

PARTE II -
Adorno & o ensino de filosofia

cApítulo 5 –AdoRno e o enSino dE filoSofia

Para os temas abordados na Parte I desta tese, as reflexões de Adorno trazem contribuições valiosas. A análise da questão do ensino de filosofia a partir da perspectiva crítica de Adorno pressupõe, obviamente, uma investigação, ainda que incipiente, acerca do mapa conceitual que esse filósofo desenvolveu para dar conta de aspectos centrais da relação entre indivíduo, pensamento e sociedade, levando-se em conta que não se trata de aplicar mecanicamente idéias e intuições a um problema, mas explorar uma via de análise que parece frutífera, consciente de seus problemas e limites. No horizonte conceitual adorniano, que procura pensar nossas promessas de felicidade em contraste com suas condições históricas, sociais e espirituais, a ausência de uma *reflexão crítica* na atualidade, ausência pressentida por toda parte, poderia ser entendida como o problema fundamental no debate sobre o ensino de filosofia. Nessa formulação simplificada, a universalização de um ensino crítico de filosofia poderia aparecer, evidentemente, ao menos como um aspecto relevante, simultaneamente teórico e prático, de possíveis encaminhamentos para uma superação do problema; superação que tende a ser pensada no horizonte de uma reconciliação entre sujeito e objeto, entre homem e natureza, o que nos leva à discussão acerca do sentido desta questão e de seu horizonte utópico-escatológico.

Assim, se a formulação simplificada do problema retrata com alguma fidelidade tanto aspectos valiosos da filosofia de Adorno acerca das promessas do esclarecimento, quanto uma possível dimensão pedagógica da filosofia crítica dela inferida (ou, ainda, o caráter filosoficamente importante de uma pedagogia crítica em um cenário de desolação), ela esconde camadas mais radicais e problemáticas da filosofia adorniana. Indicar, a partir dela e com alguma propriedade, as questões da ausência de reflexão na sociedade e das promessas não cumpridas do esclarecimento —e, o que nos interessa mais especificamente, a importância de uma perspectiva crítica do ensino de filosofia neste contexto—, é inseparável de analisar a perspectiva adorniana ela mesma de modo crítico, repensar algumas de suas premissas e seu diagnóstico, histórica e conceitualmente

situado. Vale dizer, a reflexão sobre o ensino de filosofia desde a perspectiva adorniana não pode se dar desconectada do crescente debate em torno da potência e dos problemas que caracterizam o pensamento de Adorno.

Uma série de questões interligadas fazem da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt um apoio importante para a reflexão sobre o ensino de filosofia. Em primeiro lugar, encontram-se reflexões críticas e sistemáticas acerca de um princípio central da tradição da filosofia ocidental: a valorização da razão como elemento idealmente determinante nos processos de emancipação dos seres humanos. Desse ponto de vista, a Teoria Crítica constitui uma visão geral, dentre outras, sobre a tradição do pensamento ocidental, a qual os professores de filosofia pretendem introduzir seus estudantes, ou na qual se apóiam, de todo modo, para desenvolver seus programas. Ao enfatizar a questão do esclarecimento e da emancipação, a Teoria Crítica ajuda diretamente, portanto, na reflexão de propostas de ensino de filosofia que pretendem enfrentar, nos limites do trabalho docente, o problema das promessas não cumpridas de aperfeiçoamento humano associadas à formação (*Bildung*), enquanto processo cultural sistemático de apreensão, síntese e realização de valores herdados e em constante transformação; processo no qual se pode reconhecer, historicamente, e ao menos nominalmente, o predomínio da valorização da razão e do pensamento crítico. Acima de tudo, enquanto esforço sistemático de trabalho intensivo com uma noção de crítica que se quer própria ao estágio atual da reflexão filosófica, o pensamento da Escola de Frankfurt pode interessar mais de perto, evidentemente, a professores e pensadores que ainda esperam encontrar nesta noção um apoio conceitual relevante para a teoria e a prática do ensino de filosofia.

No contexto da Teoria Crítica, Adorno foi particularmente sensível às questões relativas à educação, como momentos essenciais dos processos sócio-culturais dos quais dependeriam, em meio à transformação das instituições e da ordem social, as esperanças depositadas no exercício crítico da razão. Embora a atenção a essas questões não tenha dado lugar ao desenvolvimento de uma análise sistemática e extensa imediatamente reconhecível, a questão da educação pode ser situada no centro da filosofia adorniana, em primeiro lugar porque grande parte de sua produção sobre a música e a arte em geral, que ocupa diversos volumes de suas obras publicadas, está diretamente relacionada à questão da formação, articulando-se a aspectos fundamentais de sua perspectiva filosófica central,

a dialética negativa. Além do mais, toda a preocupação com a situação do pensamento nas sociedades de massa têm, para Adorno, uma direta relação com os processos formativos (ou deformativos) da e na cultura, em seus mais diversos âmbitos, do método científico à coluna astrológica do *The New York Times*. Mas é sobretudo o conceito hegeliano de *mediação*, tal como incorporado em sua perspectiva filosófica, sob o regime de uma estrita dieta negativa, que parece possibilitar uma reflexão sobre as relações entre filosofia e sociedade, fundamento para uma possível análise crítica do ensino da filosofia na contemporaneidade. Trata-se, em linhas gerais, da referência (problemática e problematizante) à totalidade histórica e social na qual a reflexão filosófica procura situar sua pretensão de verdade, sob o risco de abdicar de seu poder crítico e reflexivo e sua ancoragem no ideal de emancipação (ou, para dizê-lo de modo cifrado, sob o risco de resvalar para o historicismo ou para o idealismo).⁵³

Em seu sentido comum, o termo "mediação" é associado mais comumente à idéia de intermediação, significando, simplesmente, algo que *põe alguma coisa em relação com outra*.⁵⁴ No sentido que tende a ganhar em Adorno, o conceito de mediação refere-se, mais precisamente, ao trânsito entre opostos filosoficamente constituintes: sujeito e objeto, forma e conteúdo, pensamento e realidade; ou, em meio ao esforço do pensamento de captar aspectos importantes da realidade, mediação significa a referência necessária, problemática e problematizante, à totalidade e concretude do horizonte histórico e social que constrange nossa própria capacidade de captação do real (através da intuição; da formulação discursiva; da expressão; etc.). Vincula-se a essa referência à totalidade a idéia de um distanciamento da *imediatidade*, tanto no que diz respeito aos papéis sociais e ao que é efetivo, quanto no que diz respeito à ilusão da *adequatio* do conceito à realidade. Insinua-se, assim, nessa caracterização da perspectiva dialética, uma crítica à abstração da filosofia, na linha das advertências de Marx sobre a natureza praxiológica do conhecimento, advertências que ajudam a esclarecer o imperativo frankfurtiano de que a filosofia deve ser também e necessariamente teoria e prática social.

⁵³ Para a crítica adorniana ao idealismo e ao historicismo, ver Nobre (1998, pp.59-101).

⁵⁴ Há outros sentidos importantes, indicados, por exemplo, no dicionário *Aurélio*: acerto de conflitos, onde "...a solução é sugerida e não imposta às partes interessadas" (*mediação*) e, no mesmo sentido, "...intervir como árbitro ou mediador" (*mediar*). Ainda no verbete *mediar*: "dividir ao meio", "ficar no meio de dois pontos", "decorrer ou ter decorrido entre duas épocas".

Mas trata-se, ainda, de uma consideração crítica acerca das produções do espírito —a arte, por um lado, e as ciências por outro (ou, antes, aquilo que resta para ser pensado nas produções determinadas das artes e das ciências)— que não apenas refletem (traduzem, expressam, analisam) *as* ou *sobre as* relações socialmente mediadas entre sujeito e objeto, mas também ajudam a definir seus contornos, o que já indica o peso das reflexões estéticas e epistemológicas na Teoria Crítica de Adorno.

É em diálogo com essa perspectiva que aqui se formula a pergunta acerca do sentido de se conceber, hoje, a introdução ao exercício da reflexão filosófica, em sua mediação escolar e pedagógica, como fenômeno que deve ser pensado, *negativamente*, com referência aos ideais de esclarecimento e emancipação, referência constitutiva do conceito de *crítica*. No debate sobre a formação filosófica, a contradição básica entre a definição aparentemente consensual da filosofia como reflexão crítica necessária e sua presença intermitente no currículo da escola básica, as condições precárias do ensino de filosofia e de sua teorização, indicadas na Parte I, nos convida a uma abordagem ela mesma crítica. O conceito de crítica se especifica por meio de uma abordagem que mantém acesas tensões inerentes a problemas filosóficos entendidos como problemas de uma perspectiva emancipatória, desde pelo menos Kant, tendo como centro o reconhecimento dos limites da razão e, com Hegel e Marx, adicionando o enfrentamento dialético da auto-realização do sujeito na história. Sem definir conteúdos e métodos, mas antes como horizonte de avaliação constante da formação filosófica que se vislumbra, o mais importante em uma reflexão crítica sobre o ensino de filosofia (ou em uma reflexão sobre um possível ensino crítico de filosofia) é a noção que os próprios professores carregamos da formação em geral, do desenvolvimento da linguagem, de afetos e perceptos, encarnados em nossa capacidade de análise conceitual acerca do real e do possível e, por conseguinte, de nossa capacidade de posicionamento, diálogo e de verdadeiro instrumento para auxiliar os estudantes em sua iniciação à reflexão filosófica. Este horizonte não se constrói, entretanto, sem um olhar que procure, ainda que não possa reconhecê-la senão como problemática, a percepção do todo social e dos emaranhados discursivos que, nas ruínas de uma razão estropiada, constroem sentidos: legitimam, questionam e escondem o que há para ser legitimado, questionado ou desvelado.

Uma perspectiva crítica de ensino de filosofia apenas ganha consistência ao pôr-se em um movimento autoconsciente na complexa estrutura de mediações, agenciamentos e confrontos entre os saberes e a ordem social onde estes adquirem ou perdem sentido. Adorno mostra-se radicalmente consciente de que a reflexão filosófica não pode colocar-se teimosamente a salvo do movimento do todo social onde ela reconhece o advento da barbárie. Como ele diz em *minima moralia*, não há uma fenda no penhasco da ordem estabelecida à qual o praticante da ironia possa se apegar. A reflexão sobre esse problema é fundamental não apenas para a avaliação das teses da Teoria Crítica, mas também para suas conseqüências práticas. A ênfase no negativo a que tende a filosofia de Adorno gera, freqüentemente, a crítica de que esta não seria uma teoria suficientemente dialética, capaz de responder aos desafios de uma práxis transformadora. Desde já, é por demais simplificada a conclusão, bastante disseminada, que Habermas propõe, com base em Helmut Dubiel, para o destino da dimensão *emancipadora* da primeira Teoria Crítica: "...que Horkheimer e Adorno consideraram a crítica marxista da ideologia como esgotada e deixaram de acreditar que a promessa de uma teoria crítica da sociedade pudesse ser cumprida pelos meios das ciências sociais." (Habermas, 2000, p.168) e, com isso, não encontraram saídas para a aporia de uma "crítica que ataca os pressupostos de sua própria validade" (idem, p.182).⁵⁵ Paralelamente a Habermas, a crítica da esquerda marxista ajudou a manter vivas as reservas diante de Adorno, o que teve impacto na recepção de suas idéias no Brasil. Dentre os poucos trabalhos sobre a Escola de Frankfurt traduzidos para o português na década de 70, encontra-se *Origem e significado da Escola de Frankfurt, uma perspectiva marxista*, de Phil Slater (1978), publicado originalmente em 1976. Neste livro, é desenvolvida uma retumbante argumentação em torno dos limites do pensamento de Adorno para uma práxis transformadora. O que, em geral, este juízo global e pretensamente definitivo sobre a Teoria Crítica deixa de lado, em especial no que diz respeito a Adorno, são todas as extensas reflexões que o próprio Adorno dedicou ao tema, ajudem elas ou não a remediar,

⁵⁵ Como Marcos Nobre parece demonstrar em seu livro (*A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno*, 1998), esta aporia é a própria "saída" a que chega a filosofia de Adorno. Uma crítica que ataca seus próprios pressupostos é uma perspectiva que procura manter acesas as tensões que marcam o pensamento nas sociedades contemporâneas. Também Jameson (1997) chega, por vias bem distintas, a uma avaliação semelhante.

"em definitivo", o aparente elitismo e a aparente "renúncia" a uma concepção transformadora da filosofia. Mas, em especial, segundo o ponto de vista aqui adotado, o desafio das possíveis implicações transformadoras da filosofia adorniana apenas tornam-se mais claros quando esta é articulada no cenário pós-moderno.⁵⁶

Neste contexto, quanto mais difícil a antevisão de alternativas a cenários sociais e espirituais em que a dominação e a violência mostram-se estruturalmente constitutivas e radicalizam-se a desigualdade e os mecanismos de exclusão social, talvez pareça mais razoável procurar os elementos para resistência no próprio solo destes cenários em ruínas; e mais o próprio uso do termo "barbárie", com referência à totalidade social, parece correr o risco de resvalar para uma melancolia paralisante e, conseqüentemente, para o recalque da consciência autocrítica a que o discurso filosófico (e manifestações avulsas do espírito ilustrado, no circuito universitário e na indústria cultural) volta e meia sucumbe em nome da crítica, como o parente rabugento que, por não acreditar em uma vida melhor, inferniza a vida da família apontando o tempo todo suas faltas e limites.⁵⁷ Entretanto, o problema da antevisão de alternativas não é uma questão de crença, ela depende tanto da prática como do esforço conceitual. Se as alternativas estivessem mais ou menos claras no horizonte, talvez precisamente aí se tornasse mais evidente, paradoxalmente, a pertinência de uma perspectiva negativa — e, neste sentido, poucos foram tão lúcidos diante do "diamat", o dogma do materialismo dialético soviético, quanto os filósofos de Frankfurt (ver Bronner 1997, pp.189ss.)—.

A precaução na antevisão de alternativas, a resistência de Adorno em reconhecer impulsos emancipadores na sociedade de seu tempo, pode ser entendida como parte fundamental da constatação de que, no plano conceitual, não há nenhum ponto exterior

⁵⁶ Dentre alguns textos importantes onde se discute a questão, encontramos Wellmer (1991), Jameson (1997) e Tiedemann (1997).

⁵⁷ Afirme-se desde já: uma abordagem crítica deve ser sempre, necessariamente, dialética, o que significa, entre outras coisas, uma abordagem auto-crítica (ver o texto de Adorno, "A filosofia e os professores", em Adorno, 1995). Afinal, como bem nos lembra Adorno: "Quem não é conivente corre o risco de tomar-se por melhor que os outros e de se aproveitar de sua crítica da sociedade como uma ideologia para seu interesse privado. Quando se põe a tatear, no sentido de fazer de sua própria existência uma frágil imagem de uma existência correta, deveria ter presente esta fragilidade e saber quão pouco a imagem substitui a vida correta." (1993, p.20). Uma tal abordagem deve procurar interrogar-se sobre a presença, no próprio movimento que leva à crítica, das falhas que reconhece naquilo que critica. Assim, por exemplo, a arte, para Adorno, só pode ser denúncia da divisão do trabalho na medida em que esta torna-se condição intrínseca de sua autonomia.

no qual o pensamento possa aportar para levar a cabo sua tarefa. O fato de que tal reconhecimento esteja vinculado, em Adorno, ao apego, ainda que crítico, à tradição filosófica é, por vezes, identificado com um movimento que levaria ao predomínio de uma teorização de "infindáveis mediações" (Konder, 1995, p.99), que acabaria por prejudicar, malgrado as intenções do próprio Adorno, uma possível práxis transformadora. Essa indentificação é, entretanto, problemática na medida em que tal apego e as mediações sejam uma exigência dialética de um pensamento que procura, paradoxalmente, superar a tradição e vislumbrar, no cenário em ruínas, condições renovadas para a esperança. Como se fosse preciso imergir mais fundo para só então poder voltar à superfície e respirar. Esquece-se com frequência que na base de frases como "não há vida correta na falsa" e "o todo é o não-verdadeiro" —dentre outras "fórmulas" que traduzem, em especial em *Minima Moralia*, a “atual” ausência de saídas, como "a doença própria de nossa época consiste precisamente no que é normal", ou "na base da saúde reinante está a morte"— encontra-se um esforço de reflexão filosófica que, em aspectos fundamentais, está em radical ruptura com a tradição e busca o caminho para uma reflexão relevante no novo, no fragmento, no incerto, no inusitado:

É no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento (Adorno, 1993, p.58).

Se entre os critérios para o ajuizamento sobre a capacidade da reflexão filosófica de vislumbrar o novo, de ajudar a compor uma práxis de transformação social, estiverem a reflexão crítica sobre as condições para o exercício desta mesma capacidade e o reconhecimento da mistificação que impede a sua efetividade, então a filosofia de Adorno é, sem sombra de dúvida, uma aliada fundamental para o futuro de uma filosofia da práxis. Na linha da argumentação de Jameson (1997), a tentativa de manter presentes, através das infindáveis mediações, as tensões teóricas do passado, ao invés de ser vista como um apego elitista, descomprometido com os movimentos sociais, solidário com uma visão apocalíptica do todo social, deve passar a ser vista como a salvaguarda necessária para que, no mínimo, a crítica à tradição e o olhar para o desviante não

resvalem para um conjunto de jogos de linguagem desconexos, onde a questão mesma da transformação social apenas aparece para ocultar que ela não tem a menor chance, graças, entre outros fatores, à impotência frente à ordem social de uma elite intelectual bem instalada em instituições que continuam a cultuar valores e rituais de uma tradição que nominalmente negam.

Portanto, antes de ser apego à tradição e visão catastrofista, a insistência na desolação do indivíduo diante do todo social é uma entrada fundamental naquilo que o pensamento de Adorno tem de libertador, e carrega, de resto, conseqüências triviais para o ensino de filosofia, ao afirmar a radicalidade da autonomia da reflexão filosófica, radicalidade que não se apóia numa autonomia do sujeito de antemão pressuposta, mas na atenção para com seu caráter irreversivelmente problemático. Assim, a insistência na negação de qualquer ponto exterior (seja ele ocupado pela "metafísica", pela "utopia", pela "emancipação", pelos "direitos humanos", pela "transformação social", etc.) carrega, em Adorno, a paradoxal insistência em seu sentido, inviável enquanto fonte de segurança a qual se poderia apelar em tempos difíceis. Tal paradoxo constitui, para Adorno, na filosofia e na arte, o único elemento capaz de tensionar suficientemente os becos sem saída aos quais chegou o sujeito que um dia se sonhou esclarecido, autônomo, emancipado, com tudo que ele pressupunha, a consciência, a liberdade, a igualdade, o bem comum, etc. De tal modo que a arte e a filosofia, esses grandes sistemas de *expressões* do belo e da verdade, não podem fazer mais do que manter a referência ao ideal ali onde os pressupostos encontram-se radicalmente ameaçados.⁵⁸ Parte da inspiração materialista e dialética de uma perspectiva filosófica que pretende enfrentar este problema está em que seria artificial e insuficiente atribuir a impotência daqueles valores pressupostos seja à decadência da cultura, seja a uma condição exterior a ela; i.é, seja ao pólo do pensamento-sujeito-indivíduo, seja ao pólo da coisa-objeto-sociedade,

⁵⁸ Neste sentido, ainda que a inexistência de um ponto exterior lembre a imagem do neo-positivista Neurath, do Círculo de Viena, quando este afirma que a linguagem é um barco defeituoso, que precisamos consertar enquanto navegamos, dela se afasta ao afirmar a importância da manutenção da miragem do porto seguro. Não se trata de manter uma utopia pré-fabricada apenas para efeito ilusionista, trata-se da convicção de que conceitos e valores "ultrapassados" formam a substância sem a qual não se entende a situação presente. Trata-se de manter acesa a procura pelo caminho que evite o naufrágio, identificando a insuficiência de alternativas que, sob o pretexto de esclarecer a "irremediável" situação presente da "morte da metafísica" (como o positivismo ou o existencialismo), apenas fazem o barco afundar um pouco mais.

uma vez que é a compreensão das tensões dialéticas, historicamente determinadas, entre esses pólos que pode unicamente lançar luz na dinâmica daquela impotência.⁵⁹

Essas tensões na perspectiva adorniana convergem, no âmbito do ensino de filosofia, para uma concepção acima de tudo *questionadora* da tarefa identificada como introdução à filosofia. O que significa “questionador” aqui? Começemos por supor, em consonância com a perspectiva filosófica de Adorno, que o esforço para gerar nos estudantes o engajamento, ainda que incipiente, na percepção da difícil situação da reflexão filosófica na atualidade poderia ser concebido como um dos principais objetivos de uma introdução à filosofia numa perspectiva crítica. Antes que se oponha a essa formulação a possível distância que ela guardaria com os desafios mais prementes da sala de aula, vale esclarecer que ela traduz, em um primeiro momento, apenas o confronto inevitável de professores e estudantes com recorrentes imagens da filosofia que ambos trazem para a sala de aula, ou que encontram na mídia e mesmo em livros didáticos, e cujo questionamento é pré-condição para qualquer perspectiva de ensino que se queira minimamente conseqüente.⁶⁰ Vale esclarecer, ainda, que tomar a “reflexão filosófica” ela mesma como tema não significa necessariamente falar em qualquer conjunto delimitado de teses e problemas pré-definidos, mas é certamente inseparável da busca de uma *postura investigativa* que abrange aspectos estruturais e conjunturais de qualquer esforço reflexivo que reconhecemos como *filosófico*, os quais entretanto não se acessa sem

⁵⁹ Vale dizer, a leitura usual de que Adorno teria ficado preso a uma filosofia do sujeito, ainda que consciente de suas dificuldades, é, ao meu ver, pouco dialética, por absolutizar a ênfase que ele dá à resistência de uma subjetividade fortalecida em um mundo administrado, deixando de lado a questão central da filosofia adorniana, que é o desafio de pensar a reconciliação entre sujeito e objeto, entre indivíduo, sociedade e natureza, minimizando a importância dos momentos em que ele reconhece precisamente as tensões entre os pólos subjetivos e objetivos, ou, ainda, o esboroamento da distinção mesma. De modo mais geral, isso vale para qualquer camisa de força interpretativa. Vale citar, aqui, uma passagem de Martin Jay: “O campo de força da carreira intelectual de Adorno, tal como se nos apresenta agora, incluiria (...) as energias geradoras do marxismo ocidental, o modernismo estético, o desespero cultural dos mandarins e a auto-identificação judaica, assim como o impulso mais antecipador do desconstrucionismo. Embora, em determinados momentos e estados de ânimo, Adorno possa ter-se deixado atrair mais por um desses pólos que pelos outros, sua obra como um todo pode ser melhor compreendida como uma incômoda tensão entre todos eles” (Jay, 1988, p.23).

⁶⁰ não é gratuito que um dos textos de Adorno mais utilizados no âmbito da reflexão educacional e da formação de professores seja, precisamente, “Tabus acerca do magistério” (in Adorno, 1995), onde Adorno desenvolve uma vigorosa e original leitura de estereótipos que marcam, de modos mais ou menos velados, a figura do professor nas sociedades modernas. Acrescente-se que Adorno trata especificamente de termos e imagens tipicamente alemães e o sucesso do texto em nossa realidade seria um tema interessante para análise.

referências específicas.⁶¹ A “difícil situação da filosofia” não se confunde, necessariamente, em sala de aula, com uma tematização meta-filosófica ou histórica, mas é algo que, na perspectiva inspirada pela filosofia de Adorno, deve manter-se como horizonte que dá significado à intervenção pedagógica.

Não se trata, portanto, de definir conteúdos e métodos *a priori*, ou, o que aqui dá no mesmo, a partir de um limitado conjunto de premissas, por mais precavidas ou impactantes que sejam. É certo que uma iniciação à filosofia não pode deixar de introduzir os seus estudantes em conjuntos de temas ou em *sistemas de representações* que costumam ser engessados nas “correntes filosóficas” tradicionais (idealismo, realismo, empirismo, etc.). No limite da difícil introdução à reflexão filosófica nas condições de ensino da escola básica, e independente da perspectiva adotada, o professor pode muito honestamente se guiar por critérios de avaliação que correspondam à índices de aproveitamento mais ou menos incipientes (mínimo domínio de conceitos, capacidade de crítica e questionamento; envolvimento no debate; capacidade de compreensão de texto, etc.). Seja como for, desde a perspectiva que procuramos indentificar na filosofia de Adorno, o professor deve sempre trabalhar no intuito de superar uma introdução “escolar” em direção à *expressão*, a uma *apropriação* de problemas (como a consciência, a liberdade, a igualdade, a linguagem, a verdade, etc.) tendo como eixo fundamental a perspectiva da *mediação* acima indicada, procurando estimular os estados de espíritos investigativos correspondentes que identificamos propriamente com a filosofia.⁶² Mas, se a busca da expressão deve, em função das condições de ensino do nível médio, contentar-se continuamente com uma aproximação, ainda que competente, a meros sistemas de

⁶¹ Na perspectiva aqui defendida, tais aspectos não parecem ser acessíveis sem o confronto de perspectivas distintas e contrárias, o que, em primeiro lugar, depende de uma fundamentação metafilosófica presente no horizonte formativo do professor, sendo vedado a posturas “eliminativas” que negam o valor da discussão metafilosófica e só a título de “etiqueta” reconhecem como filosóficas idéias em desacordo com seus princípios básicos. Em segundo lugar, tal exigência pluralista envolve o enfrentamento dos prós e contras de introduções históricas ou doutrinárias, que correm sempre o risco de cair em uma concepção historicista, evolutiva, acumulativa, ou por demais esquemática dos problemas filosóficos.

⁶² O problema da expressão é central em Adorno, correspondendo ao desafio da ordem conceitual e discursiva de alcançar uma reconciliação entretanto aparentemente impossível entre o pensamento e o real, entre o conceito e o objeto, uma vez que as representações apenas podem, como na arte, *mimetizar* a força do existente, seja na ordem do contingente ou da totalidade. Para uma análise da questão da mimesis em Adorno, ver os artigos organizados por Zuidervart (1997) e, em especial, o texto de Tiedemann (idem, pp. 123-145). Sobre a questão da expressão na filosofia, segundo Adorno, encontramos formulações muito claras a esse respeito no livro *Terminologia Filosófica*, (Adorno, 1975, vol.1, pp.57ss. e 77ss.).

representações (o que seria inclusive objetivo de uma perspectiva de ensino propedêutica), isso não é algo que possa ser enfrentado de modo voluntarista, uma vez que, para além das condições de ensino, as dificuldades da expressão atravessam, cultural e materialmente, o próprio auto-questionamento da filosofia e, acima de tudo, os próprios sujeitos na sociedade contemporânea —ou, antes, aquilo que serve para identificar, precariamente, o que ainda resta da idéia de sujeito—.

Os limites da expressão envolvem duas questões importantes relativas à autocompreensão do professor e de seu papel. A primeira é o lugar de um esforço coletivo para a superação de problemas ali onde reina, por tradição e pressão da divisão do trabalho, o mais desalentador individualismo. Isto porque grande parte da dificuldade não é específica da filosofia, decorrendo antes das relações que se estabelecem entre os estudantes, os professores, as disciplinas e a escola em sua totalidade. Os limites do trabalho individual no interior das disciplinas são um problema crucial na perspectiva da busca por um ensino pautado pela expressão em contraposição ao domínio de um conjunto de representações. Os limites da significação da reflexão filosófica na escola e na sociedade não se superam com mais e melhores “filósofos profissionais”, mas com a perspectiva mais modesta de potenciação de espaços onde a reflexão filosófica, qualquer que ela seja, possa frutificar.

A segunda questão é a sugestão de que qualquer tentativa de distinguir o “professor de filosofia” e o “filósofo” —o primeiro como aquele que procura transmitir aos estudantes temas e posturas filosóficas de modo minimamente fiel (a que? à letra dos filósofos? ao seu “espírito”? às diversas interpretações?...), e o segundo como aquele que se permite liberdades conceituais e especulativas em relação à tradição para fazer avançar o pensamento em direções insuspeitas— apenas ajuda a mascarar a dificuldade que é preciso enfrentar. Ora, se o que estamos chamando de “expressão” quer traduzir uma necessária *apropriação* de problemas por parte de professores e estudantes, e se isto envolve o enfrentamento dos limites da expressão na sociedade contemporânea, a distinção entre o “professor” e o “filósofo” torna-se irreal, parasitária de uma visão academicista e elitista do saber filosófico. Nesta visão, não somente a filosofia seria apenas aquilo que é discutido em toda a sua complexidade por aqueles que se aventuram para além do já conhecido, mas qualquer aproximação feita a essa aventura em nível

introdutório seria um acontecimento inconcebível ou, no máximo, raro e marginal. Esta visão exclui *a priori* a possibilidade de qualquer percepção ou formulação, ainda que incipiente, insegura ou imperfeita (e qual não seria?), dos desafios que se colocam ao pensamento na atualidade, precisamente aquilo pelo qual faz sentido o ensino de filosofia numa perspectiva pautada pela questão da expressão. É preciso dizer que essa distinção entre “professor de filosofia” e “filósofo”, infelizmente, não é estranha à identidade profissional dos professores, inclusive nas universidades, havendo quem chegue ao extremo de querer dar-lhe estatuto de teoria. Talvez não seja inútil discutir as condições necessárias para a atribuição de “título” de filósofo a um pensador, e certamente não seria absurdo discutir a especificidade da identidade profissional do professor de filosofia. Mas não faz sentido fazê-lo partindo do princípio que nega o espaço da genuína reflexão filosófica em sala de aula, mesmo que muitos professores não atendam às condições necessárias acima mencionadas, ajuizamento que está sempre subdeterminado por uma perspectiva filosófica, entre outras possíveis.

Do ponto de vista daquilo que podemos projetar na formação do estudante, encontramos nos textos de Adorno suficiente atenção aos desencontros entre reflexão e realidade para pressupor ingenuamente que a idéia central de sua dialética negativa, a de um “ir além do conceito pelo conceito”, possa ser transposta diretamente a uma perspectiva pedagógica; e restaria entender tal perspectiva à luz daquela que Adorno apresenta em seus textos sobre educação, onde enfatiza o pólo apenas aparentemente oposto, de uma educação para a sensibilidade. No que se refere à formação filosófica no contexto educacional escolar, admitindo-se que seja importante refletir sobre a dimensão da emancipação, nunca é demais insistir em que é preciso não confundir tal reflexão com qualquer imperativo prático para o ensino de filosofia, nem muito menos com um programa definido ou limitado pelas questões para as quais se está aqui chamando a atenção. É comum encontrarmos na reflexão educacional, e também na esfera da reflexão sobre o ensino de filosofia, receitas do que fazer e de como pensar. Diante do quadro da educação em nosso país, não se pode levar à sério propostas que não incorporam minimamente a sua provável incapacidade de representar uma solução “verdadeira” ou “global” para os problemas que precisam ser enfrentados. Se a primeira parte desta tese não foi suficiente para indicá-lo, insisto: o problema é menos o de conteúdos e métodos

elegidos do que o de nossa capacidade para articulá-los numa perspectiva que encare de frente os alcances e limites que podemos reconhecer nos desafios da formação filosófica. *Investigar e investir em uma perspectiva para a formação filosófica envolve, necessariamente, a articulação de três eixos articulados: as antinomias próprias à filosofia no contexto escolar, o regime de saberes onde elas adquirem sentido e o contexto social da prática pedagógica* (dos microcontextos do ambiente escolar e extra-escolar ao macrocontexto cultural, econômico e social). Obviamente, conteúdos e métodos não são indiferentes.

Se, como afirmam Adorno e Horkheimer, "...uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça" (DE, p.51), a articulação da Teoria Crítica no contexto do ensino de filosofia deveria evitar entretanto, e a todo custo, um receituário do tipo que Alexander Kluge propôs para o cinema, algo assim como "em épocas de crise, é preciso radicalizar o grau de dificuldade de nossa arte". Isso não somente porque este receituário estaria, de resto, igualmente sujeito a limites inerentes a qualquer perspectiva de ensino, mas porque ele parece pretender resolver de um só golpe uma das mais centrais antinomias de qualquer processo educacional: a oposição entre o que torna claro e acessível, o que explica e resolve, e o que preserva a dificuldade do problema e desafia, o que questiona e confunde; antinomia que não se deixa vencer assim tão facilmente. Por outro lado, à relação entre teoria e prática não é indiferente a reflexão que aqui se propõe. Não é sem consequência prática que se enfatiza a importância da idéia de "ir além do conceito pelo conceito" na reflexão sobre a formação de jovens que, em sua maioria, não conseguem ver na escola (e, se vêem, com ela não se identificam) uma instância de vigor e rigor do pensamento, até porque, via de regra, a escola de fato raramente se preocupa seriamente com isso. O fio condutor dessa incursão na Teoria Crítica de Adorno é, justamente, para nós aqui, a tentativa de esclarecer a importância deste "lema" da *Dialética Negativa* na reflexão sobre o ensino de filosofia, o que se traduz pela idéia de uma *crítica imanente*.