos principais motivos que me levaram a querer estudar as questões relacionadas ao processo de formação ou semiformação dos indivíduos foi a ideia, compartilhada por muitos, de que os meios de comunicação de massa difundem uma ideologia eficaz o bastante para padronizar as percepções, ou melhor, “educar” os cidadãos segundo os propósitos de seus artífices. Por trás disso, obviamente, haveria um planejamento, uma estratégia, meios variados que se pautam única e exclusivamente pelos ditames do capitalismo.

Vi em Adorno um referencial teórico fundamental para a análise da indústria cultural e sua relação com a educação, pois foi um dos pioneiros dessa crítica. Mas ao concluir meu TCC,

sabia que ainda permaneciam muitas interrogações. Instigado por essa abordagem, resolvi desenvolver um projeto de pesquisa para o mestrado.

Participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e fui aprovado. Hoje, explorando melhor esse referencial teórico e suas críticas à cultura contemporânea, percebo que não posso olhar para as questões a respeito da semiformação sem a certeza de que também sou um “semiformado”. A questão é: como, apesar disso, apreender mediante o ensino de filosofia alguns aspectos que possam contribuir para a superação dessa *semicultura*?

2. As contradições da semiformação

Como havia apontado anteriormente, a anedota de Tales nos adverte sobre alguns dos pressupostos que ajudam a caracterizar a atividade filosófica atualmente, dentre os quais, o mais importante para a nossa discussão, acredito, é o fato de se desconsiderar o lugar de onde se tenta filosofar, seja em relação ao contexto social, seja em relação à própria formação.

Ao tentar evidenciar o ambiente cultural de nossa sociedade como algo marcado pela *semicultura*, percebo que todas as críticas impostas a esse problema também recaem sobre mim e, sendo assim, devo considerar a seguinte interrogação: se percebo que o terreno onde me situo, além de esburacado como era o de Tales, também é arenoso e movediço, como eu poderia sair dessa situação? Puxando-me pelos cabelos? Agarrando-me a um galho ou raiz?

Com isso quero salientar ao menos duas coisas: primeiro, como alguém *semiformado* pode ser capaz de se conscientizar disso, ou seja, como pode perceber que os elementos

culturais apropriados por ele ao longo de sua formação foram na verdade adaptados para serem consumidos e usados como um mecanismo de conformação à estrutura econômica vigente? E em seguida, como, ainda situado nessa estrutura de conformação, alguém poderia se formar, superando os embustes da *semicultura* e da *semiformação*?

Esse campo movediço, chamado cultura e interpretado por Adorno como um elemento fundamentalmente transformado pelo capitalismo, de fato requer, metaforicamente falando, um ponto de apoio pelo qual possamos ser içados ou içar alguém. Por isso, o que me parece evidente até o momento é que a semicultura, além de sua intenção adaptativa, também possui em seu interior alguns elementos contraditórios e que, portanto, podem ser concebidos como o ponto de apoio pelo qual poderemos *criar* possíveis alternativas³.

A ideia de semicultura pode ser interpretada como ideologia e adaptação, primeiro no sentido de dissimulação da realidade social e, depois, no sentido de uma conformação a ela. Ambos os elementos formam o seu caráter. Contudo, se for verdade que atualmente não há mais cultura além da gerada pela indústria cultural, então é nesse mesmo contexto que se encontram as possíveis alternativas para a sua superação.

O que não me parece correto é desconsiderar a maneira dinâmica pela qual alguém se forma, assim como as nuances de cada contexto, que exige um certo perspectivismo em relação ao *processo* formativo. Certamente não convém fazer apologia da mediocridade, mas seria ingenuidade ou arrogância exigir, por exemplo, que um aluno brasileiro só se desse o direito de falar com propriedade do sentido das obras de Nietzsche se o tivesse lido em alemão; que um

³ Como veremos ao longo da pesquisa, um aspecto fundamental a ser considerado diz respeito às determinações econômicas que regem o caminho da cultura e da formação. Entretanto, o que desejamos destacar nessa breve reflexão é que essas determinações não nos impõem o abandono total da reflexão e da crítica, pelo contrário, obrigam-nos a exercitá-las, pois é justamente isso que poderá nos fazer perceber com maior lucidez e clareza as “distorções” da realidade causadas pelos preceitos econômicos.

sujeito não familiarizado com a música erudita compreendesse de imediato o posicionamento estético de Schoenberg sobre a música atonal⁴; ou que os avanços da razão simplesmente fossem descartados, dado a hegemonia do princípio instrumental que a rege.

Se certificar de que o conceito de formação não se reduz a apenas dois princípios opostos é aceitar que a formação, mais do que um ideal, é um movimento que continuamente se refaz. Se hoje eu consigo, mesmo que minimamente, refletir a respeito da minha formação, percebendo os seus percalços na tentativa de superá-los, é porque *gradativamente* dei as costas a certos caminhos, optando por outros desconhecidos ou reconstruindo percursos que não estavam completamente predeterminados.

Adorno apontou o que há de mais nefasto na cultura e na formação utilizando-se do prefixo “semi”, como quem queria dizer que o *mediano* jamais poderia suprir as exigências desses dois campos, e isso é verdade. Contudo, embora essa característica inconclusa possa regular a formação de maneira muito pobre, ela é também o que distingue o ideal de formação e a realidade em que isso se efetiva, pondo em movimento a dialética da formação por meio dessas mesmas contradições.

Portanto, a semicultura não representa um aprisionamento total da condição espiritual, uma predestinação à mediocridade. É a isso que a educação se dirige e, sem cair em falsos idealismos, não há como negar a existência de pessoas bem formadas, isto é, dando continuidade a esse processo que chamamos formação. Embora isso seja algo extremamente complexo, o fundamental é considerarmos o seu movimento.

⁴ Nesses dois exemplos há um outro elemento a ser considerado, ou seja, não podemos inferir que alguém é realmente formado simplesmente por conhecer determinados elementos da cultura. O fato de haver na Alemanha homens e mulheres se ocupando ao mesmo tempo da *práxis* assassina e dos bens culturais desmentem a objetividade pressuposta nessa inferência, pois enquanto dissociada das coisas humanas e com sentido isolado, a formação seria totalmente desfigurada. Em outros termos, enquanto objetos independentes, sem uma ligação direta com a humanidade e com fim em si mesma, a cultura que se absolutiza também se converte em semiformação

Querer saber qual é o ponto de intersecção entre um estado de semiformação e outro de formação, ou como diferenciá-los e como superar os entraves do primeiro, já denota a escolha por um *outro* caminho, distinto daqueles pressupostos adaptativos. Isso certamente mantém maior relação com as escolhas individuais que fazemos e, sendo assim, em última instância, qualquer receita que se prescreva também estaria fadada ao fracasso caso não considerássemos esse pormenor, como questionado por Adorno: “mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe?” (1995. p. 71).

CAPÍTULO 2

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA RAZÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CULTURAL

1. Adaptação cultural a partir da instrumentalização da razão

No âmbito das considerações de Adorno a respeito das contradições do *Esclarecimento*⁵ e seu ideal de emancipação, há uma série de críticas que se relacionam à *adaptação cultural* e nos mostra a necessidade de uma reabilitação do movimento que caracterizaria o verdadeiro trato com a cultura. Essa necessidade é posta porque Adorno compreendeu que a dialética, além de base para o conceito de sociedade, serviria também como fundamento para a ideia de formação e cultura.⁶

⁵ “Esclarecimento” é um termo fundamental para a compreensão do pensamento de Adorno. Resumidamente, designa o processo pelo qual os homens se libertam do medo e dos percalços de uma natureza desconhecida. Segundo Guido Antonio de Almeida: “o esclarecimento de que falam (Adorno e Horkheimer) não é, como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência.” (ALMEIDA, 1985. p.8)

⁶ Para Adorno, a sociedade não é nem a soma entre os indivíduos nem algo absolutamente independente frente aos indivíduos, trata-se de algo composto por ambos os momentos, caracterizando-se como um movimento dialético, em que: “O fato de não poder ser reduzido a uma determinação sucinta, a de ser, ou a soma de indivíduos, ou um ‘em si’ – conforme a configuração dos organismos – mas de ser uma espécie de interação

Desde já convém ressaltar que essas considerações explicitaram vários elementos, pois sabemos que o problema da barbárie aludido em *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos, extrapola o campo de ação econômico – como poderia prescrever algumas interpretações mais dogmáticas – e se institui para os autores, Adorno e Horkheimer, também como um problema geral da formação.

Portanto, para além de uma visão unidimensional, essas ponderações são feitas à sociedade como um todo e não somente a infra-estrutura econômica, especialmente porque o que motiva os autores na referida obra é a pergunta fundamental: “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie?” (cf. ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p.11). Uma questão que excede a análise do desenvolvimento econômico.

Auschwitz é a prova de que monstruosidades como as dos campos de concentração nazistas podem acontecer no interior de uma sociedade tida como “esclarecida”, não apenas em termos materiais, mas também culturais. Igualmente, ainda hoje é possível visualizarmos um estado de coisas, como o paradigma da *racionalidade instrumental*, que nos serve como exemplo da necessidade de um questionamento constante da formação e da cultura dos indivíduos de nossa sociedade, visando, sobretudo, algumas formas de resistência às contradições do próprio esclarecimento.

Segundo Adorno, elementos como a instrumentalização da razão constitui-se como parte de um projeto coeso de dominação, exercido por meio da integração social que é inerente ao sistema capitalista e que paralelamente pretende adaptar os indivíduos. Incorporado por algumas classes da sociedade alicerçadas nesses preceitos, o interesse de

recíproca entre os indivíduos e uma objetividade que se autonomiza em relação aos mesmos, constitui propriamente um modelo macrocômico, ou, conforme a designação atual, macrossociológico, para uma concepção dialética da sociedade.” (ADORNO, 2008. p.119).

integração visa justamente fixar a dinâmica da formação em apenas uma de suas categorias a fim de sustentar o próprio sistema de produção econômico e ideológico.

Explicando o que compreendia por “emancipação” Adorno esbarrou nesse que seria “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.” Uma vez que a educação requer um movimento entre o indivíduo e a cultura, o maior obstáculo para a emancipação consiste justamente numa organização do mundo que “exerce pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.” (ADORNO. 1995. p.143).

Compreendamos que a especificidade dessa leitura inclui a compreensão da sociedade capitalista por meio de um movimento contínuo de expansão e não de categorias estáticas. Tida por Adorno como essencial para o capitalismo, a expansão não é apenas um modo de ampliar o sistema, mas a única maneira de conservá-lo:

De modo geral – restrinjo-me à constatação do que é demonstrado na *Economia Política* – a economia capitalista, e com ela a sociedade capitalista, entra em crise e corre o risco de desaparecer tão logo deixa de se expandir e se encontra estagnada. (ADORNO, 2008. p.122).

Adorno acrescenta a essa interpretação o conceito de *integração*, visto como dependência recíproca dos amplos setores da sociedade e representando as relações sociais tecidas entre os homens como algo cada vez mais denso. Entretanto, há uma outra conotação para o conceito extremamente importante, qual seja:

Se de um lado, o conceito de integração é visto como ‘subordinação a uma visão de conjunto’ e como configuração racional de unidades cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração, desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e

convertendo-os propriamente em cópias microcósmicas do todo.
(ADORNO, 2008. p.124)

Essa também seria uma das características capaz de reforçar a ideia de que o colapso da formação cultural ultrapassa os aspectos metodológicos ou as insuficiências dos sistemas educativos, cujas reformas, embora lembradas por Adorno como algo importante, poderiam dissimular a conjuntura social e abrandar as reais dimensões do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre os indivíduos.

Segundo Adorno, ligado às contradições do *Esclarecimento* há ao menos dois aspectos fundamentando a cultura moderna e a formação que se processa em seu interior. O primeiro deles está relacionado aos desdobramentos de uma forma específica de racionalidade, instrumental e pragmática, que se torna parâmetro não apenas para os procedimentos em relação ao mundo, mas também em relação à organização social. O segundo aspecto refere-se à adaptação cultural em termos de uma morosidade e posicionamento crítico, também presente no âmbito da técnica e no uso instrumental da razão, mas ainda mais exaltada na esfera da formação.⁷ A seguir, veremos a associação entre a racionalidade instrumental e a adaptação cultural.

1.1 O primado da racionalidade instrumental na modernidade

Para Adorno, o desenvolvimento de uma racionalidade com características muito específicas e que se restringiu basicamente a uma instrumentalização do mundo e da vida foi justamente aquilo que mais contribuiu para configurar a noção de formação na modernidade, especialmente aquela voltada para a especialização de profissionais. Consequentemente, isso

⁷ Esse segundo aspecto será melhor analisado no próximo capítulo.

acabaria delimitando também o espaço para propostas que não estão vinculadas a esse preceito instrumental.

Partindo desse pressuposto, Adorno põe em questão a cultura e a formação dos indivíduos por entender que estes elementos se reduzem a racionalidade instrumental. Nesse ponto seria importante realizar duas ressalvas: primeiro, embora o teor das críticas adornianas seja acentuado, não é o caso de se revogar todos os aspectos da razão, como por exemplo, os benefícios do desenvolvimento impetrado por ela ao longo do esclarecimento humano, mas enfatizar um trato consciente e equilibrado com os dados que disso resulta, sobretudo, à luz das necessidades humanas e não do pragmatismo cego e sem limites. Em segundo lugar, a despeito do que é positivo ou negativo, temos diante de nós um mundo com determinadas características e que, portanto, faz com que a coexistência com a técnica seja inevitável.

O fundamental seria apreender dessa forma específica de racionalização as alternativas para a impotência de determinados *fins*⁸, sobretudo uma vida digna e justa para todos, pois num mundo onde tudo parece ser condicionado pelo *meio* (a técnica), cada vez mais objetivos como esses se desvanecem. Fazendo coro a esperança de Adorno, seria preciso contrapor-se àquilo que ele chamou de uma consciência cega frente à compreensão da própria racionalidade, “se se conseguisse romper esse mecanismo compulsivo, penso que se teria ganho algo.” (cf. ADORNO, 1995, p. 118).

Ainda circunscrito ao âmbito dessa “cegueira”, a leitura de Adorno traz a clara proposição de que o processo de *esclarecimento* humano culmina na existência e triunfo de uma mentalidade que se deleita no procedimento. Para entendermos essa leitura é importante considerarmos as ponderações feitas em conjunto com Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, pois ali está explicitado o princípio que guia todo esse processo: “livrar os

⁸ Poderíamos entender esses “fins” de maneira ética, ou seja, formas concretas de agir no mundo visando o melhor para os homens e em oposição ao fazer irrefletido característico da racionalidade instrumental.

homens do medo e investi-los na posição de senhores” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.19).

Embora possamos destacar que é no cenário moderno que a preponderância da razão alcança dimensões inimagináveis e que as possibilidades de emancipação em relação às forças da natureza e a certos dogmas estabelecidos criam um ar de progresso nunca antes prescrito – ao menos idealmente – o certo é que, já a partir das primeiras páginas da *Dialética do esclarecimento*, o conceito “esclarecimento” possui uma extensão muito maior. O que usualmente denominamos de “Iluminismo”, ou ainda, “Ilustração” para designar o contexto do século XVIII e as suas transformações é, para Adorno e Horkheimer, apenas uma parte de um processo muito mais amplo e que possui uma fundamentação no medo de uma natureza desconhecida (ALMEIDA, 1985. p. 8).

Para Adorno e Horkheimer, o *Esclarecimento* pode ser remetido à mitologia, na verdade esta já era um produto seu. Desde esse primórdio todas as mudanças processadas buscavam preservar a integridade do homem junto à força aterrorizante da natureza, que impelido por esse medo passou a se apoderar dessa mesma força, dominando-a a partir de um conhecimento regulado pelo princípio da identidade – se por um lado é imprescindível buscar a unidade no mundo exterior para podermos compreendê-lo melhor, igualmente indispensável é encontrar a nossa própria unidade para nos controlar.

Em termos de identidade, de um *ego* – idêntico a si mesmo – isso só foi possível por conta de sua separação em relação à natureza e a partir do desejo de dominá-la. Consequentemente, a implicação de um domínio sobre a natureza externa envolvia também o domínio sobre a natureza interna. Assim, a manipulação técnica incide sobre a própria subjetividade humana e a constituição dos indivíduos se dá de maneira violenta – violência contra a natureza e contra o próprio homem.

Tudo o que poderia ser contrário a autoconservação, externa ou internamente, deveria ser recalçado. Sob esse prisma, a fim de perpetuar-se, a própria razão teve que purificar-se. O poder e a dominação intrínsecos a esse processo voltou-se sobre o próprio sujeito – um “Eu” fruto de um violento desdobramento de controle e autorregulação.

Conhecer se tornou sinônimo de controle, e controlar é ter poder *sobre*; primeiro por meio do mito, “o mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” (ADORNO, 1985. p. 23) e em seguida, mediante as abstrações do conhecimento, “no cálculo científico dos acontecimentos anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos, dos acontecimentos” (idem. *ibidem*). Para Franklin Leopoldo e Silva,

Conhecer emancipa porque o conhecimento traz consigo o domínio da realidade. Da submissão ao senhorio sobre a natureza é, pois a trajetória que caracteriza a passagem do arcaico ao moderno, do primado do mundo exterior à primazia de um sujeito livre que se situa perante o mundo na posição de um juiz que é ao mesmo tempo um senhor. As duas atribuições vinculam-se ao saber cujo único instrumento é a razão. Afirma-se assim um poder indefinido de exploração intelectual da realidade que tem como consequência necessária o domínio técnico da natureza. (SILVA, 1997).

Aqui estão as maiores implicações do aspecto técnico, ou seja, na medida em que o homem passa a racionalizar sobre a natureza ele também produz o seu “desencantamento”. Com isso o ser humano deixa de perceber à sua frente um conjunto de forças desconhecidas, as quais deve se submeter, ele substitui a relação temerosa pela relação de domínio, isto é, a natureza é compreendida agora como articulação de fenômenos cujo entendimento pode operar. Consequentemente, cada vez mais o pensamento se torna um instrumento para o controle da natureza e do próprio homem.

A racionalidade instrumental é justamente a capacidade de operação sobre os fenômenos em termos de submissão ao poder humano, não mais como mito – que também

buscava explicar o desamparo humano e autoconservá-lo em face desses fenômenos – mas como ciência.

A natureza é esvaziada e o poder que antes auxiliava ou aterrorizava, agora está nas mãos dos seres humanos graças à técnica, entendida aqui não apenas como um conjunto de saber que se processa a partir de objetivos externos postos para melhor prover a vida, mas também como uma forma de racionalização capaz de gerir o seu emprego em termos de funcionalidade e eficiência.

Nesse sentido, a “racionalidade instrumental” faz referência, sobretudo, às análises de uma racionalidade dirigida a fins, mas que por velar uma finalidade que conduza a uma vida humana digna, conseqüentemente concede maior primazia aos *meios*, que por sua vez acabam “fetichizados porque os fins têm sido expulsos das consciências das pessoas”. (ADORNO, 1995, p.118).

Como já sinalizamos, Adorno e Horkheimer enfatizam que o conhecimento advindo dessa forma técnica e instrumental de racionalização como algo idêntico a uma relação de domínio. No âmbito da magia ou do mito as forças desconhecidas da natureza eram invocadas em benefício dos homens e as ações dos sacerdotes visavam converter o poder dessas forças a seu favor. Na esfera técnica o poder se inverte e o homem é quem domina.

Precisamente por isso a natureza acaba tornando-se mero objeto, coisa passiva a ser manipulada. A relação de domínio atinge então o seu ápice:

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Na medida em que a natureza é transformada em mero objeto ou coisa, há uma vinculação muito forte entre a racionalidade e a manipulação do mundo. Da mesma maneira, ao voltar-se para o ser humano, essa forma de racionalidade também o verá como objeto manipulável. Segundo Franklin Leopoldo e Silva,

É desta forma que o próprio conhecimento se dá como negação do sujeito, e a atividade da razão produz a passividade do sujeito racional enquanto objeto de conhecimento. A reificação do sujeito como única possibilidade de conhecê-lo o define, *ipso facto*, nos termos da alienação. O controle da natureza, que é a anulação de sua atividade, já que a racionalidade se confunde com a identidade, isto é, a estabilidade tautológica a que logicamente se deveria poder reduzir todos os fenômenos, estende-se assim ao sujeito quando este se torna tema de elucidação racional. Ora, esta representação reificada que o sujeito tem de si mesmo é que opera a *regressão* de uma pretensa emancipação a uma total submissão e controle, numa realidade histórico-social totalmente administrada pelos parâmetros funcionais da razão instrumental. (SILVA, 1997).

Partindo dessas premissas, as análises do desenrolar histórico da razão feita por Adorno e Horkheimer estabelecem o modo contraditório do esclarecimento se processar, caracterizado especialmente pelo *progresso* e pela *regressão*.

Embora sejam inumeráveis os avanços técnicos de nossa sociedade e com eles a possibilidade de sanar senão todos ao menos a maioria de nossos problemas sociais, o aspecto regressivo que acompanha esses avanços impedem que alcancemos uma vida digna para todos.

Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisto consiste nossa *petitio principii* - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado,

contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte.
(ADORNO & HORKHEIMER. 1985. p.13).

Se por um lado é impossível prescindir dos avanços técnicos ao se pensar em progresso para a humanidade, por outro, a regressão que o acompanha também é brutal. Sendo assim, a crítica se circunscreve no próprio objeto sobre o qual se debruça, havendo, portanto, para a tarefa de refletir sobre esses problemas, uma série de dilemas.

O fato é que na medida em que aliamos uma perspectiva positivista da vida e da história, os pressupostos desse tipo de racionalidade confirmam ainda hoje a pretensiosa e violenta apropriação da natureza, ou pior, dominação do homem pelo homem. Embora a meta do *Esclarecimento* fosse “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19), a vontade de controlar e subjugar por meio de uma explicação cientificamente controlável nutre a dupla dimensão da razão: esclarecimento e dominação. Há, assim, uma indissociabilidade entre progresso e regressão.

No âmbito dessa contradição, especialmente sob o prisma de um conhecimento científico que se legitima por meio de uma ciência pautada pela técnica, os seus desdobramentos demonstram que a razão ainda carece de uma autocrítica, aqui especialmente no que se refere à preponderância de uma racionalidade rigorosamente pragmática, cujo fetiche dos meios se sobreporia ao fim, representada por uma vida humana digna.

Tal racionalidade se efetiva de maneira muito incisiva e Adorno expõe a seguinte incoerência: o que antes fora visto como uma característica própria dos que se emancipavam da tutela dos dogmas e da opinião sem garantia de validade, isto é, o livre exercício de nada aceitar sem antes averiguar ou comprovar cientificamente no contexto do século XVIII, por exemplo, converteu-se em substituto da reflexão sobre o factual,

Outrora, enquanto exigência de nada aceitar sem verificação e comprovação, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas, ela significava liberdade, emancipação da tutela de dogmas heterônomos. Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. (ADORNO, 1995, p. 70).

Por mais paradoxal que possa parecer, há uma fé assegurando às pessoas de que a orientação científica pode salvá-las se elas obedecerem aos seus preceitos. Como se as regras e os procedimentos corretos se ritualizassem, mistificando a verdade e legitimando-a apenas a partir desses artifícios. Com esse mesmo raciocínio Franklin Leopoldo e Silva explica que:

A realização da autonomia da razão resultou no estabelecimento de um modelo de racionalidade ao qual se subordina todo o conhecimento e que se põe como requisito do próprio exercício da razão. A hegemonia do paradigma, consolidada historicamente, implicou então na inversão do valor a princípio implícito na própria ideia de autonomia. A expansão da atividade racional - o progresso - fica sendo então a simples incorporação de novos conteúdos a um modelo formal de racionalidade que permanece invariável nas suas grandes linhas. (SILVA, 1997).

Nesse sentido, a ciência transfigura-se a partir de uma racionalidade que paradoxalmente torna-se capaz de determinar as ações dos homens, mesmo que isso implique em contradições éticas como a criação de métodos de transporte ou formas de extermínio mais eficazes (que junto com um processo burocrático e administrativo, caracterizaram os campos de concentração). Nesse caso, trata-se da subserviência científica à indústria da guerra, resultando numa tecnocracia útil apenas aos dirigentes políticos e militares.

Segundo a perspectiva proposta por Adorno, esses são fatos que não deveriam nunca ser mascarados, pois são experiências concretas que revelam a capacidade humana de racionalizar a violência sobre o mundo e sobre si. É preciso pôr em claro esses

acontecimentos, confrontar o horror do mundo e a falta de sentido da violência, conscientizar-se da frieza e apurar em que medida as condições para o seu surgimento foram criadas.

Dito isso, a explicitação da monstrosidade vivida nos campos de concentração também propicia análises mais pontuais, revelando que as instâncias mais cotidianas permitem da mesma forma o aflorar da violência – experiências do dia a dia que igualmente comportam o princípio da barbárie, como uma “conversa casual com o homem no trem, com quem manifestamos acordo através de um par de frases de modo a evitar discussão e das quais sabemos que, no fim das contas, chegam a ser um crime.” (ADORNO. 1993. p.19).

Não seria um despropósito, portanto, analisar como que nos demais campos da cultura – a escolarização, por exemplo – se torna possível reforçar esse prisma, ou seja, encontrar elementos que tangenciam para uma progressão da barbárie. Ao dar-se a primazia ao procedimento correto e a uma ritualização *acrítica* da técnica em detrimento de outros aspectos da formação humana, restringem-se ainda mais as possibilidades de se fazer uma oposição à repetição de eventos como Auschwitz.

É realmente extenso o número de críticas feitas por Adorno ao ofuscamento ideológico de todo o sistema social, mas como o nosso interesse é refletir sobre a formação cultural e suas relações com os elementos que envolvem a prática de ensino em filosofia (docentes, discentes, cultura etc.), buscaremos no próximo tópico aproximar essas críticas à educação em seu nível institucional.

1.1.1 Instrumentalização da razão e o ambiente educativo

Se considerarmos a escolarização como uma das formas mais eficazes de se fazer triunfar a racionalidade moderna, algo como um “dispositivo modernizador”, poderemos

compreender como se perpetua a visão de mundo que se fundamenta nos pressupostos da instrumentalização da razão e no uso da ciência e da técnica como controle da natureza e dos homens.

Pelo fato de a escolarização fazer parte de um processo histórico complexo, cuja evolução e sentido deixam-se permear por inúmeros fatores, o princípio instrumental da razão se perpetua utilizando-se, justamente, dessa escolarização como um mecanismo capaz de reproduzir a ordem das coisas, pois como afirma Petitat:

O Estado dispõe da força para manter a ordem natural, cujos princípios não se impõem por si próprios à consciência dos indivíduos. Mas esta força sozinha é impotente; e a educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado (PETITAT, 1994, p. 143).

Se por um lado as transformações no campo da ciência e da técnica no contexto moderno confluirão para uma noção de progresso da humanidade, na esfera da educação o que prevalecerá será a ideia de que é por meio dela que o progresso será plenamente assegurado. Isso porque a educação seria o espaço mais propício para sistematizar e difundir os conhecimentos e, em tese, é somente a partir desse pressuposto que podemos construir um futuro melhor e por excelência mais racional. Sendo assim, certo “entusiasmo moderno” no campo educacional aparecerá como terreno comum para a sua justificação.

Entretanto, é justamente a não efetivação correlata (e necessária) entre avanço técnico e emancipação dos homens o foco das críticas de Adorno. No terreno da educação isso significa uma configuração ainda incapaz de intervir nas contradições da dinâmica social, definindo e aplicando políticas e estratégias que visem o *pleno* desenvolvimento da sociedade e não apenas um de seus aspectos, como, por exemplo, a técnica e a especialização profissional.

Em outras palavras, a fundamentação da educação *exclusivamente* em termos de eficácia, especialmente na medida em que se restringe a um fim socioeconômico, significa o esvaziamento de outros sentidos que também poderiam lhe pertencer – entendendo aqui, por exemplo, elementos como a “conscientização” daquilo que nos torna humano, uma relação autônoma e menos reificada com o mundo e com a cultura e outros aspectos semelhantes.

Portanto, o desafio ainda seria o de refletirmos sobre os elementos regressivos que perpassam a construção e a razão de ser da educação. Necessariamente isso requer uma oposição à progressiva adaptação cultural, salvaguardando as possibilidades futuras, garantindo o próprio destino dos homens e fazendo retornar à consciência fins que não se prendam nas malhas da homogeneização reificante dos homens e de suas relações: “com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO, 1985, p. 40).

No que diz respeito à racionalidade, especialmente a ciência e a técnica, uma das maiores inquietações é a de como resguardar as possibilidades de emancipação humana por meio do desenvolvimento dessas forças produtivas, todavia sem a intenção de se afirmar que tal efeito seja de algum modo uma consequência necessária. Do mesmo modo, como fugir da tentação de tornar o pessimismo ante a configuração real da sociedade uma forma de legitimar a ideia de que a tecnologia enquanto resultado da racionalidade moderna *impõe* um controle onipresente e sem quaisquer formas de resistências?

Ora, o contrapeso em relação à técnica se efetiva justamente em termos de compreensão do sentido da integração que essa forma de racionalidade prescreve. Como salienta Adorno, a razão tida como esclarecida contém esse duplo caráter: progresso e regressão – e tanto a natureza quanto os povos se integram cada vez mais no processo de dominação por ser a adaptação cultural um princípio incompreendido. Portanto, é

justamente a apreensão desses referenciais para a vida pessoal e social a melhor contribuição educativa em nossos dias.

Especificando um pouco mais as críticas de Adorno sobre a racionalidade, temos a denúncia do caráter fetichista do princípio técnico, e é isso que deve ser frisado. A inevitabilidade da técnica é reconhecida, o seu potencial e aquilo que ela pode proporcionar também, mas importa, especialmente, questionar o motivo que leva as pessoas a deixarem-se adaptar à cultural instrumental que paralelamente se cria com o avanço técnico. Sobretudo, por conta de uma sociedade que excede a sua relação em termos irracionais e patológicos, esquecendo que a técnica é “a extensão do braço dos homens” e não um fim em si mesmo. (cf. ADORNO. 1995. p.132).

Para realçar o nosso objetivo é importante destacar que frases como as que foram citadas acima são ditas por Adorno num contexto muito específico, ou seja, comentários que levavam em consideração os atos de quem, por exemplo, projetava um sistema ferroviário para conduzir pessoas à Auschwitz com maior eficiência e rapidez, esquecendo, no entanto, o que aconteceria ali (Cf. ADORNO. 1995. p.133). Por isso é tão fundamental se opor a esse fetiche pela técnica, quiçá, mediante a educação (que também não é imune a isso).

Assim, o processo educativo, especialmente em seu formato institucional, precisa ser concebido como um espaço salutar para o desenvolvimento das capacidades humanas num sentido capaz de ultrapassar os reducionismos impostos pelo uso pragmático ou fetichizado da técnica. Isso também significa compreender a técnica como algo essencial e vinculado ao trabalho, cuja potência não é desqualificada, e para isso a educação serviria, ou seja, como forma de integrar a técnica à plena realização do homem. Apenas sob esse viés responderíamos a indagações sobre a educação como um espaço para a emancipação dos indivíduos e não um meio para a massificação, cujo fim é o domínio de uns sobre os outros.

Nesse ponto abro um parêntese para destacar o que representa o termo “emancipação”, ou seja, a própria conscientização em relação a todo o processo de adaptação cultural. Se a atual conjuntura social se tornou tão poderosa e capaz de determinar as formas de existência segundo os seus preceitos econômicos e instrumentais, a educação enquanto forma de emancipação seria um modo de se opor ao conformismo, fortalecendo a resistência a esses elementos. Uma autêntica formação seria aquela que resultasse nisso.

Evidentemente, seria o caso de compreendermos também o que é essa “autêntica formação.” Embora Adorno tenha explicitado as contradições do conhecimento científico, tal como a alienação daquilo sobre o qual os homens exercem o poder ou o substrato da dominação presente no conceito de *Esclarecimento*, vemos que ele também resguardou algumas alternativas para o processo de emancipação, possíveis principalmente a partir de uma mediação dialética entre o indivíduo e a estrutura sócio-cultural em que ele está situado, daí a necessidade de uma reflexão crítica sobre a própria noção de formação:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando aos seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso mesmo, também sua relação com a verdade. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A capacidade de distinguir os elementos regressivos da razão e se decidir a partir de uma fundamentação que ultrapasse as determinações instigadas por esse tipo de racionalidade, ou seja, recusar ser moldado ao preestabelecido, configuraria a especificidade da formação. Se na sociedade industrial a subjetividade e os relacionamentos entre os homens são reificados mediante a racionalidade instrumental, potencializar a reflexão sobre

si torna-se um dos elementos mais essenciais para a construção de novas formas de existências e relações.

Sob a perspectiva proposta por Adorno está evidenciado a necessidade de uma realidade social – e também educacional – baseada na emancipação dos homens, em sua capacidade de refletir criticamente sobre os seus atos, não perdendo a sua dignidade ao cumprir cegamente as ordens de “assassinos de escritórios” e perpetuando sua servidão: “contra isso pode-se fazer alguma coisa pela educação” (ADORNO, 1995, p. 123).

Portar-se criticamente diante dessa conjuntura significa não se omitir, considerando que a crítica é um modo de especificar a situação e de lançar luz na obscuridade do atual processo formativo enredado na ideologia da sociedade capitalista, pois ao contrário da ausência de formação, a semiformação é perversamente a sua falsificação, dissimulada de maneira a não ser reconhecida como tal. A ênfase de um trabalho educativo que vise à emancipação e que poderíamos esperar nesse contexto não poderia ser outra senão a intervenção na dissimulação da realidade.

Para Adorno, os acontecimentos atrozés do século XX assinalaram a extrema urgência de se dedicar com afinco à compreensão disso, bem como as suas implicações para a educação – entendida aqui como um lugar para formas de resistência. Para nós, há uma série de problemas sociais e que testemunhamos hoje que também se configuram como evidências de que a crise na formação cultural envolve o processo educativo dos indivíduos.

Mais do que nunca a educação se pauta por uma especialização ou profissionalização dos conhecimentos, ou seja, pela racionalidade técnica, crendo que as conquistas das ciências solucionarão todos os problemas humanos. Mas o fato é que isso ocorre como consequência de artificios subjacentes a configuração da sociedade, que a fim de perpetuar

alguns interesses específicos (sobretudo os da economia) reproduzem esses preceitos em todas as esferas, inclusive no âmbito educacional.

É nesse sentido que o direcionamento das críticas à própria possibilidade educativa nesse contexto se torna tão indispensável, especialmente ao pressupormos que a escolarização, ou instrução dos indivíduos, perpetua também a semiformação, desconsiderando o seu papel em propiciar uma relação crítica entre os indivíduos e a realidade em que eles se encontram.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADAPTAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CULTURAL

1.1 Da dominação social do trabalho à adaptação cultural

As questões postas até o momento envolvendo a racionalidade instrumental e a técnica (essência dessa forma e procedimento do pensamento), bem como a relação desses aspectos com a educação, se configuram atualmente como um problema cultural de grandeza extraordinária, uma vez que se trata dos mecanismos de determinação da vida no âmbito das relações sociais capitalistas que requer essa expansão como parte inerente do próprio sistema.

Superar ou ao menos resistir a essas prescrições envolve mais do que nunca um trato com a cultura de maneira crítica, reflexiva. Embora a apropriação cultural e a adaptação sejam elementos importantes, eles não podem ser considerados como o fim do processo de formação, por isso o “movimento dialético” de que fala Adorno é tão importante para a resistência à supressão da individualidade e ao conformismo.

Em termos culturais e no âmbito da formação o problema está situado no interior das críticas a *semicultura*, ou *semiformação*, isto é, a ação integradora do capitalismo em todas as instâncias da vida e que por meio de uma aliança entre os preceitos instrumentais da razão e a industrialização da cultura se efetivam plenamente. Partindo disso, o diagnóstico prescrito por Adorno desvela os mecanismos sociais capazes de restringir a formação humana exclusivamente ao momento da adaptação, fazendo perecer a possibilidade de se alcançar a autonomia por meio da formação – isto porque a lógica norteadora desse mecanismo é correlata aos preceitos industriais da sociedade moderna, sobretudo porque a própria cultura se tornou um objeto, uma *mercadoria* para ser consumida. Segundo Maria Helena Ruschel,

Assim, calculada desde a sua concepção em função da comercialização, a produção cultural perdeu o seu sentido; a cultura que, de acordo com o seu próprio conceito, não só obedecia aos homens como servia de instrumento de protesto contra a letargia, agindo no sentido de promover uma maior conscientização e, portanto, humanização, passou – a partir da indústria cultural – a promover exatamente a sua letargia, pois é do interesse da indústria cultural que as massas permaneçam amorfas e acríticas, que não se emancipem. (RUSCHEL. 1995. p.238).

Segundo as análises de Adorno, a transformação pela qual passa os aspectos culturais também se situa no âmbito de uma racionalização totalitária dos modos de vida na sociedade capitalista e, por conseguinte, segundo os preceitos da dominação. Nesse sentido, o que se estabelece é uma estrutura a serviço dos dominadores, que terão à sua disposição outros respondendo pelas atividades que lhes conservam no poder.

Em *Dialética do esclarecimento* Adorno e Horkheimer exemplificam essa relação mediante uma série de críticas à divisão entre dominantes e dominados (e a consequente

divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam) por meio de uma leitura perspicaz da *Odisséia*.

No mito Ulisses e sua tripulação enfrentam vários desafios ao longo de sua jornada, mas é quando se encontram com as ameaçadoras sereias que eles “encenam” algo que para Adorno e Horkheimer apresenta grandes similaridades com o processo de *esclarecimento* e com seus desdobramentos na sociedade contemporânea. As semelhanças são muitas, como, por exemplo, o processo de produção (a coordenação de uns e a cegueira dos que se portam como simples peça de uma engrenagem), o papel destinado à arte, à beleza e à felicidade – “o caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sobre o qual a satisfação não brilha como mera aparência, como beleza destituída de poder.” (ADORNO & HORKHEIMER. 1985. p.45)

O canto das sereias representa um perigo para a tripulação, pois tem o poder de enfeitiçar e atrair os marinheiros para uma ilha cujo percurso, por ser repleto de recifes, torna o choque com a embarcação inevitável. Uma vez naufragada, as sereias certamente devorariam todos os marinheiros. Acontece que Ulisses é avisado por uma divindade chamada Circes e por isso é capaz arquitetar um plano e lidar com esse “mal”.

Usando de grande engenhosidade Ulisses tapa os ouvidos de sua tripulação impedindo-os de ouvirem o canto das sereias. Mas, sabendo do prazer que esse canto poderia lhe proporcionar, o mesmo não abre mão de ouvi-lo. Para tanto, pede a seus homens que o amarrem ao mastro do navio e, sendo assim, mesmo encantado pelo som, não pode colocar a sua vida e a sua tripulação em perigo. Nas palavras de Adorno e Horkheimer,

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. (ADORNO & HORKHEIMER. 1985. p.45)

Uma metáfora que para Adorno e Horkheimer representam tanto as relações de produção quanto de fruição estética da sociedade capitalista. Aos trabalhadores nada resta que não o próprio trabalho, pois qualquer outra opção poderia desviá-los de seu destino. Ao patrão e dominador, a alternativa que lhe cabe também não é tão diferente, isto é, está preso à lógica da autoreprodução do sistema, enrijecidos completamente. Segundo Adorno: “os chefes, que não precisam mais se ocupar da vida, não têm mais outra experiência dela senão como substrato e deixam-se empedernir integralmente no eu que comanda.” (ADORNO & HORKHEIMER. 1985. p.46).

Traçando um paralelo, a lógica da autoconservação, expressa como “uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo” (id. ibid. p.44), corresponde a estrutura do capitalismo que busca exclusivamente se autovalorizar. A troca entre um produto qualquer e outro, mesmo diferentes entre si, visa à própria manutenção do sistema e a valorização do capital. Como consequência, o que se cria é uma série de condicionamentos para que o sujeito se ocupe apenas da reprodução do estado atual das coisas, entre as quais se encontra a própria divisão social do trabalho:

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 & HORKHEIMER, 1985, p.47).

Todas as relações são assimiladas por essa lógica de dominação e de reprodutivismo. Mesmo os dominantes se tornaram capturados: “para sua administração não só não precisa mais dos reis como também dos burgueses: agora ela só precisa de todos” (Idem, *ibidem*. p.52). A alienação se completa e a submissão irrefletida ao ritmo de trabalho e a abstração das relações são continuamente preservadas como princípio inerente da sociedade.

1.2 A dominação no âmbito da formação e da cultura

Adorno não viu como invariante a dinâmica da formação cultural, ele soube reconhecer que há mudanças de época para época mediante diferentes instituições e conteúdos⁹ (Cf. ADORNO, 1996, p. 391). E, de fato, ao lermos os textos de Adorno sobre o assunto, percebemos que se trata de uma leitura particular da dinâmica da formação cultural suscitada pelas condições de seu presente, o autor está vivenciando a *sua* caminhada. Recordemos que as apreciações dele são pensadas num contexto europeu ainda assombrado

⁹ Razão pela qual não poderíamos tornar essa leitura “instrumental”. É importante lembrarmos que embora haja pontos de convergência, as questões acerca da educação e da cultura ganham outra magnitude ao manter uma relação de interdependência com os problemas históricos e sociais específicos do Brasil, apesar dos meios de comunicação, da indústria cultural e de algumas orientações educativas e culturais seguirem os mesmos preceitos capitalistas, procurando legitimar o *status* daqueles se mantêm no poder. Da mesma maneira, apreender nesse contexto a especificidade do ensino de filosofia em relação com os problemas culturais demanda alguns cuidados.

pelos fantasmas do século XX, sobretudo, a experiência de duas Grandes Guerras e a barbárie dos campos de concentração.

Ao descrever, por exemplo, a variação da formação cultural na Europa, Adorno afirmou que “sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de homens livres e iguais. Esta, porém, ao mesmo tempo se desentendeu dos fins e de sua função real” (ADORNO, 1996, p. 391). A própria possibilidade de uma formação requeria homens livres que, por sua vez, proporcionariam uma sociedade autônoma. Entretanto, sua prática resultou em algo oposto a esse ideal, “algo heterônomo” (Idem, *ibidem*).

Ao demonstrar que a *práxis* da formação cultural ressalta o fato de que a sociedade não é isenta de exploração, Adorno indica que quanto menos as relações sociais cumprem a promessa de tornar os homens racionais ou livres, mais se restringe a reflexão sobre o sentido da formação cultural e, assim, “no ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, destila-se sua problemática” (ADORNO, 1996, p. 392).

Segundo Adorno, a burguesia, tanto na Inglaterra do século XVII quanto na França do século XVIII, conseguiu sua emancipação em relação à estrutura feudal graças a um conjunto de fatores que receberam o nome de “formação cultural”. Isso lhes permitiu atuar econômica e administrativamente de modo bem mais eficaz do que os seus predecessores. Contudo, com a sua consolidação no poder o que se configurou foi uma nova transformação, agora em termos de classes sociais. O proletariado, que segundo a teoria de Marx deveria elevar-se ao poder depois da burguesia e pôr fim à sociedade de classes, não conseguiu desempenhar seu papel histórico justamente porque se encontrava desprovido das condições necessárias para a sua formação cultural. Na verdade eles foram *integrados* a essa nova estrutura social segundo os interesses da burguesia no poder.

A partir desse ponto esta mesma burguesia passou a monopolizar a formação cultural, negando aos trabalhadores as condições reais para a sua formação. Os aspectos relacionados à implementação educativa nesse contexto “nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída” (ADORNO, 1996, p. 393).

Para a efetivação dessa premissa há algo fundamental a ser considerado: os aportes ideológicos da classe dominante, pois aquilo que deveria ser a base para a formação, a autonomia, logo se viu enredada pelo domínio da indústria cultural e conseqüentemente o que se gerou foi a semiformação cultural, compreendida aqui como captura do espírito pelo caráter de fetiche da mercadoria (cf. ADORNO, 1996, p. 400). Isso contribuiu para a negação do proletariado, impossibilitando-os de terem a mesma experiência de emancipação vivida pela burguesia.

E as pressões das condições de vida, o desmedido prolongamento da jornada de trabalho e o deplorável salário durante os decênios a que se referem *O capital* e *A condição das classes trabalhadoras na Inglaterra* mantiveram-nos ainda mais excluídos da nova situação. Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre o poder e a impotência econômica – nem quanto aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia transformou-se de uma maneira muito mais radical. (ADORNO, 1996, p. 394).

A possibilidade de tensão no âmbito de uma relação com a cultura ficou completamente restringida com esse processo e, assim, tanto em termos de consciência quanto objetivamente, o que permaneceu foi apenas uma integração social considerada como uma fixação às redes do sistema. À indústria cultural, em sua dimensão mais ampla, caberia articular essa integração e perpetuar a semicultura, seu espírito.

Percebamos, portanto, o papel crucial desenvolvido pela indústria cultural para a adaptação dos bens culturais segundo as diretrizes do mercado e, conseqüentemente, a semiformação que disso resulta. O produto oferecido aos homens pela indústria cultural poderia ser compreendido como fonte de orientação, uma vez que, ao propor experiências análogas às da vida real, busca alienar as consciências.

Há algo de ideológico posto aí, e como escreve Leo Maar (1997, p. 75), é como se por meio da indústria cultural fosse possível transformar a irracionalidade da sociedade capitalista em “racionalidade” da manipulação da massa; mas também há uma noção de perda ou privação – e em termos de consciência é para isso que Adorno chama a nossa atenção, conceituando dessa forma a ideia de alienação.

Nesse sentido, a indústria cultural se tornaria não apenas um meio de organizar a sociedade, de ordenar e determinar as relações segundo os preceitos administrativos do sistema econômico que representa, mas também o elemento que condiciona as expressões subjetivas dos homens às necessidades técnicas das sociedades industrializadas. Esse processo de integração dos homens é acompanhado pelo processo de adaptação ao capitalismo, não apenas no sentido de subordiná-los ao vigente, mas de “convertê-los propriamente em cópias microcósmicas do todo” (ADORNO, 2008, p. 124).

Não se trata, portanto, de uma simples falta de cultura, mas do cerceamento de ações libertadoras, ou seja, no que diz respeito à formação, impedem-se formas de cultivo realmente livres, do florescimento de aspectos mais refinados do espírito. A única possibilidade que resta à cultura é: “a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410), por isso o esforço de Adorno em manter viva a crítica.

1.2.1 A dialética da formação cultural

No que diz respeito às características da cultura gerada a partir do processo de adaptação, as críticas feitas por Adorno circunscrevem alguns pormenores importantes. Num artigo intitulado “Teoria da semicultura” de 1962, Adorno traça a configuração daquilo que ele entendeu como uma verdadeira crise no processo de formação cultural de sua época.

Um colapso cultural que poderia ser observado em toda parte. Para os mais pessimistas toda intenção que visasse à emancipação dos homens de imediato pareceria fadada ao fracasso, uma vez que, incluídas no estrato das pessoas tidas como cultas, encontravam-se indivíduos que apesar de uma intensa preocupação com os bens culturais ainda assim eram capazes de lidar tranquilamente com os assassinatos do nacional-socialismo.

Para Adorno, a imagem de Auschwitz é a prova cabal da crise pela qual passa a humanidade e sua razão, tida como esclarecida. As críticas do filósofo engendram a incômoda certeza de que agora não é mais a ausência da razão a principal causa de tamanha violência, mas a racionalidade de um procedimento frio e desumano, capaz de planejar em mínimos detalhes as mais engenhosas formas de extermínio; a razão como um forte da violência.

Uma situação possível, sobretudo, por causa de indivíduos incapazes de refletirem criticamente e por estarem presos nas malhas da homogeneização social, tanto no campo das relações de trabalho quanto no âmbito das relações interpessoais. Para Adorno, seria preciso:

A partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, buscar como se sedimenta — e não apenas na Alemanha — uma espécie de espírito objetivo negativo. 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. (ADORNO, 1996. p. 388)

Delimitando o tema à educação uma importante consideração é feita por Adorno, a saber, alargar os horizontes pensados até então, abrangendo uma compreensão que superasse as meras reformas pedagógicas – insuficientes na medida em que abrandam as “exigências” a serem feitas aos que devem ser educados e inocentes quanto ao poder exercido pela realidade extrapedagógica. Esse é um aspecto caro para Adorno, pois de fato a educação é vista como um espaço para resistência contra a barbárie.

Nesse ponto há ao menos dois aspectos para serem destacados. O primeiro deles, como tentamos demonstrar nos tópicos anteriores, refere-se aos fatores sociais que atuam sobre a formação dos sujeitos e que confluem para uma determinação da vida em suas várias dimensões segundo a formação social capitalista; o segundo aspecto acaba abrangendo a postura dos que são educados, uma certa exigência que lhes deveria ser feita.

Quanto ao que Adorno entende por “exigência a serem feitas aos que devem ser educados” (1996. p. 388), há um texto muito esclarecedor. Sob o título de “A filosofia e os professores” (cf. ADORNO, 1995. pp. 51 – 74) Adorno escreve alguns comentários a respeito do processo seletivo de habilitação para os docentes em instituições de ensino do Estado de Hessen, na Alemanha. Após realizar algumas críticas, não apenas ao processo de seleção, isto é, as particularidades que o compõe e a sua formatação, mas também aos candidatos, Adorno sinaliza o que se esperaria de pessoas educadas e, principalmente, pessoas que pretendem se tornar educadores de outros. Com isso já se lança luz sobre um importante aspecto da formação cultural.

Mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receitar entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia, segundo Platão, que sabia do que estava falando? A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo. Pois este entusiasmo não é uma fase acidental e depende apenas da situação biológica da juventude. Ele tem um conteúdo objetivo, a insatisfação em relação ao mero imediatismo

da coisa, a experiência de sua aparência. Tão logo o entusiasmo é abraçado de boa vontade, exige-se-lhe que ultrapasse esta aparência. Ultrapassar no sentido que tenho em mente é o mesmo que aprofundar-se. Cada um sente por si próprio o que esta faltando; sei que não disse nada de novo, mas somente expus algo que muitos não querem assumir como verdade. (ADORNO, 1995. p. 71)

A essa disposição Adorno computa enormes créditos e crê que por meio dela seria possível desenvolver uma apropriação significativa da cultura. No texto em questão isto é colocado como crítica a incapacidade dos candidatos e dos próprios examinadores de compreenderem o sentido do exame – concebido como um meio de avaliar nos candidatos a habilidade de considerar a sua formação e o que a especifica em relação a outros aspectos da vida, de questões políticas, econômicas, filosóficas e culturais da atualidade.

Em termos de crítica, isso se evidencia em relação à aceção de uma formação que desconsidera ou impede a potencialidade de uma disciplina (na medida em que é compreendida a partir de questões vivas) de ir além de seu aprendizado profissional: “não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo” (ADORNO, 1995. p. 53).

São essas interrelações que possibilitariam um sentido formativo mais amplo, pois existe uma “potencialidade” nas disciplinas que as torna capaz de superar algumas formas reducionistas, e, no caso do texto aqui abordado, de uma avaliação docente que se resume ao mérito profissional, em que pese às respostas dadas numa avaliação formal. Ir além dos conhecimentos específicos significaria apreender uma “relação com o seu próprio trabalho e com o todo social” (ADORNO, 1995. p.54).

O texto é enfático ao comentar as consequências de uma avaliação que se resume ao crivo das formalidades, isto é, respostas corretas a um repertório de questões estabelecidas a partir de um currículo disciplinar,

Com frequência temos a impressão de precisar aprovar este ou aquele, porque ele respondeu de uma maneira mais ou menos correta à maioria das questões concretas ou passíveis de controle. Mas esta decisão, por mais agradável que seja para o indivíduo, não é inteiramente satisfatória. Se avaliássemos rigorosamente conforme o sentido e não conforme a letra do disposto no exame, tais candidatos deveriam ser avaliados negativamente, sobretudo pensando naquela juventude que lhes será confiada enquanto futuros professores. (ADORNO. 1995. p.52)

Essa é uma crítica que abarca os reprovados, que muitas vezes se encontram entre aqueles “menos habilidosos”, os que são aprovados sem problemas, e também os que, “para utilizar uma expressão em última análise humilhante, formam a média aprovada” (ADORNO. 1995. p.52), pois é sobre o *sentido* do exame que a reflexão deve se debruçar.

Quanto a isso, alguns aspectos fundamentais são almejados pelo autor, como, por exemplo, perceber nos candidatos um talento crítico e reflexivo para extrair consequências relevantes de conhecimentos às vezes isolados e distintos da especialidade deles, integrando a multiplicidade de conhecimentos científicos a partir das forças vivas e das questões políticas e pedagógicas próprias de seu contexto. Além de uma condição indispensável, são competências que deveriam caracterizar um educador que virá a promover a formação dos indivíduos.

Mas porque esses atributos seriam tão fundamentais, especialmente isto que se caracteriza como “crítica”? Trata-se justamente daquilo que especifica o conceito de formação para Adorno e sobre isso há alguns exemplos esclarecedores. Em um deles Adorno diz que ao se responsabilizar por uma avaliação ele tentou escolher um tema que não fosse demasiadamente imposto, mas que se relacionasse mais com os interesses do aspirante. Apesar disso as dificuldades foram ainda maiores. A princípio o candidato afirmava se interessar por tudo, “despertando assim a suspeita de não interessar-se por

nada” (1995. p. 59). Depois de certo esforço mencionou uma determinada época e Adorno sugeriu então uma obra que correspondia à sua interpretação nos termos da filosofia da história. Com espanto o aluno reagiu perguntando se o autor poderia ser considerado um expoente em filosofia e importante para as suas disciplinas. Nas palavras de Adorno: “justamente onde o regulamento oferece pontos de apoio para facilitar a orientação de candidatos e examinadores, muitos candidatos se paralisam, fixando-se ao que lhes parece ser normas sagradas.” (ADORNO. 1995. p.59)

Ora, a resposta do candidato resumia justamente um apego à literalidade de certos procedimentos ou a reprodução de certo senso comum filosófico, aspectos aos quais se opunha o sentido do exame. Essa afeição desmesurada ao que é adquirido no processo formal da instrução impediria uma autêntica reflexão sobre a especificidade de sua disciplina e sobre as relações que poderiam ser traçadas com outras ideias, com os outros campos do conhecimento, com pessoas etc.

Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a “verdadeira formação do espírito”, o objetivo das escolas superiores. (ADORNO. 1995. p.60).

Adorno assinala com esses pontos um sério diagnóstico do processo formativo e que se efetiva mediante os traços de uma consciência reificada, presa ao estritamente factual, especializado e técnico, para quem a reflexão sobre tudo o que não seja estritamente o caso é sentida como um atentado ao espírito da ciência, incômodo e impertinente. (cf. ADORNO. 1995. p.62). Ao contrário disso, explica Adorno, a formação cultural,

Nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo

produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO. 1995. p.64)

Dos desdobramentos dessa reflexão há ainda o grande problema das implicações políticas que acompanham essa situação. Dada a disposição a se adaptar ao vigente, essa conformação formal do pensamento possibilitaria ainda hoje a cristalização de um caráter manipulatório, uma reificação de si e do outro, o que conseqüentemente poderia gerar uma estrutura capaz de promover a barbárie em suas variadas instâncias.

Segundo Adorno, no que diz respeito à apropriação da cultura, uma característica fundamental deveria ser sempre suscitada, ou seja, a capacidade de apropriação subjetiva, de uma relação que ultrapasse o véu que mistifica a cultura e a torna imutável ou sagrada. Nisso consiste a importância de compreendermos a cultura como algo socialmente construído e, portanto, dialético, permitindo assim, uma intervenção por parte do pensamento, em que o papel do sujeito é fundamental, embora esquecido por muitos preceitos formativos da sociedade contemporânea: “definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que falta o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade”. (ADORNO. 1995. p.69).

O fato de haver na Alemanha homens e mulheres se ocupando ao mesmo tempo da *práxis* assassina e dos bens culturais desmentiriam a objetividade dos conteúdos culturais enquanto dissociados das coisas humanas e com sentido isolado, desfigurando totalmente a possibilidade da formação. Em outros termos, enquanto objetos independentes, sem uma ligação direta com a humanidade e com fim em si mesma, a cultura se absolutiza e o processo formativo que desconsidera este pormenor se converte em semiformação.

Por outro lado, Adorno mostrará que no caso de a cultura ser entendida como uma conformação à vida real, o que se destaca é um momento de plena *adaptação*, isto é, “uma

hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual, acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade” (cf. ADORNO, 1996, p. 389).

O conceito de formação pensado por Adorno procura, portanto, destacar a tensão entre os campos que a constituem. É justamente a cristalização desses campos em categorias fixas que faz com que cada um deles entre em contradição com o seu sentido, agenciando assim uma regressão da formação.

À educação não cabe se eximir da tarefa de permitir o acesso ao conhecimento socialmente construído, pelo contrário, deve cada vez mais alargar essa possibilidade. Contudo, ela se torna extremamente nociva ao ignorar o sentido da adaptação, não preparando o sujeito para lidar com a cultura e orientar-se no mundo. Transcender as condições objetivas que a todo custo procuram integrar os indivíduos totalmente ao sistema requer uma contra-educação, caracterizada principalmente pela auto-reflexão e crítica, “a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu” (ADORNO. 1995. p.69).

Para Adorno, a formação cultural diz respeito à interação do sujeito consigo mesmo e com o seu meio. Quanto à dimensão objetiva da formação, a cultura é responsável por remeter o indivíduo à sociedade e ao mesmo tempo intermediar a sociedade e a formação do indivíduo, residindo aí tanto a adaptação quanto a possibilidade de emancipação. (Cf. ADORNO, 1996).

O essencial da reflexão é que não se trata de determinar um ponto específico da constituição desse processo, seja o indivíduo ou o meio, mas de considerar a formação *dialeticamente*. A formação cultural requer autonomia e submissão, aceitação e negação. E justamente por ser tomado como um “processo” seria o caso de percebermos o teor de

indeterminação aí presente, considerar a formação como algo aberto, inconcluso e passível de reavaliação continuada, revelando uma articulação entre a autonomia do sujeito e o meio em que ele se situa.

No âmbito da filosofia e de seu ensino essas são categorias que também deveriam estar sempre presentes, ou seja, não se trata de uma apropriação de conhecimentos previamente fixados e válidos à espera de uma mente para serem impressos, mas de proporcionar certas condições aos homens para uma reflexão crítica sobre si e sobre o mundo.

Delimitando essas questões e relacionando-as ao ensino de filosofia, aos que se propõem a pensar sobre isso, uma conscientização sobre esses fatores é fundamental, pois uma das pretensões do ensino de filosofia atualmente poderia ser justamente a crítica em relação a essas estruturas, à sua obstinada e voraz tentativa de massificar a existência, de torná-la vazia e fechada a relações mais verdadeiras.

Ao mesmo tempo em que não podemos negar a nossa participação em uma estrutura de trabalho marcada pelas divisões, por uma racionalização e burocratização administrativa, por um uso cada vez mais intenso e “fetichista” das tecnologias e por uma contínua apropriação dos bens culturais produzidos e/ou adaptados pela indústria, também devemos questionar qual o reflexo disso sobre o processo de formação filosófica nesse contexto, isto é, se nos deixamos adaptar por esse sistema ou se mesmo assim, somos capazes de criar novos caminhos, novas significações. Apreender, portanto, os espaços para agir sobre a sociedade e sobre a cultura não sendo apenas determinados por ela.

A necessidade de se compreender o modelo de formação em voga, os fatores sociais capazes de interferirem drasticamente na formação dos indivíduos, a atualidade desses fatores e quais os aspectos que o constituem são extremamente essenciais. As críticas de

Adorno às investigações realizadas até o momento estariam direcionadas, sobretudo, ao fato de se definir *a priori* a categoria de formação, sem levar em conta o movimento social que a transforma em semiformação socializada (cf. ADORNO, 1996, p. 389).

Para além das questões didáticas, que certamente são essenciais, é preciso que haja reflexões sobre esses problemas relacionando-os à própria possibilidade de se ensinar filosofia na atual conjuntura de formação e cultura. Importa ampliarmos o debate de uma esfera basicamente pedagógica ou metodológica para os desdobramentos filosóficos – e porque não políticos? – que o ensino de filosofia *eventualmente* poderia originar.

Isto porque certamente o ensino de filosofia, especialmente no atual estágio em que se encontra e dada a sua obrigatoriedade no ensino médio, convoca os professores a atuarem como pensadores e filósofos, muito mais do que como transmissores acríticos de um saber técnico ou histórico – cheirando a coisa morta – que supostamente teriam.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO CULTURAL DOS INDIVÍDUOS

1 Filosofia, formação e cultura

A problematização da formação cultural contemporânea envolve a compreensão de vários elementos, inclusive o próprio conceito de formação e cultura. Ao especificar esses dois campos a partir das interpretações de Adorno sobre o *Esclarecimento* e suas contradições fica evidente que as relações entre a formação e a cultura se situam no âmbito de um processo de adaptação ao sistema capitalista, que ao se reproduzir continuamente possui uma força suficientemente capaz de modificar ambos os elementos.

Igualmente importante para essa problematização é a ideia de que a formação cultural se efetiva a partir dos múltiplos elementos que a atravessam, como a religião, a arte, a ciência, a política, a filosofia e assim por diante. Entretanto, exatamente porque se trata de uma diversidade enorme de dados, precisamos observar o fato de que essa mesma

heterogeneidade traz consigo uma série de armadilhas. Nesse sentido, seria viável especificarmos um pouco melhor a questão.

Segundo Adorno, a formação contemporânea se converteu em *semiformação* por meio de um processo crescente de “alienação do espírito” que se efetiva mediante os inúmeros mecanismos de adaptação da sociedade capitalista. A nossa opção é a de delimitar essa proposição ao âmbito educacional, em especial, tentaremos compreender alguns aspectos da dinâmica da formação cultural e sua atual conjuntura *a partir* da filosofia e seu ensino. Como horizonte que se vislumbra, pretendemos também avaliar em que medida o ensino de filosofia requer um certo pressuposto, algo contrário a esse movimento de “alienação do espírito”.

Ao optarmos por esse caminho estamos considerando um aspecto que ainda hoje parece fundamentar o ambiente escolar, efetivando-se mediante as diversas disciplinas que o compõe. Trata-se da mediação de algumas formas de cultura, de agir e de pensar que se perpetua por meio de um sistema de transmissão que torna possível tanto a continuidade dos indivíduos quanto da sociedade.¹⁰

Partindo dessa perspectiva, o ambiente escolar é concebido como um espaço privilegiado para a apropriação cultural em suas diversas esferas e interpretações do real – e uma vez que o ensino de filosofia aí se insere, em tese, torna-se possível problematizá-lo e com isso compreender melhor a sua relação com a atual concepção de formação dos indivíduos.

Embora consciente de que a filosofia apenas recentemente tornou-se oficialmente parte da grade curricular, portanto a sua relação com a cultura deveria levar em conta esse

¹⁰ Sobre isso, o conceito de “adaptação” refletido por Adorno em muitas ocasiões fará referência a esfera da educação, pois segundo o autor, a sociedade continuamente se justifica por meio da adaptação – e para isso a educação desenvolve um papel fundamental (cf. ADORNO, 1995. p.141). O grande problema é justamente a paralisação da dinâmica da formação nesse único ponto.

anteriormente,¹¹ pensamos, todavia, que a partir de sua inserção deveríamos mais do que nunca, enquanto professores e filósofos, refletir sobre o papel da filosofia no que tange a formação cultural dos indivíduos. Por sua vez isso implica repensar criticamente a própria formação em filosofia.

Como veremos adiante, entre as várias características que poderiam ser atribuídas ao ensino de filosofia uma delas é justamente a de permitir um trato mais aprimorado com a cultura por meio de uma formação que não se limita a *conduzir* os alunos, excluindo sua individualidade e adaptando-os ao sistema.

De certa maneira é importante sublinhar também as características que configuram a possibilidade da filosofia enquanto disciplina escolar sem deixar-se enredar apenas por problemas técnicos – a didática, por exemplo – presentes em todas as disciplinas. Evidentemente, os problemas técnicos não são descartáveis, mas reduzir a reflexão e conceber as dificuldades relativas ao ensino de filosofia a algo relacionado à transmissão de um conjunto de saberes traz consigo uma série de desdobramentos “espinhosos”.

Contra-pondo-se a isso, o mais importante seria apreender por meio do ensino de filosofia um elemento essencial e que particularmente representasse também o *movimento* que compõe a formação cultural. Não se trata de averiguar quais os aspectos positivos ou negativos que se vislumbra mediante determinado sentido (ou sentidos) atribuído ao ensino de filosofia, mas de apreender uma característica que, em todos os casos, jamais poderia lhe faltar, sobretudo no contexto “reificante” de nossa cultura.

Para isso, um requisito que nos parece imprescindível é a compreensão do modo pelo qual o ensino de filosofia trabalha com certos conteúdos, ou seja, como media os aspectos culturais que lhe cabe e ao mesmo tempo contribui para a preservação dos atributos

¹¹ Contexto marcado por vários anos de luta pela reintrodução da filosofia ao currículo do ensino médio, em que os debates e produções vinculados ao ensino de filosofia basicamente procuraram justificar esse retorno.

individuais capazes de tornar a apropriação da cultura em algo mais elevado do que um *enciclopedismo*.

É necessário, portanto, o exame de algumas das características que compõe o ensino de filosofia e desde já surgem ao menos duas questões fundamentais e interligadas. A primeira delas se formula quando tentamos delimitar o campo teórico da filosofia. Algo complexo, mas irrevogavelmente capaz de influir sobre a prática de ensino, especialmente porque se apresenta como um pressuposto essencial. Perguntas como: “*o que é a filosofia?*” poderiam ser respondidas de várias maneiras e é fundamental que aceitemos esse fato, caso contrário tenderemos a nos fechar dogmaticamente e ao invés de exercitar uma prática de ensino que favoreça a liberdade, priorizaremos a doutrinação. Isso é algo que para Danilo Marcondes constitui a própria história da filosofia,

A tradição filosófica nos mostra que não há uma única resposta possível à questão sobre o que é a filosofia, mas que, ao contrário, ao longo dos séculos a filosofia foi concebida de diferentes maneiras, dando origem na verdade a várias tradições. (MARCONDES, 2004. p.54).

Ao professor que pretende descortinar para os alunos a vastidão de respostas possíveis e já dadas à pergunta mediante a tradição é preciso que se conscientize de que a sua tarefa sempre é feita a partir de *um* ponto de vista e a partir do qual inicia um diálogo com as demais perspectivas. Sobre isso Silvio Gallo faz a seguinte advertência,

O risco é ensinar a perspectiva como se fosse a melhor das filosofias. A melhor maneira de escapar dessa armadilha, parece-me, é ter clareza em relação a que perspectiva de filosofia adotamos e deixar claro para nossos alunos que ensinamos a partir desta perspectiva, sem com isso quisermos esgotar o campo filosófico. (GALLO, 2008. p.174)

Sendo assim, o problema fundamental não seria tanto a grande diversidade de respostas, mas a compreensão do próprio sentido da investigação, ou seja, descartar a

pretensiosa busca por uma definição universal, capaz de ser aceita por diferentes perspectivas para salvaguardar o lugar preponderante da pergunta, deixando-a sempre em aberto, permitindo que suscite novas investigações.

Ainda sob esse ponto de vista, poderíamos seguir a mesma proposta de Alejandro Cerletti (2004), que vê essa questão como o próprio motor do filosofar. Segundo o autor, as respostas dadas para perguntas do tipo “o que é a filosofia?” trazem sempre um vazio e conseqüentemente um incômodo. Sendo assim:

O que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acaba de encher. Poderíamos dizer que aqueles que se dedicam à filosofia atualizam, dia a dia, este desafio. Ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia é também – e antes de tudo – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar nos vemos obrigados a deparar com este vazio e tentar reduzir, cada um a seu modo, aquela distância que busca um sentido. (CERLETTI, 2004. p.24).

Cerletti, entretanto, faz uma ressalva importante. Filósofos, professores ou pesquisadores escolheram isso, aceitaram de bom grado a provocação de preencher esse “vazio”. Mas, pensando no Ensino Médio, por exemplo, e quanto aos que entram em contato com a filosofia pela primeira vez, como fazê-los querer preencher tal vazio? Em última instância se trata da própria possibilidade de se ensinar filosofia, isto é, como tornar alguém desejoso por esta provocação? Como motivar alguém a buscar uma resposta?(Cf. CERLETTI, 2004. p.24). Algo muito similar ao que prescreveu Adorno, “mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receitar entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia, segundo Platão, que sabia do que estava falando?” (ADORNO, 1995. p.72).

Interligado ao problema do campo teórico da filosofia, temos a segunda grande questão. Poderíamos empregá-la da seguinte maneira: o quê, afinal, especifica e distingue o

ensino de filosofia? Mas, dadas as observações feitas a respeito da formação cultural, cabe-nos incluir a essa pergunta uma análise nos seguintes termos: como se dá a relação da filosofia com os sujeitos que com ela se relacionam mediante a atividade de seu ensino e como a filosofia contribui para uma formação cultural em sentido pleno? Obviamente, fazendo alusão a um ensino que não significa apenas a apropriação cultural, mas a relação dialética com a cultura.

1.1 A especificidade do ensino de filosofia

Tradicionalmente, uma das principais perspectivas adotadas para o ensino de filosofia é aquela que credita a esse ensino a transmissão conceitual de sistemas filosóficos mediante uma suposta unidade do saber ou das experiências que o geraram. Nesse caso, o valor formativo da filosofia, isto é, o que poderia ser considerado como uma formação em filosofia, seria indissociável de um certo espírito totalizante, capaz de soberanamente sistematizar alguns conhecimentos.

Embora a sistematização dos conhecimentos seja um aspecto importante, desde já podemos ressaltar que no campo filosófico uma formação que pretenda ser significativa deveria ser aquela que não se restringe as meras formas de sistematização dos conteúdos. Isso porque o pensamento pode se originar, processar e se efetivar por meio de diferentes instâncias da cultura e da vida, e mais que isso, a filosofia não se resume a uma apropriação de conteúdos.

No que tange ao ensino, conceber a filosofia apenas de maneira sistematizada poderia tornar essa atividade mais “simplificada”, pois nos bastaria transmitir uma série de

conteúdos identificados numa tradição que foi se constituindo ao longo de quase três milênios. Para Cerletti, isso implica em aceitar que:

Desde essa perspectiva, a questão do ensino se reduziria a um problema técnico – a didática –, já que se trataria, em última instância, de pôr em contato o estudante com os conteúdos e procedimentos próprios da filosofia. A atividade do professor seria então, como já antecipamos, facilitar a transição de um saber e uma prática, desde um âmbito erudito a outro que não o é. O ensino de filosofia, então, em nada se diferenciaria do ensino de qualquer disciplina, já que sempre se trataria do mesmo problema: encontrar um bom método para facilitar a passagem do erudito ao vulgar. (CERLETTI, 2004. p.25).

O que decorre dessa postura nos faz pressupor uma estrutura didática e uma passagem do chamado “conhecimento erudito” para o nível “introdutório” no contexto da sala de aula. Mas a distinção entre saberes, o especializado e o vulgar, e a *passagem didática* mediada pelo professor levanta algumas questões, ou seja, em que medida essa gradação e níveis de conhecimentos são indispensáveis? Quando um conteúdo é comprometido ou simplificado por esse procedimento? Enfim, o que isso realmente representa para a formação dos indivíduos?

Não são questões fáceis e não podemos desconsiderar seus paradoxos. Se por um lado é evidente que nesse processo existe o risco de nos submetermos cada vez mais àquilo que Adorno denominou de *adaptação cultural*,¹² por outro lado, como esquecer, por exemplo, o modo como eu particularmente entrei em contato com a filosofia.¹³ Mesmo porque, não há como prever os resultados e ou determinar como alguém se forma ou inicia o

¹² Adaptação cultural aqui faz referência tanto ao sentido de diluição dos conteúdos culturais com o propósito de difundi-los e torná-los mais acessíveis ao grande público, quanto a simplificação de determinados conteúdos e a falta de conexão entre eles e sua origem, como, por exemplo, um “Descartes original” e o “Descartes escolarizado”.

¹³ Sinalizei no primeiro capítulo dessa pesquisa que o meu contato inicial com a filosofia ocorreu na adolescência e mediante uma *introdução* à filosofia, que certamente não me tornou filósofo, mas aguçou a minha curiosidade e exerceu “positivamente” grande influência sobre as minhas escolhas.

seu processo de formação, e seria problemático querer restringi-lo, delimitá-lo ou qualquer coisa do gênero.

Não há como ignorar a nuance e os estágios do conhecimento e, certamente, se trata de um problema que atinge todas as áreas que se escolarizam. Da mesma maneira, assim como é justificável, por exemplo, que a História da filosofia seja concebida como uma referência fundamental, e à escola compete como uma de suas tarefas exercer uma espécie de mediação entre a cultura constituída historicamente e os indivíduos, também precisamos atentar para os perigos da sistematização escolar, na medida em que toda instituição educativa é também um mecanismo que tende a tolher a liberdade quanto a forma de se ensinar ou aprender.

Se o ensino de filosofia está situado nessa mesma dinâmica, cabe a este, mais do que a tarefa de proporcionar aos indivíduos uma relação com o universo de conhecimentos previamente estipulados, manter viva uma *atitude* (crítica e criativa) em detrimento da mera “apresentação” ou contato superficial com tais conhecimentos.

O fundamental é se opor ao processo pelo qual modelamos o outro, orientamos o seu pensamento ou predefinimos o modo como olhará para o mundo, ou seja, se opor a estrita adaptação, que assim como é exacerbada na realidade extrapedagógica, também corre o risco de ser no âmbito educacional e mediante a filosofia.

Em oposição a reificação das consciências que de maneira racionalmente instrumental se efetiva nos ambientes educativos, inclusive por meio da filosofia, formando “pessoas bem ajustadas” (ADORNO. 1995. p.143), seria preciso exercitar uma educação que valorize a individualidade do pensamento, e mais que isso, uma filosofia que fosse viva o bastante para além de preparar os indivíduos para se orientar no mundo, despertar neles a recusa de ser moldado passivamente pelo meio.

Sendo assim, existe um ponto que caracteriza o ensino de filosofia, mas não somente ele e sim toda verdadeira formação cultural, e que deve anteciper os problemas *didáticos* ou de passagem e níveis de conhecimentos. Trata-se uma atitude centrada na crítica, sobretudo, diante do contexto em que nos situamos. Segundo Adorno,

As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A autoreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. (ADORNO. 1995. p.69)

O ensino de filosofia que assume como grande problema apenas a facilitação e a transição de um saber a outro, (um erudito, técnico e especializado e o outro superficial, simplificado e escolarizado) desconsidera o modo como manterá em “movimento” aqueles que iniciam o seu contato com a filosofia. Mas não somente isto, pois há uma série de implicações éticas, políticas, estéticas etc., compondo a questão.

Embora a referência a essa postura crítica não seja de maneira alguma exclusividade da filosofia, certamente em nenhuma outra forma de pensamento ela foi assumida de maneira tão radical. Dadas as características culturais de nossa época, sua cientificidade e instrumentalização da razão, reificação das consciências e das relações, não seria um despropósito perceber na própria filosofia (e em sua prática de ensino) as nuances desses elementos.

Em primeiro lugar, se a filosofia não parte desse pressuposto, isto é, se não olha o mundo de maneira sempre interrogativa, ela nada cria, nada muda (no sentido de recusar o óbvio e de se conformar a ele), nada deseja. Basta nos reportarmos ao início da filosofia e o modo como ela irrompe, embora não de maneira radical e definitiva, mas ao menos se contrapondo à visão de mundo tradicionalmente estabelecida.

Se o filósofo e professor aceita de bom grado essa exigência e faz disso o mote para tudo o que se sucede, então pode ser que haja espaço para uma rescisão com as formas heterônomas do pensar, seja no campo específico da filosofia, nas interrelações com as outras disciplinas ou com o mundo de maneira geral.

No campo do ensino de filosofia há um exemplo que nos mostra nitidamente como esse fundamento crítico é essencial. É algo que está presente no modo como trabalhamos com a História da filosofia e como concebemos a sua constituição. Focaremos nossa análise nesse eixo específico para compreender o sentido e a importância da crítica no âmbito da filosofia e seu ensino.

1.2 A fundamentação crítica da filosofia e o trato com a tradição

Compreender o que é essencial naquilo que denominamos de tradição filosófica ou História da filosofia requer a superação dos falsos sentimentos de respeito que temos por ela. Isso significa aceitar que cada componente dessa tradição está intrinsecamente ligado à nossa perspectiva, à nossa seleção e *re*-leitura – evidentemente, com as várias implicações de exclusão que isso acarreta.

É fundamental reconhecermos que não há um elemento fundador estabelecido “naturalmente”, pelo contrário, a tradição é algo que se cria, se constrói e se interpreta de acordo com quem o faz e segundo certas intenções. *A priori*, não há relevância alguma, mas quão frutíferos e belos não são os diálogos possibilitados por isso!

O grande entrave é tornar essa “referência inevitável” em algo capaz de impedir a experiência de ser afetado por novos encontros e desencontros da vida presente. Para Walter Kohan (2000), a restrição e a impossibilidade de transpor essa referência convertem a

história da filosofia em imagem do pensamento e nisso reside um grande risco, ou seja, na medida em que as pessoas transitam pela história e creem que esse é o espaço destinado ao pensamento, não percebem a ausência do próprio pensar aí implícito, “porque quem se atreveria a duvidar que não pensamos se estamos dentro da filosofia, o espaço por excelência do pensamento?” (2000, p.30)

Aceitamos como imprescindível o trabalho com a História da filosofia e de certa maneira nunca descartamos esse procedimento. Sua pertinência ocorre porque por meio dela transitamos pelas diversas correntes e sistemas filosóficos e, salvo em algumas exceções, não se adentra solitariamente nesse movimento do pensar.

Mas, se estamos sempre dependendo de um *outro*, na medida em que é ele quem pode nos proporcionar algo novo e a experiência de caminhos alternativos, é preciso porém, saber que esse guia não nos exime de construir as nossas trilhas. E, como se num tempo e espaço distinto pudéssemos então nos apropriar daquelas perspectivas que segundo a nossa compreensão são aquelas que melhor sugerem uma alternativa para os problemas de *nosso* contexto.

Pois bem, dito isso, a originalidade da alternativa a certos problemas do presente advém justamente de um traçado já realizado por alguém, sendo o modo como nos movimentamos nesse percurso aquilo que nos torna criativo ou engenhosos. Sobre isso, Danilo Marcondes faz o seguinte comentário:

A história da filosofia deve ser vista assim como história não da tradição em seu sentido doutrinário, ou como história dos grandes sistemas, mas sim como contendo a contribuição dos grandes filósofos ao introduzirem questões que até hoje nos motivam a pensar, e como indicando os vários modos como essas questões foram tratadas. (MARCONDES, 2004. p.60).

Seguindo essa linha de raciocínio já se torna possível perceber alguns dos elementos que delinham certos aspectos fundamentais para a prática docente e para a aprendizagem em filosofia, assim como aquilo que poderia realmente significar o termo “cultura” e “crítica” nesse contexto.

Em primeiro lugar é indispensável que reconheçamos que a relação com os textos filosóficos ou com a História da filosofia se dá por meio de um constante processo interpretativo no presente e que por sua vez se “canonizam”, recebem o título de “clássicos” e passam a ser indispensáveis nesse contexto determinado. O seu valor não está naturalmente assegurado, depende daqueles que o veem dessa forma.

O contato com a História da filosofia não deveria ser, portanto, fechado ao diálogo, seguindo preceitos colonialistas e eurocêntricos, por exemplo, mas caracterizado por alterações em que as particularidades de nosso lugar, de nossa língua, da história etc., pudessem igualmente ser postas para que nesse entrecruzamento de experiências algo novo tivesse a possibilidade de surgir. Tanto em que pese ao indivíduo quanto ao coletivo, o trato com a filosofia que dá margem para esse diálogo tende a ser enriquecido.

Se para muitos ensinar filosofia sem se referir a sua história é algo impossível, da mesma forma, fazê-lo sem diálogo é imprudente. Certamente há uma gigantesca força nessa tradição e seria arrogância ou ingenuidade descartá-la, mas usá-la para potencializar a nossa prática enquanto seres que pensam o seu presente e futuro é que faz toda a diferença no que diz respeito a um verdadeiro contato com a cultura.

A especificidade da filosofia, em termos de relação entre o sujeito e a cultura encontra aí a sua legitimidade, isto é, na intransigência diante do que parece ser a verdade. Entretanto, ocorre que há uma série de fatores impedindo a realização dessa premissa e o próprio ensino de filosofia é permeado por eles, como a sua relação com a História, que

pode se tornar algo paralisante, um maneirismo ou apenas mais um elemento requerido tecnicamente.

Salvaguardar uma espécie de tensão, imprescindível também às outras áreas do saber e à cultura de um modo geral, seria um fator essencial. Em outros termos, se relacionar com a história e com a cultura resguardando a própria possibilidade de atuação sobre ela, antes de tudo, olhando para o mundo com espanto, não se conformando ao existente simplesmente porque parece óbvio, mas problematizando justamente por ser assim.

Especificamente essa é uma característica fundamental para a concepção de um ensino de filosofia capaz de se elevar dos aspectos determinantes de nossa atual cultura, contribuindo para uma formação que se contraponha à passividade em relação ao que é “apresentado” aos sujeitos como cultura, como formas de vida bem ajustada e assim por diante.

Devido a alguns dos problemas contemporâneos, vistos particularmente nessa pesquisa como relacionados à ciência, à técnica e aos desdobramentos éticos e culturais resultantes do *esclarecimento*, um ensino que vise contribuir para a leitura dessa realidade é de extrema relevância. A filosofia, como disciplina escolar, também é requerida como referência para os modos de vida nesse contexto. Mas, para além de sua “instrumentalidade”, a característica crítica que lhe é inerente pode agenciar uma série de interpretações e significados, problematizando objetivos preestabelecidos e conformados ao sistema formal de ensino.

Mais uma vez seria o caso de lembrarmos que por se tratar de um ensino vinculado à escola e às suas características formais – isto é, limitada pelos aspectos institucionais, com conteúdos regulados por parâmetros curriculares, assediada por uma demanda social, subsidiando um mercado editorial e assim por diante –, a filosofia também corre o risco de

perpetuar os mesmos mecanismos geradores daquilo que poderíamos chamar de “um meio para a adaptação cultural”.

No caso específico dessa disciplina um exemplo já foi dado, isto é, o fato de que a sua história e tradição podem se converter em uma “imagem do pensar”. A partir disso seria uma consequência natural originar os obstáculos de que fala Kohan (2000): a ausência do pensamento num espaço identificado como ideal para isso.

Assim como o *status* científico parece por si mesmo conduzir as práticas curriculares, para não falar de toda esfera cultural determinada por esse preceito, também um certo *status* da filosofia procura legitimá-la. O elemento problemático disso, sobretudo no campo da filosofia, é a falsificação da racionalidade, ou melhor, a sua instrumentalização convertendo o espírito em fetiche. (Cf. ADORNO, 1996. p.391).

Sendo assim, o fundamental do ensino de filosofia, sob a perspectiva de uma formação cultural estabelecida dialeticamente, é uma relação cuja essência é um movimento constante que vai da apropriação à re-significação dos conteúdos. Um ininterrupto mover-se calcado numa consciência arredada dos determinismos, dogmatismo e da adaptação.

Essa também seria uma característica capaz de sobrepujar os elementos problemáticos dos “níveis” de conhecimento de que falávamos anteriormente, pois nesse caso o que verdadeiramente importa é uma atitude crítica, que para além de qualquer especialização, deve ser sempre preservada.

1.3 Formação cultural: filosofia e crítica

A partir das considerações de Adorno é possível diferenciar o ensino de filosofia como algo indispensável para uma formação cultural no seu sentido mais pleno, sobretudo,

por conta de sua especificidade reflexiva e crítica. Consequentemente, a formação cultural que se porta como uma resistência diante da mera adaptação tem em si uma característica fundamentalmente dialética.

Adorno não nega que a possibilidade de retorno ou não da barbárie seja um problema social e que a decadência da educação nesse contexto ocorre por conta de um entrelaçamento com o processo de alienação capitalista. Denuncia, portanto, o que há de ideológico no ensino, mas ainda assim atribui à educação a possibilidade de uma formação consciente, especialmente na medida em que contribui para a resistência diante da cultura dominante, “a força para a autodeterminação, para o não deixar-se levar” (ADORNO, 1995, p. 110).

No que diz respeito ao papel da filosofia e seu ensino, essa perspectiva deveria ser radicalmente estimulada. Se o próprio ambiente escolar é visto como local de contradições, então há nele também a possibilidade de problematizá-lo e construir, principalmente a partir das nossas necessidades atuais, respostas para as questões que estão postas, social e culturalmente, para além do dogmatismo e da intolerância do senso comum, que via de regra, difundem-se mediante uma indústria cultural que apesar do alto índice de informações apregoadas, contribui para uma espécie de “educação danificada”.

Como processo e exercício do pensamento autônomo, que articula o que está dado com a liberdade e a subjetividade dos sujeitos diante disso, a filosofia colaboraria para novas formas de significação da cultura, da vida, de si mesmo e assim por diante. Em outros termos, trata-se de um meio efetivo de suspensão da realidade com o intuito de compreendê-la melhor e consequentemente estabelecer novas formas de relação com a cultura e com a própria educação.

Segundo essas considerações, a reflexão crítica seria um requisito indispensável e nisso o ensino de filosofia poderia contribuir, pois como parte do exercício filosófico, especialmente no que tange ao seu ensino, há um forte estímulo para que os indivíduosousem pensar por si mesmos, a se relacionar com o mundo de maneira nova, a lidar com o conhecimento e com a cultura para além das meras reproduções ou imediatismos.

Eis a maneira pela qual a filosofia criaria condições para uma relação dialética com a cultura, isto é, permitiria aos que nela ingressam se situarem no mundo, compreendendo os problemas estruturais que lhe é inerente e os sentidos de cada elemento que o constitui (como a cientificidade, a técnica, a cultura e suas adaptações etc.), não como quem pretende dizer o que é o mundo, mas mostrando as relações de poder que se estabelecem pelos personagens que falam nele e dele, e apontando assim para a possibilidade de outras formas de ser.

Evidentemente, a crítica nesse sentido não é uma característica que se restringe à filosofia, mas talvez em nenhuma outra disciplina isso ocorra de maneira tão intensa. Radicalizando essa análise, o simples contato com a História da filosofia poderia ser visto como uma relação entre uma série de oposições reflexivas e críticas que em cada ambiente específico foram estabelecidas pelos filósofos a sua cultura.

Nesses termos, dos pré-socráticos a filosofia contemporânea, cada momento com sua particularidade, seja a crítica política, ética, estética ou da própria razão, a filosofia e o exercício crítico que lhe é próprio se configuram como elementos de uma autêntica formação cultural, pois historicamente propicia a significação dos caracteres culturais de maneira oposta à exclusividade da adaptação.

Tendo como pressuposto os antecedentes vislumbrados nessa pesquisa, especialmente o desenvolvimento de uma racionalidade estritamente instrumental e a

adaptação cultural, que se revelam como parte das contradições do *esclarecimento*. A formação das pessoas nesse contexto ocorreria “mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras” de tal modo que elas, “tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO. 1995. p.181). Nesse sentido o fundamental seria colaborar para uma formação que “resista” a esses elementos.¹⁴

A história recente do ensino de filosofia no Brasil nos mostra que conceber a filosofia como uma espécie de antídoto contra isso não é uma novidade. No contexto brasileiro isso ocorreu de maneira muito forte por meio dos argumentos favoráveis ao retorno da filosofia para o currículo do ensino médio, a sua justificação e sentido estariam exatamente na capacidade de formar indivíduos críticos.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2006) e as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Filosofia* (2008) também representam essa característica crítica como específica da filosofia. Segundo os PCN/Filosofia:

A crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos, de sorte que, por um esforço de análise, a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso consequências práticas. (PCN/Filosofia. p. 24)

¹⁴ Elementos que segundo Adorno são opostos a emancipação dos indivíduos e colaboram para uma formação heterônoma. Consequentemente são criadas as condições para o retorno da barbárie, uma vez que não há resistência e crítica ao que é imposto.

Nessa mesma linha de raciocínio, mas já sinalizando a que fim essa especificidade crítica deve chegar, o texto da OCN/Filosofia dirá que:

Especificamente à filosofia cabe a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um dos pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania. (OCN/Filosofia. p. 26)

Nesse ponto seria preciso refletir um pouco sobre o perigo de nos agarrarmos a um ideal salvífico, seja a educação ou a filosofia. É tênue a linha que separa a especificidade da crítica e a ideologia, e muitos se perdem num elogio exagerado a um elemento que supostamente nos salvaria de todas as mazelas sociais e culturais. Seja no âmbito educacional ou político, o que o conceito de crítica poderia suscitar para muitos é uma espécie de sentimento manipulador, calcado em respostas simplistas e demagógicas.

Em que pese ao ambiente escolar e o seu cenário de desolação, tais condições adversas se tornam um marco para a prática filosófica, pois para o exercício da crítica isto já se configura como uma característica do ensino a ser repensada e cujos desdobramentos poderiam ser novas formas de lidar com esses problemas.

Tal perspectiva não exime a nossa própria prática enquanto filósofos, professores ou simplesmente sujeitos que continuamente mantêm um contato com a cultura. Consequentemente, o exercício crítico deveria voltar-se sobre a própria formação daqueles que exercem a crítica, daí ser problemático tentar *orientar* o outro, como se estivéssemos acima dessa situação. Paralelamente, o ensino de filosofia deveria se realizar a partir de uma leitura dessa realidade, cabendo ao professor, antes de tudo, desdobrar essa crítica de maneira pessoal (formação), e também contextual (social e cultural).

Dessa forma, devido a complexidade dos determinantes políticos, econômicos e culturais que subjazem a questão, esses pontos se apresentam como questionamentos filosóficos e por isso não deixam de ser visados, mas, radicalizada, a crítica em nenhum momento se deixa guiar por pretextos ideológicos, especialmente quando tais pretextos deixam margem para a criação de projetos (de esquerda ou de direita, pedagógicos ou políticos) que direcionam ou tutelam o caminhar do outro.

Na realidade, quando a educação se prende a esses mecanismos o que decorre, embora incoerente com o processo de autonomia e emancipação visados, é também a afirmação da alienação dos indivíduos. Sendo assim, o que nos resta é tentar encontrar formas cada vez mais fecundas de resistências a tudo aquilo que impede a emancipação.

Se em Adorno a exigência de emancipação se dá principalmente em relação à democracia (ADORNO, 1995. p.169), tentamos demonstrar ao longo dessa pesquisa o que isso também é fundamental para uma relação com a cultura, dados os mecanismos que mantêm os indivíduos num “estado de menoridade”, para usar os termos kantianos, em relação a isso. Evidentemente há aí repercussões políticas e mesmo em Adorno isso está presente,

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empurram frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. (ADORNO. 1995. p.181)

Ou seja, um processo de formação que vise a emancipação deve se opor aos vários mecanismos e tendências conformistas da sociedade capitalistas, por isso o valor da filosofia, na medida em que por meio dela podemos colaborar para que consciências críticas se imponham em relação à esses sofisticados mecanismos.

Sobrepujando qualquer forma reducionista, formar-se criticamente estaria relacionado ao desenvolvimento de uma abertura para o mundo onde a sensibilidade moral, estética, social e assim por diante, são aguçadas e fortalecidas, tensionando-se a autonomia dos sujeitos e o meio em que se situam objetivamente. Ultrapassando a mera adaptação, sobretudo diante da lógica vigente, em que tanto o ser humano como as suas relações, seu trabalho, sua arte etc., são reificados sob a bruma do mercado.

Na esteira de Adorno, educação, emancipação e crítica, caminham entrecruzando-se. A especificidade da filosofia encontra nesse nexos possibilidades reais de se efetivar. Se a educação implica em tornar eficaz o encontro do indivíduo com a cultura da sociedade a qual pertence, a filosofia e sua característica crítica por sua vez verter-se-ia sobre essas mesmas relações de modo que a formação visasse sempre à autonomia e à emancipação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos expor ao longo dessa pesquisa que as proposições de Adorno quanto à situação presente de semiformação da sociedade contemporânea requer uma noção de educação que preserve as características de uma autonomia individual. Nesse sentido, a formação cultural de que fala Adorno foi a base para especificar não apenas uma discussão sobre o potencial da crítica sobre as estruturas determinantes da sociedade e da cultura, mas também da própria formação.

Dessa forma, buscamos caracterizar a formação cultural como *processo*, que além de contínuo, diz respeito à interação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que ele se situa. Precisamente por ser tomado dessa forma o seu fim é indeterminado e devemos considerá-lo como algo aberto, inconcluso e passível de reavaliação continuada.

A natureza crítica que deve compor essa perspectiva se justifica a partir da capacidade de revelação dos inúmeros elementos que contribuem para a estagnação dos indivíduos frente à cultura, na medida em que se deixam adaptar por esses caracteres sem qualquer forma de

resistência. Propiciar a significação de processos históricos e sociais extremamente complexos como esses seria o objetivo de tal posicionamento crítico.

Sendo assim, revelar certa tensão a partir da autonomia dos sujeitos e o meio em que eles se situam objetivamente seria a finalidade da formação. Especificamente, a nossa leitura procurou pontuar como a racionalidade instrumental e a adaptação da cultura é para Adorno dois dos elementos que mais caracterizam esse contexto, impedindo o acirramento dessa tensão.

Segundo Adorno, longe de determinar um ponto específico da constituição do processo formativo, seja o indivíduo ou o meio, devemos considerar a formação de maneira dialética. A formação cultural requer autonomia e submissão, aceitação do mundo e ao mesmo tempo sua negação. Conseqüentemente, seria desse processo dialético que a emancipação dos sujeitos encontraria maior força para se efetivar.

Dada a necessidade dessa dinâmica no processo de formação, a postura do indivíduo frente à sociedade requer necessariamente que ele esteja consciente de seu papel. É somente por meio de ações livres que o indivíduo pode retroagir sobre a sociedade a fim de transformá-la. Segue-se a mesma tradição que prescreve a necessidade de primeiro se atingir a maioria para em seguida desenvolver uma ação crítica e transformadora da sociedade.

Para Adorno, a formação cultural exige esse grau de autonomia, pois ao apreendermos a cultura mediante a lógica do mercado, como está posto na sociedade contemporânea, isso invariavelmente conflui para uma semiformação generalizada e é, por sua vez, aquilo que impede as ações conscientes no âmbito da sociedade e da cultura.

Na medida em que a cultura se ajusta aos mecanismos do mercado e isso passa a ser priorizado no processo de educação/formação, ocorre o fim da tensão entre o sujeito e o seu meio. Desvanecem as possibilidades de reflexão e as formas autênticas do espírito humano, com isso se enfraquece também a possibilidade dos homens se educarem uns aos outros por meio da cultura. É a esse primado que Adorno denomina de *adaptação*,

A adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade de meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. (ADORNO, 1996. p.391)

Para Adorno, se ignorarmos o contraponto da adaptação, isto é, a afirmação do indivíduo mediante o uso livre de sua razão (e crítica), a formação/educação tende a se portar como mecanismo massificador, uniformizando as mentes e subtraindo a individualidade. O ato educativo, embora preserve a cultura que precede as gerações educadas por ele, deve valorizar a resistência e a crítica.

No que diz respeito ao papel da filosofia e seu ensino essa perspectiva deveria ser radicalmente preservada, o que implica em um direcionamento dessas críticas sobre a sua dinâmica particular, revelando em si os elementos de uma racionalidade instrumental ou de uma adaptação cultural que contribui para uma *semiformação* no âmbito da própria filosofia – reconhecida por muitos, *a priori*, como lugar privilegiado para as manifestações mais elevadas do espírito.

Segundo Adorno, no caso específico do ensino de filosofia, o professor deve seguir estimulando os seus educandos à superação de uma mera introdução aos sistemas filosóficos ou

a pura contemplação dos mesmos; suas ações devem ser em direção a uma apropriação significativa, problematizadora e investigativa da vida e da própria filosofia.

Como disciplina que se rege por uma perspectiva crítica e não tanto como um instrumento determinante, a filosofia traz consigo um grande potencial capaz de contribuir para uma formação no seu sentido mais pleno. Opondo-se ao imediatismo de nossa época e suspendendo a realidade (ou a nossa própria visão da realidade) a fim de compreendê-la melhor.

Nesses termos, a ideia de uma formação cultural sob o viés e contribuição da filosofia se revela como indispensável, pois por meio da filosofia poderíamos “indicar” aos educandos um posicionamento sempre contínuo de intervenção sobre o que é apresentado culturalmente, mediante uma percepção crítica capaz de ressignificar o funcionamento e o sentido das configurações sociais e culturais de nossa época, que não estão dados, mas que precisam ser inventados, criados e sucessivamente revisitados a partir de indivíduos autônomos e emancipados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- _____. “A filosofia e os professores”. In. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- _____. “Educação e emancipação”. In. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- _____. “Educação para quê?”. In. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- _____. *Introdução à sociologia*. São Paulo: UNESP. 2008.
- _____. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2 ed. Ática: São Paulo, 1993.
- _____. “O ensaio como forma”, In. *Theodor W. Adorno. Sociologia*. Gabriel Cohn (org.), ed. Ática: São Paulo, 1994.
- _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

- _____. “Teoria da semicultura”. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu, In. *Educação & Sociedade: revista quadrienal de ciência da educação*, ano XVII, n° 56, Campinas: Editora Papirus, dez./ 1996, p. 388-411.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max; *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Guido Antonio de. “Nota preliminar do tradutor”. In. Adorno, T.W. & Horkheimer, M., *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CERLETTI, Alejandro. “Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica.” In.: KOHAN, Walter (org.) *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp.20-42.
- Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 133p. (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 3*).
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições 70, 2001.
- GALLO, Silvio. “Para além da explicação: o Professor e o aprendizado ativo da filosofia”. pp. 167 – 191. In. *Filosofia, Formação docente e Cidadania*. Ijuí: Editora Unijuí. 2008. 392p.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *A educação em Nietzsche e Adorno*. Espaço Pedagógico: Passo Fundo, v. 12, n. 1, p.45-57, jan./jun. 2005.
- JAY, Martin. *As ideias de Adorno*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”?”. In. *Immanuel Kant: Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KOHAN, Walter (org.) *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, Walter. *Filosofia na escola pública*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 310 p.

- LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama, 2ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- MAAR, Wolfgang Leo. “A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural”. In. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. (Orgs) Antonio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira. Petrópolis, Rj: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. 45-88.
- MAAR, Wolfgang Leo. *Adorno, semiformação e educação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, nº 83, p. 459-4, 2003
- MARCONDES, Danilo. “É possível ensinar filosofia? E, se possível, como?” In. KOHAN, Walter (org.) *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp.54-68.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva, 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Editora Loyola, Editora Puc/SP, 2003.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias*. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- PETITAT, André. “O surgimento dos sistemas escolares estatais: premissas e contradições.” In: PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- RODRIGO, L. M. O memorial acadêmico: uma reconstrução póstuma do passado. In. *Filosofia e Educação* (Online). dez. 2008. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rdp/article/view/47/56> Acesso em 27/06/2010.
- RUSCHEL, Maria Helena. “Glossário”. In. ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores associados, 2005

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Franklin Leopoldo e. “Conhecimento e Razão Instrumental”. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. <http://www.scielo.br/scielo.php>