

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Emerson Silva de Oliveira

THEODOR ADORNO E EMANCIPAÇÃO: Uma
crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino médio
brasileiro.

Maceió – AL
2022

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Emerson Silva de Oliveira

**THEODOR ADORNO E EMANCIPAÇÃO:
Uma crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino
médio brasileiro.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

Maceió – AL
2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

- O48t Oliveira, Emerson Silva de.
Theodor Adorno e emancipação : uma crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino médio brasileiro / Emerson Silva de Oliveira. – 2022.
74 f. : il.
- Orientador: Anderson de Alencar Menezes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.
- Bibliografia: f. 72-74.
1. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 2. Brasil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 3. Formação e semiformação. 4. Emancipação (Filosofia). 5. Iluminismo. I. Título.
- CDU: 37.01:37.046.14

Àqueles que acreditam na educação
como um dos instrumentos de mudança,
aos que nunca desistem de acreditar que
mudar a sociedade é possível e aos que
lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Nestas próximas e poucas palavras que seguirão registro o meu mais profundo e sinceros agradecimentos.

À minha família, esteio da minha vida. Minha mãe, dona Josefa, exemplo de persistência; mulher que parece não conhecer o significado do verbo desistir. Meu pai, José Edson (*In Memoriam*), o qual tenho certeza que muito se alegraria com este momento de agora. Minhas tias, todas elas, que sempre torceram e torcem pelo meu sucesso. Meus irmãos, pelo apoio. Meus filhos Caio César, Caimmy César, Elisa Maritza, Marcus Daniel e Paulo Eduardo, fontes de inspiração. Minha esposa, Adriana C. dos Santos, pela força e auxílio inestimável em todo esse trajeto. Sem sua ajuda, amor e compreensão não sei se teria conseguido.

À Universidade Federal de Alagoas, minha casa acadêmica e profissional. Aqui fiz minha graduação e, agora, chego à conclusão dessa pós-graduação e que profissionalmente me abriga desde o ano de 2004.

À toda equipe técnica que compõe o Programa de Pós-Graduação em Educação pela gentileza e profissionalismo com que sempre me trataram. Aos brilhantes professores(as) que conheci e colaboraram com a conclusão desta pesquisa com seus debates, livros cedidos e orientações que me fizeram vislumbrar o horizonte que pretendia chegar.

Aos meus companheiros(as) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, da direção da unidade até os meus amigos(as) mais próximos (Suzana, Danilo, Pedro Cosme, Edivaldo, Rodrigues, Lúcia, Lívia, Neilton, Fellipe, Lucas Alexandre, Adriana, Luiz e Sidão, Edlane, seu José, Marcolino, Alexandre e dona Niva, além dos diretores da unidade, Jorge e Conceição), os quais de uma forma ou de outra me ajudaram em todo o tempo para que chegasse até aqui. Vocês foram muito compreensivos e solidários em todos os momentos.

Aos meus colegas de mestrado, o meu agradecimento e reconhecimento pelas discussões produzidas e que me fizeram crescer como

RESUMO

O Brasil tem passado nos últimos anos por diversos momentos de tensão social. Isto tem levado a sociedade brasileira a promover algumas mudanças, em segmentos diversos de sua organização, embora reconheçamos que nem sempre são modificações para o seu melhor. Nesse cenário, em 2016, o governo federal promoveu, por meio de medida provisória, posteriormente transformada em lei, um conjunto de mudanças na área de educação. Fundamentada nas ideias de Theodor Adorno, esta dissertação faz uma avaliação desse movimento, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho documental e uma natural revisão de literatura, a fim de detectarmos se essas mudanças promovidas pela nova legislação são capazes de combater os problemas a que se propusera, bem como se conseguiu promover o melhoramento nos índices do SAEB e IDEB. Afinal, o que verificamos foi se a última reforma da educação básica brasileira, em especial no Ensino Médio, se presta ao papel de emancipar os seus alunos, ou se, pelo contrário, será o reforço de mais um instrumento que visa a cristalização de um processo de semiformação dos estudantes brasileiros.

Palavras-chaves: Formação; Semiformação; Emancipação; Theodor Adorno; Esclarecimento; Lei 13.415/2017.

ABSTRACT

Brazil has gone through several moments of social tension in recent years. This has led Brazilian society to promote some changes, in different segments of its organization, although we recognize that they are not always changes for the better. In this scenario, in 2016, the federal government promoted, through a provisional measure, later transformed into law, a set of changes in the area of education. Based on Theodor Adorno's ideas, this dissertation will seek to assess this movement, through a qualitative documental research and a natural literature review, in order to detect whether these changes promoted by the new legislation are able to combat the proposed problems, as well as if it managed to promote an improvement in the SAEB and IDEB indexes. After all, what we intend is to verify whether the latest reform of Brazilian basic education, especially in secondary education, lends itself to the role of emancipating its students, or if, on the contrary, it will be the reinforcement of yet another instrument aimed at the crystallization of a process of semi-formation of our young people.

Keywords: Formation; Semi-formation; Emancipation; Theodor Adorno; Enlightenment; Law 13,415/2017.

SUMÁRIO

Introdução	10
Cap. I – A reforma da educação básica brasileira e sua contextualização	13
Cap. II – Nos passos de Theodor Adorno	36
Principais conceitos	42
Cap. III – A reforma e a crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino médio brasileiro	50
Adorno e a Base Nacional Comum Curricular: um distanciamento evidente?	60
Considerações Finais	70
Referências Bibliográficas	73

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2016, o governo do então presidente Michel Temer apresentou uma medida provisória, nº 746/2016, com um conjunto de mudanças para reformar a educação básica brasileira, em especial o Ensino Médio. Tais mudanças não se limitavam apenas ao conteúdo do que se deveria ensinar em sala de aula, mas também, naquele momento, propunha a elevação da carga horária anual e, até mesmo, a eliminação de algumas disciplinas como artes, educação física, filosofia e sociologia.

Embora o modelo acima, preliminar, tenha sofrido algumas alterações, seja por proposta dos parlamentares, seja por pressão da sociedade civil organizada, tais mudanças apontavam para a necessidade de refletirmos e pesquisarmos sobre o que se pretende com essas mudanças, que tipo de cidadão deseja-se formar e, em que medida, isso reflete uma imposição da classe social dominante sobre as camadas sociais menos favorecidas.

Em 17 de fevereiro de 2017, a medida provisória acima referida deu lugar à Lei 13.415/2017, a qual implantava com uma série de medidas o novo Ensino Médio brasileiro, promovendo alterações na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996. Entre o que a medida provisória propunha e o que de fato foi aprovado na Lei estão a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o acréscimo na carga horária mínima anual, partindo das atuais 800 horas/ano para 1.400 horas/ano, aumento este que deverá ser implantado paulatinamente, a permanência na grade do ensino médio das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia, além da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entre outros temas que serão abordados durante essa dissertação.

Dado o exposto, o que se pretende, por meio dessa pesquisa é estabelecer uma crítica educativa-filosófica à relação existente entre a legislação produzida, as alterações na LDB 9.394/1996 e os argumentos do governo da época, com os resultados que se propõe por alcançar no Ensino Médio, bem como compreender se essas mudanças se coadunam com o modelo de educação proposto e definido por Theodor Adorno. Ainda observarmos se há aproximações entre o novo modelo de Ensino Médio brasileiro e a formação do aluno numa concepção adorniana

de formação, semiformação e emancipação, entre outros conceitos semelhantes. Ou se, ao contrário, deveremos entender que as reformas pedagógicas, por si só, serão capazes de solucionar os problemas estruturais da educação brasileira que foram determinados por um processo social?

Para chegarmos a alguma conclusão ao final desta pesquisa foi necessário fazermos uma análise acerca da história do sistema educacional brasileiro, desde as suas mais remotas origens, quando da chegada dos primeiros colonizadores que trouxeram em suas naus os religiosos que também se tornaram os responsáveis pela montagem do sistema educacional em terras brasileiras. A partir de então, a educação brasileira passou por várias reformas até chegar à mais recente, a Lei 13.415/2017.

Os jesuítas, Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) e outros tantos personagens foram fundamentais para a construção do que temos hoje no campo educacional. Afinal, é importante compreendermos que o que possuímos hoje é fruto de um processo de construção social e não apenas um amontoado de textos legislativos.

Conhecer um pouco da história de Theodor Adorno também foi fundamental para o desenvolvimento desta dissertação. Afinal, está fundamentada em alguns de seus conceitos e ideias que tentaremos fazer, ao final, uma correlação, ou não, de seus conceitos com o teor das mudanças produzidas pela legislação que agora nos baseamos para entender os reais objetivos da reforma educacional brasileira. Portanto, compreender se a reforma conduzirá os estudantes para um nível de emancipação ou se servirá apenas como mais um instrumento que cristalizará a semiformação será de fundamental importância.

Isto posto, analisaremos o atual modelo de educação básica, em especial o novo Ensino Médio, dissecando a Lei 13.415/2017 e demonstrando quais são as principais mudanças que a mesma trará para o cenário educacional brasileiro. Diante dos desafios que ela propõem enfrentar, foi indispensável analisarmos os relatórios produzidos por órgãos do governo federal, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e compararmos os seus dados para, só assim, sabermos se a reforma proposta foi, ou não, efetiva em combater os males a que se propunha, além de também propor melhorar os dados qualitativos mensurados periodicamente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Esta dissertação está organizada em três sessões, onde na primeira busca-se apresentar um contexto histórico das mais diversas reformas educacionais promovidas nestas terras, desde a chegada dos primeiros religiosos até os dias atuais. Na segunda sessão apresentamos o filósofo em questão, revelando parte da sua vida, bem como os seus principais conceitos e ideias desenvolvidas ao longo de sua existência. Por fim, porém não menos importante, na terceira sessão mergulhamos mais fundo na reforma propriamente dita, analisando de forma mais cuidadosa o arcabouço legal da reforma em questão, contrastando o que se expôs através dos referidos documentos legais (Lei 13.415/2017 e a BNCC) com os conceitos adornianos, pretendendo-se estabelecer com isso o real caráter desta reforma.

Em consulta ao Catálogo de Teses e dissertações da Capes¹, numa busca com as seguintes palavras-chave “Theodor Adorno” and “Reforma do ensino Médio” and “Emancipação”, num momento inicial foram apresentados no referido site de buscas 465.038 dissertações. Após a aplicação de alguns filtros nesta pesquisa, tais como: delimitação do ano de produção (2019 – 2022), área de conhecimento (Educação) e Biblioteca (biblioteca central), este número foi reduzido para 22 dissertações. Dentre estes, após leitura do título, resumo e palavras-chave, não encontramos nenhuma dissertação cujo objeto de investigação se assemelhasse ou aproximasse do objeto desta dissertação. Este resultado afirma o caráter inédito desta pesquisa.

Por fim, esta dissertação, intencionou verificar se a última e mais recente reforma da educação básica brasileira se presta ao papel de emancipar os alunos do Ensino Médio, numa perspectiva adorniana, ou se, pelo contrário, será o reforço de mais um instrumento que visa a cristalização de um processo de semiformação de nossos jovens.

¹ [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#)

CAPÍTULO I

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora esta dissertação não seja uma pesquisa meramente histórica-bibliográfica, mas uma pesquisa que se debruça em tentar encontrar uma relação, se é que existe, entre uma concepção filosófica de Theodor Adorno, mais especificamente no que diz respeito à Indústria Cultural ou outras de suas concepções filosóficas e a mais recente reforma na educação brasileira, nesse caso especificamente, no que diz respeito ao ensino médio. Tratamos aqui da reforma produzida e apresentada durante o governo de Michel Temer, iniciada com a edição de uma medida provisória no ano de 2016 e concluída no ano seguinte com a transformação da tal medida provisória em lei, a lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Torna-se, então, imprescindível contextualizar tal reforma.

Antes de mais nada, em que pese o contexto histórico da ocasião, onde borbulhavam as tensões políticas e sociais, cabe dizer que reformas na área educacional não foi uma exclusividade do então presidente. Aliás, reformas educacionais no Brasil existem desde os tempos coloniais, quando o sistema educacional brasileiro era dominado quase que exclusivamente pelos jesuítas.

Sendo assim, embora não busquemos aprofundar-se nas mais diversas reformas educacionais já ocorridas, cabe, sim, à título de contextualização, explicitarmos algumas delas, a fim de compreendermos que reformas educacionais são mais comuns do que possamos imaginar. Embora contá-las e/ou discorrê-las seja uma tarefa desafiadora, assim como também o é a necessidade de descobrirmos a que finalidade tais reformas se prestaram. Eis aqui, neste ponto, um dos desafios desta dissertação, ou seja: tentar relacionar e/ou descrever o real interesse da última reforma educacional brasileira no que concerne ao ensino médio.

Ante o exposto, o leitor atento saberá que desde o início da colonização de nossas terras pelos portugueses e através de uma ordem religiosa estritamente relacionada ao catolicismo, os jesuítas, que o processo educacional formal teve início por aqui. Afirmamos isto mas com o devido cuidado de reconhecer que estes não foram os primeiros religiosos a desenvolverem atividades educacionais nas terras recém-descobertas, nem foram os únicos. Lembremos que ainda na

caravana de Cabral havia um pequeno grupo de religiosos (franciscanos) que, inclusive, foram os responsáveis pela celebração da primeira missa nessas terras. Desta forma, não seria demais dizermos que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos (SAVIANI, 2013).

E, como era de se esperar, ao chegarem nestas terras por volta de 1.500 d.C. nossos colonizadores depararam-se com sociedades que já habitavam estes espaços por séculos antes (nunca é demais lembrarmos isto!). Eles, os índios, tinham sua própria organização social, econômica, política, religiosa e militar. Obviamente, estas eram, por assim dizer, diferentes daqueles modelos europeus bastantes conhecidos pelos portugueses. O confronto com tais diferenças, entre as quais a de cunho educacional, foram algo com que os colonizadores não tiveram como fugir. É nesse diapasão que Saviani afirma que “É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus” (2013, p. 39).

Neste sentido é que Saviani (2013, p. 4) finca o início da educação formal no Brasil: “tornando-se como ponto de partida o surgimento da educação formal no Brasil na metade do século XVI”. Assim também, como é de se esperar, segue-se às reformas necessárias. Estas, geralmente, buscam adaptar o sistema educacional vigente às necessidades, não apenas sociais, mas também às necessidades dos governos daquela ocasião e aos grupos que os detém.

Se não, vejamos. Sabe-se que a Ordem de Jesus foi fundada em 1540 por Inácio de Loyola e, já em 1549, portanto, somente nove anos após sua fundação, uma companhia destes aportavam na nova colônia portuguesa, trazendo consigo, entre outros objetivos, o de catequizar os nativos que nestas terras encontrassem. Porém, deve ser do conhecimento de muitos que os jesuítas não foram os primeiros religiosos a pisarem nas terras brasileiras; antes destes, outras ordens já haviam aqui chegado ainda com as primeiras naus. Também estes desenvolveram seus trabalhos missionários e de catequese junto aos habitantes naturais destas terras (SAVIANI, 2007). Entretanto, ao leitor que porventura venha ter contato com esta dissertação, compete ao mesmo saber que catequizar não era o único objetivo da Ordem de Jesus. Esta ordem também visava ser uma resposta ao evento de 31 de outubro de 1517, a também conhecida Reforma Protestante. Assim, desta forma, na Companhia de Jesus repousava alguns auspícios do catolicismo romano, o qual objetivava também expandir seu poderio e influência pelo mundo de então.

Temos que ser capazes de entender que houve uma junção de interesses entre o governo português, Igreja Católica e a Companhia de Jesus. Onde o Império Luso buscava expandir seus territórios, a Companhia de Jesus também servia ao papel de colonizadores da coroa, habitando tais territórios e, sendo assim, seus primeiros organizadores das defesas contra possíveis invasores. Nesse sentido, concorda Saviani ao referir-se à chegada do primeiro Governador-Geral do Brasil, Tomé de Souza, e um grupo de quatro padres e dois irmãos chefiados por Manoel da Nóbrega

Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que gente delas se convertesse a nossa santa fé católica” de modo que os gentios “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé (DOM JOÃO III, 1992, pp. 145 e 148 apud SAVIANI, 2007).

Embora os jesuítas não sejam objeto desta pesquisa, não se pode deixar de reconhecer o papel importante que tiveram e desenvolveram no sistema educacional do Brasil colônia. É importante, ainda, reconhecer que estes foram os que criaram, aplicaram e desenvolveram o primeiro sistema educacional nestas terras. Pode-se, é claro, concordar ou não com os seus métodos pedagógicos ou seus objetivos; contudo, esmiuçar os seus métodos e organização pedagógicas não é nosso objetivo aqui.

Sem, contudo, abandonarmos o horizonte inicial de nossa argumentação, uma vez que o que queremos demonstrar é que mudanças no sistema brasileiro sempre existiram, é interessante notarmos que a experiência educacional jesuítica no Brasil tenha sido aquela mais duradoura em solo brasileiro, tendo iniciado com sua chegada em 1549, juntamente com a comitiva do primeiro governador para estas terras, Tomé de Souza, e só sendo interrompida em 1759 com a reforma pombalina. Nenhum outro período, qualquer que seja, mesmo sob qualquer forma de dividir os diversos períodos da história da educação brasileira, não haveremos de encontrar um período tão longo quanto estes sob o domínio jesuítico. O primeiro período, o de “monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”, numa divisão histórica sugerida por Saviani (2007), perdurou de 1549 (ano da chegada dos jesuítas) até o ano de 1759, ano de sua expulsão sob as ordens do Marquês de Pombal. São,

portanto, 210 anos de duração. Outros períodos históricos, ainda sugeridos por Saviani, porém bem menos longevos, são o segundo período, o qual vai de 1759 até o ano de 1932, período em que houve uma “coexistência entre as vertentes religiosa e leiga”, perdurando por 173 anos; o terceiro período, datado de 1932 até 1969, perdurando por 37 anos, nele constata-se a “predominância da pedagogia nova”; por fim, o quarto período, datado de 1969 até 2001, período este mais recente, com duração de 32 anos e com uma “configuração da concepção pedagógica produtivista”. Como se pode observar facilmente, existiu uma farta predominância do modelo educacional adotado pela Ordem dos Jesuítas não somente em relação aos modelos adotados posteriormente, mas também em relação aos modelos adotados por outras ordens religiosas. Há que se reconhecer que tal supremacia dos jesuítas sobre as demais ordens religiosas não se deu apenas por questões meramente pedagógicas, mas principalmente por conta da aliança desta com a coroa portuguesa e a Santa Sé.

É importante que compreendamos as causas de tão longa e duradora “aliança”. Pois, o modelo de educação jesuítica perdurou enquanto esta atendia ao modelo de homem e sociedade almejado pelo governo português. Ainda, enquanto convergiam os interesses da Coroa, do papado e da própria Ordem, nada mudara na colônia. Nesse sentido é que Raymundo afirma:

A ordem dos jesuítas é produto de um interesse mútuo entre Coroa de Portugal e o papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, interligar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO apud SHIGONOV NETO & MACIEL, 2008, p. 171).

Sem pretender se aprofundar na questão, entendemos que o modelo de homem que a educação jesuítica produzia era um modelo que atendia ao estado burguês daquela época. À tal conclusão foi exatamente a que se chegou Shignov Neto e Maciel).

Assim, pode-se supor que os jesuítas possuíam um projeto educacional que, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental e acabou contribuindo para que o governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da Colônia Brasileira (2008, p. 188).

Entretanto, quando Portugal se viu pressionado pelas mudanças impostas pelo século XVIII, sentiu-se também a necessidade de formar um novo modelo de homem e de sociedade; e, neste modelo, não cabia mais a educação jesuítica. Esta foi suficiente para um determinado contexto social colonizador, onde não se exigia muito de um cidadão, a não ser saber cuidar da terra, habitar a colônia e defendê-la de possíveis invasores. E é nesta nova necessidade que teremos um possível ponto de ruptura, o seu limite mesmo, entre a coroa portuguesa e a Ordem de Jesus. Pois, a necessidade do surgimento de um novo homem, o “homem burguês”, contrasta com a ideia de um “homem cristão”; este, forjado à base do Ratio Studiorum, já não atendia às exigências de uma transformação social imposta pelo movimento iluminista, corrente filosófica que direcionava, naquele momento histórico, vários países, principalmente europeus, assim também como os principais pensadores liberais europeus. Mas, não apenas isso. Havia, também, segundo Saviani (2007), uma questão de cunho muito mais econômico e menos filosófica e doutrinária. Tratava-se da controversa questão da escravização dos índios, assunto este que colocava em lados diametralmente opostos colonos e governo português de um lado e os jesuítas do outro.

Essa controvérsia, no entanto, já sinalizava que o conflito que iria explicitar-se em meados do século XVIII entre os colonos e governo português, de um lado, e os jesuítas, do outro, era de caráter fundamentalmente econômico e, quando muito, apenas secundariamente, de ordem filosófica ou doutrinária.

Com efeito, não fosse assim, não seria possível entender que mesmo os jesuítas contrários à escravização dos índios, como Vieira, nada fizeram em relação aos horrores da escravização africana, sendo, ao contrário, eles próprios donos de escravos (SAVIANI, 2007, p. 67).

Diante destas tais novas necessidades e tendências, ou seja, de inserir o reino português num modelo de sociedade distinta daquela a qual encontrava-se e estava acostumado, e que impusera grandes mudanças sociais, é que surge, no contexto português, a figura do Marquês de Pombal, cujo nome verdadeiro chamava-se **Sebastião José de Carvalho e Melo**. Embora não fosse este o único personagem a influenciar, de fora de seu país, a sociedade portuguesa, visto

que existiam outros como Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney e Alexandre de Gusmão, entre outros.

Porém, foi este personagem, nascido na cidade de Lisboa, em 1699 e falecido em 1782, em Pombal e tornou-se primeiro-ministro de Portugal sob o reinado de D. José I. Foi figura importante não apenas para a história de Portugal, onde começou a sobressair-se após o grande terremoto que matou centenas de milhares de pessoas em Lisboa, mas também foi importante para a do Brasil, visto que foi ele quem implementou a primeira reforma educacional em terras brasileiras. Entretanto, temos que admitir que incorreríamos em grave erro se limitássemos a importância deste personagem apenas e tão somente à reforma educacional implantada em terras brasileiras. Sua ambição não o permitiria ficar restrito ao campo da educação. Ele tinha fortes e bem definidas ideias também no campo político e econômico português, as quais, segundo sua visão, buscavam colocar Portugal em melhores condições no cenário internacional, principalmente diante da Inglaterra. Saviani assim descreve as ações de Sebastião José de Carvalho e Melo, por ocasião da reconstrução de Lisboa por um grande terremoto:

Tomando medidas imediatas de reconstrução da cidade, Pombal foi firmando-se perante a nação. Granjeava apoios e concentrava poder, para pôr em ação seu projeto modernizador cujo ponto de partida era retirar Portugal da dependência inglesa. Pois, como afirmara no mesmo discurso, “a Inglaterra fazendo-se senhora de todo o comércio de Portugal, todos os negócios de esta monarquia passavam pelas suas mãos. Os ingleses eram ao mesmo tempo os patrões e os fatores dos víveres desse país” (SCHWARCZ, 2002, p. 96 apud SAVIANI, 2007, p. 81).

Ainda segundo Saviani há muitas outras ações atribuídas ao Marquês de Pombal, as quais merecem ser destacadas a fim de darem a devida dimensão desse personagem. Foi ele, por exemplo, que implantou o “despotismo esclarecido” em terras portuguesas, entre tantas outras ações. Diz Saviani:

Sobre a base da reforma urbana de Lisboa implantava-se o regime do “despotismo esclarecido”, doutrina cuja versão portuguesa foi idealizada pelo próprio Pombal e “que se manteve dominante até a revolução liberal de 1820” [...] Esse regime subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central; enquadrou a nobreza eliminando

os privilégios de nascimento; nobilitou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a *Confraria do Espírito Santo da Pedreira* ou *Mesa dos Homens de Negócios* (1755), criando a *Junta do Comércio* (1756) e a *Aula do Comércio* (1759); instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a Inquisição, tornando-a um instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772) (SAVIANI, 2007, pp. 81-82).

As razões da reforma pombalina para a educação, assim como os demais exemplos acima expostos, além das divergências políticas e filosóficas entre o Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus e seus representantes não serão aprofundadas aqui. Pois, o que pretendemos é apenas demonstrar que reformas na educação brasileira não é assunto exclusivo do século XXI, mas que estão presentes em nossa cultura e educação desde meados do século XVIII, sendo a que foi proposta por este personagem a primeira de todas por estas terras. Entretanto, convém registrar que as tais reformas pombalinas no campo educacional foram inspiradas ou fundamentadas nos escritos de dois principais escritores, a saber: Luís Antônio Verney² e Antonio Nunes Ribeiro Sanches³. Percebe-se de maneira clara a influência de seus escritos, entre os quais destacam-se: “*Verdadeiro Método de Estudar*”, este de autoria de Verney; e “*Método para Aprender a Estudar a Medicina*”, bem como “*As Cartas sobre a Educação da Mocidade*”, estas duas obras sendo de autoria de Ribeiro Sanches (SAVIANI, 2007, pp. 100 – 101). Feitas estas referências que influenciaram de alguma forma a reforma educacional pombalina, convém dizer no que elas se fiavam; trata-se de uma concepção de educação excludente para nossa época se levarmos em consideração o que afirma Saviani acerca deste último intelectual. Da citação abaixo, pode-se facilmente depreender-se que a educação das camadas populares não era uma prioridade da reforma pombalina.

² Nascido em Lisboa, em 1713 e falecido em Roma, em 1792. Estudou teologia na Universidade de Évora, mas em agosto de 1736 transferiu-se para Roma onde deu sequência aos seus estudos universitários não apenas em teologia, mas também em jurisprudência civil (SAVIANI, 2007, pp. 99-100)

³ Nascido em Penamacor (Portugal) em 07/03/1699, e vindo a falecer em 14/10/1783, na cidade de Paris (França).

Mas a concepção iluminista e burguesa de Antonio Nunes Ribeiro Sanches reveste-se de uma particularidade que precisa ser evidenciada: ela ancora-se não apenas na teoria política, mas busca fundamentação na economia política. As ideias de Ribeiro Sanches (1699 – 1783) aproximam-se daquelas esposadas pelo inglês Bernard Mandeville (1670 – 1733). Afirmações como o saber ler, escrever e contar consistem em “artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade” (MANDEVILLE, 1982, p. 112 apud SAVIANI, 2007, pp. 101 – 102).

No contexto das reformas (no plural mesmo), como já vimos acima promovida por Sebastião José de Carvalho e Melo, é interessante notarmos que tais reformas não se limitaram à colônia brasileira. Antes, pelo contrário, é bom que se afirme que em solo português estas mesmas reformas mostraram-se bem mais eficazes do que na colônia brasileira. Pombal, temos que reconhecer, foi obstinado em seu projeto de reformar a educação na metrópole também. Notamos que ele promoveu mudança no que seria para nós os três níveis de ensino a saber: Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Ensino Superior de Portugal. Saviani (2007) mostra isso claramente, como se pode observar nas citações a seguir. Sobre a reforma dos estudos menores, afirma

O Alvará de 28 de junho ateu-se à “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário. Após um preâmbulo, o documento trazia as disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. Como se vê, o objeto dese Alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário (2007, p. 82).

Já em relação a reforma dos estudos maiores e ainda fazendo uso dos estudos de Saviani, vemos que

A segunda fase da reforma inicia-se em agosto de 1772, tendo como alvo principal os estudos maiores, isto é, o ensino de nível superior. Por isso o principal elemento dessa nova fase foi a reforma da Universidade de Coimbra. Mas teve sequência com a lei de 6 novembro do mesmo ano que cuidou das aulas régias de primeiras letras (2007, p. 90).

Por fim, porém não menos importante, para fechar este argumento a cerca das múltiplas reformas pombalinas em solo português, temos a reforma das escolas de primeiras letras.

Consumada a reforma da universidade que se seguiu à reforma dos estudos menores na parte relativa às humanidades, ficou faltando, para completar todo o processo de mudanças da instrução pública, a parte dos estudos menores referentes às primeiras letras. Esse foi o objeto da Lei de 6 de novembro de 1772 (2007, p. 95).

Isso, apenas para citar as reformas no campo educacional, mas poderíamos citar outras, em campo diverso da educação, como por exemplo, o campo econômico e já citada em passagem acima.

Por aqui, tardaram demasiadamente a chegar, deixando um vácuo de décadas de quase completa ausência de um sistema de ensino. Sim, porque existia um sistema de ensino mantido e promovido pelos próprios jesuítas, principal alvo de sua reforma educacional. Tal sistema foi extinguido, aniquilado, desmantelado completamente, não apenas na colônia brasileira, mas também de todas as terras do império português, como se pode notar facilmente no alvará régio de 1759. Este afirma claramente a ordem do Rei.

Sou servido privar inteira, e absolutamente os mesmos Religiosos em todos os meus reinos, e Domínios dos Estados de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação deste em diante se hajão, como effectivamente Hey, por extintas todas as Classes, e escolas, que com tão perniciosos, e funestos efeitos lhes foram confiadas aos opositos fins da instrucção, e da edificação dos meus fiéis vassallos: Abolindo até a memória das mesmas classes, e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus reinos, e Domínios.

Com esta ordem do rei, a educação na colônia que já era para poucos, passou a quase que inexistir. Pois, uma vez desterrados os jesuítas, nada se pôs em seu lugar por um bom tempo.

Desde a chegada dos jesuítas por estas terras, juntamente com Tomé de Souza (primeiro governador) até a reforma pombalina, cerca de 210 anos se passaram. Até então, a ordem jesuítica reinava absoluta na área educacional, em que pese o fato de outras ordens também desenvolverem algum tipo de trabalho por aqui.

Entretanto, o número de colégios e seminários mantidos pelos jesuítas eram incomparavelmente maiores do que qualquer outra ordem religiosa de então.

Por questões óbvias, não entraremos no mérito da reforma proposta e imposta pelo Marquês de Pombal, mas ficou evidente o prejuízo que a ausência por um período tão prolongado (cerca de três décadas) de um sistema educacional que ocupasse a lacuna deixada pelos jesuítas causou danos profundos àqueles que dependiam do mesmo.

As reformas que eram promovidas em Portugal não tinham a mesma harmonia e sincronismo temporal com suas colônias, em especial a brasileira.

Inicia-se, primeiramente, em Portugal, a tentativa de construção de um sistema público de ensino, sendo criado o cargo de Diretor Geral e aulas régias. Porém, a reforma brasileira não foi atrelada temporalmente à portuguesa. Somente após quase trinta anos da expulsão da Companhia de Jesus é que o controle educacional pedagógico é assumido na colônia pelo Estado. A educação brasileira, com esse embate, viu cair consideravelmente seu nível qualitativo. E, com todas estas transformações, enfrenta a dificuldade de progressão e consolidação. (OLIVEIRA & BORGES, et al)⁴.

Sendo assim, não podemos cair no campo da ingenuidade e acreditarmos que a disputa entre a reforma educacional pombalina e a Companhia de Jesus tratava-se e dava-se apenas por questões relativas ao controle de um ou mais sistemas de educação. Afinal de contas, que disputa pelo controle de algum sistema educacional seria capaz de levar à morte ou, quando pouco, à prisão, muitos dos religiosos pertencentes àquela ordem religiosa? Há, sim, diversos outros e variados elementos envolvidos nesta disputa, entre os quais podemos citar a política protecionista dos jesuítas para com os índios e a influência política exalada pelos inacianos. Referindo-se aos motivos que davam causa aos entraves entre pombalinos e inacianos, Oliveira & Borges afirma⁵:

⁴ In: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf, acessado em 22 de julho de 2020.

⁵ http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf, acessado em 22 de julho de 2020.

[...] das atividades que mais incomodava a respeito da prática jesuítica era justamente o ensino ministrado nos colégios. Não apenas pela formação cultural, mas sobretudo pelo poder de “doutrinação” que a educação possui [...]. A questão crucial para o momento é a influência política, e não somente religiosa, emanadas pelos inicianos [...] (p. 9).

De alguma forma, os jesuítas tornaram-se numa ameaça à coroa durante o reinado de D. José I. E, num contexto mais parecido com a série “Game Of Thrones”, os jesuítas são desterrados dos domínios portugueses. Ainda segundo Oliveira & Borges (apud TRIGUEIROS, 2009), referindo-se à forma como D. José I expulsou a Ordem de Jesus de seus domínios, diz:

Declaro os sobreditos Regulares na referida forma corrompidos, deploravelmente alienados do seu Santo Instituto, e manifestamente indispostos com tantos, tão abomináveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios para voltarem à observância dele, por notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores, que têm sido e são actualmente, contra a minha Real Pessoa e Estados, contra a paz públicados meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos; ordenando que tais sejam tidos, havidos e reputados; e os hei desde logo, em efeito desta presente lei, por desnaturados, proscritos e exterminados; mandando que efectivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios, para neles mais não poderem entrar.

Noutra fonte, mais precisamente de Carvalho (apud Silva) e ainda referindo-se ao mesmo fato histórico, percebe-se uma semelhança no relato de tal questão, afirmando-se o seguinte⁷:

Declaro os sobreditos Regulares na referida forma corrompidos; deploravelmente, alienados do seu Santo Instituto [...] ordenando que como tais sejam tidos, havidos e reputados: e os hei desde logo em efeito desta presente lei, por desnaturalizados, proscritos e exterminados, mandando efetivamente que sejam expulsos de todos os Meus Reinos e Domínios, para neles mais não poderem entrar. **E**

⁶ Série do canal HBO para a TV, criada por David Benioff e D. B. Weiss, baseada na saga “As Crônicas de Gelo e Fogo”, do escritor George R. R. Martin, onde há uma intensa disputa entre famílias nobres pelo poder dos reinos. Guerras, traições, intrigas julgamentos e sentenças de mortes são o pano de fundo desta história.

⁷ Fonte: <http://revistas.unisinus.br/index.php/historia/article/viewFile/htu.2015.191.06/4588>, acessado em 10/08/2020.

estabelecendo debaixo de pena de morte natural, e irremissível, e de confiscação de todos os bens para o Meu Fisco e Câmara Real, que nenhuma pessoa de qualquer estado e condição que seja, dê nos mesmos Reinos e Domínios, entrada aos sobreditos Regulares, ou qualquer deles [...] (Silva, 1830, p. 713-716).

Como se pode depreender das duas últimas citações acima, não é possível crer que apenas e tão somente uma disputa pedagógica tenha sido a causa dos desterro dos jesuítas de todas as terras do império lusitano. E não apenas desses territórios portugueses, pois, em poucos anos seguintes, estes também seriam expulsos dos territórios franceses e espanhóis.

E, tendo como pano de fundo todas as circunstâncias que compõem uma corte, as reformas na educação brasileira teriam que seguir. Entretanto, com a dificuldade da colônia está a milhares de quilômetros da metrópole e com um enorme oceano entre ambas, o que dificultava sobremaneira a comunicação entre elas. E, na esteira da expulsão dos jesuítas veio a reforma pombalina, *“o furacão que varreu o ensino brasileiro, de norte a sul”* (TOBIAS, 1986). As dificuldades impostas pela distância entre colônia e metrópole, entre outros prejuízos, impôs também um deserto de ideias e práticas pedagógicas por aqui. Ainda segundo Tobias (1986):

Apesar de algumas raras criações escolares de Pombal, apesar das poucas fundações de escolas particulares, de 1759, ano da expulsão do jesuíta, até 1808, ano da chegada de D. João VI, a educação no Brasil resume-se em catar restos e assistir à derrocada do antigo ensino dos jesuítas (TOBIAS, 1986, 154).

Como temos observado até aqui, não foram poucas as transformações no sistema educacional brasileiro, mas, também nem sempre surtiram o efeito desejado. Além do mais, demorou-se muito tempo para que nossa educação assumisse um caráter mais universal, antes sendo restrita às elites coloniais, sendo lá o que o termo elite aqui venha a representar. A educação em terras brasileiras vem trilhando um longo caminho, desde a chegada dos jesuítas por aqui, até este momento em que se discute no Congresso Nacional Brasileiro uma emenda à constituição que transformará o Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB, em uma política de estado permanente.

Sem entrar no mérito de cada uma das transformações pela qual a educação brasileira passou, é importante percebermos que tais mudanças, por si só, não são prejudiciais e que, sem elas, as tais mudanças, teríamos um sistema educacional para pouquíssimos. Se não, vejamos o que diz Tobias *apud* Leite:

“A frequência dos colégios”, escreve Serafim Leite, “era constituídas por filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européias, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas para o Brasil, dos primeiros séculos” (1986, p. 46).

Ao final deste capítulo, uma tabela com algumas das principais reformas educacionais brasileiras será apresentada, com um rápido e objetivo resumo, bem como as principais consequências de suas implementações.

Dito isto, precisamos compreender, também, o contexto em que a mais recente reforma da educação básica, com ênfase no ensino médio, se deu. Aqui se impõe uma demarcação temporal, deixando para trás as antigas reformas educacionais de séculos passados e, chegando até ao ponto que importa à esta pesquisa, que é a mais recente reforma educacional da educação básica brasileira. Assim, ainda que de maneira lacônica, apresentaremos alguns aspectos a fim de contextualizarmos histórica e politicamente o projeto de reforma, bem como pretendemos apresentar os motivos oficiais pelos quais ela se deu. Para tanto, faremos uso de um documento oficial, dentre outros possíveis, que se encontra à disposição e ao alcance de qualquer pessoa, a saber: a exposição de motivos apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, no qual se faz a defesa da Medida Provisória 746, de 2016. Trata-se do documento EM N° 00084/2016/MEC, datado de 15 de setembro de 2016, o qual poderá ser encontrado facilmente, e por qualquer pessoa, na rede mundial de computadores.

Porém, antes mesmo de adentrarmos no conteúdo do documento acima citado, convém lembrarmos aos leitores deste trabalho os cenários político, econômico e social que se dava no Brasil por ocasião da proposta de reforma do novo ensino médio brasileiro.

No cenário político talvez não fosse exagero algum afirmar que aquele ano ainda não terminou, ao menos seus reflexos com certeza, não. O ano de 2016

não foi menos agitado politicamente que o seu anterior, 2015, lembrando que este ano entregou para 2016 uma perspectiva bastante tensa, considerando que foi ainda nele que deu-se o início do processo de impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff (PT), mas que só foi concluído em 31 de agosto de 2016.

Para o extasiamento da sociedade brasileira, o cenário político daquele ano foi bastante atípico, produzindo uma série de crises. Além do impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, o segundo em tempos de redemocratização, também tivemos a prisão de uma série de personagens políticas, até então considerados inatingíveis no imaginário da sociedade brasileira. Apenas para citarmos alguns, lembremo-nos do ex-deputado federal Eduardo Cunha (PMDB) e também ex-presidente da Câmara dos Deputados, o qual foi cassado e preso sob suspeitas de corrupção e outros crimes; Sérgio Cabral (PMDB), ex-governador do Estado do Rio de Janeiro também foi preso naquele ano; nesse mesmo diapasão, outros elementos da política brasileira, até então que se consideram inalcançáveis pelo sistema judiciário brasileiro foram parar atrás das grades, independentemente da matiz ideológica partidária das quais faziam parte. Ainda poderíamos citar outros exemplos daquele ano, como o de Gedel Vieira Lima e seu apartamento alugado, no qual a polícia encontrou mais de 52 milhões de reais em espécie, e que segundo as investigações policiais eram fruto de corrupção. Todavia, creio que os exemplos acima citados sejam suficientes para demonstrarmos que havia, sim, uma grande efervescência em nosso cenário político na ocasião do lançamento da proposta de reforma do que viria a ser chamado de novo ensino médio brasileiro. Com isto, não estou afirmando que tal efervescência foi num sentido positivo, ao contrário⁸.

De resto, temos um acirramento no campo político e social desde o impedimento de Dilma Rousseff, refletindo-se em diversas áreas da sociedade brasileira, assim como também nos meios digitais e culminando com a chegada à presidência da república naquele mesmo ano de Michel Temer, mais precisamente na data de 31 de agosto de 2016. Em uma palavra apenas, poderíamos afirmar que o ano político de 2016 foi, no mínimo, “conturbado”.

Se o cenário político não foi dos mais tranquilos, o mesmo se pode dizer aqui do cenário econômico brasileiro no ano de 2016. Embora haja diversos

⁸ Fonte: <https://exame.com/brasil/2016-o-ano-em-que-quase-tudo-aconteceu-na-politica-brasileira/>, acessado em 07/08/2020.

pontos que poderíamos abordar, tais como: a) contas públicas; b) PIB; c) Dólar; d) Arrecadação tributária; e) repatriação de recursos; f) Crise fiscal dos estados; g) Inflação; etc. Iremos abordar apenas alguns poucos, pois, nosso objetivo aqui, neste ponto específico é, tão somente, esboçar um determinado e particular contexto, não o de esgotar um determinado cenário econômico, o que, com certeza, estaria muito além das nossas condições.

Pois bem, o cenário econômico brasileiro, assim como o cenário político do ano de 2016, não foi dos melhores da nossa história. Nossas **contas públicas** apresentaram um déficit inicial de R\$ 60,2 bilhões, mas, depois foi logo corrigido para um déficit de R\$ 96,7 bilhões. Isso era muito ruim naquele ano, considerando que no ano anterior (2015), o Brasil teve um superávit de R\$ 30,5 bilhões⁹.

O PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, pelo segundo ano consecutivo, apresentaria um resultado negativo. Nesse ano a retração foi de 3,43%; portanto, maior que as projeções iniciais do mercado, o qual apontava para uma retração de “apenas” 2,99%¹⁰.

Com a retração da economia piorando pelo segundo ano consecutivo, outro ponto negativo veio à tona: a conseqüente queda na **arrecadação** de impostos. Esta foi fortemente contaminada com as retrações do PIB no ano em questão (2016) e do anterior (2015). Tendo como base o período de janeiro a outubro daquele ano, a arrecadação chegou a R\$ 1.059 trilhão de reais, o que significava um decréscimo de 3,47% da arrecadação¹¹.

Outro ponto importante a ser considerado naquele ano é a **crise fiscal** que se abateu sobre os estados brasileiros. Com a queda da arrecadação em nível federal nunca é demais lembrar que logo este problema se refletiu sobre os estados e municípios também. Se o governo federal passou a arrecadar menos, isto se refletiu na mesma proporção sobre uma das principais receitas de estados e municípios: o FPE e o FPM, Fundo de Participação dos Estados e o Fundo de Participação dos Municípios, respectivamente. Tais receitas estão previstas no artigo 159 da nossa Carta Magna. É importante relembrarmos que a situação que afligiu os estados e

⁹ Fonte: <https://www.dcomercio.com.br/categoria/economia/retrospectiva-15-fatos-que-marcaram-a-economia-em-2016>, acessado em 07/08/2020.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

municípios os levaram a recorrer ao Supremo Tribunal Federal em busca de uma renegociação de suas dívidas, que suspendessem os juros compostos e alongassem os seus prazos para pagamentos. Em alguns estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os contratos com fornecedores não puderam ser honrados, assim como também houve atrasos no pagamento das folhas salariais de funcionários ativos e de aposentados, levando o Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a decretar estado de calamidade financeira em junho daquele ano¹².

Com os cenários político e econômico muito confusos, seria inevitável que houvesse algum reflexo também no cenário social (espaço onde ocorre o fenômeno social). Este foi seriamente influenciado por uma alta taxa de desemprego. Pois, tomando como base a “taxa média de desocupação (PNAD)”, observaremos facilmente que este índice vinha em queda até o ano de 2012 (ano em que o índice foi criado) até 2014, quando chegou a 6,8% da população como desocupada. Em 2015 o percentual da população desocupada deu um salto para uma média anual de 8,5%, representando cerca de 8,6 milhões de trabalhadores. Já em 2016, este percentual que já era alto, subiu ainda mais, chegando a uma média anual de 11,5%, o que representava cerca de 11,8 milhões de trabalhadores. Entretanto este percentual chegou ao final do quarto trimestre de 2016 com um pico de 12% da população desocupada. A intenção de mostrarmos estes números não é para tornar a leitura deste trabalho tediosa. Antes, pelo contrário, a apresentação destes números relativos ao mercado de trabalho se faz mais que necessário, pois, são neles e no acesso ao mercado de trabalho pelo jovem brasileiro que, também, haverá o ministério da educação de se apoiar para justificar a necessidade de uma reforma profunda no ensino médio brasileiro. Com a conseqüente perda de emprego, acompanha-se a diminuição do rendimento médio dos trabalhadores em geral. Em sua maioria houve uma redução destes rendimentos, não importando se os trabalhadores eram com carteira assinada ou não¹³.

¹² Fonte: <https://www.dcomercio.com.br/categoria/economia/retrospectiva-15-fatos-que-marcaram-a-economia-em-2016>, acessado em 07/08/2020.

¹³ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26740-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-23-0-no-trimestre-encerrado-em-dezembro#:~:text=Pr%C3%B3ximas%20divulga%C3%A7%C3%B5es,PNAD%20Cont%C3%Adnua%3A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20de%2011%20%25,no%20trimestre%20encerrado%20em%20dezembro>, acessado em 07/08/2020.

Além de uma taxa altíssima de desemprego, outro fator que afligia naquele momento a sociedade brasileira, porém de forma especial e mais dura os mais pobres, era uma taxa de inflação muito alta. Tomando como base o Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA, índice que é utilizado pelo IBGE, o qual tem por objetivo medir a inflação de um conjunto de produtos e serviços comercializados no varejo, referente ao consumo pessoal das famílias, perceberemos que a inflação naquele ano foi consideravelmente alta, ficando acima da meta da inflação para 2016, a qual era de 4,5%, enquanto a inflação ficou em 6,29%¹⁴. Em 2015 a inflação passou dos dois dígitos, chegando a 10,67%.

Tabela IPCA 2016

Tabela IPCA mês a mês - 2016			
IPCA	Valor (%)	Acumulado do Ano (%)	Acumulado 12 meses (%)
Dezembro 2016	0,30	6,29	6,29
Novembro 2016	0,18	5,97	6,99
Outubro 2016	0,26	5,78	7,87
Setembro 2016	0,08	5,51	8,48
Agosto 2016	0,44	5,42	8,97
Julho 2016	0,52	4,96	8,74
Junho 2016	0,35	4,42	8,84
Mai 2016	0,78	4,05	9,32
Abril 2016	0,61	3,25	9,28
Março 2016	0,43	2,62	9,39
Fevereiro 2016	0,90	2,18	10,36
Janeiro 2016	1,27	1,27	10,71

Fonte: IBGE

Juntando-se aos números de inflação, desemprego e outros dados da nossa economia, foram apresentados dados acerca do ensino médio brasileiro, fundamentados no IDEB ou no SAEB, além de outros referentes a número de matrículas, evasão, retenção de alunos e uma forte crítica à sua organização e seu currículo. Assim, foi fácil fazerem uma transição para o campo da educação, sendo essa transição quase que algo natural, uma vez que procurou-se apresentar as mudanças propostas para ela como sendo aquela que traria resultados sólidos à médio e longo prazos. Desta forma e nesse cenário foi apresentada a reforma do ensino médio brasileiro, como já dito anteriormente.

¹⁴ Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?t=series-historicas>, acessado em 07/08/2020.

Não podemos deixar de perceber que houve uma tentativa de impregnar, também, a reforma em tela de uma áurea de modernidade, afirmando que o modelo de então estaria defasado e não acompanhava mais as tendências mais modernas de educação e sociedade. Isso fica claro no documento enviado ao presidente da república por seu ministro da educação¹⁵.

Entretanto, há que se reconhecer que o discurso de modernização da educação, embora não tenha sido a única razão apresentada para a efetivação da reforma não é novo e tampouco original. Aqui se faz imperativo abrimos um pequeno parêntese para uma discussão que Demo já fazia no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 do século passado, algo que se poderá notar a seguir. Trata-se da diferenciação necessária entre o que seria “moderno”, “modernista” ou “modernoso”, o que já preocupava o autor naquela época.

Modernista é a postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado. Pode-se chamar de “modernoso” o comportamento que aparente modernidade mas no máximo a imita, e nisto a banaliza. Modernista é fanático, modernoso é farsante. [...] Neste sentido, *modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, [...] Ser moderno é ser capaz de definir e comandar a modernidade* (grifos do autor) (DEMO, 2014, p. 20-22).

Assim, a inserção por si só do elemento do avanço tecnológico para educação não a faria moderna. Porém, enquanto elemento de discurso dos reformadores se faria indispensável. Não que acreditemos que os elementos de modernização seriam de fato incorporados ao ensino médio, tornando este um dos mais avançados entre as nações mais avançadas. Mas, porque o discurso de modernização ou de modernidade faria a proposta de reforma muito mais palatável para sua aprovação.

Então, é nesse cenário de uma atmosfera conturbada politicamente, de um cenário econômico de déficit orçamentário, de inflação alta, de queda de arrecadação tributária, de crise fiscal nos estados, de decretação de calamidade financeira em alguns deles, de desemprego alto, de perda de rendimentos pela classe trabalhadora que ainda se agarrava ao seu emprego formal e de uma inflação que,

¹⁵ EMn00084/2016/MEC

embora apontasse para um certo controle, ainda era considerada muito alta; é exatamente neste cenário em que surge a proposta de reforma da educação brasileira.

Um pouco acima nos referimos a um determinado documento, classificado aqui como “EM nº 00084/2016/MEC” e que pode ser encontrado facilmente na internet. Este documento é uma exposição de motivos, pelo qual o então ministro da educação, Sr. José Mendonça Bezerra Filho, apresenta ao presidente da república, Sr. Michel Temer, os motivos pelo qual acreditava ser necessário reformar o ensino médio, reforma esta objeto desta nossa pesquisa. Também apresenta ao presidente da república cinco objetivos que espera alcançar com a implementação deste novo modelo de ensino após a aprovação no congresso nacional.

Ante o exposto, torna-se necessário que apresentemos aqui, para conhecimento de todos aqueles que porventura venham a ter contato com esta pesquisa, quais são as principais críticas que Mendonça Filho faz ao modelo anterior, bem como quais são os principais objetivos que espera alcançar com a implantação do novo modelo de ensino médio. Entendemos ser isso necessário para que, desde já, possamos traçar algum paralelo, se é que existe, entre o que foi proposto pelo Ministério da Educação e Cultura e os conceitos adornianos, entre os quais o de indústria cultural, formação, semiformação, entre outros.

Quanto às críticas, apresentarei nove pontos onde o MEC apresenta os seguintes aspectos:

1) Que nos últimos 20 anos, tomando como base a data de publicação da atual LDB (1996) e a data do documento em tela (2016), o ensino médio não cumpriu com o que preconiza o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996);

2) Acusa o ensino médio de ter muitas disciplinas (13) e de ser engessado;

3) Que o ensino médio brasileiro tinha um currículo que não dialogava com a juventude, tampouco com o setor produtivo;

4) Que há uma forte evasão. E que, por outro lado, os que ficam não aprendem;

5) A reforma buscaria combater, entre outros problemas, a distorção idade/série que, segundo o ministro, fazia com que apenas 58% dos alunos matriculados estariam na faixa etária entre os 15 e 17 anos;

6) Alega que, de acordo com o IDEB, o desempenho em matemática havia piorado nos últimos 20 anos, caindo de 282 para 267 pontos, uma queda de 5,3%. Já em língua portuguesa, a queda foi de 290 pontos em 1995, para 267 pontos em 2015, uma retração de 8%;

7) Mais de 2 milhões de jovens, segundo o MEC, não conseguiam aplicar os conhecimentos adquiridos em matemática e português;

8) Alega que os índices brasileiros no IDEB estavam estagnados e que apenas dois estados (Amazonas e Pernambuco) haviam atingido a meta estipulada até o ano de 2015;

9) Argumenta o MEC, ainda, que há uma desvinculação do mundo da escola e seu currículo com o mundo do trabalho, o que seria o motivo dessa estagnação no IDEB.

Uma vez apresentada as críticas que o MEC fez em relação ao modelo de ensino médio existente à época, passaremos a apresentar agora os objetivos que o referido ministério espera alcançar com a implantação de todas as medidas que viriam com o novo ensino médio. São cinco os objetivos à ser alcançados:

1) Flexibilizar o ensino médio por intermédio da flexibilização de seu currículo;

2) Ampliar, progressivamente, a jornada escolar;

3) Estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas de língua inglesa, português e matemática nos três anos do novo ensino médio;

4) Criar uma política de educação em tempo integral;

5) Reduzir taxas de abandono e aumentar a proficiência.

Até aqui, esta pesquisa tentou contextualizar os processos de reformas na educação brasileira, partindo desde a chegada dos jesuítas por estas terras, passando pela reforma pombalina, pelas reformas no Império do Brasil, pelas

reformas no período republicano e também nos períodos históricos mais recentes, tais como durante a ditadura militar (1964 – 1985), até chegar aos dias atuais, naquela reforma que é o objeto de nossa pesquisa. Tudo isso tem o intento de demonstrar, ainda que de uma maneira mais concisa, que reformas na educação brasileira não é exclusividade deste ou daquele governo. Elas acontecem por diversos motivos e/ou necessidades. O que se deve analisar, também, são as suas finalidades, a que se prestam ou a quem procuram atender. Nesse caso especificamente, nosso objetivo será de encontrar uma relação, ou não, entre esta reforma do ensino médio e alguns dos conceitos filosóficos de Theodor Adorno.

TABELA DE REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Ano	Autor	Instrumento legal	Consequências
1759	Sebastião José de Carvalho e Melo	Alvará régio de 25 de junho de 1759.	<ul style="list-style-type: none"> * Expulsa os jesuítas de todos os territórios portugueses; * Confisca os bens desta ordem religiosa; * Deixa um vácuo enorme no campo educacional da colônia brasileira; * Institui as chamadas aulas régias. * Etc.
1816	Gal. Francisco Borja Garção Stocker	Projecto sobre o estabelecimento da instrução pública no Brazil	* Uma reforma inspirada num modelo francês, apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa Francesa, em 1792.
1824 (25/03/1824)	D. Pedro I (Conselho de Estado)	Constituição do Brazil Império	* “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, art. 179. É importante termos em mente a limitação do termo cidadão aqui empregado.
1826 (ano da apresentação)	Cônego Januário da Cunha Barbosa	Transformado em Lei em 15 de outubro de 1827.	<ul style="list-style-type: none"> * Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; * Estabeleceu o Método Lancaster.
1834 (12/08/1834)	Câmara dos deputados	Ato adicional	<ul style="list-style-type: none"> * Altera a constituição de 1824; * Passa às assembleias provinciais a responsabilidade pela instrução do ensino público (não em nível superior). É a descentralização da educação, antes na metrópole, depois na corte (Rio de Janeiro) e agora nas províncias.
1879 (19/04/1879)	Carlos Leôncio de Carvalho	Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.	<ul style="list-style-type: none"> * É a última reforma educacional do Brazil Império; * Tem um espírito liberal, tornando livre o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império; * Há algumas preocupações pedagógicas, muitas de administração escolar, mas nada de visão filosófica; * Traz a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças brasileiras, dos 7 aos 14 anos, de ambos os sexos (Art. 2º).
1891 (24/02/1891)	Congresso Constituinte	Constituição Federal de 1891	<ul style="list-style-type: none"> * É a primeira constituição do Brazil república; * As poucas referências à educação nessa constituição se limitavam a dispor sobre a competência não privativa do congresso em “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (Art. 35, § 2º e 3º).

1934 (16/07/1934)	Assembleia Nacional Constituinte	Constituição Federal de 1934	<ul style="list-style-type: none"> * Traz 11 (onze) artigos relacionados diretamente à educação (148 - 158); * Inova trazendo o direito à educação para jovens e adultos; * Inova, também, por trazer pela primeira vez a vinculação de impostos para a manutenção do sistema de educação (Art. 156). * Infelizmente, esta constituição não teve vida longa.
1937 (10/11/1937)	Getúlio Vargas	Constituição Federal de 1937	<ul style="list-style-type: none"> * Traz 07 (sete) artigos relacionados à educação; * Traz, ainda, um grande retrocesso: extinguiu a vinculação obrigatória de recursos para a pasta da educação.
1946 (18/09/1946)	Assembleia Constituinte	Constituição Federal de 1946.	<ul style="list-style-type: none"> * Traz 10 (dez) artigos relacionados à educação; * Há o retorno da obrigatoriedade da manutenção da educação pelo poder público (art. 169).
1967 (15/03/1967)	Congresso Nacional	Constituição Federal de 1967.	<ul style="list-style-type: none"> * Apenas 04 artigos relacionados diretamente à educação. * Há uma preocupação excessiva com o ensino para as faixas dos 7 aos 14 anos (art. 168, § 3º, inciso II); * O ensino superior não seria gratuito e seria introduzido um sistema de bolsas (art. 168, § 3º, inciso III);
1969 (17/10/1969)	Os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar	Emenda Constitucional Nº 1. Constituição Federal de 1969.	<ul style="list-style-type: none"> * A emenda constitucional em questão buscava legitimar os atos institucionais praticados pelo governo militar; * Editou um novo texto para a constituição de 1967; * Têm-se a alteração dos percentuais mínimos a serem aplicados na pasta da educação, ficando apenas os municípios obrigados a tal, mesmo assim com queda da receita para 20%.
1998 (05/10/1988)	Assembleia Nacional Constituinte	Constituição Federal de 1988.	<ul style="list-style-type: none"> * A educação passa a ser considerada um direito social; * A gratuidade é reforçada nos estabelecimentos públicos (art. 206, inciso IV); * O ensino superior é posto pela primeira vez como gratuito; * Educação gratuita para todas as faixas etárias, contrastando com a C.F. de 1967, a qual restringia-se à faixa etária dos 7 aos 14 anos; * Todas as esferas do governo estão obrigadas a uma aplicação mínima de recursos, o que não ocorria na constituição de 1969, oriunda da Emenda Constitucional nº 01/1969.

CAPÍTULO II

NOS PASSOS DE THEODOR ADORNO E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

É bem verdade que produzir uma dissertação de mestrado não é tarefa fácil para ninguém; para outros, deve ser muito mais difícil ainda a depender do tema escolhido (não que tenha temas fáceis). E este parece ser o caso aqui. Pois, falar de Adorno é uma dessas tarefas das quais têm-se dificuldade até de delimitá-lo, sob pena de, não o fazendo, correr o risco de tornar-se prolixo ou, o que seria pior, superficial. Adorno é uma dessas figuras históricas de relevante interesse social que foi extremamente produtivo em seus quase 66 anos de vida. Nesse período, colecionou amigos e algumas inimizades, sem, contudo, abrir mão de suas convicções.

Por outro lado, compreendemos que esta dissertação não é um trabalho biográfico deste filósofo e que, por isso mesmo, impõe-se que delimitemos os principais temas que relacionaremos à sua pessoa. Trataremos de alguns assuntos relacionados à sua vida e obra, concentrando-se naqueles pontos que servirão de apoio à nossa ideia, objetivo desta dissertação, qual seja: estabelecermos uma relação (se é que é possível) entre as principais ideias adornianas e a reforma no ensino médio brasileiro. Sendo assim, não despenderemos energia tratando da fase infantil da vida de Adorno, por exemplo. Por outro lado, exploraremos seus principais conceitos, tais como: Indústria Cultural, Formação, Semiformação, Dialética do Esclarecimento, Teoria Crítica, Barbárie, Dialética Negativa, entre outros conceitos seus ou mesmo de outros membros da Escola de Frankfurt. Trataremos, também, na medida do que for possível, de seu relacionamento com tais membros, dentre os quais destacaríamos Max Horkheimer e Walter Benjamin. Como se pode observar, há muito o que se dizer sobre este filósofo, sobre muitos e variados temas, nem sempre de fácil compreensão. Certa vez, respondendo ao seu amigo Siegfried Kracauer, afirmara “que somente ao absorver todos os seus trabalhos poder-se-ia compreender genuinamente qualquer um deles” (JAY, 1988, p.13). Era, portanto, um autor que não fazia muita questão de ser compreendido por seus leitores. Somando-se a isto, à dificuldade de compreensão desses temas, o fato de que

sua própria forma de escrever visava deliberadamente a impedir a recepção fácil por parte de leitores desinteressados. De acordo com sua máxima, 'a trave no olho é a melhor lente de aumento', Adorno se recusava a apresentar suas ideias complexas e plenas de nuances de maneira simplificada. (op.cit.).

A postura acima, adotada por Adorno, contrastava com a de outros filósofos, como a de Mortimer J. Adler¹⁶ (2010), por exemplo, autor de mais de 50 livros, o qual evitava a linguagem acadêmica a fim de fazer com que seus pensamentos fossem acessíveis a qualquer tipo de leitor, e não apenas a especialistas acadêmicos. Com isto, não estamos a tratar de qualquer espécie de julgamento de valor, mas, tão somente, evidenciar uma característica, dentre tantas, deste filósofo alemão.

Ele nasce como *Theodor Ludwig Wisengrund-Adorno* em 11 de setembro de 1903, na cidade alemã de Frankfurt am Main. Faleceu na cidade de Visp (Suíça). Sua família, composta por um pai judeu, chamado de *Oscar Alexander Wisengrund (1870 – 1941)* era um bem-sucedido negociante alemão do setor de vinhos; já sua mãe, italiana (de ascendência corsa e origem genovesa) e católica, chamava-se *Maria Cavelli-Adorno*, esta possuía uma excelente formação artística, uma musicista completa, assim como sua irmã Agathe (JAY, 1988, p. 26). Logo se percebe que a família do pequeno Adorno exerceria grandes e fortes influências em sua vida, uma vez que tendo uma mãe que era uma excelente cantora lírica e uma tia pianista, esta última também de técnica reconhecida, a tal ponto de acompanhar famosas cantoras em inúmeros recitais. Nesse contexto familiar, Adorno foi direcionado para o desenvolvimento dos seus diversos dotes, sendo encaminhado, desde cedo, a envolver-se com a filosofia clássica alemã, bem como com a música e arte. O pequeno Adorno teve uma infância de que não poderia se queixar "*nos moldes que apenas uma criança de alta burguesia europeia dos anos que precederam a I Guerra Mundial poderia ter garantidos*" (JAY, 1988, p. 26). Tivesse vivido em nossos dias, teria ele estudado nas melhores e mais caras escolas que o dinheiro pudesse pagar. Foi ainda aos 14 anos de idade que ele deu início ao hábito de ler a *Critique* de Kant, também influenciado por um amigo da família, ninguém menos que *Siegfried Kracauer*. Sabendo do talento musical de sua mãe e tia, talvez possamos

¹⁶Filósofo, professor e teórico da educação norte-americana (1902 – 2001).

compreender a queda que Adorno possuía para a música, bem como entenderemos também o porquê dele ter trabalhado nessa área durante o seu exílio na América do Norte. Claro que, dizendo isto, não estamos menosprezando, tampouco reduzindo, a importância do fato de Adorno também ter estudado música, na cidade de Viena (1925) com grandes personagens daquela época, tais como *Alban Berg* e *Arnold Schoenberg*.

Talvez o fato de Theodor Adorno ter procurado desenvolver suas habilidades acadêmicas em quatro áreas distintas, graduando-se em filosofia, musicologia, psicologia e sociologia possa nos dizer alguma coisa quanto a sua forma de ver e compreender o mundo e a sociedade. Sua formação foi, sem dúvida, uma formação invejável. Ele não acredita que fosse possível fazer uma boa leitura da nossa sociedade apenas por um prisma único, por um único recorte ou viés, mas antes, pelo contrário, isso nos indica que ele entendia ser necessário que possuíssemos uma visão ampla e multifacetada acerca dela.

É evidente que ao relatarmos estes pequenos fatos da vida de Adorno, como seu nascimento, nome de seus pais, a influência que sua mãe e sua tia tiveram em seu gosto pela música e as artes, sem mais nada, estaríamos correndo o sério risco de pintarmos aqui um mero conto de fadas. Pois, até este ponto, o que vemos é a história de um menino rico, filho único de um bem-sucedido comerciante de vinhos, e que de nada sentiu falta enquanto criança. Ou seja, estaríamos retratando uma feliz família burguesa-alemã. Entretanto, o conto até pode ser de fadas e sua família até poderá ser classificada por muitos como burguesa (e de fato o era). Entretanto, há sim, um outro elemento que não tem como ficar de fora deste seguimento textual, sem o qual não conseguiremos compreender o Adorno-filósofo que se seguirá daqui para frente. Trata-se do seu contexto social, no qual a criança, o jovem e o adulto Adorno estiveram imerso. E o contexto social alemão, assim como o de outras partes do mundo daquela época, não era, sob hipótese alguma, aquilo que poderíamos classificar como tranquilo. Creio que não é desnecessário, nem sem importância, lembrarmos que antes do nascimento de Adorno tivemos a conhecida *Comuna de Paris* (1871), considerado por muitos aquilo que foi o primeiro governo operário da história; Entre 1914-1918, portanto quando Adorno tinha entre 11 e 15 anos de idade, o mundo passou pela Primeira Grande Guerra, tendo o continente europeu como palco central; antes do término desta, não podemos esquecer da

Revolução Russa, datada de 1917, trazendo entre outras consequências o estabelecimento do stalinismo. Pucci (2012, p. 17-18) faz uma precisa pintura destas épocas, a qual passamos a citar a seguir.

O século nascera monopolista. Grandes movimentos sociais abalavam as estruturas férreas do capital. A Grande Guerra arrasara países, matara multidões. Em 1917, a Revolução Russa parecia ter iniciado o que a Comuna de Paris anunciara em 1871: um processo irreversível de emancipação do proletariado. Os países ocidentais pareciam à beira de revoluções semelhantes. A burguesia sentia-se ameaçada, acossada. Na Alemanha, a 9 de novembro de 1918, a abdicação do Imperador Guilherme II ocasiona simultaneamente a proclamação de duas repúblicas antagônicas: a versão majoritária de Scheidemann e a Spartakista, de Karl Liebknecht e Rosa Luxemburgo, ambos assassinados a 15 de janeiro de 1919 [...]. Os movimentos artísticos anunciavam o modernismo como uma integração poética da civilização material [...]. Na pintura sucediam-se e acumulavam-se as propostas ousadas do impressionismo, do expressionismo, do cubismo, do dadaísmo, enfim, de uma multiplicidade de tendências antagônicas e, ao mesmo tempo, unidas pela ruptura com o passado imediato. Na educação, já vinham do final do século anterior, os múltiplos movimentos simplificados denominados de “Escola Nova”, um sopro de liberdade nas empoeiradas e autoritárias práticas escolares.

Como se pode perceber da citação acima, o clima social no mundo não era o que se poderia classificar como tranquilo. Antes, pelo contrário, o cenário era de clara intranquilidade, o que deixava a burguesia de então, inquieta e preocupada. E no caso da sociedade alemã, a situação é ainda mais precária, considerando que esta saíra derrotada da Primeira Grande Guerra e tendo os países vitoriosos imposto um altíssimo preço à ser pago pelos países derrotados, dos quais era a Alemanha o principal deles. Sobre este país diz Pucci

Entre 1871 e 1914 a Alemanha liberara-se nas alturas do prestígio político e cultural. Até 1900, pelo menos, foi a principal potência do continente europeu. Suas universidades, sua ciência, sua filosofia e sua música eram conhecidas e admiradas no mundo inteiro. Atingira também fabulosa prosperidade e em 1914 havia ultrapassado a Inglaterra e os Estados Unidos em vários setores de produção industrial. Veio então o golpe esmagador de 1918. O país despencou-se do seu pináculo e ficou à mercê de inimigos poderosos. Isso era incompreensível para o povo alemão. (BURNS, 1959, p. 881 apud PUCCI, 2012, p. 19).

Pois bem, são nestes cenários, mundial ou local, que viveu Theodor Adorno. Em 1923, portanto quando este ainda estava prestes a completar 20 anos de idade, a inflação na Alemanha registrou incríveis 2.870%. Entretanto, como um bom burguês, nesta época Adorno encontrava-se em plena atividade acadêmica, aluno que era da Universidade de Frankfurt. Época na qual conheceu um de seus melhores amigos, Max Horkheimer.

Embora tivesse tido uma infância e juventude com o que não tivesse do que se queixar, é chegado à vida de Adorno momentos turbulentos provocados pela ascensão do partido nazista até o poder alemão em 1933. A partir de então, a vida desse filósofo tomou um rumo que ele não teria planejado, tendo que mudar-se para a Inglaterra na condição de refugiado ou, como afirma Jay (1988, p.32), na condição de “estudante honorário” na Universidade de Oxford até o ano de 1938. Porém, é importante notar que Adorno embora envolto em muitas dificuldades, inclusive com o seu rudimentar controle do idioma, ele não deixou de produzir.

Embora o seu inglês rudimentar tivesse como implicação pouco contato com a comunidade filosófica de Oxford, cujas preocupações intelectuais eram muito pouco compartilhadas por ele, Adorno utilizou seu tempo na Inglaterra para retomar ao seu interesse inicial por Husserl e produzir o primeiro manuscrito de um livro que só seria publicado em 1956, intitulado, numa tradução literal, ***Metacrítica da epistemologia*** (p. 32, grifo do autor).

Embora nessa época nutrisse ainda a esperança de retornar para a Alemanha e lá conseguir um emprego; o fato de Adorno ter escrito a obra “Sobre o Jazz” com o pseudônimo de Hektor Rottweiler, aponta não apenas para esta esperança, como também para a sua relutância em atender ao convite de seu amigo Horkheimer em ir para os Estados Unidos da América. Mas, em fevereiro de 1938, a convite desse mesmo amigo que conheceu ainda na sua juventude, deixa a Inglaterra e muda-se para os Estados Unidos da América. Nesse período em terras norteamericana Adorno produz em parceria com seu amigo aquela que seria uma das suas maiores obras: *Dialética do Iluminismo* (esclarecimento), em 1948.

Portanto, gostemos das ideias de Adorno ou não, temos que ter em mente que ele é o produto deste tempo e desta sociedade, tendo testemunhado e saído vivo de duas grandes guerras, de ser testemunha da instalação do regime

soviético, de ter vivenciado as mudanças na área da educação e nas artes. A inflação estratosférica a qual nos referimos acima não veio sozinha, mas acompanhada de uma imensa bolha de desempregados, chegando a 6 milhões de habitantes na população alemã. Mas, ao que parece, Adorno não foi um desses desempregados. Contudo, não é demais lembrar que com a ascensão do nazismo alemão ao poder, ele teve que se exilar. Num primeiro momento dentro da própria Europa e, em seguida, para os Estados Unidos da América.

Adorno conheceu os avanços tecnológicos e científicos de sua época, mas também conheceu as atrocidades que esses mesmos avanços proporcionaram à humanidade. Ser testemunha dos horrores que o seu povo alemão impôs ao mundo o fez refletir sobre diversos aspectos, inclusive chegando ao ponto de questionar se seria possível fazer poesia após Aushwitz, tamanho o impacto de tudo aquilo em sua vida.

Entretanto, reconhecer que estamos tratando de um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão e escritor de grande intensidade seria reconhecer o óbvio. Mas, nunca é demais sabermos que Adorno em cerca de nove anos, ou seja, entre os anos de 1921 e 1930, ele produziu cerca de cem artigos sobre crítica e estética musical. Isso não é pouco, reconheçamos. Ainda não é demais lembrarmos de suas outras obras, muitas das quais tornaram-se referências entre todos aqueles que buscam compreender a Escola de Frankfurt; são obras como “Dialética do Esclarecimento”, “A personalidade autoritária”, “Minima Moralia”, “Dialéctica Negativa”, “Teoria Estética”, entre tantas outras obras na área filosófica ou sociológica, além de diversos outros trabalhos musicais.

PRINCIPAIS CONCEITOS

A partir deste ponto pretendemos abordar alguns conceitos adornianos, ainda que sem neles nos aprofundarmos da forma que o autor talvez desejasse. Entretanto, explicitar tais conceitos, ainda que não todos, é fundamental para centralizarmos e harmonizarmos neles o cerne desta pesquisa, a qual visa trazer uma abordagem adorniana acerca da reforma do ensino médio brasileiro. O que poderia ser uma tarefa fácil passa a ser algo desafiador quando se fala de abordar os reais conceitos adornianos, uma vez que este autor não se esforçava muito para ser compreendido pelos simples mortais.

Os conceitos abordados por Theodor Adorno são muitos e variados, porém, muito importantes para a discussão dos mais diversos problemas da atualidade, tais como: arte, teoria estética, posição da arte na filosofia, cultura, semicultura, formação cultural, indústria cultural, psicanálise, esclarecimento (iluminismo), dialética do esclarecimento, dialética negativa e educação, para citarmos alguns exemplos. Estas são algumas das áreas por onde Adorno caminhou, produzindo diversos trabalhos que ainda hoje em dia permanecem como fontes de referência e de pesquisa. Eleger aqueles que são mais importantes, em detrimento deste ou daquele outro conceito torna-se tarefa difícil não apenas por conta da grande variedade das obras adornianas, mas também porque entendemos que tais conceitos não podem ser encarados como ilhas, isoladamente.

Para compreender melhor a reforma do ensino médio sob o governo de Temer, mas principalmente sob uma perspectiva de Theodor Adorno, se faz necessário, antes de mais nada, termos uma compreensão de alguns dos seus principais conceitos. Durante sua vida, Adorno desenvolveu alguns conceitos os quais serão úteis e indispensáveis para uma comparação melhor acerca da contribuição, ou não, da reforma do ensino médio brasileiro para os seus estudantes.

Conceitos como formação, semiformação, emancipação, esclarecimento, teoria crítica, entre outros, serão indispensáveis para o desenvolvimento dessa dissertação. Afinal, o que pretendemos é verificar se a última reforma no ensino médio brasileiro se presta ao papel de emancipar os seus alunos, ou se, pelo contrário, será o reforço de mais um instrumento que visa a cristalização de um processo de semiformação de nossos jovens.

Nesse diapasão, convém observarmos a documentação produzida pelo legislativo e executivo federal brasileiro, bem como alguns escritos produzidos pelo filósofo alemão em questão, Theodor Adorno. Este, com seus conceitos, poderá nos fornecer um ponto de referência pelo qual nos possibilitará fazer as comparações necessárias e, ao fim e ao cabo, afirmarmos a que tipo de formação se presta tal reforma educacional. Lembrando que no contexto da referida reforma o discurso das autoridades envolvidas, ministro da educação, por exemplo, e o debate midiático que se deu em torno da necessidade de reforma, girava, entre outros aspectos, na necessidade de modernização do ensino médio brasileiro. Naquela ocasião, o pensamento comum era amplamente favorável às tais reformas e consideravam nossa organização curricular extremamente longa e com disciplinas desnecessárias, ente outras críticas. Autores como Pucci (et al) afirmam que

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (2010, p. 8).

Como se pode observar da citação acima e, embora naquele contexto social quase ninguém se opusesse à proposta de reforma educativa, esta pode muito bem não atingir os objetivos esperados de modernizar a educação, por exemplo; mas sim, servir como mais um instrumento que há de reforçar a crise da mesma. Afinal de contas, o atual estágio educacional em que nos encontramos não é resultado de uma ou duas décadas de erros ou acertos, mas, trata-se de um processo histórico muito mais longo. O atual estágio dá-se, também, por uma realidade extrapedagógica, a qual não pode ser desconsiderada, sob pena de levar ao fracasso qualquer que seja o modelo de reforma pensado e/ou implantado. Portanto, uma simples reforma pedagógica, aliada a um também simples discurso de modernização curricular, não pode ser suficiente para mudar a realidade social. Nesse sentido é que Pucci (et al) afirma que

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – 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 (2010, p. 14).

Parece-nos óbvio que é indispensável analisarmos para quais finalidades, para além daquelas ditas oficiais, tais reformas se prestam. Visto que há autores que entendem que a educação fornecida às massas serve a finalidade de deixá-las semiformadas. “As ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural” (MAAR, 2003, p. 461). Assim sendo, tal possibilidade deve ser analisada aqui, sob uma perspectiva adorniana.

Dentro dessa questão, Adorno trabalha com dois conceitos que são interligados, a saber: ***Bildung*** e ***Halbbildung***, formação e semiformação, respectivamente.

Conceitos de formação pode-se encontrar vários e diferentes, indo desde a antiga ideia grega de *Paidéia* a conceitos mais modernos como o alemão, *Bildung*. Pode-se afirmar que a ideia envolvida nesses conceitos está ligado ao enobrecimento e melhoramento da pessoa enquanto indivíduo. Na cultura alemã “a palavra *Bildung* é polissêmica e não seria exagero afirmar [...] que é um dos termos/conceitos mais importantes da língua” (WEBER apud CORREIA, 2016, p. 113). Entre as tantas características que possam definir a *Bildung* pode-se dizer que trata-se de um processo para a emancipação. Portanto, a formação a que Adorno se refere é muito mais que a simples educação formal dada na sala de aula de uma escola; esta, aliás, quando referida por ele, aparece sempre em segundo plano. Portanto, é necessário estabelecermos as balizas necessárias quando nos referirmos ao conceito de formação em Adorno sob pena de estarmos reduzindo o sentido de tal conceito. A formação para este filósofo vai além da simples capacidade de letramento. Nesse sentido, Menezes (2009) exemplifica qual seria o papel da educação para Adorno:

O papel da educação está em formar sujeitos críticos, capazes de re-elaboração histórica, capazes de resistirem a todo tipo de dominação

de forma meramente resignada. A educação neste sentido passa a ter um caráter único, ou seja, uma educação dirigida para a auto-reflexão crítica (p. 65).

Entre os vários conceitos desenvolvidos por este estudioso, formação, semiformação e emancipação serão aqueles mais utilizados e úteis nesse trabalho, visto que será sob essa ótica que avaliaremos a reforma do ensino médio brasileiro. Convém, então, ponderarmos sobre a importância de tais conceitos, considerando não apenas o atual estágio social em que nos encontramos, mas também o vislumbre de onde pretende-se chegar. Ora, sabe-se que “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (PUCCI, et al, 2010, p. 14). Formação, para Adorno, é mais que uma questão meramente pedagógica ou um simples objeto da pedagogia. Pucci et al (2010) afirmou que

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações.

Correia (2016) nos apresenta uma definição interessante de formação em Adorno que nos auxiliará a compreendê-lo melhor. Diz ele:

Para compreendermos o conceito de *formação* em Adorno é preciso entendê-lo na história, especificamente em seu diálogo com o que ele denomina ideia *clássica de formação*. Essa ideia que ele busca na filosofia de Schiller, dos kantianos e seus críticos, tem um duplo caráter: *primeiro* o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em sua vida em sociedade por meio da *domesticação* do que há de bárbaro na humanidade; e, *segundo*, o cuidado com que “uma” destas potencialidades desenvolvidas não fossem causas da destruição da natureza e do próprio homem. Enfim, a *formação* seria o desenvolvimento da cultura que não é mais natureza, porém sem a violência contra a natureza. Algo entre a barbárie e a natureza (p. 118, grifos do autor).

É bom compreendermos que quando Adorno se refere a educação formal ele tem um entendimento bastante diferente do que comumente se entende em vários círculos de debate. A educação formal dada na escola, aparece sempre plano. E é assim que, naquela que seria sua última entrevista à Rádio de Frankfurt, num debate com Helmut Becker, em 16 de julho de 1969, ele tenta definir o que seria a sua concepção inicial de educação. Disse Adorno (1995):

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (p. 141, grifo do autor).

Pucci (et al), falando sobre a formação, afirma que “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” ((2010, p. 9).

A educação não pode descansar em si mesma sob pena de transformar-se em semiformação. “Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros” (ib idem, p.11). Ainda, segundo Correia (2016), “A *formação (Bildung)*, está ancorada nestes dois conceitos, ao mesmo tempo: liberdade do sujeito e adaptação. A liberdade significa autonomia enquanto adaptação é conformar-se como que é dito e exigido” (p. 119).

Já a semiformação, Halbbildung, (Halb = metade, Bildung = formação) é o oposto daquilo que Adorno almejava com a Bildung. Não se trata apenas de uma meia formação ou uma formação pela metade, incompleta. a semiformação, por outro lado, “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (PUCCI et al, p. 25). Ou seja, enquanto a formação “era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ib idem, p. 13). A formação tem por objetivo a autonomia e a liberdade, como vista mais acima, enquanto a semiformação conduz à dominação do sujeito. Marr afirma que “A

semiformação ‘não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes” (2003, p. 468 apud SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 114).

Compreende-se que a semiformação é inimiga da formação e da emancipação. Um sistema educacional não pode servir ao mesmo tempo a todos esses conceitos. De tal forma que uma análise criteriosa do currículo e das legislações que dão suporte ao arcabouço legal de qualquer sistema educacional, revelará os seus propósitos práticos e desnudará a sua face real. Ou determinado sistema se esmera em formar cidadãos autônomos e livres ou, por outro lado, será mais um instrumento que promoverá a semiformação, resultando em pessoas adequadas a realidade imediata. Ela, a semiformação, de um ponto de vista da aprendizagem, limita-se e reduz-se tão somente ao saber. No entendimento de Maar (2003):

O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fatual isolado (...) o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (464).

Compreende-se do exposto acima que um sistema educacional não pode prestar-se, tão somente, ao treinar do pensamento, a fim de uma dominação das técnicas necessárias para o bom desempenho das atividades laborais e uma autovalorização no mercado de trabalho. Sendo assim, é justo refletirmos se a reforma produzida por Michel Temer não se limitou exatamente a isto, ou seja, a neutralização do pensamento e a mobilização para a simples qualificação para o mercado de trabalho. Pois, se assim o é, fica descartado uma formação estudantil nos moldes adornianos, voltada para a real emancipação humana e para a liberdade do espírito.

Por falar em “emancipação”, outro conceito também muito utilizado por Theodor Adorno, fica claro que para ele educar é muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos. A formação (Bildung) conduz o homem à sua própria emancipação. Este conceito, reconhece o filósofo, seria muito abstrato. Mesmo assim, em seu último debate público na Rádio de Frankfurt, ele diz:

Concordo com o senhor; a ideia deste tipo, é ela própria ainda demasiada abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Essa precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (...) De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (1995, 143).

Este conceito, por demais importante entre os muitos outros conceitos adornianos, tem o seu lugar porque é diametralmente oposto ao da semiformação, por exemplo. Esta educa para a adaptação e à subserviência ao modo de reprodução vigente; enquanto aquela educa para a autonomia, a liberdade e a consciência de classe. Ante o exposto, percebe-se o tamanho de sua importância. Para sua prática, ou seja, para educar para a emancipação, segundo afirma Menezes (2009), é necessário “compreender o tecido social e político em que fomos formados. O entendimento de que a educação é imanentemente política, retrata o sentido de todo ato educativo” (p. 60). Sendo imanentemente política, reflete-se, então, na sua forma ideológica de dominação, através e na produção da legislação que reafirme e cristalice o controle social. Daí a importância de analisar-se sob uma perspectiva adorniana o objetivo da mais recente reforma da educação básica brasileira. Pois, a necessidade de verificar se esta conduzirá os alunos à um espírito de liberdade e autonomia, ou se, pelo contrário, continuará submetendo todos a um processo de semiformação. Uma autonomia “sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza (MENEZES, 2009, p. 61).

Após a análise desses conceitos amplamente defendidos e divulgados por Theodor Adorno, podemos depreender que a principal função de qualquer sistema educacional não deveria ter como prioridade, explícita ou implicitamente, o atendimento às necessidades do setor produtivo. Mas, em formar cidadãos críticos, autônomos e que ajudem a combater a barbárie em nossa sociedade. Maar afirma:

A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação,

mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia (2003, p. 473, grifo do autor).

Emancipar-se exige formação, não semiformação. Esta não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial, afirmara Pucci (2010).

CAPÍTULO III

A REFORMA E A CRÍTICA EDUCATIVA-FILOSÓFICA AO MODELO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Chegando ao capítulo III o que pretendemos é tentar identificar a eficácia, ou não, das reformas implantadas. Para tal, será indispensável analisarmos através dos documentos oficiais, incluindo aqui a legislação ((Lei 13.415/2017) e outros documentos necessários para possibilitar tal avaliação. É do conhecimento de muitos que durante as discussões sobre a necessidade de se reformar o ensino médio brasileiro, discussão que foi promovida durante o governo de Michel Temer e o ministro da educação era o senhor José Mendonça Bezerra Filho. Este, para fundamentar a necessidade de reformar a atual LDB 9.394/1996 e, conseqüentemente, o ensino médio, fez uma série de críticas à mesma, entre as quais: que desde a sua criação, a 20 anos atrás, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não tinha atingido os objetivos a que se propunha em relação ao ensino médio. Afirmara Mendonça Filho (2016) em sua exposição de motivos, citando o artigo 35 da referida LDB:

O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.

Portanto, segundo o governo da época, o ensino médio brasileiro não estava conseguindo atingir um dos seus principais objetivos, a saber: “formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”. Objetivo este que muito se assemelha ao que Adorno entende por formação. Pucci (2010) afirma que para Adorno “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quando mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (p. 13). MENEZES (2009), também se baseando em Adorno, diz que

o papel da educação está em formar sujeitos críticos, capazes de reelaboração histórica, capazes de resistirem a todo tipo de dominação de forma meramente resignada. A educação neste sentido passara ter

um caráter único, ou seja, uma educação dirigida para auto-reflexão crítica” (p. 65).

Ante o exposto pode-se perceber que, pelo menos em termos conceituais, o que se encontra no artigo 35 da LDB 9.394/96 se aproxima bastante de um modelo de formação que Adorno acreditava. Isto porque ele não se preocupava apenas no para que a educação seria necessária, mas, principalmente, para onde a educação deva nos conduzir (ADORNO, 1995, p. 139). Entretanto, os principais conceitos que nos interessam aqui já foram tratados no capítulo anterior, de tal forma que agora nos concentraremos naquilo que se tornou o atual ensino médio, bem como buscaremos através de dados científicos comprovar, ou não, a eficácia de tais modificações. Consideramos, também, como citado por Pucci (2010) que

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (p. 8).

Assim sendo, é correto considerar que o simples fato de se promover alguma reforma no sistema educacional de um país, seja em que nível for, não será garantia de se promover os avanços desejados, tampouco será garantia de se promover os avanços no sentido de conduzir os indivíduos alvos dessas reformas para um caminho de emancipação. Porque, como disse Adorno, embora este seja um conceito um tanto quanto abstrato, [...] “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (1995, p.143).

Como já afirmado anteriormente, o modelo predecessor da reforma promovida pela Lei 13.417/2017 foi bastante criticado pelos gestores federais da educação no Brasil, sobretudo pelo ministro da educação, senhor José Mendonça Bezerra Filho. Percebe-se que desqualificar o modelo anterior era parte da estratégia que facilitaria o debate do assunto, bem como a sua eventual aprovação no Congresso Nacional. Assim, analisando o contexto da época, nota-se fortes críticas ao número excessivo de disciplinas, ao engessamento da grade curricular, à sua carga-horária, ao distanciamento do mercado de trabalho, a estagnação dos índices de avaliação da

educação básica sob tal modelo, a evasão constatada, sendo essa bastante enfatizada pelo principal gestor da educação brasileira.

Assim, montado na frieza dos números apresentados na época, a reforma não teve maiores dificuldades em seguir seu rumo à aprovação. Mesmo quando trazia em seu bojo a proposta de erradicação de algumas disciplinas da grade curricular da época e mesmo diante do protesto dos estudantes secundaristas, os quais chegaram a ocupar centenas de escolas do território nacional em protestos contra o modelo proposto de reforma. A bem da verdade, as ameaças de exclusão de algumas disciplinas (filosofia, sociologia e outras) foram contornadas e ainda figuram na atual grade curricular.

É importante observarmos as principais mudanças ou alterações que a Lei 13.415/2017 trouxe para a educação básica brasileira. Entre elas, podemos citar algumas:

a) Ampliação da carga horária mínima para o ensino médio, passando de 800 h/ano, para até 1.400 h/ano, sendo implementado o tal acréscimo ao longo do tempo (art. 1º, Inc. I, § 1º).

b) Obrigatoriedade de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio (Art. 3º, § 4º).

c) Composição de um currículo que vise a formação integral do aluno (Art. 3º, § 7º).

d) Composição do itinerário formativo integrado (Art. 4º, § 3º).

e) Possibilidade de organização do ensino médio em módulos adotando o sistema de créditos (Art. 4º, § 10).

f) Instituição das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Art. 13).

g) O fomento às escolas que optem pelo sistema de escola em tempo integral durará 10 anos, a partir do início de sua implementação (Art. 13, parágrafo único).

h) Os demais artigos da referida lei, a partir da criação das escolas de tempo integral, dão conta do seu financiamento.

São impulsionadas pelas mudanças acima que o governo de então acreditava poder modificar o quadro da educação básica brasileira, diminuindo a evasão escolar e melhorando os índices medidos e avaliados através do SAEB

(Sistema de Avaliação da Educação Básica) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os constatavam números insatisfatórios quanto a questões do fluxo escolar e das metas propostas para cada período de tempo. As modificações veem sendo implantadas desde então e os números que surgem dão conta de que as tais mudanças e expectativas talvez não estejam acontecendo a contento. Embora a evasão escolar seja um problema sério em qualquer sistema educacional, assim com a preocupação com melhores índices qualitativos também o são e devem ser perseguidos sempre a sua melhoria, mudanças pontuais no currículo e na legislação educacional vigente pode não ser garantia de correção daquilo que, porventura, pode ser a construção resultante de um longo processo social de décadas ou até mesmo séculos. Aqui, pretendemos também, através de dados oficiais do governo federal, analisarmos o quanto tais mudanças foram, ou não, eficazes no sentido de combater os problemas a que se propunham.

Como tudo, ou quase tudo, que os governos apresentam à sociedade, a reforma da educação básica brasileira, especialmente do ensino médio, com o intuito de transmitir a esta a ideia de modernidade e de uma tentativa de sintonia com as exigências do mercado de trabalho brasileiro, pois, não podemos esquecer que uma das críticas feitas ao antigo modelo educacional brasileiro para a educação básica era que esta, segundo o ministro da educação, não dialogava com o setor produtivo. Disse ele: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (EM nº 00084/2016/MEC). Ora, já que se buscava ou intentava-se trazer a educação básica brasileira para o século XXI, soa no mínimo estranho apresentar proposta do século XIX como parte de uma suposta solução. Isso, se tratando da implementação das escolas em tempo integral, como exposto na Lei 13.415/2017, é no mínimo contraditório. Pois, ainda no período da Primeira República, segundo Verri & Luft (2018), desde aquela época foi implantada as escolas em tempo integral. Portanto, nada de novo.

É sabido ainda que, existia a modalidade de educação em tempo integral. Esta vigorou até meados dos anos 20 sob a forma de internatos focados em um público seletivo, filhos das oligarquias brasileiras. Com a expansão agro-industrial e o desenvolvimento das cidades ocorre a ampliação do ensino para toda a população o que faz

com que se oferte um maior número de vagas, ocorrendo assim a diminuição do tempo da escola (p. 5).

O discurso de modernidade, como acessórios de maquiagem, era necessário para dá ar de modernidade às reformas sugeridas e, desta forma, torná-las mais palatável à sociedade brasileira que, assim, não ofereceria maiores resistências a aprovação de uma lei que traria o nosso ensino médio para o século XXI. Entretanto, como provado acima, a ideia de nova e moderna nada tinha. De qualquer forma, consta-se através de dados governamentais que o número de escolas em tempo integral tem aumentado desde a aprovação da lei em foco. Talvez, o oferecimento de dinheiro “novo” por um período de 10 (dez) anos tenha atraído muitos projetos de criação e ou implantação desse modelo de escola. Outra coisa também muito importante é tentarmos identificar se o fato do aumento de número desse modelo de escola trouxe, ou não, a melhoria esperada nos índices qualitativos educacionais, tais como as taxas de evasão ou nos números do IDEB e SAEB.

Ainda nesse assunto, escolas em tempo integral, convém explicitarmos aqui o aumento expressivo das matrículas nesse segmento ao longo dos últimos anos, levando em consideração como fonte dos nossos dados os relatórios intitulados “Resumo Técnico – Censo da Educação Básica”, referentes aos anos de 2016 (ano da promulgação da medida provisória 746/2016), ocasião em que já se tinha a validade das medidas adotadas pelo governo, pois, uma medida provisória passa a ser válida a partir da data de sua promulgação, até o relatório de 2020, sendo este o último produzido até então. Vale ainda ressaltar que os dados de 2020 referentes ao percentual de matrícula em escola em tempo integral foram suprimidos do mesmo por conta da pandemia.

Considerando esse novo e importante contexto, os destaques apresentados no resumo técnico deste ano tiveram algumas modificações, entendendo que aspectos relacionados ao currículo e à carga horária, planejados pelas escolas no início do ano, foram prejudicados pela pandemia. Como exemplo, foram removidos os destaques relativos ao percentual de matrículas em tempo integral, dada a dificuldade de cumprir o planejamento estabelecido pelas escolas no início de 2020 (CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020, p. 14).

Ante o exposto, apresentaremos os dados concernentes à matrícula em tempo integral.

Tabela 1 – Comparação matrícula total x percentual de alunos matriculados em escola em tempo integral.

	ANO					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Matrícula Total	8.074.881	8.131.988	7.930.384	7.709.929	7.465.891	7.550.753
% em Tempo Integral	5,91%	6,40%	7,90%	9,50%	10,80%	?

Fonte: Relatórios “resumo técnico censo escolar”.

Da tabela acima, facilmente se observa que há, de fato, um aumento considerável no percentual de alunos matriculados em escola em tempo integral, sendo tal aumento mais acentuado nos anos que se seguiram a aprovação da Lei 13.415/2017. Por outro lado, curiosamente, também se pode observar que na contra mão do aumento do número de matriculados nas escolas em tempo integral, o número de matriculados no ensino médio tem caído. E, para efeito de compreensão, considera-se aluno em tempo integral aqueles alunos(as) que permaneceram sete horas ou mais em atividades escolares.

Abaixo alguns gráficos extraídos dos relatórios do INEP que ajudam a comprovar a tabela acima, bem como a entender os números por eles publicados.

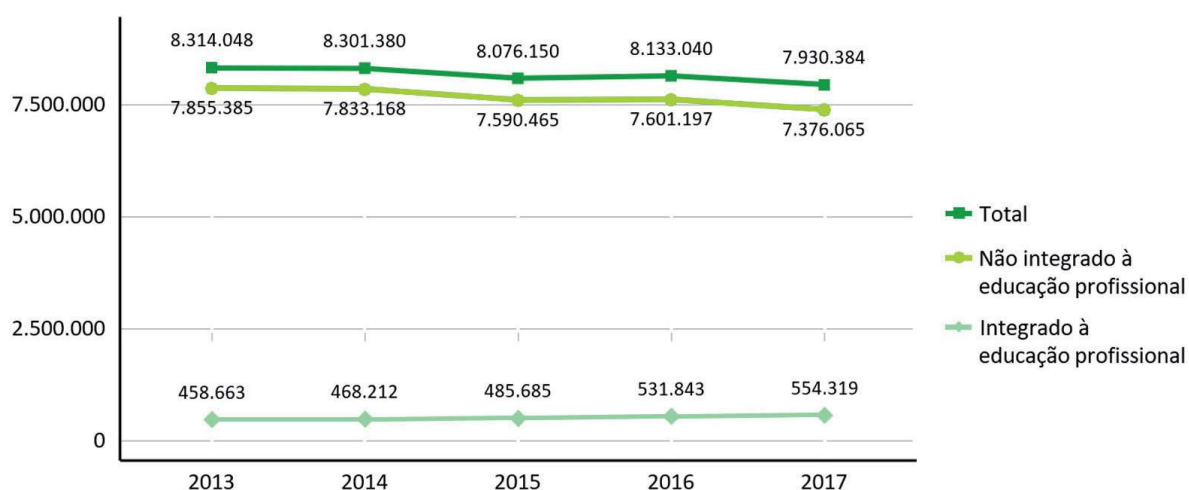


Gráfico 01 - Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil – 2013-2017.

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

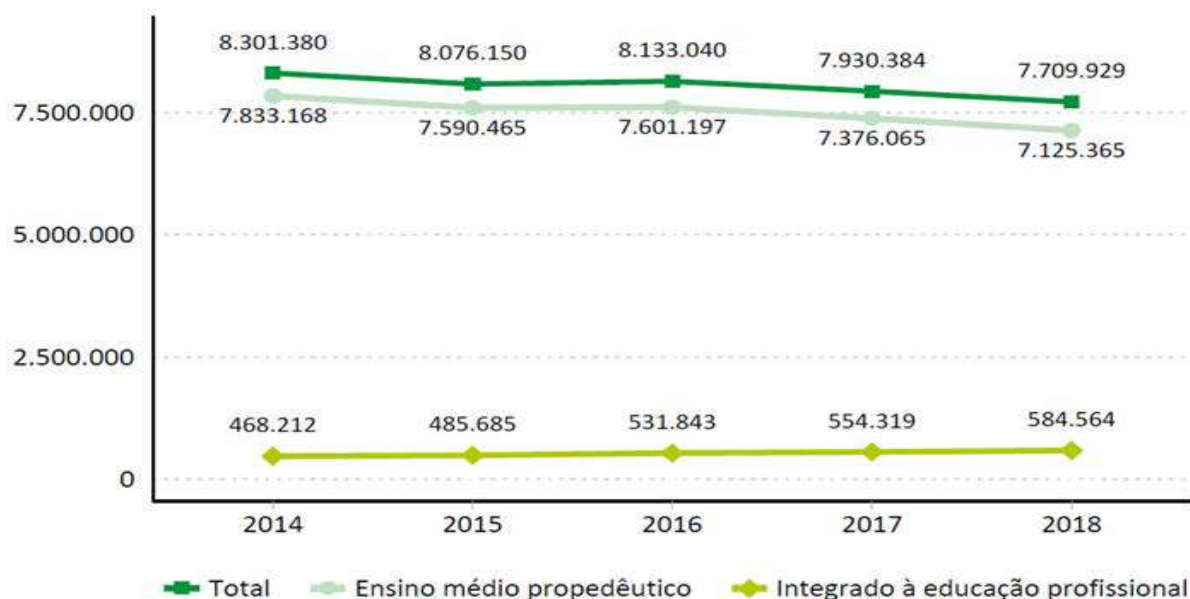


Gráfico 2 - Número de matrículas no ensino médio (total, integrado e não integrado à educação profissional) – Brasil – 2014 a 2018.

fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Além da relação entre o número geral de matriculados e o número de alunos no ensino médio integral, afim de avaliarmos se o mero acréscimo de alunos naquela modalidade tem alguma relação com a melhoria na qualidade do ensino, há também que se verificar a relação que a aprovação da atual legislação tem na relação distorção idade-série. Esta que tem se tornado um grande desafio do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas; afinal, foi também com a finalidade de corrigir tal distorção que a lei 13.415/2016 foi implantada. Os dados colhidos na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, demonstram que há um alto índice de distorção idade-série no ensino médio brasileiro.

Tabela 2 - Distorção Idade – Série / Ano

Ano	%
2015	27,40%
2016	28,00%
2017	28,20%
2018	28,20%
2019	26,20%
2020	26,20%

Dados obtidos dos relatórios “Resumo Técnico Censo da Educação Básica”

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

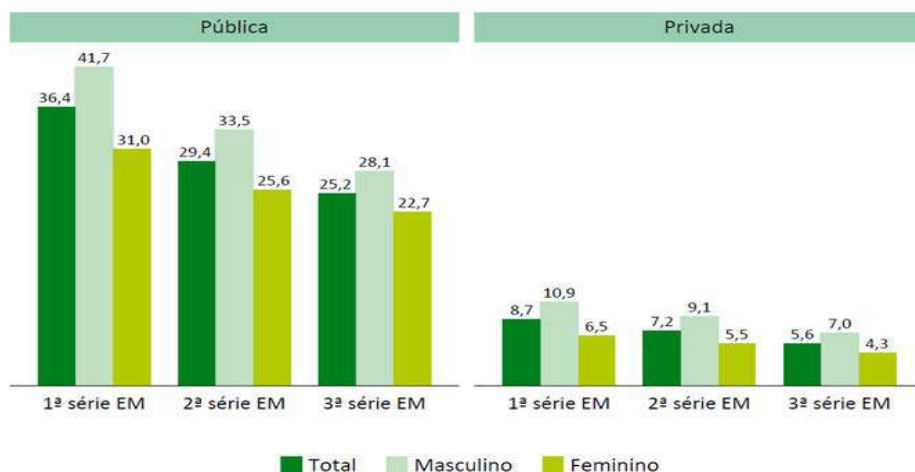


GRÁFICO 3 - Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino e sexo - Brasil - 2018

fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Partindo

do ano de 2017, ano em

que foi aprovada a legislação que reformara o ensino básico brasileiro, encontraremos um altíssimo percentual de distorção na relação idade - série no ensino médio, número que é bem maior na rede pública que na rede privada. Observa-se ainda que, no ano seguinte, o percentual manteve-se no mesmo patamar; em seguida, reduzindo dois pontos percentuais no ano de 2019, patamar que se encontra nesse momento. Segundo o INEP,

Em 2017, a taxa de distorção idade-série do ensino médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado, tendo em vista que em 2016 o percentual foi de 28,0%. No ensino médio, as taxas de distorção são mais elevadas na rede pública do que na privada. Nas duas redes, considerando as três séries do ensino médio, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 35,8% e 9,1%, respectivamente (INEP, 2019, p. 23).

Em 2018, ano subsequente ao da aprovação da lei em tela, o índice permaneceu estável, embora ainda num patamar considerado muito alto. Nesse caso, é desta forma que o INEP (2019, p. 26)

Em 2018, a taxa de distorção idade-série do ensino médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado, tendo em vista que em 2017 o percentual foi também de 28,2%. No ensino médio, as taxas de distorção são mais elevadas na rede pública do que na privada. Nas redes pública e privada, considerando as três primeiras séries do ensino médio, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 36,4% e 8,7%, respectivamente. Similarmente ao ensino fundamental, para ambas as redes, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio.

No ano de 2019 houve uma considerável queda de 2 pontos percentuais na taxa de distorção idade – série, sem contudo o INEP explicar claramente os fatores que colaboraram com essa diminuição.

Em 2019, a taxa de distorção idade-série do ensino médio foi de 26,2%, caindo 2 p.p. em relação a 2018. As taxas de distorção do ensino médio são mais elevadas na rede pública do que na privada. Nas redes pública e privada, considerando as três primeiras séries dessa etapa de ensino, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 32,9% e 7,9%, respectivamente. Para ambas as redes, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2020, p. 33).

Em 2020, ano do último relatório do censo, pois, devido a situação pandêmica imposta pela proliferação do COVID – 19, muitos trabalhos de pesquisa foram atrapalhados. Mesmo assim, o índice distorção idade-série computado ficou na casa dos 26,2%, considerado ainda um patamar muito alto.

Em 2020, a taxa de distorção idade-série do ensino médio foi de 26,2%, valor idêntico ao observado em 2019. As taxas de distorção do ensino médio são mais elevadas na rede pública do que na privada. Nas redes pública e privada, considerando as três primeiras séries dessa etapa de ensino, as maiores distorções são observadas para a 1ª série, com taxas de 32,9% e 7,8%, respectivamente (BRASIL, 2021, p. 28).

Na tabela a seguir, observando o número de matrícula geral entre os anos de 2016 (ano da promulgação da medida provisória que trouxe a reforma) até o ano de 2020 (último ano de consolidação dos dados), constataremos com bastante clareza que a evasão escolar na educação básica como um todo só tem crescido. Para melhor compreensão, compararemos sempre um ano com o seu imediatamente anterior. Nos dados, perceber-se-á que a partir do ano de 2017 inicia-se uma diminuição no número de matrículas em geral, demonstrando, assim, um aumento da evasão escolar. O que também nos chama a atenção é que a partir de 2019 a variação quase quadruplica, passando de -0,31% para -1,20%, mantendo-se elevada nesse patamar no ano de 2020 com -1,21%. O que se percebe nos anos de 2019 e 2020 é que foram anos bastante conturbados no Ministério da Educação, período que passou

por várias mudanças de gestores e isso deve ter implicado nos resultados da educação básica brasileira. Basta lembrarmos que em menos de três anos de governo de Jair Bolsonaro o MEC já vai no seu terceiro gestor. Foram eles: Ricardo Velez Rodrigues (01 de janeiro de 2019 – 08 de abril de 2019), Abraham Weintraub (09 de abril de 2019 – 19 de junho de 2020) e o atual que se chama Milton Ribeiro (assumiu em 16 de julho de 2020).

TABELA 3 – MATRÍCULA GERAL – BRASIL

ANO		ANO ANTERIOR		VARIAÇÃO (%)
2016	48.817.479	2015	48.796.512	0,04%
2017	48.608.093	2016	48.817.479	- 0,43%
2018	48.455.867	2017	48.608.093	- 0,31%
2019	47.874.246	2018	48.455.867	- 1,20%
2020	47.295.294	2019	47.874.246	- 1,21%

Fonte: Plataforma “Consulta Matrícula”. [Oracle BI Interactive Dashboards - Consulta Matrícula \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br), acessado em 13/09/2021.

A visualização da floresta e não apenas das árvores, ou seja, dos números em geral, nesse caso, ajuda a entender melhor os dados de distorção idade-série do ensino médio. Enquanto que, analisando-os separadamente, por ano, os dados negativos tenham sido justificados pelo aumento na aprovação e o consequente aumento do fluxo, por exemplo. Nota-se aqui que o que há, na verdade, é o abandono de **1.522.185** alunos que deixaram de frequentar a educação básica no período de apenas 05 anos. Obviamente que o número citado não diz respeito apenas e tão somente ao ensino médio, não. Quanto ao ensino médio especificamente, ainda que no último ano (2020) suas matrículas tenha um saldo positivo de 84.862 vagas, no período de 05 anos (2015 – 2020), o que há é um enorme déficit de 524.128 vagas apenas nesse nível escolar. Entendemos que é, sim, um número altíssimo que aponta para o fracasso da implantação da Lei 13.415/2017 no que concerne ao combate à evasão e a consequente distorção idade-série. Disse o ministro da educação Mendonça Filho na defesa da implantação da lei como um instrumento que poderia combater esse problema:

Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demanda medidas para reverter esta realidade, **pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola** e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais econômicos do país (EM nº 00084/2016/MEC, grifo nosso).

Como visto na citação acima, a proposta de mudança na legislação tinha como um dos seus objetivos, entre outros, o combate à evasão estudantil na educação básica brasileira, algo que não se concretizou até este momento.

ADORNO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM DISTANCIAMENTO EVIDENTE:

Temos visto até aqui vários conceitos de Adorno que são discutidos amplamente no campo da educação, balizando nosso entendimento acerca das diversas reformas promovidas no sistema educacional brasileiro. A partir de agora, tentaremos estabelecer uma conexão entre alguns destes conceitos adrnianos, mais especificamente o conceito de semiformação, formação, emancipação etc. já apresentados anteriormente, com a Base Nacional Comum Curricular. Obviamente, sabemos que não se trata de uma conexão fácil de ser estabelecida, conquanto saibamos que seja necessária, pois, entendemos ser indispensável compreender o quanto a BNCC é um instrumento que coopera para uma educação emancipatória, ou se, pelo contrário, seja ela mais um instrumento de semiformação (*Halbbildung*) num contexto educacional dominado por políticas de características neoliberais, se assim o entendemos.

Para o estabelecimento dessa conexão entre os conceitos de Theodor Adorno e os elementos que perpassam a Base Nacional Comum Curricular - BNCC se faz necessário e indispensável analisar ambos. Ou seja, os conceitos adornianos e o próprio documento em questão, visto que o mesmo não passou incólume à reforma objeto desta dissertação.

Definida por ela mesma, a BNCC é:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

Já o Movimento Pela Base Nacional Comum (2016 apud MANFRÉ, 2021, p. 2) a apresenta da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma Base Curricular Comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência.

É importante dizermos que a Base Nacional Comum Curricular não é um documento que caiu de paraquedas em meio ao campo educacional brasileiro. Há previsão legal para sua elaboração e existência. Tampouco, visto as entidades que participaram de sua elaboração, pode-se dizer se tratar de um documento exclusivamente preocupado com a melhoria da educação nacional. Pois, uma vez que participaram de suas discussões e elaboração instituições financeiras e empresas como “Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola” (BRANCO et al, 2018, p. 57), é no mínimo esperado que perguntemos qual o interesse de tais instituições e empresas nesse processo de elaboração de uma BNCC? Será que há um compromisso genuíno com a formação (Bildung) das classes populares? Ou, tão somente, desejam apropriarem-se de um currículo nacional com o objetivo de formarem apenas uma mão de obra flexível de acordo com uma hegemonia capitalista e liberal?

A Base Nacional Comum Curricular percorreu um longuíssimo trajeto até chegar à sua homologação completa em 02 de abril de 2018. Desde a sua previsão legal na CF de 1988, passando pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei

9.394/1996), pela elaboração dos PCN's (1997 – 2000), as Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014); aliás, foi na conferência de 2010 onde um grupo de especialistas reunidos já apontaram para a necessidade de um documento da Base Nacional Comum Curricular; em 16 de setembro de 2015 a primeira versão deste documento foi disponibilizada; entretanto, devido às muitas disputas pela hegemonia de tal documento, surgiu em 03 de maio de 2016 uma segunda versão, embora esta ainda não fosse a última; foi somente em abril de 2017 que o governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura, entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular. Tantas versões evidenciam a disputa que se deu pela hegemonia de tão importante documento norteador da educação básica brasileira. Sendo assim, é lícito indagarmos qual é a proposta de formação presente no interior da atual BNCC? O que ela pretende em relação às massas populares? Uma formação ampla e completa (Bildung) ou uma formação flexível e aligeirada visando atender apenas às exigências formativas de um mercado de trabalho altamente em mutação (Halbbildung)?

Qualquer que tivesse sido a imagem que os elaboradores da BNCC quisessem lhe proporcionar naquela época, há de se concordar que eles teriam que apresentar uma imagem de um documento que pudessem ser traduzidos em avanços e em modernização da educação brasileira. À vista disso, é que expressões e conceitos pomposos, tais como: “conhecimentos”, “habilidades” “atitudes e valores”, dentre outras, são amplamente utilizados no texto da BNCC a fim de conceder-lhe um verniz de atualidade e modernidade. Para se ter uma ideia do que estamos querendo dizer, basta exemplificar com o texto da própria BNCC, em PDF, que possui 600 páginas e a expressão habilidade(s) aparece 605 vezes. Outras expressões como “competência(s)”, 258 vezes; “atitude(s)”, 59 vezes. Mais exemplos poderiam ser citados, mas cremos que os já apresentados são o suficiente para demonstrar o caráter de verniz que tais expressões emprestam ao texto, no intuito de encobrir, talvez, a sua verdadeira essência, ou seja, aquela de tentar disfarçar o seu real espírito neoliberal. À vista disso é que Manfré (2021, p. 2) afirma:

Diante do exposto, a contemporaneidade exige dos indivíduos uma formação em estreita ligação aos imperativos neoliberais, tendo estes as características principais da valorização da competitividade, do espírito empreendedor: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais

preparado. Esse é o ponto nodal do estilo de existência estimulado pela competitividade global.

Bem, vale lembrar que na “Competência Específica 5” da BNCC, o empreendedorismo é umas das habilidades descritas a serem desenvolvidas. Diz o texto:

Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, **o empreendedorismo**, a convivência democrática e a solidariedade (BRASIL, 2017, p. 579. Grifo nosso).

De acordo com o que preconiza os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta ficou moldada para a forja de um indivíduo auto empreendedor, regulando o que deve ser ensinado na escola (ORTEGA; HOLLERBACH, 2020). A própria BNCC indica tal caminho, ao afirmar que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Sem perder de vista o nosso real horizonte, a saber, uma crítica educativa-filosófica ao modelo do novo ensino médio brasileiro, o que pretendemos nessa parte desta dissertação é demonstrar o caráter neoliberal da BNCC, bem como demonstrar também que o interesse dos grupos hegemônicos que a dominaram e a produziram, nele incluído o próprio governo brasileiro, é que não há nela uma genuína preocupação com a qualidade da educação que se ofertará aos cidadãos brasileiros. Outros estudiosos que se debruçaram sobre o assunto, tais como Gonçalves (2017), afirma o que se segue:

No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não

sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, demonstra que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato. Tal afirmativa se justifica porque as alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como aplicar recursos públicos em instituições privadas (APUD BRANCO et al, 2018, p. 48).

Branco (et al, 2018) ainda complementa o tema acima afirmando que

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas (2018, p. 49).

E, apesar de sabermos dos objetivos acima, parece óbvio que os tais teriam que aparentar ser os mais “nobres” a fim de tornar este documento, bem como a reforma da educação básica em si, mais palatável à sociedade brasileira. Desta forma, falavam em assegurar “direitos da aprendizagem”, “desenvolvimento”, “formação humana”, “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, por exemplo. Há que se concordar que tais expressões denotam valores almejados por toda sociedade que se diz civilizada. Desta forma, fica dada a mão de verniz estético que busca tornar mais apresentável uma reforma educacional que se apresenta, teoricamente, em favor dos mais pobres e necessitados, prometendo, inclusive, abrir as portas do mercado de trabalho para os tais, mas, contudo, vê-se a serviço de grupos econômicos que buscam mão de obra barata e, aparentemente, não conduz o educando pelo caminho da formação, mas sim, de uma semiformação institucionalizada por meio da BNCC.

A última afirmação acima irá nos remeter, forçosamente, ao título deste tópico, onde buscaremos traçar uma relação entre o que preconiza, na prática, a Base Nacional Comum Curricular e as ideias de Adorno quanto ao seu entendimento do que seja formação ou semiformação, emancipação e outros conceitos semelhantes, com o devido e necessário cuidado para não nos tornarmos repetitivos na exposição desses conceitos. Para tal, se faz necessário contrastar o que afirma

Theodor Adorno e o que diz a Base Nacional Comum Curricular e vice-versa. Nesse sentido, convém estarmos atentos, bastante atentos, àquilo que está escrito no texto desse documento oficial e lançarmos sobre eles algum dos conceitos de Adorno e concluirmos em cima de tais comparações.

Pois bem, em nome do desenvolvimento de uma educação integral (em sentido de completude), a BNCC advoga, sustenta e defende, diante de um novo cenário mundial “o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade [...] (p.14, grifo nosso). Aqui percebemos um caráter técnico do papel da educação ou, por que não dizer, tecnicista. Desta forma, já apresenta-se uma primeira discordância do papel da educação para Theodor Adorno. Pois, para ele a finalidade da educação, seu objetivo primeiro, não seria o de dá habilidades ao educando para ser introduzido ou se manter num competitivo mercado de trabalho atual. E isso fica bastante evidente quando em 16 de junho de 1969, juntamente com Hellmut Becker, o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim, conduziu uma conversa intitulada “Educação e emancipação” (1995). Em determinado momento do debate, afirmara Adorno sobre o que entendia ser o objetivo da educação, no tópico “Educação – para quê?”:

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: ‘Formação – para quê?’ ou ‘Educação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: *para onde a educação deve conduzir?* A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação (ADORNO, 1995, p. 139-140).

Assim, percebe-se um claro descompasso entre as finalidades propostas na BNCC, qual seja, a de instrumentalizar o estudante, dando-lhe condições de “aprender a aprender”, sem contudo “aprender a pensar”. Será que Adorno não reconhecia a necessidade de formação de mão de obra para a sociedade, sociedade esta que presenciara passar por duas grandes guerras e devia compreender a necessidade de trabalhadores extremamente qualificados para soerguer tais sociedades. Entretanto, ele também percebia que o objetivo principal da formação de um cidadão não poderia se resumir a capacitação para o mercado de

trabalho. Desta forma, afirmara o que se segue: “o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 100). Entendia, isso sim, que a finalidade da formação (Bildung) era a de promover uma educação contra a barbárie. Nesse sentido, percebendo o momento que a sociedade mundial passa, não ousamos retirar a razão desse filósofo. Pois, estamos vivendo dias difíceis, de não reconhecimento do outro, onde as diferenças são desprezadas e menosprezadas, produzindo um cenário de intranquilidade social. Adorno afirmara que sua tese era de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. E isso nos soa muito atual. Se não, vejamos:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. **Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade** (ADORNO, 1995, p. 155. Grifo nosso).

Parece que enquanto a educação estiver preocupada em ensinar a aprender a aprender, que os alunos desenvolvam competências para lidar com as informações disponíveis, que saibam lidar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, sem contudo reconhecer que precisamos de um sistema de educação que combata a barbárie, a sociedade continuará tocando fogo em índios que dormem em ponto de ônibus, atirando em pessoas pretas e/ou pobres por acharem que seriam um suposto criminoso e que a vida do outro é menos valiosa e importante que a sua própria. “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995. p. 156). Aqui, nessa questão da

finalidade da educação, encontramos uma das discordâncias entre a BNCC e Theodor Adorno.

A princípio e a grosso modo, nos parece que as divergências entre a BNCC e os conceitos adornianos não param por aí. Nos referimos a essa questão do (des)entendimento quanto aos fins de um sistema de educação. Entretanto, as discordâncias identificadas continuam. Percebe-se, por exemplo, que o conceito de formação entre a Base Nacional Comum Curricular e o de Theodor Adorno também não se coadunam entre si. A expressão “Formação” no documento em questão, geralmente, tem a ideia de treinamento ou capacitação/qualificação, conforme se pode observar a seguir:

o desenvolvimento dessa competência específica, que é bastante ampla, pressupõe habilidades que podem favorecer a interpretação e compreensão da realidade pelos estudantes, utilizando conceitos de diferentes campos da Matemática para fazer julgamentos bem fundamentados.

Essa competência específica contribui não apenas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas também para a formação científica geral dos estudantes, uma vez que prevê a interpretação de situações das Ciências da Natureza ou Humanas. (BRASIL, 2017, p. 532).

Aparentemente pode até parecer que o conceito de formação na BNCC esteja relacionado e comprometido na construção de um indivíduo crítico e reflexivo, porém, o fato de sua estrutura está organizado no desenvolvimento de habilidades e competências levam o documento em questão para um outro rumo. E, como já observamos anteriormente, a participação de diversos grupos econômicos na constituição desse documento levou o mesmo a se distanciar de um conceito de formação mais amplo e mais benéfico para o progresso de toda e qualquer sociedade. A questão é que esse modelo de desenvolvimento de habilidades e competências pode ser retratado como um método utilitarista que serve a certos projetos e teorias onde a razão neoliberal é determinante. Adorno e Horkheimer afirmam que “o pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade” (1985, p. 162). Disso se pode depreender, em caso de Adorno e Horkheimer estarem com a razão, que a escolha da BNCC em trilhar o rumo do

desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para atender as exigências do mercado de trabalho.

Por outro lado, o conceito de formação em Adorno é muito mais abrangente e vai para além de uma mera instrumentalização da razão. Muito além de uma mera preparação que vise uma colocação no mercado de trabalho, a educação para este filósofo tem que ser pensada e repensada ao ponto de não repetir os mesmos erros de um passado não tão distante. E a atual organização da educação básica brasileira, imposta pela Lei 13.415/2017, juntamente com a formatação da BNCC, apontam para um norte onde a abolição da formação de um pensamento crítico parece não existir. Marins (2012, p. 44) afirma:

Por conta disso, o pensamento crítico – ferramenta indispensável para a autonomia – é abolido dos programas de formação que, por sua vez, orientam-se no sentido de promover apenas uma “semi” formação que garante a manutenção do *status quo*.

Nunca é demais lembrarmos que a medida provisória Nº 746/2016, a mesma que foi transformada na Lei 13.415/2017, propôs a retirada do currículo de disciplinas como filosofia, sociologia e outras que ajudam a desenvolver o senso crítico dos cidadãos, demonstrando o seu compromisso com a semiformação. Embora não tenha obtido êxito ao final dessa disputa, o governo brasileiro demonstrou que seu objetivo é cristalizar uma formação educacional voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho e dos grupos hegemônicos que os controla.

Todavia, a perspectiva de uma formação nos moldes do que pensava Theodor Adorno aponta numa direção diametralmente oposta ao que tenta estabelecer esse conjunto de regramentos, ou seja, a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular. Para Adorno (1995), a formação (*Bildung*) deve fazer parte de um processo cuja finalidade seja a autonomia do ser e o combate à barbárie. E isso vai muito mais além do que desenvolver habilidades e competências que orientarão o trabalhador ou o aluno de como se deve agir neste ou naquele momento. Emancipar-se exige formação (*bildung*), não semiformação (*halb-bildung*). Emancipar-se é diferente de ter sua razão instrumentalizada para o trabalho somente, sendo alijada, separada, excluída do seu necessário e indispensável senso crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos até aqui depois de termos apresentado um breve histórico das diversas reformas educacionais pelos quais o sistema de educação brasileiro passou desde a chegada dos seus primeiros colonizadores até a mais recente reforma da educação brasileira, a qual deu-se por meio da medida provisória nº 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017 no ano seguinte. Lá se foram séculos de história demonstrando que reformas na área educacional não é e não será exclusividade deste ou daquele governo. As reformas aconteceram. Mas, será que sempre os efeitos aguardados se realizaram?

A pergunta acima também é pertinente nesta questão, mas não apenas isso. Também é necessário fazermos uma avaliação sobre a que tal reforma se presta. Se, como queria o governo, seria uma reforma na educação básica a fim de modernizá-la e trazê-la mais próxima dos anseios do mercado de trabalho, além de combater a distorção idade-série e melhorar os índices educacionais avaliados tanto pelo IDEB quanto pelo SAEB. E não apenas isto, aqui também intentamos analisar a referida reforma sob um aspecto dos conceitos adornianos e compreender se tal reforma seria capaz de, por meio dos elementos trazidos para a educação básica brasileira, formar um cidadão emancipado. Sabemos que esta não seria uma das tarefas mais fáceis, antes, pelo contrário. Entretanto, seguimos adiante com o desafio. Para tal, nos debruçamos por alguns instantes sobre alguns conceitos de Theodor Adorno, entre os quais: formação, semiformação, esclarecimento, emancipação etc.

Foi necessário explicitar o que a nova lei introduzira de novo na legislação vigente (LDB 9.394/1996 e outras). Ficando claro que as principais novidades seriam o aumento da carga horária para o ensino médio, a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática em todo os três anos do ensino médio, obrigatoriedade da língua inglesa e tendo outras línguas estrangeiras como opcionais, uma perspectiva de currículo que considere a formação integral do aluno, divisão da grade curricular entre as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, maior flexibilidade na organização do ensino médio, possibilidade de professores com “notório saber”, e a criação da Política de Fomento

à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essas são as mudanças propostas, ou pelo menos as principais.

Ante a exposição de tais medidas o que pretendemos verificar é se tais medidas se prestam ao papel de emancipar os alunos, ou se, pelo contrário, será tão somente o reforço de mais um instrumento que visa a cristalização de um processo de semiformação de nossos jovens! Também foi necessário observarmos se, uma vez implantada as medidas anunciadas, houve ou não redução dos índices de evasão (distorção idade-série) ou se houve melhorias nos índices auferidos pelo IDEB e SAEB. Esta última parte foi e continuará sendo confrontada com os dados públicos fornecidos pelo governo federal, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A outra parte, através de um comparativo dos conceitos de Theodor Adorno e a análise dessas mudanças.

Isso posto, podemos concluir que em relação as mudanças impostas pela legislação vigente e a diminuição, ou não, dos índices de evasão (distorção idade-série) e a melhoria nos índices de qualidades medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, não foi possível constatar uma melhoria oriunda de tais mudanças. Antes, pelo contrário, o que se constata através dos relatórios de resumo técnico e notas estatísticas no censo escolar é exatamente a piora dos números referentes à educação básica brasileira, em especial do ensino médio. Pois, como já demonstrado fartamente acima, por meio de gráficos e tabelas, a evasão aumentou na educação básica e no ensino médio em especial. Esta acumula uma queda de 524.128 alunos no período compreendido entre os anos de 2015 – 2020. Já aquela, acumula a perda de 1.522.185 vagas a menos. Ante o exposto, fica patente que a tentativa de sanar o problema da distorção idade-série fracassou. Antes mesmo da análise de tais dados, o Banco Mundial já tinha se manifestado, em dezembro de 2019, dando conta de que considerava a atuação do governo brasileiro “moderadamente insatisfatório”. Não é demais lembrar que esta instituição tinha um aporte financeiro de 230 milhões de dólares para investir nessa reforma até o ano de 2023.

Corroborando com esta avaliação os dados do IDEB para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. Os dados a seguir comprovam, de forma cristalina, que os resultados esperados não chegaram, reforçando a avaliação anteriormente citada do

Banco Mundial e frustrando as expectativas do alunado brasileiro. Vide a seguir a tabela demonstrativa.

TABELA 4 – ENSINO MÉDIO (Dados do IDEB)

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar. [Ministério da Educação - MEC \(inep.gov.br\)](http://Ministério da Educação - MEC (inep.gov.br)) , acessado em 13/09/2021.

Como se depreende facilmente da análise acima, percebe-se que entre os períodos de 2017 e 2019, períodos estes que já estavam sob a vigência da Lei 13.415/2016, os resultados constatados ficaram muito aquém da meta traçada, demonstrando que as mudanças implementadas não foram suficientes para melhorar o quadro da educação básica brasileira, em especial do ensino médio.

Em epílogo, a reforma do Ensino Médio vem implicando em sua reorganização curricular. Para além de tal reorganização e porque já vimos no que tudo isso pode acarretar, a BNCC tem reforçado, em tese, um modelo de educação voltado para o atendimento dos anseios do mercado de trabalho e de uma política hegemonicamente neoliberal, distanciando-se desta forma dos principais conceitos filosóficos de Theodor Adorno, conceitos tais que defendem e apontam para um outro modelo educacional, o qual é voltado para a emancipação do indivíduo e ao combate à barbárie. Como já foi dito anteriormente, as reformas impostas pela Lei 13.415/2017 são diametralmente opostas aos conceitos adornianos. Estes, pensam num ser autônomo e emancipado, aquelas almejam instrumentalizar a razão para fins de mercado, atendendo suas demandas e expectativas, sob a hegemonia das classes dominantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Dialéctica negativa**. Versão castelhana de José María Ripalda. Madrid: Taurus Ediciones, S.A, 1986.

_____. **Aspectos do Novo Radicalismo de Direita**. Trad. Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. MAAR, Wolfgang Leo. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lílian Fávero Alegrânzio; ZANATTA, Shalimar Calegari. **Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio**. Revista eletrônica Debates em Educação. Vol. 10, Nº 21, Mai/Ago, 2018.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2018 – Brasília, 2019*.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2017 [recurso eletrônico]*. – Brasília, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas*. Brasília, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2015 – Notas Estatísticas*.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Desafios modernos para a educação básica**. Texto para discussão, nº 218.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2017.

CORREIA, Fábio Caires. **Theodor Adorno e o problema da (semi)formação**. *Kínesis*, vol. VIII, nº 16, Julho – 2016, p. 110 – 126.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 19ª edição, 2014.

GLOBO, Editora. **O livro da filosofia**. Trad. KIM, Douglas. 1ª edição; São Paulo, Globo Livros, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para o ensino fundamental e médio. Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para ensino fundamental e médio - Artigo – INEP, acessado em 11/09/2021.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Tradução de SOBRAL, Adail Ubirajara. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KLEIMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre filosofia**: de Platão e Sócrates, de ética e metafísica até as ideias que ainda transformaram o mundo, o livro essencial sobre o pensamento humano. Trad. Cristina Sant'Anna. São Paulo. Editora Gente, 2014.

LIMA, B. D. T. DE C.; SANTOS, E. A. C. **Em rota de colisão**: Adorno, Marcuse e os Movimentos Estudantis. Ideias, v. 7, n. 2, p. 37-58, 9 mar, 2017.

MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, Semiformação e Educação**. Educ. Soc. Campinas; vol. 24, nº 83, p. 459 – 476; agosto/2003.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **(Semi)formação, BNCC e escolarização**: qual é a base para a educação?. Educação por escrito. V. 12, nº 1, p. 1-11, jan-dez, 2021. Porto Alegre RS.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/33173/27075>.
Acesso em: 03/12/2021.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Teoria Crítica e Educação**: Uma leitura a partir de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Porto, 2009.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **ADORNO**: O poder educativo do pensamento crítico. 5ª edição. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

ORTEGA, André. R.; HOLLERBACH, Joana. D. G. Os discursos oficiais sobre as leis 5.692/71 e 13.415/17: **a defesa de uma educação a serviço do capital**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 2, e31592, 3 nov. 2020. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.31592>.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares & LASTÓRIA, Calmon Nabuco (orgs). **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP; Autores Associados, 2010.

SAFATLE, Vladimir. **Dar corpo ao impossível**: O sentido da dialética a partir de Theodor Adorno. 1ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas, SP; Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

VERRI, Diego dos Santos & LUFT, Heidi Maria. **O percurso histórico das principais reformas educacionais no Brasil**. XXIII Jornada de Pesquisa – Ciências Humanas. Salão do Conhecimento. Unijuí, 2018.