

**A EDUCAÇÃO EM DOIS MOMENTOS:
ILUMINISMO E CONTEMPORANEIDADE**

Lígia Sholl Pinheiro

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Siomara Borba

Rio de Janeiro, RJ

Julho / 2010

A EDUCAÇÃO EM DOIS MOMENTOS: ILUMINISMO E CONTEMPORANEIDADE

Lígia Sholl Pinheiro

Orientadora: Profa. Dra. Siomara Borba

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

Presidente, Prof.

Prof.

Prof.

Rio de Janeiro, RJ

Julho / 2010

Pinheiro, Lígia Sholl.

A Educação em dois momentos: Iluminismo e contemporaneidade/Lígia Sholl Pinheiro. Rio de Janeiro: UERJ/FE, 2009.

vi, 77f.; 31 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Siomara Borba

Dissertação (Mestrado) – UERJ/FE/Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 83.

1. Educação. 2. Iluminismo. 3. Contemporaneidade. 4. Adorno. 5. Kant. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. III. A Educação em dois momentos: Iluminismo e contemporaneidade.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar a educação em dois tempos históricos distintos: a contemporaneidade, a partir de Theodor Adorno, e o Iluminismo, a partir de alguns pensadores, entre eles Immanuel Kant. Sua concepção surgiu após a leitura de textos de Adorno e a suspeita de que as críticas que ele fez à educação de sua época e os conceitos que ele trata, como barbárie, emancipação e indústria cultural, possuíam pontos que se relacionavam em alguma medida com o pensamento próprio do Século das Luzes. Deste modo, apresentamos aqui as duas concepções de educação, estabelecendo pontos em que elas divergem e em que elas se relacionam. Além disso, nos propomos a pensar, a partir das idéias de Adorno, um modo de ser da educação que parece contribuir para a emancipação do homem e afastá-lo da barbárie.

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

À Mariana, companheira inquestionável, presente ainda que distante, agradeço toda a confiança e amizade. Ao Marcelo, a disponibilidade, generosidade, tranquilidade e atenção. Ao Filipe, as discussões, o apoio, as críticas e contribuições. À Viviane, todo o acolhimento e sensatez. À professora Joana, a força, prova viva de que a produção acadêmica não precisa se afastar do mundo real, e a demonstração de que pensar e viver o/no mundo é uma função única. À Adriana Freixo, pela atuação política dentro da escola, pela consciência, seriedade e compreensão de si e da sociedade que me orgulham de trabalhar a seu lado. E agradeço ainda a tantos outros amigos, que compreenderam minha ausência e distância.

Sou grata ao CNPQ pelo auxílio, que me proporcionou dois anos dignos, podendo viver, pesquisar e produzir. Ao grupo Episteme, pelo carinho de João, pelo acolhimento de Aline, pela generosidade de Luis, pelas contribuições sempre enriquecedoras de Rosa e Adriana, pela seriedade e comprometimento de Natália e Sérgio. Aos meus alunos, que me ensinaram e me ensinam tanto a cada dia e me fazem acreditar que vale a pena continuar, mostrando como é importante pensar teoricamente a educação, assim como provando que é importante mudar a educação na prática. À filosofia, pela inquietude que provoca, me fazendo pensar e re-pensar sobre tantas questões.

Agradeço à minha orientadora, Siomara Borba, pela seriedade com que leu meus textos, pelo cuidado e exigência. Sem dúvida, a atenção que ela dedicou ao texto é proporcional ao resultado desse trabalho. Obrigada.

Manifesto minha gratidão ainda a Ana Luz, por ter tornado possível a realização dessa dissertação. E à minha família, em que cada um tem um papel importante na minha vida: minha irmã com seu carinho; minha avó com seu amor e admiração; minha mãe com seus ensinamentos, a cada dia, de como lidar com os limites, meus e dos outros; e meu pai, que se mostrou parceiro, apoiando e dividindo diversas etapas da construção desse trabalho.

Se com Adorno, aprendi a pensar sobre o amor, a reconhecer a importância deste para a humanidade, com Isaac aprendi a viver esse amor, com todas as dores, prazeres e exigências que uma experiência genuína demanda. Obrigada Isaac, pelo seu amor.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Capítulo 1	
1.1 A concepção de educação em Immanuel Kant	11
1.2 Pedagogia e educação no Iluminismo.....	12
1.3 A educação em Kant.....	20
Capítulo 2	
2.1 A concepção de educação em Theodor Adorno.....	32
2.2 Educação e barbárie.....	44
Capítulo 3	
3.1 Críticas feitas ao modelo Iluminista de educação a partir da contribuição teórica de Theodor Adorno.....	55
3.2 Apontamentos sobre a contribuição do modelo iluminista para a compreensão do conceito de educação de Adorno e de suas formulações críticas.....	56
3.3 Educação como experiência X Educação como adaptação.....	67
Conclusão	75
Bibliografia	81

Apresentação

Esta dissertação é fruto das inquietações surgidas a partir da leitura da obra *Educação e Emancipação*¹, de Theodor Adorno. As críticas feitas à sociedade contemporânea, em sua relação com modelos e concepções de educação, foram o ponto de partida da pesquisa. A partir dessa leitura, começamos a investigar elementos que poderiam ter dado origem a tal modelo de educação. Depois de iniciada a pesquisa, descobrimos que as críticas de Adorno tinham como pressuposto um tempo histórico diferente do que ele vivia.

Investigando mais profundamente seu texto, concluimos que o Iluminismo poderia ser o momento em que diversas práticas e pensamentos criticados por Adorno teriam surgido. A partir disso, nos dedicamos a pesquisar outros autores que trataram de concepções de educação no Iluminismo. Optamos por ler alguns livros que tratavam da história da educação e, portanto, de um período mais abrangente do que aquele que nos interessava, bem como decidimos eleger a obra de um autor daquele tempo histórico para servir como ilustração da época. Desse modo, chegamos ao livro de Immanuel Kant *Sobre a Pedagogia*². Esse trabalho apresenta um caminho percorrido através do pequeno recorte de duas obras de dois autores. Um caminho que surge a partir de críticas contemporâneas que desconfiávamos que se fundamentam no momento bem anterior do Iluminismo.

Olhamos para a obra de Adorno aqui escolhida como uma obra esclarecedora. Nela, o filósofo trata das concepções de educação e, em consequência, do entendimento do homem contemporâneo, suas práticas, sua forma de se relacionar, seu universo. Essa obra reúne uma série de textos sob o tema comum da educação. Neles é possível identificar, entre muitas outras coisas, a constatação de práticas cotidianas que abrandariam as relações entre os homens e de práticas escolares que enfraqueceriam a sua possibilidade de emancipação. Adorno também nos fala do empobrecimento das relações e das experiências, da mercantilização da educação, da dificuldade de pensar em uma educação emancipadora dentro de instituições submetidas à lógica do capital.

Os pontos da obra de Adorno que nos parecem mais relevantes e que acreditamos terem contribuído para uma melhor compreensão dos conceitos de que tratamos são: a impossibilidade de emancipação dentro de nosso modelo econômico e a hipótese de que a

¹ Coletânea de artigos do autor que tem como tema comum a educação.

² Essa obra, reunida por um discípulo de Kant, é um conjunto de textos que serviu como orientação para um curso de pedagogia que o filósofo ministrava.

educação, em sua forma institucional, na maioria das vezes não seria suficiente para dar conta da superação das dificuldades com que nos deparamos.

Ao ler a obra de Adorno, é possível enxergar uma crítica, ainda que nem sempre de maneira clara ou explícita, a um certo modelo de pensamento que se traduz em práticas que sustentariam a barbárie. Em alguns momentos parece clara a crítica a um modelo de pensamento baseado somente na razão, justamente por perceber que esse modelo não deu conta de impedir práticas bárbaras como o genocídio de judeus na Segunda Guerra Mundial. Este mesmo modelo de pensamento serviu também à construção de armas de destruição em massa. Ao nos depararmos com essas críticas, pareceu necessário buscar alguma fonte que nos mostrasse o que é esse modelo de pensamento criticado, e o que ele compreendia como educação. Elegemos como tal fonte a obra *Sobre a Pedagogia*.

A escolha desse segundo texto acontece por entendermos que ele é um “retrato” do que se pensava sobre a educação em um tempo específico da história, além do fato de que Kant é um representante do Iluminismo e um pensador fundamental. Kant é o ponto de partida para entender de maneira mais clara as críticas feitas por Adorno na obra com que estamos trabalhando. Se Adorno parece criticar o modelo que era defendido por Kant, isso não significa uma crítica específica ao filósofo do século XVIII, mas sim a um modelo de Homem e de Educação próprios do Século das Luzes.

Outros dois textos nos ajudaram a caracterizar a educação no Iluminismo: *A escola do homem novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, de Carlota Boto; e *História da Pedagogia*, de Franco Cambi (colocar referências bibliográficas). Ambos adotam o ponto de vista histórico para apresentar a compreensão da educação iluminista de outros autores, como Denis Diderot e Jean-Jacques Rousseau.

Se concordamos que a escolha, como obras principais nessa pesquisa, de apenas um título de cada autor – *Sobre a pedagogia e Educação e Emancipação* – pode ter como fator negativo a superficialidade, por outro lado entendemos que essa escolha é bastante produtiva se levamos em conta que o objetivo deste trabalho não é investigar detalhadamente o pensamento dos autores escolhidos, mas buscar elementos teórico-conceituais para ajudar a elucidar a questão que nos move. Além disso, é preciso lembrar que essas duas obras são norteadoras de uma pesquisa que, sem dúvida, não começou nem se encerrará nelas.

Nessa pesquisa, tentamos mostrar como a educação formal pode contribuir para a adaptação do homem às necessidades do trabalho ou, ao contrário do que se poderia pensar, para afastá-lo da possibilidade de ter uma vida autônoma e levá-lo a barbárie. Com isso, não

pretendemos fundamentar tal percepção em uma educação abstrata, ideal, mas sim contextualizá-la desde o ponto de vista histórico.

Ao pensar sobre a educação no Iluminismo e na contemporaneidade muitas inquietações foram surgindo e um caminho sem fim pareceu se abrir. Nos detemos ao que aqui nomeamos como processo educacional-institucional, aquele que se dá dentro de espaços bem definidos, ou seja, na escola. O objeto de nosso estudo é, portanto, a educação do ponto de vista formal.

O objetivo dessa pesquisa foi identificar elementos que pudessem fundamentar teoricamente nossa idéia inicial de que as críticas feitas por Adorno à sociedade de sua época na verdade eram críticas feitas ao resultado de um modelo que teve como origem outro tempo histórico. Para isso, foi preciso identificar as principais compreensões de educação nas duas épocas e, só então, tentamos estabelecer relações de aproximação ou de contradição. Desta forma, entendemos que se pode melhor entender o processo cujo resultado, criticado por Adorno, é o enfraquecimento das experiências, a indiferença e a alienação.

Em *Educação e Emancipação* observamos dificuldades do que chamamos de educação institucional enraizadas em nosso modelo econômico. O deslocamento da atualidade até o chamado Século das Luzes se mostrou necessário por defendermos que algumas ações que hoje entendemos como enfraquecedoras de uma educação que não seja mera adaptação descomprometida com o mundo podem ser fundamentadas em práticas defendidas no contexto iluminista.

Pretendemos colher elementos presentes no texto de Kant que possam mostrar como algumas práticas apresentadas como necessárias para a concretização e sucesso da humanidade são, na verdade, precursoras da barbárie de que fala Adorno. Além disso, essas práticas também contribuíram para a dificuldade de se pensar em uma prática educacional dentro dos espaços institucionais que não tenha como consequência apenas aumentar a conformação e limitação do homem, conforme aponta Adorno. Pretendemos também recortar elementos que tratam da compreensão de homem e de educação que parecem já anunciar o que Adorno irá constatar, criticar e lamentar. Adorno afirma que a frieza e enfraquecimento das relações sustentam a barbárie e pouco contribuem com a autonomia do homem.

Os elementos identificados na obra de Kant podem ajudar a justificar, por outro lado, a hipótese de que em momento histórico posterior há a impossibilidade de uma educação emancipadora, se esta estiver submetida às ordens institucionais do capitalismo. Isso porque dentro de nosso modelo econômico, que objetiva o acúmulo de capital e o lucro, a dominação

do homem se mostra inevitável. Entendemos que é incompatível a relação de exploração econômica com projetos ligados à emancipação deste mesmo homem.

Em alguns momentos do texto, ao falar da educação, fizemos referências ao modelo econômico. Isso porque compreendemos que a educação, como qualquer outro elemento inserido na sociedade, sofre influência da economia, assim como da história e de outras relações sociais. A partir de Adorno, pensamos o espaço da educação na sociedade, de que forma ela pode ou não contribuir para a emancipação, quais objetivos poderão ser atribuídos a um modelo educacional e se existe ou não a possibilidade de uma educação submetida ao nosso modelo econômico que não seja apenas a preparação-adaptação ao mundo do trabalho.

Quanto ao contexto iluminista, entendemos que a pesquisa sobre ele contribuiu para a melhor compreensão do homem e da educação nos dias de hoje. Dessa forma, entendemos o surgimento de algumas críticas feitas por Adorno que servirão de fundamento para essa pesquisa. Apontamos como tais problemas, como dissemos, têm sua origem antes mesmo da consolidação do nosso modelo econômico. Ao falarmos que o que identificamos como “problemas” podem ter origem em um tempo histórico distinto do que vivemos, entendemos que a origem não precisa coincidir com início, ela por vezes se apresenta apenas como condições de possibilidade.

O homem do projeto iluminista, que acreditava que a razão bastaria para dar conta de se chegar à liberdade, tinha que atingir a sua humanidade. Kant, na obra aqui escolhida, expressa bem o ideal de homem a ser conquistado. O homem, através da racionalidade, do controle dos instintos e da educação formal, concretizaria seu projeto humano. Desta e somente desta forma, através da educação, do conhecimento, da racionalidade e do controle sobre si ele seria capaz de ser de fato humano, afastando-se assim da sua animalidade.

Seria preciso também conter os afetos. A racionalidade deveria imperar e ocupar o lugar dos instintos e afetos, mostrando que de fato a razão é que deveria assumir o controle das ações. Esse seria um caminho necessário a ser percorrido para a garantia da evolução humana. O progresso ilimitado parecia ser o horizonte da humanidade. O desenvolvimento estaria garantido se toda a humanidade aderisse ao domínio supremo da razão.

A idéia de que havia algo a ser atingido e que isso consolidaria o ser como humano e que essa conquista seria atingida através da razão é uma expressão clara do momento histórico de que estamos falando. Ao passamos para a obra de Adorno, algumas mudanças poderão ser rapidamente observadas. Nela não há mais um ideal de homem a ser atingido, uma essência de homem a ser alcançada, o homem não é um projeto que se concretizaria somente se etapas muitas definidas fossem cumpridas e a racionalidade não é sinônimo de

afastamento da barbárie, nem o pilar que sustenta o êxito humano. Mesmo porque não haveria algo nesse sentido a ser conquistado.

Se com Kant podemos observar a defesa da racionalidade, com Adorno a racionalidade excessiva é apontada como um dos pilares da barbárie, exemplificada com eventos como Auschwitz e as bombas de Hiroshima e Nagasaki. Se com Kant podemos entender o controle dos instintos e dos afetos como necessários para que o ideal de homem se concretize, com Adorno essas mesmas práticas serão apontadas como a origem do enfraquecimento das relações que culminaram na indiferença para com o outro e no empobrecimento das experiências.

Ao olhar para o homem nos dias de hoje e tentar compreender sua relação com o mundo, nos deparamos, em grande medida, com a passividade e a adaptação, com a ausência de questionamento e de reflexão. Podemos aceitar que o trabalho e a adaptação são necessários para a sua sobrevivência, mas isso não é suficiente para explicar de onde vem a passividade e a aceitação inquestionável.

Pensamos que o que parece ser almejado na prática educacional-institucional como o ideal de emancipação, a “formação” de cidadãos conscientes, parece ser incompatível com o que se mostra possível no projeto educacional inserido na lógica capitalista. Tentaremos justificar essa impossibilidade relacionando a compreensão de homem do ideal iluminista às críticas de Adorno ao homem na contemporaneidade, que sustenta o enfraquecimento das relações, das experiências e as práticas bárbaras. Para isso, partiremos do lugar que a educação ocupava no processo de “formação”³ do sujeito no momento iluminista e no que ela ocupa dentro do atual momento econômico, político e histórico.

Nossa pesquisa está assim organizada: no primeiro capítulo apresentamos a compreensão de educação no período iluminista. Essa apresentação se dá desde o ponto de vista histórico/teórico e tem como objetivo ressaltar os pontos comuns dos pensadores dessa época, bem como os elementos que podem nos ajudar a compreender as críticas feitas por Adorno. Nesse capítulo apresentamos as idéias de Kant, de modo a ilustrar a partir de um pensador da época a compreensão iluminista de educação.

No segundo capítulo, apresentamos as principais idéias de Adorno contidas em *Educação e Emancipação*. Destacamos os momentos que consideramos mais relevantes do livro para ilustrar o descontentamento do filósofo com sua época, assim como as críticas que

³ Quando utilizamos o termo formação estamos nos referindo ao que hoje chamamos de processo institucional de educação. Sabemos que, no contexto iluminista, ao qual Kant está submetido, o processo de formação do homem em quase sua totalidade não cabia a uma instituição, mas a mestres e tutores que ensinavam quase sempre em aulas particulares.

fazia a um modelo de educação que segundo ele poderia levar a humanidade à barbárie e ao afastamento da emancipação e da autonomia.

No terceiro capítulo, estabelecemos relações entre as críticas de Adorno à sociedade em que vivia e o modo de compreender a educação próprio do Iluminismo. Tais relações nem sempre se mostraram de maneira explícita. Adorno não se dedicou nessa obra a fazer uma crítica direta ao Século das Luzes, nem mesmo a algum pensador da época. Ainda assim, conseguimos identificar elementos que puderam fundamentar a nossa hipótese inicial de que as críticas feitas por ele tinham, na maioria das vezes, origem em pensamentos surgidos ou difundidos pelo Iluminismo.

É preciso lembrar que o termo educação aqui é compreendido como educação institucional e atentamos para o fato de que esta não é a única forma de aquisição de conhecimento. A educação é um dos modos de transmissão e aquisição de conhecimento dentre muitos outros possíveis. Porém, como dissemos, quando utilizamos o termo educação dentro desse trabalho será sempre aproximando-o de um modelo que compreende a formação do homem.

Capítulo I

1.1 A concepção de educação em Immanuel Kant

Falar da pedagogia iluminista é falar de concepções, tempos e entendimentos diferentes. Não há como generalizar. Existem diferenças dentro da Europa neste tempo e, claro, entre as compreensões sobre o que deveria ser contemplado durante o processo pedagógico. E também diferenças sobre como este deveria ser aplicado, o que seria o ensino básico, a quem ele deveria ser oferecido, se deveria ser obrigatório ou não, voltado ou não para a prática, dividido ou não em classes, público o não. Essas questões serão tratadas nesse trabalho, que não pretende esgotá-las, já que a intenção aqui não é falar exclusivamente da concepção da pedagogia e suas manifestações dentro do contexto iluminista.

Nesse capítulo, apresentamos um apanhado de diferentes expressões e compreensões sobre o tema, mostrando que, apesar das particularidades das idéias dos diferentes autores, existem alguns pontos comuns que aproximam os diversos entendimentos sobre a pedagogia no Iluminismo.

A laicização é o aspecto principal dentro do tema abordado, um exemplo de que, abstraindo o que há de específico em cada região, reinado, país, existem características comuns. A intenção de se pensar a educação de forma mais acessível a um maior número de pessoas, o início da obrigatoriedade do ensino, a passagem do ambiente privado para o público, mesmo que não perdurem durante todo o tempo, são outras características que independem de divisões geopolíticas.

Para tentarmos compreender a concepção de educação do Iluminismo, a primeira idéia foi estudar um autor representante dessa época. Escolhemos, nesse primeiro momento, Immanuel Kant, por poder representar o Século das Luzes desde o ponto de vista escolhido, que é o da compreensão da pedagogia. Apropriamo-nos então da obra *Sobre a Pedagogia*.

Após o seu estudo, foi possível ter idéia da compreensão kantiana de educação, levando-se em conta que esse texto foi um manual, como dissemos na introdução, utilizado pelo filósofo ao ministrar suas aulas na Universidade. A obra, deste modo, possui limitações também pelo seu contexto de criação e aplicação.

Ainda que o texto seja uma grande expressão do que nós buscávamos, rico e de grande importância para ajudar a pensar a educação dentro de um contexto específico, ele não nos pareceu ser suficiente para dar conta do objetivo de pensar a concepção de pedagogia do

Iluminismo. Sua contribuição foi para pensar o tema desde o ponto de vista moral, o que não nos satisfaz.

Suprimos essa necessidade recorrendo a livros que tratassem da história da pedagogia, e estudando especificamente o período histórico que nos interessava. Carlota Boto e Franco Cambi estão entre os autores que contribuíram com a percepção de outras concepções de educação iluminista. Ambos nos ajudaram a ver expressões da pedagogia no Iluminismo, que serão apresentadas de maneira extensa. Consideraremos assim o que diversos autores compreendiam sobre o tema, como esses entendimentos eram expressos, como eram recebidos pelo poder público e pela população, e ainda as transformações que eles provocaram ao longo do tempo.

Ainda assim, Kant continua sendo um autor central, principalmente porque é dele a única obra trabalhada integralmente dentro dessa pesquisa. Apesar de termos elegido somente a obra de Kant como central na explicitação da compreensão da pedagogia e da educação na época, não pretendemos negar a relevância e importância de outras obras que trataram da mesma questão, como *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau.

Entre os conceitos centrais do pensamento iluminista e que vão, portanto, permear a concepção de educação de diversos pensadores dessa época, podemos ressaltar dois: a crença no uso da razão e a separação entre o que era público e o que era privado. Desenvolveremos a seguir uma explicação mais consistente a respeito desses conceitos.

1.2 Pedagogia e educação no Iluminismo

O surgimento da pedagogia como objeto de estudo se consolida no Iluminismo e, deste modo, ela se coloca como objeto de pesquisa diretamente relacionado ao desenvolvimento da idéia do que é ser cidadão e do espírito público, idéias comuns à época. A educação para a cidadania, pensada como um bem social e não apenas em benefício próprio, é uma idéia central na consolidação da pedagogia Iluminista e na necessidade de se pensar sobre a prática educativa naquele período.

A idéia de que o homem é um cidadão, faz parte de um Estado e de que isso envolve obrigações e direitos, contribuiu para a discussão sobre o papel que a educação deveria ocupar dentro da sociedade que almejava “a luz”. Ser cidadão e perceber-se como tal significava de fato a passagem das trevas para as luzes:

A educação se torna cada vez mais nitidamente uma (ou a?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão. (CAMBI, 1999: 326)

Com a compreensão do homem como cidadão e, como dissemos, com o entendimento de que isso lhe garantiria direitos, inicia-se a discussão sobre o que deveria estar contido na oferta do Estado. A idéia de uma escola democrática, laica e única começa a ser defendida:

Em suma, no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação as tradições, instituições, crenças e práxis educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa, sobretudo a partir da vertente educativa. (CAMBI, 1999: 329)

A laicização da pedagogia é uma expressão que reflete a “iluminação” da época.

Quando a prática pedagógica começa a desvincular-se de expressões religiosas e passa então a ser responsabilidade do Estado, o que fica aparente é que a formação do homem, nesse momento, se volta para toda a sociedade, não apenas para uma parte específica dela. Disso surgem discussões acerca do modelo que deveria ser aplicado para realizar essa transformação. A nova prática pedagógica deveria se realizar dentro uma escola democrática? A escola deveria ser laica? Única e gratuita? Estas foram algumas das questões que começaram a ser discutidas.

O Século das Luzes foi assim chamado também por se pensar que o homem seria capaz, através da razão, de iluminar-se, emancipar-se de dogmas, preconceitos, influências religiosas e ter acesso mais amplo à cultura. Essa era vista como um dos instrumentos que auxiliariam o homem a emancipar-se. O maior acesso e envolvimento cultural poderiam promover a igualdade e a almejada iluminação/emancipação.

A crença no uso da razão, como o elemento que garantiria o progresso da humanidade e a separação entre o público e o privado, são elementos marcantes dessa época: “(...) na sua vertente progressista e inovadora, que quer regenerar os povos submetendo-os ao domínio da razão, fazendo, assim, que cada homem se desenvolva na sua identidade racional.” (CAMBI, 1999: 336) A valorização da razão em parte é explicada pela tentativa de contrapor-se ao momento histórico anterior, a Idade Medieval, onde o saber era acessível a poucos e a maior parte da população permanecia na escuridão. A ascensão social de grande parte da burguesia européia e a influência da Revolução Industrial serviram como elementos que

fundamentariam a crença no progresso da humanidade, no uso da razão, da ciência e da técnica assim como a idéia do privado e do público.

A discussão se a escola deveria estar acessível a toda população relacionava-se diretamente com a possibilidade ou não de envolver a sociedade inteira nesse novo momento da história, onde a razão seria amplamente valorizada e a crença de que esta seria suficiente para garantir o sucesso do desenvolvimento da humanidade se consolidava. Quanto maior o acesso à cultura e à educação, maior seria a possibilidade da transformação e desenvolvimento sociais

Com a crença de que a educação, uma expressão do uso da razão, levaria a humanidade a progredir, a pedagogia passa a ser vista também como instrumento político, já que o homem educado, fazendo uso de sua razão poderia administrar melhor a vida pública. Obviamente, entendemos que a educação será sempre uma ação política, o que ressaltamos aqui é a relação entre o homem educado e o sucesso na administração da vida pública. Nesse novo momento, com a educação disponível a um maior número de pessoas, a escolha sobre o modelo educativo a ser oferecido deixa de ser responsabilidade do âmbito familiar. Nesse novo momento caberia apenas escolher entre as ofertas. Essa mudança diferencia-se da prática, por parte das famílias, da escolha de um preceptor, em que esse possuía mais autonomia sobre a escola do conteúdo que a prática pedagógica institucional.

Como dissemos, a família deixa de eleger preceptores e com isso perde, de alguma maneira, o poder de delinear a orientação dos educandos. O acesso à educação em alguns momentos se dá por obrigação e garantia do Estado e não mais por interesses particulares. Enquanto a educação se dava somente dentro da família, na maior parte do tempo essa tinha uma orientação voltada para a preservação da história familiar. Enquanto é garantida e regulada de alguma forma pelo Estado, se consolida como instrumento político. Com a submissão ao Estado, este passa a ter o poder de decisão sobre a sua orientação. Essa prática introduz mais um elemento que ajuda a consolidar o processo de laicização da educação.

A compreensão difundida de que a educação seria o processo necessário para o melhor desenvolvimento da humanidade ganha mais espaço. Ainda assim, como dissemos no início, não se pode generalizar o que foi compreendido como a pedagogia iluminista, conceito que conteve em si idéias contraditórias, expressas pelos seus diferentes pensadores. Uma dessas discussões se desenvolvia em torno da discussão sobre o que havia de comum e natural em todos os homens. Com Kant desenvolveremos mais esse ponto. Nesse momento ressaltamos apenas o fato de que diversos pensadores da época começaram também a querer observar o homem inserido em seu contexto histórico e social.

Permanecia ainda a mentalidade de que o homem deveria ser compreendido desde o ponto de vista natural, e a defesa de que haveria algo comum e essencial em todos os homens. Até então, dominava a idéia de que haveria uma essência humana que garantiria seu modo de ser no mundo independente das relações e da formação. Aos poucos essa concepção vai perdendo força e dando espaço a outra, segundo a qual os homens são diferentes e a vida social seria responsável por essa diferenciação entre eles. Deste modo, não haveria algo que orientasse a vida dos homens desde o ponto de vista natural, essencial. O que constituiria e diferenciaria os homens seriam as relações sociais. Com isso, a lei, mais uma representação do Estado e da afirmação da idéia do “ser cidadão”, se fazia necessária para regular as relações e teoricamente estabelecer a igualdade entre os homens-cidadãos.

O processo de igualdade no acesso à educação não foi absoluto, nem quando pensamos em territórios distintos, nem em épocas distintas. A democratização da educação se fez presente muito mais nas discussões acerca do entendimento da pedagogia do que na prática. Um dos motivos pelo qual se despertou o receio por uma educação acessível a toda a população foi o temor de que isso poderia afastar o homem do trabalho braçal:

Contraditoriamente surge o pensamento de que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais. O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança. Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução para as camadas populares. (BOTO, 1996: 52)

A desconfiança de que, com o acesso à educação, os homens deixariam de se dedicar ao trabalho braçal despertou o interesse de que houvesse um processo educacional diferente para classes distintas, sendo essas “formadas” para fins distintos. A educação aparece então como um delimitador de classes, mesmo com a ampliação do seu acesso. Foi sugerido que o conhecimento a ser apresentado às diferentes classes fosse adaptado e determinado de acordo com o papel social que o estudante, a princípio, deveria exercer.

Cambi nos apresenta Gaetano Filangieri, pensador italiano, que se ocupava de pensar a educação no século XVII. Diz Filangieri:

A escola deveria ser dividida por classes, uma produtiva, a qual será a responsável pela formação dos trabalhadores e uma improdutiva de caráter mais humanístico. ‘O objetivo comum desses dois modelos educativos é a formação de uma rigorosa consciência moral, que só é possível se realizar

numa sociedade bem ordenada, devendo ser produzida pela ‘aquisição das cognições e das luzes. (Filangieri apud CAMBI, 1999: 340)

Como dissemos, as compreensões sobre a pedagogia na época abarcavam inúmeras contradições entre seus pensadores. Podemos ver isso com o trecho de Diderot, contemporâneo de Filangieri, onde este sugeria um modelo onde não houvesse distinção entre os educandos, o que se diferencia da concepção anteriormente citada.

a instrução obrigatória constitui uma possibilidade única de fazer com que todas as crianças, seja qual for a sua origem, vivam do mesmo modo e, nesse sentido, formem uma comunidade ainda que por alguns anos – com a condição de que as distinções de classe e de fortuna não se prolonguem mais oficialmente no interior do colégio, como era o caso do século XVII: nenhum aluno terá um quarto separado, um criado ou um preceptor a serviço exclusivo de sua pessoa: que eles sejam todos confundidos, que eles aprendam a igualdade. (Diderot, apud BOTO, 1996: 52)

No Iluminismo, a educação vista como uma inclinação natural do homem se faz presente em muitos momentos, já a idéia de que ela deve ser obrigatória e universal não é uma idéia presente todo o tempo. Ao se pensar sobre a universalidade da educação, alguns autores questionam-se, como vimos, se esta deveria ser acessível a todos e, caso fosse, se deveria ser oferecida da mesma maneira, com o mesmo conteúdo, ou se esta deveria ser adaptado de acordo com a classe social, por exemplo. Outro questionamento apresentado trata da dúvida sobre se a educação deveria ser oferecida por um preceptor e ocorrer dentro da família ou se deveria ocorrer no espaço público. Com a consolidação do Estado e da cidadania, esse questionamento parece ser naturalmente resolvido. Enquanto a educação se estabelece como um serviço obrigatório do Estado, ela passa a se dar em espaços públicos.

No espírito do chamado Século das Luzes, a educação passou a também ser exercida publicamente. Dessa forma, o espírito público e as transformações públicas se desenvolveram de tal maneira que não havia mais espaço para o aprendizado que se dava apenas individualmente, prevalecente no momento anterior. Esse foi mais um passo importante para a consolidação do pensamento e ideal da época. Igualdade, fraternidade e justiça também foram garantidos através da educação.

Rousseau, outro grande pensador dessa época, se dedicou, entre outros temas, à pedagogia e suas aplicações. Seus estudos sobre o assunto também envolveram a antropologia e a política. Afirmou que a sociedade, com seu contrato social, foi o solo fértil para diversas mazelas humanas, por outro lado, acreditava que era possível dentro da mesma sociedade, e

somente dentro dela, superar tais males. Por isso a importância do estudo da pedagogia e suas aplicações.

A discussão sobre o que deveria ser público e o que deveria ser privado também foi objeto de estudo de Rousseau. Cambi nos diz que ele “teorizou uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados, ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem(...)”. (CAMBI, 1999: 343) Rousseau defendia que as configurações para se formar um cidadão e um homem eram diferentes. Segundo o filósofo, as necessidades do homem do ponto de vista particular eram diferentes das necessidades do homem inserido na sociedade. Ainda assim, Rousseau, e mais adiante veremos que também Kant, defendia a idéia de que o homem seria um ser naturalmente bom.

Outra transformação que pôde ser observada nas novas compreensões da pedagogia, foi a idéia de que a educação seria um saber útil, e o sendo, poderia estar a serviço de alguma coisa: “surge o programa educativo expresso por Denis Diderot (1713 – 1784) e por Jean Le Rond D’Alembert (1717 – 1783) na *Enciclopédia*, onde se defende que a educação “seja útil a esta sociedade” e ao Estado.” (CAMBI, 1999: 337) A educação não seria então apenas um instrumento para a erudição estéril. Com a valorização da razão, a educação começa a ser vista também pela utilidade que poderia oferecer.

Quanto a questão de saber a quem seria atribuída a tarefa de oferecer a educação, em um primeiro momento ainda persiste o papel do intelectual:

O intelectual torna-se o mediador entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis. (CAMBI, 1999: 325)

O intelectual, que antes era um preceptor particular, passa a ser o responsável pela prática da nova compreensão de pedagogia antes do surgimento de escolas de formação de professores. O intelectual então é visto como um elo entre a sociedade e o poder, representando o papel de educador.

A educação, como dissemos, passa a consolidar seu papel como chave para a vida social, laica, libertando os homens de crenças e preconceitos. Passa a ser responsável pela formação do homem como cidadão. Desse modo, o homem torna-se ele próprio responsável pelo seu “destino”, deixando para trás a idéia de que a responsabilidade pelo seu destino era algo externo a ele, devia-se a Deus, por exemplo.

Se o erudito passa a ser responsável por esse novo modelo de educação, assim como o era no modelo da formação por preceptores, um novo elemento surge questionando o seu papel. A discussão sobre a formação dos colégios, principalmente os relacionados aos jesuítas, como uma formação muito erudita, passa a ser alvo de crítica, pois este modelo de educação não contribuía para a formação do homem-cidadão.

Outra crítica à educação da época se baseava na percepção de que a questão teórica predominava em relação à prática: “a batalha contra os colégios é um dos aspectos salientes da pedagogia setecentista: eles são acusados de ser alheios à formação do homem-cidadão, de ser portadores de uma cultura exclusivamente humanístico-retórica e classicista(...)”(CAMBI, 1999: 331) Isso não significava uma crítica à compreensão da pedagogia como ciência, mas sim à idéia de que a formação não contemplava, ainda que de maneira breve, questões do mundo prático. Com isso, a formação terminava por ser apenas teórica, “gerando” eruditos que não se aproximavam do ser cidadão, assim como da relação de igualdade entre os diferentes cidadãos.

Ainda pensando na relação entre educação e o novo espírito de cidadania, Cambi nos apresenta mais elementos: “A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento.” (CAMBI, 1999: 326) Esse trecho nos mostra que, para se desenvolver o espírito de igualdade, ao menos de igualdade na compreensão de si como cidadão, como possibilidade, a educação representa um papel importante.

Outros aspectos devem ser ressaltados para caracterizar algumas compreensões da pedagogia e sua aplicação dentro da compreensão do Iluminismo. Vale destacar a importância da difusão do livro e a contribuição da leitura acessível a uma parte maior da população. Mais uma contribuição para a idéia de que se a cultura fosse acessível a mais pessoas ela poderia transformar a sociedade. Da mesma forma, o uso da razão em detrimento da memória passa a ser defendido dentro do processo educativo. Essa mudança expressa o novo “espírito das luzes” e sua crença na razão.

Ainda tratando do processo educativo, segundo Rousseau, este deveria ocorrer de modo natural, para isso dever-se-ia deixar de lado algumas influências do meio onde se vive porque essas poderiam conter elementos que não seriam naturais ao homem. A educação deveria aproximar o homem do que lhe é natural, para isso devendo ser valorizado o que há de espontâneo nas crianças. Com isso, não se pretendia afastar o homem do que ele havia conquistado dentro da sociedade, ao contrário, se intencionava resgatar o que de melhor havia no homem, o que havia nele de genuíno, para que então se promovesse uma renovação da

sociedade da época. Outros aspectos da pedagogia rousseauiana apresentavam novas concepções sobre o modo como a pedagogia deveria ser aplicada. A necessidade de relacionar o aprendizado a aspectos práticos, concretos da vida de quem aprende, a idéia de que o que se aprende deve ter uma utilidade definida, são exemplos disso.

As idéias que acima apresentamos se complementavam com a defesa e importância dada a um formato de aprendizagem que não resultasse somente na erudição, na abstração, e na submissão às regras, mas que contemplasse também questões reais, ligadas à prática. Idéias essas que não foram compartilhadas por todos os autores da época.

Rousseau nos fala da importância do conhecimento e da apreciação de si próprio, não defende os castigos como forma de educação na primeira infância e nos diz que em um primeiro momento o papel da educação não é o de acrescentar informações, mas somente o de não deixar com que este novo ser se corrompa através de sua inserção na sociedade.

As compreensões da liberdade, da não submissão, do afeto a ser desenvolvido por si próprio, são centrais na concepção de pedagogia apresentada por Rousseau. Ainda que centrais, é possível se equivocar se pensarmos que tais idéias eram defendidas incondicionalmente. O mesmo autor afirma que todo e qualquer passo dado por quem está sendo instruído deve ser previsível, deve corresponder apenas às expectativas já concebidas pelo seu preceptor. A educação que parecia se aproximar da liberdade quase irrestrita, em que o jovem por ele mesmo iria se formando a partir do contato com as coisas, guiado apenas para que não se “contaminasse” com os males que a sociedade poderia inculcar-lhe, deveria ter a sua liberdade circunscrita à previsibilidade dos seus atos. Percebemos que havia uma grande defesa da liberdade no processo educativo, mas liberdade com limites.

A partir da análise dos textos de Cambi e Boto, entendemos que na França a educação contribuiu com a idéia de formar um novo povo, conformado e coletivista. A educação foi também compreendida como uma possibilidade de criar uma nova sociedade. Para esse projeto, na França houve a tentativa de criar as “casas nacionais”, onde as crianças se formariam longe da família. Embora esse projeto estivesse em conformidade com a compreensão das aplicações da pedagogia na época, não foi levado à frente pelo alto custo e também por violar o sagrado (retrocesso à laicização?) direito do crescimento no âmbito familiar.

O projeto de garantir a obrigatoriedade e gratuidade das escolas não se estabeleceu com sucesso por muito tempo e em muitos locais. Na França, em 1795, se extinguiram ambos os projetos e junto estabeleceram-se alguns parâmetros que igualariam o conteúdo das escolas às competências básicas a serem desenvolvidas. Além disso, diferentes formatos para a

educação foram desenvolvidos, como escolas técnicas, escolas destinadas à pesquisa científica e também níveis diferentes de formação.

Tantas transformações podem ser relacionadas, senão em toda a Europa ao menos na França, com a Revolução Francesa e seus ideais de igualdade, fraternidade e liberdade. As constantes discussões sobre a pedagogia, suas aplicações e modelos relacionavam-se diretamente aos padrões que se desejava alcançar em determinada época. A importância dada à educação, a discussão se ela deveria ser ou não garantida pelo Estado, para uma parte ou para a totalidade da população, vão certamente ao encontro dos ideais da revolução francesa.

Com a revolução, inicia-se a prática da educação coletiva, para as massas, o que não nos permite dizer que seja para todos nem igualitária. O que nos parece mais importante é a percepção que a partir daí surge o modelo que conhecemos de educação, em espaços coletivos, para grande parte da população, regulamentada pelo Estado, e ainda que oferecida por órgãos civis ou estatais, submetida a regras comuns.

Todas as transformações e discussões que apresentamos até esse momento mostram que a educação também serviu como instrumento de regulamentação e validação do Estado. Educar-se para ser cidadão e assim compreender-se como parte de um Estado que lhe garantia direitos e cobrava-lhe obrigações foi a maior mudança dentro da pedagogia e do processo educativo durante o chamado Iluminismo.

1.3 A educação em Kant

A obra de Immanuel Kant em que nos baseamos para discutir a educação na perspectiva do Iluminismo traduz, na verdade, uma preocupação pontual do filósofo em um determinado momento de sua atividade acadêmica. A rigor, a educação não foi uma preocupação no pensamento de Kant. Assim, nos preocuparemos em trazer à tona as idéias de Kant sobre educação.

Em seu entendimento sobre a educação podemos identificar elementos comuns ao modo de pensar do momento histórico que tratamos e ainda elementos comuns a outros pensadores que aqui apresentamos, como discussões que tratam do uso da razão e do modelo que a educação deveria possuir.

A obra “Sobre a Pedagogia” foi escrita provavelmente entre 1776 e 1787 e publicada pela primeira vez em 1923. A falta de precisão a respeito da data se deve ao fato de que ela é uma compilação de textos feita por um discípulo de Kant, Theodor Rink. O livro é composto

pelo conteúdo das aulas ministradas pelo filósofo em um curso de pedagogia na Universidade de Königsberg, entre 1776 e 1787.

O livro está organizado em duas partes. A primeira trata da *Educação Física* e de questões que correspondem aos cuidados físicos, como, por exemplo, o modo como se deve tratar os bebês desde o nascimento, e quais os cuidados e os modos de tratar o corpo. Ela trata ainda da relação que pode ser estabelecida entre a escola e o trabalho. A segunda parte, chamada *Educação Prática*, trata de questões que envolvem a habilidade, a prudência e a moralidade. Cada uma dessas partes serão apresentadas e desenvolvidas a seguir.

Ao pensarmos sobre o que significa educação para Kant, podemos logo de início afirmar que é algo necessário à constituição do homem. Utilizamos o termo constituição, pois para Kant o homem não é algo dado, a humanidade é algo que se atinge. Desenvolvendo essa idéia, podemos afirmar que a educação seria o instrumento pelo qual a sociedade poderia transformar-se e só então realizar o projeto ao qual estaria destinada. Ainda que o autor compreendesse que o ideal de educação não fosse realizável, este poderia ser entendido como uma ferramenta para alcançar a humanidade contida no homem.

Kant afirma: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.”. (KANT, 2004: 15). Essa frase ilustra a importância dada à educação, lembrando que esta concepção representa claramente a concepção iluminista de educação. Nesta citação podemos perceber que o homem torna-se humano e isso não se dá de qualquer maneira, mas através de um processo bem definido, ou seja, por meio da educação, que também não é nesse momento qualquer processo de formação, mas algo muito específico.

No texto escolhido, a educação física “consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (KANT, 2004: 37). À educação prática cabe: habilidade, prudência e moralidade, cada uma delas explicada mais a frente.

Kant entendia que a pedagogia poderia ser vista como ciência e não apenas como prática: “É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange a arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior tivesse edificado.” (KANT, 2004: 22). Para isso, seria necessário dedicar-se ao estudo teórico da pedagogia, não bastaria a observação ou a dedicação apenas à prática.

A manifestação da pedagogia, segundo o autor, é uma prática, mas esta deveria ser pensada, ou seja, ser objeto do conhecimento. Isso significava que a educação não deveria

iniciar e terminar apenas no fazer-se. Ela poderia ser tratada como disciplina, doutrina. Enquanto estivesse voltada apenas para a prática, não poderia ser compreendida como ciência.

Para Kant, educação pode ser dividida entre disciplina e instrução: “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.” (KANT, 2004: 11). À disciplina cabe transformar a animalidade em humanidade, o que se daria através do autocontrole do indivíduo. O homem aprenderia, como dissemos, a conter-se de modo que não se deixasse entregar pelas paixões, pelos impulsos naturais. Desta forma, aprenderia a controlar-se, aproximando-se assim de um agir conforme as leis morais. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Ela tem necessariamente o caráter de adaptação, de domínio sobre os desejos.

A disciplina contém em si um caráter ao mesmo tempo positivo e negativo. É positiva na medida que, com o domínio dos instintos do homem, fazendo-o recorrer à razão e não só às inclinações, contribui para a aprendizagem. A disciplina faz-se importante, segundo Kant, porque a humanidade do homem só seria conquistada dessa maneira, submetendo as ações à razão. O caráter negativo é que a disciplina não contribui para o conteúdo, para o conhecimento. Ela tem apenas um caráter restritivo e não acumulativo. Kant afirma:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. (...) A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. (KANT, 2004: 12,13).

O papel da disciplina é podar, é fazer com que o homem não se deixe levar pelos instintos, mas pense sobre seu agir, de modo que a razão se manifeste através da disciplina, controlando-o e submetendo-o às leis.

Como dito aqui, à disciplina não cabe acrescentar algo ao homem, mas sim restringi-lo. Como seu papel é o de “apenas” fazer com que o homem contenha-se, ela não contribui com saberes, acresce cultura ou informação. Isso a impede de ser totalmente positiva, mas não a torna menos importante. Segundo Kant, só através da disciplina e da instrução, e submetendo todas as suas ações à razão, o homem é realmente livre, capaz de pensar sozinho e agir em conformidade com as leis morais: “É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem sua liberdade, que a educamos (a criança) para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (KANT, 2004: 133,34). Ainda: “A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere {a liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem **NÃO ENTENDI!**, para

que possa viver como um ser livre.” (KANT, 2004: 34,35). A educação se apresenta como o caminho que deve ser percorrido para que o homem se oriente na ação de acordo com máximas que o aproximem de um agir moral. Este é o princípio pelo qual o homem deveria se orientar.

A imposição da disciplina ao homem deveria se dar justamente porque o homem é naturalmente inclinado à liberdade, não a liberdade que Kant almeja e que só seria possível através da submissão de todo o agir à razão, mas a liberdade que faz com que o homem se deixe levar apenas pelos seus instintos, e possa se entregar a todos os seus caprichos ainda que eles impliquem no afastamento das leis morais. Para que essa inclinação à liberdade seja contida e dê lugar a um homem não selvagem, a disciplina se faz necessária. A liberdade, aqui criticada por Kant, é a liberdade que aproxima o homem dos animais.

A idéia de liberdade para Kant é bem particular. Liberdade não seria agir somente de acordo com a vontade. Somente os animais orientam suas ações apenas pela vontade, pelo instinto. Liberdade para Kant é justamente ser capaz de não fazer o que se quer sem que isso passe anteriormente pelo júri da razão. Isso porque ao agir de acordo apenas com a sua vontade o homem está sendo “escravo” dela, e não livre:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. (KANT, 2004: 12).

O aprendizado da disciplina deveria acontecer na primeira infância, seria justamente esse o momento de fazer com que a disciplina se aplique, para que assim os corpos aprendam a afastar-se dos caprichos, para que nesta idade aprendam a aceitar ordens, a conter-se.

As crianças são mandadas desde cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um dos seus caprichos. (KANT, 2004: 13).

Caso a disciplina não fosse aprendida na primeira infância, correr-se-ia o risco de nunca mais aprendê-la, pois depois de algum tempo o homem já não seria mais capaz de submeter-se a ela.

Ainda que esta possua um caráter também negativo, por ser apenas uma forma de conter a influência da inclinação da vontade, e seu papel ser apenas o da privação, a disciplina seria fundamental, segundo o autor, para que o mais cedo possível o homem fosse capaz de submeter-se à razão. Isso seria importante porque o homem levaria consigo eternamente essa inclinação à liberdade, que pode ser compreendida como certa selvageria.

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria então todos os seus caprichos. (KANT, 2004:13).

À instrução, ao contrário da disciplina, não caberia apenas o papel de impor algo no homem que em nada o acrescentaria. Ela seria incumbida de oferecer conteúdo aos homens, através dela ele teria possibilidade de ampliar seu conhecimento. A cultura seria um dos elementos que comporia a instrução: “A educação abrange os *cuidados* e a *formação*. Esta é: 1. *negativa*, ou seja, disciplina, a qual impede os defeitos; 2. *positiva*, isto é, instrução e direcionamento e sob esse aspecto, pertence à cultura.” (KANT, 2004:29).

Como dissemos, a disciplina e a instrução contribuiriam com o processo de formação do homem, que, segundo o autor, já possuiria um fim determinado, disposições naturais a serem apenas desenvolvidas. Não bastaria apenas que a educação ou a razão estivessem presentes na vida do homem, sem o desenvolvimento de suas disposições naturais através delas. Estas seriam as disposições para o bem, e que não poderiam jamais ser atingidas em sua totalidade, posto que o homem não é um ser perfeito, caberia então ao homem, somente, aproximar-se deste ideal.

Ao pensar na forma como o processo educativo deveria ser orientado, o autor nos diz que este deveria ter em vista não o presente, mas o futuro. O homem contém em si, como foi dito, disposições para o bem, e para o bem de toda a humanidade. O bem desta não se encontraria na tentativa de garantir apenas o bem particular, desenvolver suas capacidades em conformidade com a lei moral; seria promover o bem de todos, mesmo que isso implicasse em abrir mão do melhor para si.

As pessoas particulares devem em primeiro lugar estar atentas à finalidade da natureza, mas devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade, e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mas ainda mais moral e, por último – coisa ainda mais difícil -, empenhar-se em

conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiriam. (KANT, 2004: 25).

Nesse texto de Kant, podemos observar que a educação se relaciona à obediência, ao submeter-se. Em um primeiro momento a disciplina deve fazer com que o homem, ainda na sua primeira infância, seja capaz de obedecer de forma passiva aos comandos dados pelo professor, a quem cabe orientar o aluno em direção à educação para que, em um segundo momento, o aluno seja capaz de submeter-se às regras morais. Deste modo podemos perceber uma relação entre educação e adaptação.

Ao questionar-se sobre quem deveria ser responsável pelo processo formativo do homem, Kant afirma que, em certo momento, ele caberia a família, em outro seria de responsabilidade pública. Durante o processo educacional far-se-ia então necessário que os pais abrissem mão de seu poder sobre os filhos e o cedessem aos governantes. Estes os encaminhariam na formação para a vida através da educação pública.

Quanto à educação que ocorre dentro da família, Kant nos alerta que ela pode “engendrar defeitos do âmbito familiar”, (KANT, 2004: 23) isso porque ao educar seus filhos, os pais, por vezes, repetem comportamentos que não seriam os mais adequados. Ao longo da obra escolhida, em vários momentos Kant volta a tratar dos riscos da educação dentro da família. Ele sugere maneiras de tratar os bebês quando eles choram, por exemplo. Neste caso, se deveria agir com indiferença para que eles não aprendessem a conseguir as coisas somente através do choro: “Deixemos pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos ficarão cansados de chorar. Se cedemos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo seu coração e seus costumes.” (KANT, 2004: 43).

Ao tratar da questão da obediência e da disciplina, Kant nos diz que é muito importante, desde cedo, o homem aprender a sujeitar-se a ordens. Seria preciso deixar de lado suas vontades e submetê-las a outros sem impor resistência. A necessidade de aceitar ordens seria necessária porque, até certo tempo, o homem ainda não seria capaz de dirigir corretamente a sua vontade e por isso poderia submeter-se aos instintos, e não à razão, o que o afastaria de sua humanidade. Para superar isso, o autor afirma: “Na verdade, o constrangimento é necessário!” (KANT, 2004: 32). Aqui há a associação entre constrangimento e liberdade, onde o constrangimento seria uma via de acesso à liberdade, e esta se daria quando, enfim, o homem fosse capaz de agir submetendo todas as suas ações à razão.

Kant, durante todo esse texto, nos apresenta ao processo de formação ou construção do homem. A finalidade da educação seria essa: contribuir para a formação do homem. Dentro desse processo deveria haver também espaço para o conhecimento de si próprio, isso porque, conhecendo-se a si próprio, o homem aproximar-se-ia da sua racionalidade. Desta forma agiria, ou poderia agir, de maneira livre, isto é, de acordo com as máximas que o fariam estar sempre em conformidade com a lei moral. Assim, o conhecimento de si contribuiria também com a liberdade.

A educação tem um importante papel na concepção de liberdade individual, política e moral. Na medida em que a formação individual se constitui, ela serve de sustentação para a formação política. O indivíduo bem formado agiria sempre se submetendo à razão. Desta forma, a ação do indivíduo deveria ser boa também para toda a humanidade e, é claro, estaria submetida às leis morais. A compreensão de que a ação individual deveria poder ser aplicada universalmente é a síntese de um conceito fundamental do autor, o *imperativo categórico* “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1980:129).

Outro desenvolvimento necessário para que a educação aconteça de maneira profícua é o desenvolvimento da prudência, que é definida como: “(...) a capacidade de usar bem e com proveito a habilidade própria.” (KANT, 2004: 35). A importância da prudência se encontra no fato de que ela é necessária para que não se desperdice o conhecimento adquirido. Além de contribuir com o não desperdício deste, a prudência ajudaria a transformar o conhecimento adquirido em um bem comum, realizando o que há de político no homem, fazendo com que ele não apenas aja socialmente de acordo com práticas morais, como seja capaz de aproveitar o que há na sociedade em benefício próprio.

Agir de acordo com o próprio bem é uma idéia importante segundo o autor, e para isso ele nos mostra formas de agir que estariam mais em conformidade com esse propósito. Em vários momentos do texto, Kant nos diz que é importante aprender a ser indiferente aos outros. Um dos motivos seria porque este “outro”, que pode ser, por exemplo, a família, pode influenciar de maneira ruim as suas escolhas, mesmo que a intenção fosse de educar. Essa indiferença deveria ser desenvolvida também em outros âmbitos, como no caso do choro dos bebês. Tal atitude ajudaria a compreender que a conquista do que se deseja não se daria pelo grito, pelo choro ou pela força.

O filósofo pensa que a escola deve ser tratada pela sociedade como cultura obrigatória, idéia que se torna mais fácil de compreender se levarmos em conta que a humanidade é

alcançada através da cultura e da educação, logo, a escola, espaço onde se pode aprender ambas, deveria ser obrigatória.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, Kant sugere uma possível relação entre a escola e o trabalho. A escola pode ser entendida como uma preparação e um condicionamento para o mundo do trabalho:

(...) quando deveriam ser habituadas (as crianças) desde cedo nas ocupações sérias, uma vez que ingressarão um dia na vida em sociedade. (...) a criança deve brincar, ter suas horas e recreio, mas deve também aprender a trabalhar. (KANT, 2004: 60).

Resguardada as diferenças de idade e limites físicos, a escola deveria antecipar o que ocorreria no mundo do trabalho. Poderíamos nos questionar sobre o que a escola e o trabalho têm em comum. A resposta de Kant seria a de que a escola é o espaço onde se habitua à disciplina, à obediência, a cumprir tarefas, todas essas práticas são comuns tanto ao mundo do trabalho quanto ao da escola.

Que a criança, portanto, seja habituada ao trabalho. E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada do que na escola? A escola é uma cultura obrigatória. “Prejudica-se a criança, se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho. (...) A educação deve ser impositiva, mas nem por isso escravizante.” (KANT, 2004: 63).

Em outro momento ele afirma: “O gosto pela felicidade é para o homem o mais funesto dos males da vida. Por isso é sobremaneira importante que as crianças aprendam a trabalhar desde cedo.” (KANT, 2004: 71). Como vemos, é preciso se desprender dos prazeres que não se submetem à razão. A felicidade, que não é conquistada através da razão, que parece significar um apreço pela facilidade e não pela dedicação à conquista do aprendizado e dos benefícios do trabalho, deve ser recusada.

É claro que, quando Kant fala de trabalho, provavelmente não se trata de trabalho como produção de bens, mas sim, da necessidade de, o quanto antes ter um aprendizado das responsabilidades, do doutrinamento das paixões, tendo em vista uma adaptação melhor ao futuro, e aí sim ao trabalho propriamente dito. Ainda assim, o que chama a atenção é a idéia de que desde cedo é importante o condicionamento, de modo que este contribua com a adaptação do indivíduo ao meio a que está submetido, e ainda a defesa da supressão dos sentimentos, nesse caso expresso pela recusa ao apreço à felicidade.

A postura de estímulo a sentimentos servís, parece ser necessária para uma existência de acordo com as leis morais. Dentro da mesma compreensão, Kant fala da necessidade de reconhecer autoridades e ser capaz de submeter-se a elas. A idéia de imposição, de submissão a ordens é algo muito presente na compreensão do que cabe à educação: “É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos.” (KANT, 2004: 75) e “Os homens que não se propuseram certas regras, não podem inspirar confiança.” (KANT, 2004: 77). Aí se encontra novamente uma relação possível entre o mundo do trabalho e a escola.

Quando Kant trata do que chama de “Educação Prática”, ele nos diz que: “Pertencem à educação prática: 1. a habilidade; 2. a prudência; 3. a moralidade.” (KANT, 2004: 85). Os três estão interligados entre si, na medida em que a habilidade deve tornar-se um hábito do pensar, é necessária ao talento e liga-se à prudência, na medida em que esta “consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos.” (KANT, 2004: 85) Por fim, temos a moralidade, essa é a maneira de se preparar para uma sábia moderação. “Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (KANT, 2004: 86).

Esses seriam os três pilares de uma educação prática. O entendimento de homem e de educação na obra que abordamos está fortemente marcado por estes três conceitos: a habilidade, a prudência e a moralidade. A partir disso, podemos compreender um pouco mais o entendimento kantiano dos conceitos de pedagogia e educação. O homem cuja humanidade teria que ser atingida deveria ser prudente e hábil, de modo a alcançar seus objetivos, e principalmente deveria estar sempre submetido às leis morais.

A educação formal, que nesse momento ainda não se dava dentro do espaço de uma escola, como a conhecemos hoje, e também não seria acessível a todos, representaria um estágio importante na conquista dessa humanidade e desempenharia um papel fundamental: mostrar desde a infância que o homem deveria ser capaz de obedecer, aceitar ordens, reprimir suas paixões e “adquirir” cultura.

A respeito da moral, é bom lembrar que o homem não seria naturalmente um ser moral, ele tornar-se-ia um ser moral quando se tornasse capaz de agir em conformidade com a razão. Enquanto o homem não submetesse as ações à racionalidade, ele se encontraria mais próximo da animalidade, e então, não seria capaz de agir de acordo com as leis morais. Para que isto acontecesse, seria necessário um grande esforço, só assim seria capaz de dominar-se e conduzir as suas ações preservando a conformidade com a moralidade, recorrendo à consciência, outro nome dado ao ato de recorrer à razão antes de agir.

Toda esta tentativa de Kant de compreender a educação como parte constituinte do processo de afastamento da animalidade que estaria contida no homem, tem em vista não o bem de um único homem, mas o bem de toda a humanidade. O projeto educacional tem por fim o bem universal. Nisso reside a importância da educação para toda a humanidade.

Se nos perguntarmos em que consiste o processo educacional para Kant, poderíamos resumir dizendo que é o processo pelo qual o homem pode afastar-se de sua animalidade e então realizar o seu projeto humano. Para atingir isso, sintetizando, seria necessário que o homem se submetesse à disciplina e garantisse a conquista de cultura, dessa forma ele se tornaria capaz de agir sempre submetendo as ações à razão. Assim, o homem poderia também agir sempre em conformidade com as leis morais, o que seria bom não apenas para si, mas para todos.

Fazendo um apanhado da visão de processo educativo, este não seria conquistado sem um esforço por parte dos educandos, ao contrário, esse processo exigiria do homem grande dedicação, para que ele fosse capaz de abrir mão de suas paixões, submetendo todas as vontades à razão, de modo que cada ação pudesse ser aplicada universalmente. Seria preciso também um olhar para si constante, tentando perceber se todas as ações estão em conformidade com a lei moral.

Dentro da compreensão de educação para Kant, é possível observar que toda a sua concepção está permeada por um fundo moral. O que está em jogo é o aprendizado do homem de viver em conformidade com as leis morais. Dentro desse processo de aprendizagem moral, o homem conquistaria sua humanidade, e preservaria o bem de todos.

Mesmo sendo a educação tratada quase somente desde o ponto de vista moral, ainda assim nos apresenta elementos para pensar a relação da educação com a técnica ou com o mundo do trabalho. Kant coloca em evidência a educação moral, mas nos dá indícios de outros aspectos que já estão a este relacionados. Um exemplo disso está no fato de que o filósofo nos diz que a educação deveria ser função sob responsabilidade de pessoas generosas, interessadas não apenas na melhora de habilidades, mas visando também o aproveitamento no trabalho. Este poderia então ser exercido por quem avançasse na educação.

Quanto à diferenciação entre educação pública e privada, o autor nos fala que enquanto a educação privada se devia à família, e a educação pública, que tinha altos custos, deveria acontecer nos institutos, para poucas pessoas, apenas as que pudessem pagar. E seria necessária justamente porque a educação no âmbito familiar não seria capaz de dar conta da instrução e da formação moral. Com a apresentação dos institutos, Kant já anuncia que a educação não seria direito de todos, somente dos que poderiam pagar, nesse caso, poucos.

Não é possível haver um grande número desses institutos, nem poderiam admitir um grande número de alunos; na verdade, são caríssimos e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas. (...) Por isso também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem desses institutos. (KANT, 2004: 30, 31)

Essas são as idéias principais apresentadas por Kant no texto que escolhemos. A idéia de que a educação se dividia entre física e prática, a primeira cabendo aos cuidados oferecidos pelos pais, babás ou amas de leite, a segunda devendo desenvolver a habilidade, a prudência e a moralidade. A educação deveria conter a disciplina e a instrução, à primeira seria responsável pelo aprendizado de conter-se, de submeter todos os atos à razão, e a segunda pela cultura, pelas informações e aprendizados na vida do homem.

O propósito maior da educação seria o de tornar possível a realização da humanidade que está contida no homem. Projeto esse irrealizável sem a ajuda de outrem. O homem através do processo educativo seria capaz de desenvolver a sua razão a fim de conseguir submeter todas as suas ações a ela, dessa forma agindo sempre em conformidade com as leis morais, propósito maior na vida do homem como ser social.

Até aqui, nos preocupamos de maneira sucinta com o que se entendia por pedagogia no Iluminismo e com algumas de suas manifestações através da sua expressão nos processos educacionais. Mostramos que a compreensão de pedagogia não era idêntica, se observarmos autores e territórios distintos. Essa diversidade nos ajuda a colher peças diferentes que formam um grande quebra-cabeça, e ainda que falem peças, já é possível identificar a imagem que vai se configurando.

Seguiremos nosso trabalho nesse próximo capítulo tentando perceber a visão de pedagogia e de educação em outro contexto, expressa por outro autor. Nosso objetivo é avançar rumo a um novo olhar que nos ajude a compreender algumas críticas feitas a esses mesmos conceitos por Adorno. Desta forma esperamos contribuir com o entendimento de uma relação que acreditamos existir entre a pedagogia iluminista e dos dias de hoje.

Como conclusão, após a análise dessa obra podemos dizer que as afirmações atribuídas a Kant devem ser apreendidas obviamente dentro de seu momento histórico, dentro do ideal iluminista e da crença de que a racionalidade, exercida também através dos processos educacionais, passando necessariamente pela disciplina, seria suficiente para aproximar o homem de sua emancipação. Dessa forma, podemos compreender a associação entre

disciplina e racionalidade. A disciplina seria uma manifestação do que a submissão à razão é capaz.

Entendemos que a importância da educação para Kant é fundamentada na crença de que a razão é necessariamente responsável pela passagem do homem da animalidade para a humanidade, o homem não seria capaz de concretizar tal passagem sem a ajuda de outrem, por isso, nos seus anos iniciais de vida precisaria ser moldado, para que através desse exercício aprendesse a conter-se e fosse capaz de agir de acordo com as máximas que o aproximassem de práticas em acordo com a moralidade.

Capítulo 2

2.1 A concepção de educação em Theodor Adorno

Neste capítulo, nos dedicaremos a apresentar o que Theodor Adorno compreendia por educação. Não trataremos apenas de sua expressão prática, mas também da percepção das repercussões que o processo educacional é capaz de gerar, o contexto em que esse se dá e ainda o entendimento da educação como objeto de estudo. No texto escolhido, Adorno não apresenta sempre de forma direta o que compreende por educação. Em diversos momentos, a educação é tratada com ênfase mais nos efeitos e reflexos do que no conceito propriamente dito.

Diferente do texto que escolhemos de Kant, o livro eleito como central dentre as obras de Adorno que foram lidas durante essa pesquisa não é um tratado sobre educação. A obra eleita é uma reunião de diversas conferências, entrevistas radiofônicas apresentadas por Adorno que compartilham o mesmo tema da educação. Nela podemos encontrar considerações importantes acerca do assunto, também do ponto de vista prático. Com a reunião desses textos podemos observar uma reflexão teórica acerca da prática educacional. Ao fazer isso, Adorno de forma alguma se restringiu a pensar a escola, o professor, o aluno como se fossem isolados entre si. Como não podia deixar de ser, ao pensar sobre a educação, pensamos também a sociedade como um todo, a economia, a política, a história.

Embora os textos apresentem um tema comum, isso não é perceptível sempre de forma tão direta como no livro de Kant. Por isso, quando apresentarmos as concepções de educação de Adorno, elas serão apresentadas a partir de idéias menos óbvias. Para entendê-las, portanto, deve-se tentar percebê-las inseridas em um contexto mais amplo e em sua integração e relação com diversos conceitos.

Nessa apresentação também trataremos de outras reflexões do autor. Reflexões que pensamos serem diretamente relacionadas à educação e contribuirão para uma melhor compreensão da atividade educativa. Entre elas, destacamos a questão da barbárie e da emancipação. Ressaltamos que ao falar de educação, Adorno está quase sempre se referindo à educação na Alemanha. Em pouquíssimos momentos trata diretamente da ação educativa de modo universal. Em contrapartida, as questões que são levantadas por Adorno poderiam ser aceitas quase sempre como questões comuns a grande parte das sociedades. É possível identificar exemplos, práticas acontecidas na Alemanha que, aparentemente, são observáveis em diversas partes do mundo, ou, ao menos, entra elas há pontos em comum. Em outras

palavras, apesar de termos clareza de que a vida humana e social se realiza em diversos tempos históricos, a percepção da história permite que considerações de Adorno sobre a educação na Alemanha possam ser tomadas como questões de qualquer tempo e qualquer lugar.

Quando tentamos compreender o que significa educação ou qual o seu sentido, segundo o pensamento de Adorno podemos resumidamente apresentá-la afirmando que a educação tem o papel de impedir que a tragédia ocorrida em Auschwitz se repita, ou seja, o papel principal da educação é afastar o homem da barbárie: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 1995a: 119)

O autor afirma ainda: “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela (?) foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” (ADORNO, 1995a: 119). Porém, é preciso antes de qualquer coisa pensar se a educação pode ou não contribuir de fato para que a barbárie deixe de existir. E mesmo que concordemos com essa possibilidade, é preciso pensar, delinear e compreender o objetivo da educação. A questão “*para onde a educação deve conduzir?*” é decisiva.

A educação não seria capaz de moldar as pessoas, mas poderia conduzi-las por alguns caminhos possíveis, caminhos esses diferentes entre si. Isso só seria possível por não haver uma natureza humana que defina previamente o destino do homem. Entendemos que não há uma essência determinando a forma de agir do homem, ao contrário disso, o homem e todas as suas ações são fruto da sua época, do contexto em que está inserido, de suas necessidades. Dessa forma, a educação também seria fruto de uma orientação, de um objetivo contextualizado, que poderia ser decidido, discutido e modificado.

A educação foi assim apresentada por Adorno:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as 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. (ADORNO, 1995a: 141)

Compreender a educação passa por entender a sociedade como ela se manifesta. É preciso perceber qual o objetivo dessa educação dentro de seu contexto histórico e econômico, além de diversos outros fatores. Do mesmo modo, compreender que a mesma sociedade que pode contribuir com a integração e o bem estar das pessoas através da educação

pode gerar princípios de desagregação também estimulados e criados dentro da mesma sociedade.

Aceitar que aquela que é capaz de integrar e acolher através da educação, pode também desagregar não é uma idéia simples, principalmente por que essa contradição não fica tão clara e exposta. Além disso, a educação quase sempre é compreendida como uma orientação para uma vida civilizada, o que dificulta a percepção de que ela possa contribuir justamente para o seu contrário. A sociedade seria o espaço onde a barbárie e a alienação, conceitos que serão apresentados adiante, podem se sustentar. É na estrutura social que eles podem ser percebidos e se amparam. E para transformá-los, ou mesmo impedir que se sustentem, é preciso modificar também a sociedade.

Adorno afirmou, assim como muitos iluministas, que era preciso transformar a sociedade. Quando se deparou com as lembranças de tragédias como os campos de concentração e as bombas atômicas, entendeu que era preciso modificar antes de tudo o contexto que permitiu que tais práticas fossem possíveis. O autor nos diz que as pessoas:

(...) 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, 1995a: 155).

Explicar o que ocorreu em Auschwitz só seria possível olhando para a sociedade, observando suas diferentes manifestações e compreendendo-as em toda a sua complexidade. Haveria um isolamento entre os diversos segmentos sociais, que se refletiria também em um isolamento entre as pessoas. O resultado disso é que os seres acabam por se importar apenas com o pequeno grupo com que se relacionam diretamente. Por todas as outras pessoas, aprenderiam a desenvolver apenas a indiferença. Os próprios interesses acabam por valer muito mais, apenas eles possuem valor em detrimento dos interesses, gostos e afetos desenvolvidos pelos outros. Essa manifestação acaba por gerar uma incapacidade de identificação com as outras pessoas. Esse processo foi chamado de frieza da “mônada social”: “A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro [**rever texto da citação**] (...).” (ADORNO, 1995a: 134).

O desenvolvimento dessa indiferença acaba por gerar uma incapacidade de relacionar-se, que é substituída pela relação somente com a representação do outro. Um problema gerado a partir disso é que as relações que se estabelecem são relações com essa representação, feita

por si mesmo. Relacionar-se com a imagem do outro, construída por si, é relacionar-se apenas consigo mesmo, alimentando a “frieza da mônada social”. Tal prática resultaria em um interesse apenas por si mesmo e a percepção de si como sendo o centro.

Todas essas manifestações de relações não passariam de uma adaptação do sujeito à sociedade em que ele vive, e a necessidade dessa adaptação seria fruto de uma pressão forte que as próprias pessoas exerceriam: “Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante (...), ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia.” (ADORNO, 1995a: 143) A sociedade e a ideologia do mundo seriam responsáveis, então, por desempenharem essa pressão sobre o indivíduo.

A superação desse modo de ser não se daria com a vivência do oposto, a associação coletiva não seria suficiente para superar a frieza social. A associação coletiva não era vista sempre como positiva. Segundo Adorno, o coletivo pode ser cego, servir como massa de manobra: “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meios do esclarecimento do problema da coletivização.” (ADORNO, 1995a: 127). O autor ainda afirma que, muitas vezes, inserir-se em algum grupo, fazer parte de associações pode gerar traumas, até mesmo dor. Como exemplo, destaca os ritos de passagem, como o ingresso em uma universidade, e o preço que muitas vezes se paga para inserir-se em grupos: “(...) ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo.” (ADORNO, 1995a: 128).

Essa indiferença desenvolvida em relação aos que nos cercam teria diversos efeitos. Por exemplo, ela se manifestaria no entendimento de que a virilidade deveria ser expressa através da capacidade de suportar e reprimir a dor. Desse modo, a indiferença acabaria por se manifestar também em relação a si mesmo. O autor nos diz que esse ato acaba por tornar o homem indiferente às suas sensações, daí ele tornar-se também indiferente à dor do outro: “O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio.” (ADORNO, 1995a: 128). Essa prática de um homem supostamente viril acaba por tornar esse mesmo homem capaz de causar dor nos outros. Como expressão desse fato, Adorno lembra a rigidez defendida na formação: “(...) elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. (...) Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada.” (ADORNO, 1995a: 128).

Essa situação de indiferença perante a dor também se manifestaria na tentativa de limitar as possibilidades de viver determinadas experiências. Experiência implica na aceitação do que nos chega também através dos sentidos. Reprimir essa possibilidade naturalmente refletir-se-ia em diminuir as oportunidades de cada ser humano passar por diferentes experiências, levando a uma falta de interesse e, até mesmo, à incapacidade de se estabelecer experiências. Em outras palavras, isso, objetivamente significa suprimir as sensações e estimular a indiferença, reduzindo a possibilidade da experiência.

E porque seria negativa a supressão da experiência? Para responder a essa questão é preciso dizer que, segundo Wolfgang Leo Maar, na introdução de *Educação e Emancipação*, a reflexão é fruto da experiência e o conhecimento é gerado a partir da reflexão:

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da 'semiformação'. (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 25)

Compreendemos que o enfraquecimento da experiência pode se dar de diversas formas, como por exemplo através de uma tendência à uniformização, e que isso resultaria, diretamente, no enfraquecimento da reflexão. A limitação da reflexão se traduziria conseqüentemente nos processos de construção de conhecimento.

Em nossa análise, entendemos que é mais fácil permanecer com o que já é conhecido. Permanecer no mesmo lugar, principalmente quando o nível de dedicação e de exigência desse lugar é pequeno, pode ser mais fácil do que se lançar ao novo. Conhecer, descobrir, implica abrir mão do domínio que se tem frente de uma situação conhecida e esse processo é também experiência. Dessa forma se dá o experimentar, o conhecer que tanto contribui com a reflexão e com o conhecimento.

Outra questão relevante é a que trata da construção das identidades e da individualidade. Entendemos que esta se realiza concomitante à experiência. É preciso pensar sobre si e sobre o outro, compreendendo os papéis desempenhados por cada um dentro da sociedade. Isso é necessário para que a individualidade e todas as particularidades que esse conceito envolve surjam, se fortaleçam, sejam respeitadas e se sustentem.

O enfraquecimento da construção das identidades, individualidades e experiências podem resultar em intolerância, barbárie e afastamento da emancipação. Além disso, esse enfraquecimento geraria escolhas muitas vezes em desacordo com a própria vontade. Essas

escolhas se dariam somente de acordo com o que é imposto, acontecendo, sobretudo, de maneira subjetiva. Pensamos que para se fazer escolhas, escolher inclusive a experiência, é necessário auto-reflexão, olhar e pensar sobre si e sobre os outros.

Um dos resultados desse processo seria o comprometimento e envolvimento com fatos que não foram escolhidos necessariamente de forma autônoma. Isso poderia gerar relações que se sustentam em uma base frágil e superficial. Desse modo, o processo acaba por manter-se e desenvolver-se de forma cíclica. Esse processo pode levar a um enfraquecimento da consciência e ao enfraquecimento da reflexão. Tudo isso pode se refletir na própria relação com o corpo: “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.” (ADORNO, 1955a: 127) Desta forma se explicita a relação do enfraquecimento da reflexão e da consciência com expressões de violência.

Segundo o autor, há uma pressão para que se destrua a individualidade. Esta destruição se mostra, entre outras formas, na pressão para a uniformização. Quando se estimula a padronização, e a indústria cultural é um bom exemplo, o resultado é uma identificação silenciosa com o outro, uma sensação aparente de “fazer parte”. Ao contrário de uma integração, essa sensação gera a atenuação das particularidades contidas em cada um e também das individualidades.

A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com o seu potencial de resistência. (ADORNO, 1995a: 122)

Esse processo é um dos responsáveis pelo surgimento e a permanência da situação de barbárie. Ele a torna possível, faz com que ela se prolifere. A emancipação também é prejudicada. Fruto da experiência e do pensamento, ela é de suma importância para o extermínio da barbárie.

Emancipação é um conceito bastante complexo, discutido por Adorno. Neste trabalho, ela será entendida como uma compreensão consciente, autônoma. A emancipação passa pela racionalidade, que faz uso do contexto histórico, social e econômico, tendo em vista o crescimento e a compreensão de si e do outro como parte de uma sociedade. A emancipação implica em um desenvolvimento sustentado na dialética.

A prática educacional pode contribuir com o projeto de emancipação. Ela deve estar contida nos processos de construção de conhecimento. Porém, tal compreensão não significa

que o homem tenha algo de essencial que deva ser orientado para algum sentido definido previamente, nem que o homem, com ou sem essa ajuda, realize o destino que a ele foi designado. Não existem destinos designados.

A emancipação é a possibilidade de fazer uso do próprio entendimento. Esse conceito está próximo da idéia kantiana de saída da menoridade. Contudo, essa aproximação é parcial, pois apresenta diferenças em alguns aspectos, como, por exemplo, a compreensão de que esse processo deve ser universal, de que só se realize em sua plenitude quando permitido a todos, e não apenas a uma parte da população.

Uma prova de que o uso da razão não é suficiente para que a emancipação se concretize é a compreensão de que o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação. Fazer uso da razão e dos avanços permitidos por ela não implica, necessariamente, em emancipação, em liberdade de pensamento, de criação e nem de escolhas de acordo com a individualidade de cada um.

O desenvolvimento cultural também não é suficiente para que a emancipação seja possível. A formação cultural, a escola e o desenvolvimento científico podem levar à barbárie. Auschwitz é a prova de que uma população, que fazia uso da razão e que se relacionava com o desenvolvimento cultural, foi capaz de praticar e sustentar a barbárie. Nos diz Adorno:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. (ADORNO, 1995a: 116).

Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki, entre tantos outros exemplos, evidenciam que não basta ter algum contato com a cultura e com a educação. Ter conhecimento de alguma coisa não é suficiente para exercê-lo.

Pensar em indivíduos “emancipados” é pensar a humanidade com a sua compreensão do eu, da individualidade fortalecida. Adorno argumenta que, ao longo da história, é possível perceber de que modo a tentativa de compreender como um indivíduo e, ao mesmo tempo como um ser social, gerou inúmeras vezes expressões de repressão e de resistência. “A idéia de uma espécie de harmonia, tal como vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo tornou-se irrealizável.” (ADORNO, 1995a: 154). Nesse sentido a escola pode ser um exemplo de tal fato. Quando pensamos que a educação e suas expressões práticas podem tanto estimular a criatividade, as características

singulares, como reprimi-las ao extremo, podemos então compreender o processo educativo como uma possibilidade de repressão ou de resistência quando consideramos a questão da emancipação.

Partir da idéia de emancipação humana como um dos pilares da humanidade e sua garantia de sobrevivência deve ser, segundo o autor, uma exigência política, já que ele afirma que a democracia e a emancipação se relacionam diretamente. “Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 1995a: 142) Deste modo, há grande dificuldade de se fazer escolhas genuínas onde o pensamento é submetido a outros fatores que não o estímulo de conhecer, descobrir e aprender. Se as idéias forem, de alguma forma, tuteladas, as decisões conseqüentemente também seriam. Emancipar-se implica em construir a própria autonomia como fruto da atividade de pensar por si mesmo. Por isso, a emancipação não pode ser “oferecida” por outrem. A educação pode contribuir com o processo de emancipação, mas esta não é o resultado de uma prática que não é conquistada e exercida por si mesmo.

Esse fato mostra como a idéia de emancipação se reflete diretamente na organização econômica e política de um país. Não há como pensar, de maneira isolada, os diversos âmbitos de uma sociedade. Se a emancipação, ou o contrário dela, pode se dar através da educação, esse fato se reflete na política do país e, conseqüentemente, na economia: “O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1955a: 181) Esses mecanismos se sustentam. Se for mais rentável que a emancipação não se realize, as expressões econômicas sustentarão essa situação. Isso porque ela passa a ser condição para a sustentação de diversos organismos econômicos. Quanto menor for o acesso à cultura mais fácil, será o processo de dominação.

A necessidade de uniformização da sociedade parece uma exigência de muitos modelos econômicos. Essa uniformização se mostra incompatível com a formação de subjetividades, pressuposto para se pensar um modelo de educação como experiência formativa. A experiência necessita de um processo de construção de conhecimento sustentado em um processo dialético. A educação, a que nesse momento nos referimos, precisa se deparar com as contradições que fazem parte da sociedade, não apenas com a uniformização ou a incansável tentativa de realizar esse projeto de uniformização que citamos anteriormente.

O processo de uniformização, para melhor adaptação ao modelo econômico, por exemplo, pode ser sustentado também através de práticas educativas não reflexivas. Do mesmo modo, o crescente valor atribuído aos resultados, em detrimento dos processos de construção do saber que citamos, é mais uma das expressões do empobrecimento das experiências, contribuindo com a semiformação. Essa uniformização é incompatível com um conhecimento sustentado na lógica, que pressupõe a reflexão dialética e contribui para a emancipação, como foi dito.

Quanto à importância dada à razão, entendemos que Adorno não fez uma crítica ao uso da racionalidade: “Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação.” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 20) A partir da leitura de seus textos, concluímos que há uma crítica, de fato, a um modo de racionalidade que se dá apenas superficialmente, sem recorrer à razão para pensar, também, sobre seu uso, em que existe um desprezo pela reflexão, pelo pensar-se. A crítica se dá à crença não fundamentada do uso da razão, ainda que exista algum tipo de reflexão sobre essa prática. A crítica que fazemos, tem como foco a razão vista como um mero instrumento, como se também não pudesse ela ser objeto de reflexão. De acordo com Leo Maar: “Ele não criticava a racionalidade, mas o seu déficit nos termos de uma experiência formativa dialética (...)” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 20).

Essas críticas estão presentes em grande parte da obra do autor. Na análise dos textos de Adorno, encontramos indicações sobre práticas e compreensões equivocadas acerca da sociedade. “(...) a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.” (ADORNO, 1955a: 119) Em contrapartida, não há em sua obra a certeza ou a clareza de que seria possível superar a condição em que nos encontramos. Também não podemos afirmar que a emancipação poderia ser de fato conquistada por todos. Isso porque “(...) o conceito de semiformação constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas.” (ADORNO, 1955a: 23). A semiformação serve de sustentação para a formação de uma sociedade determinada pelos interesses econômicos, políticos e sociais, que definem uma determinada época.

Segundo Adorno, no mundo em que vivemos é impossível pensar que as pessoas se formam para compreenderem-se como indivíduos, estimulando a sua individualidade, como foi citado. Tal comportamento é incompatível com o papel que o indivíduo deve representar dentro da sociedade, onde há necessidade de competição, valorização quase sempre apenas

dos resultados, e estímulo à uniformização não há uma valorização das identidades com suas particularidades.

A crença na emancipação, na consciência de si e dos outros, a racionalidade usada não como mero instrumento, é uma idéia constante nas reflexões de Adorno, principalmente sobre a educação. Haveria uma proximidade entre esclarecimento e liberdade, assim como entre o uso da razão e a emancipação. É fundamental perceber essas relações. Elas são frutos do pensamento e do estudo e não apenas resultam de um processo de associação automática. Embora tais conceitos se articulem e dialoguem não se poderia vinculá-los automaticamente. É preciso antes pensar sobre tais relações.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência, o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação. (ADORNO, 1995a: 151)

Como afirmamos anteriormente, a educação se relaciona necessariamente com a sociedade em se insere. Deste modo, pensamos que trabalho e educação são conceitos que se relacionam, e por isso entendemos que o modo de produção, o trabalho, contribui, como mencionamos, com os sentidos que a educação poderia assumir. A educação é, por vezes, entendida como preparação para o mundo do trabalho, sendo assim, ela pode influenciar as práticas e necessidades que verificamos nos ambientes de trabalho. Assim, em nossa análise, a educação se relaciona com o modelo econômico vigente.

Ao aceitar a relação entre essas duas práticas, podemos pensar que o modelo educacional é também resultado de uma dinâmica do processo produtivo. Tentamos com isso compreender o trabalho e tudo que o envolve, em alguma medida, vinculado à educação. Segundo Adorno, o homem se constituiria dentro de relações sociais, por isso, não seria possível então pensá-lo abstraindo-o de sua história. Deste modo, tudo com o que ele se relaciona o está “formando”. Sendo assim, o homem não seria educado ou “formado” apenas na escola, mas em diversos âmbitos.

Acima nos referimos ao fato de Adorno afirmar que a educação é, muitas vezes, compreendida como a preparação para o mundo do trabalho. A orientação no mundo passa pela adaptação do homem ao mundo do trabalho. Quando a educação precisa ser pensada

como preparação para o trabalho, e cresce o espaço destinado ao trabalho que exige pessoas semiformadas e conformadas, ela deixa de ser destinada ao estímulo do pensamento. Obviamente, não creditamos à educação o papel de deliberar sobre os destinos individuais e coletivos, mas a entendemos como um dos elementos que podem interferir na formação do sujeito.

Essa mudança se fundamenta também na divisão estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e a valorização deste em relação ao outro: “Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual;” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 26) Essa distinção faz com que o mundo sensível e o mundo intelectual não possuam um determinante comum quando se trata da produção efetivamente. “(...) embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo.” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 17) Parece que o trabalho exige que a subjetividade seja deixada de lado, condicionando o corpo e a mente apenas à concretude. Dessa forma, parece difícil pensar que o trabalho possa ser percebido como um elemento formador, ou ainda, que a formação para o trabalho, de fato, contribua para alguma forma de emancipação.

O valor atribuído às diversas formas de trabalho intelectual e físico é também fruto da cultura em que estão inseridos. Com isso, não é possível afirmar que a cultura é somente um elemento positivo. Essa afirmação se fundamenta na percepção de que a cultura se submete à ordem econômica, assim como qualquer outro elemento da sociedade.

Entendemos a cultura como fruto de um modelo que nem sempre valoriza a produção de conhecimento, nem sempre contribui com a produção de subjetividade. Deste modo, nos questionamos se essa pode, necessariamente, levar à formação de um homem emancipado.

Em nossa análise, entendemos que a formação, que leva à emancipação do homem, é também fruto das relações sociais de produção, e acaba por ser também uma relação de produção. As relações sociais são fruto de diversos fatores que, unidos, montam o cenário das mais distintas manifestações que se apresentam em uma sociedade, entre elas, o processo educacional, a formação para o trabalho e, principalmente, o trabalho. Este poderia ser visto como medida para diversas relações sociais.

Em relação ao trabalho, que muitas vezes orienta o processo educativo, pode ele também contribuir ou não para a aproximação com a formação cultural do indivíduo. Entretanto, esta relação pode ser incompatível. Isso porque “(...) a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade

artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício”. (ADORNO, 1995a: 33) Esse fato mostra que o modo pelo qual o trabalho se manifesta pode ser incompatível com a aproximação entre trabalho e cultura, experiência ou algum processo educativo.

Assim como a educação, quando se aproxima do mundo do trabalho, passa a ser instrumento somente para a preparação para esse mundo, e atenua suas potencialidades, a cultura, ao se submeter a um modelo de produção, passa pelo mesmo processo. Essa submissão da cultura, suas produções e manifestações ao modo de produção próprio do capitalismo também deixam de lado algumas características essenciais. Esse processo Adorno chama, como dissemos, de indústria cultural, desse modo a cultura se transforma em mercadoria.

Quando falamos que a cultura transforma-se em mercadoria, pensamos que esse processo se origina também através do desenvolvimento industrial e da valorização da técnica. Ambos contribuem para esse processo e podem gerar o equívoco de se pensar que a técnica é algo em si mesma. Esquece-se assim que a técnica foi criada pelo homem, é fruto do trabalho e seu papel só se realiza na relação com o homem. A técnica deve ser compreendida como estando a serviço da humanidade, como citamos antes. Porém, essa finalidade nem sempre é percebida, e pode também ser confundida, deixando a técnica de ser um instrumento para ser um fim em si mesmo. Adorno nos fala da fetichização da técnica onde o ser humano desenvolve uma relação doentia com ela: “No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar.” (ADORNO, 1995a: 133).

Com isso, não há uma crítica à técnica, nem a defesa de que a educação não deve contemplar assuntos que, de alguma maneira, colaboram com a adaptação do indivíduo ao mundo a que ele pertence. Mas caso ela faça apenas isso, estará contribuindo para que as mazelas do mundo se perpetuem. A educação deve se dedicar à consciência e à racionalidade, e essa dedicação deve sempre ter em vista que a educação é fruto da história.

Percebendo a educação e suas práticas como mais uma das expressões que se dão dentro da história, é possível afirmar que ela pode ser conformista e estar a serviço da adaptação, sendo essa conformação uma necessidade correspondente à época a qual ela está inserida. “Por um lado, é certo que todas as épocas produzem as personalidades (...) de que necessitam socialmente”. (ADORNO, 1995a: 132) Da mesma forma é possível pensar que a educação, representando um papel de resistência, pode ser a expressão das necessidades de determinados contextos históricos, econômicos e sociais. “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente.” (ADORNO, 1995a: 144)

Segundo Adorno, a educação também pode estar a serviço de um modelo particular de adaptação das pessoas ao mundo, afastando-se da intenção de tornar as pessoas passivas ou induzi-las ao conformismo:

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” (ADORNO, 1995a: 143).

Assim, observamos que existem formas diferentes de adaptação ao mundo. Há um tipo de adaptação que se aproxima muito mais da consciência e da emancipação, e acontece a partir da clareza do lugar que se ocupa, das limitações e transformações possíveis, e passa por uma educação que não impede o afeto, que aceita a importância do outro em sua vida: “(...) esta (a realidade) envolve continuamente um movimento de adaptação.” (ADORNO, 1995a: 143)

2.2 Educação e barbárie

Podemos pensar que a falta de consciência e de auto-reflexão não se dão de forma ingênua. Elas se apresentam como resultado de um processo social, e podem dar origem ao que Adorno chamava de barbárie. Barbárie é definida assim: “(...) regressão à força física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto a identificação com a erupção da violência física.” (ADORNO, 1995a: 159). É a mostra, em seu maior grau, de expressões de preconceito, tortura, opressão. É um dos elementos sustentadores de genocídio, do ódio infundado, gerando expressões de indiferença e maldade.

Adorno afirma que a barbárie é fruto das relações sociais. A sociedade a produz e a escola, como parte da sociedade, pode também sustentá-la, estimulá-la e, muitas vezes, pouco pode fazer para resistir a ela. “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.” (ADORNO, 1995a: 120) Entendemos que o poder político e outras expressões regulares da sociedade podem se manifestar em diversas ocasiões através de atos produtores da barbárie. Esses casos seriam

muito graves já que, por vezes, há a tentativa de justificá-los como sendo necessários para a manutenção da ordem.

Por outro lado, pensar, por exemplo, que o acesso à educação e à cultura bastaria para afastar a humanidade da barbárie é um equívoco. Ambos os conceitos poderiam conter em si expressões de barbárie, principalmente quando esses se apresentassem de maneira impositiva ou quando fossem fruto apenas de necessidades externas, e por isso pouco contemplariam expressões de reflexão, de experiência autônoma.

Um outro fator que entendemos se agregar à ausência de formação para sustentar a barbárie é a falta de aptidão para a formação. Não se trata de uma aptidão essencial, mas sim daquela que é gerada a partir de curiosidade e interesse numa relação. O que é desconhecido pode gerar repulsa, e essa é uma das gêneses da recusa da experiência e da emancipação, assim como propiciadora da barbárie.

Expressões da barbárie são pensadas como um dos elementos que compõe o processo de evolução da humanidade. Como se fosse necessário que essa existisse para que o progresso pudesse acontecer. Essa defesa é inadmissível. Entendemos que nenhuma prática tratada por Adorno que em alguma medida se aproxime da barbárie possa ser compreendida como positiva para a humanidade.

A barbárie pode ter como origem práticas sociais. Ao aceitar isso, ela passa a ser mais uma parte integrante da civilização. Sendo assim, como é possível pensar a sua superação? Ainda que a resposta a essa questão não possa ser totalmente apresentada, vamos indicar a seguir algumas compreensões de Adorno que não as estimulam. De qualquer forma, a tentativa de se superar a barbárie é fundamental para que se pense na continuidade da humanidade.

É preciso pensar em transformar a capacidade de barbarização. Compreendemos que a educação poderia ter um importante papel dentro desse processo. É claro que é preciso discutir que tipo de educação seria essa. É preciso estar atento ao fato de que a educação pode contribuir com a formação cultural dos indivíduos e, realizando isso, ela contribui para o afastamento da barbárie. Se pensarmos que a barbárie se manifesta também pela intolerância, pela incapacidade de se reconhecer no outro, pela falta de conhecimento e compreensão, aquilo que se manifesta diferente de si, a formação cultural pode ajudar a afastá-la. Ainda que seu alcance seja limitado, pensamos que esse é um papel que pode ser ocupado pela educação.

Como idéia comum a Kant, Adorno defendia que a reflexão e a autodeterminação podem contribuir para o afastamento da barbárie.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. (ADORNO, 1995a: 116)

Dessa forma, entendemos que Adorno não era contra o uso da razão. Concluímos que havia uma crítica ao uso da razão quando essa se coloca em detrimento da percepção de tudo o que envolve o indivíduo e sua percepção. É preciso fazer uso da razão, mas isso não é suficiente para a plena realização da humanidade. Do mesmo modo, a valorização dos afetos e a relativização da moderação não contribuem necessariamente para afastamento da barbárie.

Dentro dessa dinâmica, é necessário atribuir para qualquer estratégia que participe da educação a importância de sua seriedade moral. Além disso, é preciso que tais processos sejam compreendidos como instrumentos que podem ou não contribuir para a superação pela humanidade das relações de produção da barbárie. Veremos a seguir o que Adorno nos diz sobre o modo como deve ser orientada a educação. Por ora, ele nos diz que:

“No instante em que indagamos: ‘Educação – para quê?’, onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido esse ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigido um objetivo educacional a partir do seu exterior.” (ADORNO, 1995a: 140)

Deste modo, a resposta à pergunta: Para quê educação? Já não é mais respondida com facilidade. Não há a certeza de que a emancipação pode ser conquistada ou que a falta dela pode ser de fato enfrentada através da educação. E mesmo que isso fosse considerado possível, permanecem diversas questões. Quem deveria ser responsável por tal tarefa? “É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros.” (ADORNO, 1995a: 141) Os professores devem ser profissionais ou intelectuais? Devem admitir a estupidez como instrumento contribuinte a fim de provar uma moral superior?

Nem todas essas questões serão respondidas. Pretendemos, porém, nos dedicar a mostrar diversos aspectos apresentados no texto de Adorno que contribuirão para a reflexão sobre essas questões. Entre os argumentos apresentados, está a defesa da importância da educação na primeira infância, já que esse seria o momento, segundo o autor, em que se forma

o caráter:“(...) a educação que tem como por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.” (ADORNO, 1995a: 122)

De acordo com o autor, a infância é o momento da formação do caráter: “(...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância” (ADORNO, 1995a: 121). Sendo assim, este é um momento fundamental na formação do indivíduo. Nesse momento, as crianças devem ter acesso à realidade e à dureza do mundo, para que não se surpreendam mais à frente ou não saibam lidar com tais situações: “Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas.” (ADORNO, 1995a: 135) Do mesmo modo, o autor também afirma o quão ruim é ter pais indiferentes, pouco receptivos para o afeto, incapazes de amar:

Pois as pessoas que devemos amar são elas próprias incapazes de amar e por isto nem são tão amáveis assim. (...) Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos dessa sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano as crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. (ADORNO, 1995a: 135)

Um filho formado nessas condições pouca chance tem de não reproduzir o mesmo comportamento quando tiver seus próprios filhos. E de nada adiantaria tentar impor o amor. Se assim fosse, este seria artificial e, portanto, não seria amor.

Os processos educacionais não devem ser orientados para modelos ideais, devem ser pensados sempre relacionando-se com o contexto em que estão inseridos. Para que de fato possa ser uma educação que permita a experiência, e com isso contribua com a emancipação, e com o afastamento da barbárie, deve ser voltada para a contradição e a reflexão. A respeito de modelos ideais de educação, Adorno nos diz que:

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal. Esta expressão se encaixa com bastante precisão na esfera do jargão da autenticidade que procurei atacar em seus fundamentos. Em relação a essa questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. (ADORNO, 1995a: 141).

A educação precisa contribuir mais do que somente com a adaptação ao mundo, com a resistência. Ainda que essa adaptação seja de suma importância, não pode ser o único objetivo almejado.

A defesa da auto-reflexão e do esforço crítico é importante por se compreender que ambos são fundamentais para que escolhas sejam feitas de maneira crítica e não haja uma aceitação, uma apropriação de decisões feitas por outrem, sem que o próprio sujeito seja levado em conta, assim como suas próprias vontades, desejos e aptidões. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (ADORNO, 1995a: 125) A formação se dá também pela autocrítica e pela capacidade de perceber as suas dificuldades. Para que isso ocorra é necessário que haja auto-reflexão:

O conteúdo da formação educacional por vezes é conformista, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando comportamentos de assimilação e adaptação, canalizando os interesses existentes e por vezes irracionais apelando contra a razão e a vida intelectual e cultural. (ADORNO, 1995a: 21)

O exemplo disso pode ser pensado até mesmo na relação que se estabelece com a própria língua. O desconhecimento da própria língua é um exemplo de como há, por um lado, conformidade frente à dificuldade, e, por outro, como a dificuldade de escrita formal, de domínio da linguagem é uma das faces do desacordo entre a linguagem, a educação e o indivíduo. A escrita que se dá de forma problemática é uma das ilustrações da falta de domínio. Quem escreve com dificuldade, provavelmente fala, lê, e compreende também com dificuldade.

Somente muito poucos pressentem algo na diferença entre a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto; acreditam que basta saber falar para saber escrever, conquanto seja certo que quem não sabe escrever em geral também não consegue falar. (ADORNO, 1995a: 64)

Crê-se que, independente do processo formal de educação, o indivíduo está inserido em um contexto histórico, cultural, e se não realiza seus planos isso não se dá, necessariamente, por uma incapacidade. Esse mesmo contexto poderia tanto limitá-lo quanto estimulá-lo. O acesso à formação cultural se relacionaria também com fatores que não dependem somente da escolha de cada um. Parte da história pessoal, como o local de nascimento, a época e a constituição familiar, influenciam a formação cultural e independem, quase em sua totalidade, de escolha ou de vontade.

(...) condições sociais como origem, em relação a qual somos todos impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural de nutre. (ADORNO, 1995a: 71).

Dentro desse mesmo processo se verificaria a destruição da memória, que diminui a importância do sujeito. A prevalência da razão, em detrimento da memória, contribuiria com o enfraquecimento e desaparecimento da consciência da continuidade histórica. Desse fato, o que resulta é uma humanidade sem memória, que vive o presente, sem muitas vezes percebê-lo como parte de um grande processo, e que, por isso, se prende ao imediatismo.

Do desconhecimento da própria língua, da falta de reflexão, da desvalorização da história e da memória e de seus reflexos na compreensão de tempo, de planos, resultaria um afrouxamento da compreensão e da reflexão sobre as questões éticas. Auschwitz, ao mesmo tempo, é uma mostra do resultado desse processo, como uma prova de que estamos caminhando para práticas do gênero. A educação, em contrapartida, pode proporcionar a recusa à violência.

Há um perigo real ao se defender a força para se estabelecer a disciplina. Entretanto, tal idéia ocupa grande espaço quando se refere às formas de educar. Adorno ressalta que é um equívoco pensar que a severidade e a força poderiam, de alguma forma, contribuir para a formação do homem. Elas podem, ao contrario disso, levar o homem a comportamentos violentos e vingativos:

Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. (...) Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 1995a: 128)

A competição, outro exercício recorrente quando se pensa a prática educativa, segundo o autor, também estimularia a barbárie: “Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a educação humana.” (ADORNO, 1995a: 161) Assim como a força e a repressão dos afetos, a competição poderia levar o homem à barbárie.

Pensamos que todo o esforço de fazer com que a educação se dê de forma impositiva poderia se tornar um movimento rumo ao fracasso. Entendemos que as experiências adquiridas pela vontade e pelo interesse diferem daquelas oferecidas impositivamente, ainda

que de maneira esquemática, ordenada. A formação cultural só pode ser adquirida mediante o interesse e esforço espontâneos. Estar no espaço que deve oferecer essa formação não é suficiente para que ela de fato aconteça.

Uma experiência verdadeira que pode gerar reflexão e conhecimento tem como pressuposto o *amor*. O *amor* como vontade, afeição, carinho, cuidado pelo saber. Despertar esses sentimentos seria o mais difícil, até mesmo porque eles são íntimos, particulares e não estão submetidos, em sua completude, a forças externas. Ainda assim, sendo o *amor* fundamental para que haja o desejo de aprender, quem é responsável pela apresentação, pelo ensino deve possuir esse *amor*. O trabalho desempenhado pelo professor implica em uma troca imediata permeada por uma relação afetiva direta:

(...) para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. (...) Mas seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos (...) (ADORNO, 1995a: 64)

Com essa citação, observamos que o professor tem um papel de destaque e importância quando pensamos na educação desde o ponto de vista prático. Sua relação direta com o processo de “formação” faz dele um foco de olhar, atenção, culpa, sucesso e responsabilidade. Em diversos momentos do texto escolhido, Adorno nos fala do papel do professor desde seu ingresso na universidade. Consideraremos alguns aspectos do pensamento de Adorno sobre a tarefa do professor no processo de formação dos indivíduos.

Durante algum tempo, na época moderna, o professor não era visto com grande prestígio, mas como um serviço igual a qualquer outro, que vendia a sua força intelectual. Essa visão se sobrepõe à idéia de que o professor era portador de um dom especial e desempenhava essa função quase como um sacerdote desempenha a sua. O professor agiria em nome do bem, cumprindo o seu destino.

Uma vez que o ato de ensinar torna-se uma profissão, um trabalho, a universidade ocupa-se então da formação desses profissionais. Segundo o autor, no momento da escolha pelo curso universitário, o processo de formação dos professores poderia gerar equívocos. Isso porque haveria a constatação de que muitos professores escolheriam essa profissão apenas por falta de opção. Dessa forma, o trabalho desempenhado por esses estaria quase sempre fadado aos equívocos e insucessos: “Eles sentem seu futuro como professores como

uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas.” “(...) para haver formação cultural se requer amor;” (ADORNO, 1995a: 97).

O ingresso na universidade acontece muitas vezes, não por aptidão, pela escolha genuína do que se deseja estudar e trabalhar, mas pelo que é possível concretamente. Essa situação mostra a incapacidade de realização de um sistema de formação que contemple setores diversos da população, e mostra a impossibilidade de se crer que, através da educação, classes distintas se colocariam em condição de igualdade. Nesse processo, ficaria aparente a dificuldade de se crer que seria através da educação que o homem realizaria seu projeto de humanidade. Como resultado desse processo, teríamos muitos professores que o são apenas por circunstâncias e não por aptidão ou vontade. Com isso, o *amor* e o respeito ao que se dedica não parece possível.

Ainda que pareça contraditório, Adorno afirma que pregar o *amor* é algo que não faz nenhum sentido. A ordem social produz frieza e indiferença. Para superar isso seria preciso pensar nos pressupostos que permitem as condições de existência dessa frieza e da indiferença para com o outro. Só compreendendo as origens e as tais condições que possibilitam a sua instauração é que se pode compreender como ganharam tanto espaço e como seria possível superá-la. O que podemos ter certeza é que o homem não relaciona-se em perfeita harmonia:

Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais. (ADORNO, 1995a: 134)

Retomando a idéia que trata do ingresso na universidade, ainda que este tenha acontecido por plena vontade, a universidade ainda pode ser culpada por acontecimentos que, de acordo com o autor, não seriam responsabilidade dela. Não oferecer aos alunos formação básica seria um deles. Mesmo havendo o pressuposto de que não cabe à universidade dar conta de uma formação básica, já que esta deveria ter sido consolidada antes, a universidade acaba por ser equivocadamente responsabilizada.

A valorização e o crédito atribuído ao ensino superior se sustentam no poder da ciência de conferir o que é melhor, de dar garantias, de proporcionar a “salvação”. Os professores universitários são mais respeitados e admirados. Esse destaque não é fruto da prática docente, e sim da condição de pesquisadores de produtores de ciência. **citacao] (?)**

O mesmo prestígio não é atribuído a todo tipo de professor. Há um desprestígio conferido aos professores, que não se ocupam do ensino universitário. Esse desprestígio

representa outra grande mudança histórica. Até aproximadamente a consolidação do Iluminismo, o professor não era visto como um mero trabalhador, por vezes mal formado, vendendo sua força intelectual, mas como um preceptor e, portanto, mais prestigiado. É claro que o problema não é ser ou não um trabalhador. A questão se concentra na escolha da profissão e no processo de formação.

Adorno afirma que toda relação que é intermediada pelo dinheiro, seja ela a de professor ou qualquer outra, é parte fundante da ideologia de indiferença com o outro. Isso faria do exercício do professor, dentro de qualquer sociedade onde ele fosse um funcionário prestando serviço e vendendo sua força de trabalho, um exercício fadado ao insucesso, à frieza. Em alguma proporção, o insucesso está assegurado. A essa questão é preciso também dedicar atenção, tentando pensar as condições que permitem que isso seja possível:

Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor – provavelmente na forma mais imperativa, de um dever – constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. (ADORNO, 1995a: 135)

Como um trabalhador intelectual, o professor é um representante de um modelo de trabalho que não contempla, não valoriza a força física. Isso o coloca em lado oposto ao dos soldados, guerreiros e heróis. A oposição não se encontra no objetivo de sua ação, mas no modo como tais papéis são vistos pela sociedade. Entendemos que ao professor cabe sempre fazer com que cada um se depara com a própria incapacidade. Com ele, é necessário se deparar com as próprias limitações e superá-las.

Entendemos que o professor é visto, muitas vezes, como um ser distante, que possui algum poder, mas este pouco lembra a realidade. Isso porque a escola é um mundo particular que não reproduz muito da vida comum, do “mundo dos adultos”. Isso faz do professor um ser imaginário que, ao apresentar alguns comportamentos humanos, como, por exemplo, jogar bola ou beber, passaria a ser admirado pelos alunos por mostrar, justamente, uma atitude própria, comum aos seres humanos.

As mostras de humanidade - *jogar bola e beber* - são por vezes entendidas como erro: “O aspecto mágico da relação com os professores parece se fortalecer em todos os lugares onde o magistério é vinculado a autoridade religiosa, enquanto a imagem negativa cresce com a dissolução dessa autoridade.” (ADORNO, 1995a: 104) Essa compreensão se dá pela tentativa de preservar a idéia equivocada de que o professor é um “ser ideal”, como um

modelo, o que contribui com a idéia de que ele pouco tem algo de humano e reforça o afastamento entre aluno e professor.

Com isso, não se pretende responsabilizar o professor por todas as mazelas atribuídas à educação. Ao contrário disso, há a percepção de que este é tão injustiçado, vítima do mesmo modelo que forma de modo deficiente professores e alunos. E as dificuldades de formação/percepção não estariam somente no sistema formal de educação, se encontrariam nos mais diversos âmbitos da sociedade. Desde a percepção do tempo, da realidade, passando pela memória, até a influência exercida pela história:

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento (...) mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto da realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. (ADORNO, 1995a: 25)

Para Adorno, como mostramos nesse capítulo, a educação pode se relacionar com a barbárie na medida em que ela se afasta da experiência e se limita a um processo de adaptação do indivíduo ao mundo em que este vive. Ainda que essa adaptação seja necessária, como por exemplo, ao preparar em alguma medida o homem para o mundo do trabalho, a educação não deve se restringir a esse papel.

A educação que se relaciona e pode contribuir com a emancipação e autonomia do indivíduo deve contemplar o afeto, o amor. Relações que são orientadas apenas pelo lucro e pela utilidade, dificilmente se aproximaram de uma expressão genuína.

O processo formativo que contribui com a emancipação, que está fundamentado na experiência e nada colabora com a barbárie é aquele que dá espaço a processos de pensamento como experiência, que contemplem o uso da razão sem afastar-se da consciência e dos afetos:

(...) pensar em relação à realidade, ao conteúdo (...) não é o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (...) educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. E antes de tudo a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação. (ADORNO, 1995a: 151)

O uso da razão, apresentado no capítulo anterior e retomado nesse, mantém sua importância. Como vimos aqui, porém, só a razão não é suficiente para afastar o homem da barbárie.

Compreendemos que modos de se relacionar que estimulem excessivamente a disciplina, a repressão e a indiferença, ainda que fazendo uso da razão, podem, ao contrário do que se poderia pensar, não contribuir com o bem estar e avanço da humanidade. Pensar em um modo de educar que seja genuíno e contribua com a reflexão, demanda atenção e percepção de si e do outro. Só desse modo nos afastaríamos de práticas bárbaras e estabeleceríamos relações genuínas.

Capítulo 3

3.1 Críticas feitas ao modelo iluminista de educação a partir da contribuição teórica de Theodor Adorno

Após a apresentação de duas concepções em parte distintas de educação, nos dedicaremos agora a pensar alguns elementos da concepção iluminista de educação que foram os pontos centrais de algumas críticas apresentadas por Adorno. Apontaremos também elementos que nos ajudem a pensar como este projeto de educação se desenvolveu e se consolidou. Ressaltamos, porém, que Adorno nem sempre faz uma crítica direta e específica ao que aqui chamamos de concepção iluminista de educação. Por vezes, identificamos elementos comuns aos dois momentos que tratamos, o que mostra que não havia apenas divergências extremas entre esses autores de tempos tão distintos. Com isso, não pretendemos atribuir à responsabilidade pelo que há de insatisfatório no processo educativo a um tempo específico da história.

Ao longo desse capítulo identificaremos algumas concepções, práticas e entendimentos que serviram de referencial teórico para fundamentar as críticas feitas por Adorno. Dessa forma, relacionaremos essas críticas às compreensões apresentadas no capítulo que tratou da concepção iluminista de educação.

Como vimos, no Iluminismo a educação, na maior parte do tempo, foi tarefa de responsabilidade das famílias e/ou de preceptores escolhidos e pagos pelas elas. Aos poucos, esse papel passa a ser desempenhado pelo Estado. A educação, como toda expressão da vida em sociedade, modifica-se e consolida-se dentro das transformações econômicas-históricas-políticas. Aos poucos, a idéia de Estado volta a se consolidar e dessa forma são atribuídas a essa instituição, tarefas que, durante muito tempo, tinham sido assumidas pela família, como instituição privada. Isso constituiria uma mudança muito grande, pois a partir disso a educação começaria a se configurar de acordo com o ideal de universalidade, tornando-se um bem público, ou ao menos intencionando que tal configuração se estabelecesse.

Nesse capítulo apresentaremos elementos que fundamentam a relação das críticas apresentadas por Adorno à educação e a humanidade de seu tempo com a origem dos pensamentos sobre os mesmos assuntos próprios do Iluminismo.

Este capítulo divide-se em duas partes. A primeira trata de estabelecer relações a partir das exposições feitas nos dois primeiros capítulos, a segunda de dois modelos de educação

que chamamos de educação como experiência e educação apenas como adaptação. São percepções de educação que surgiram a partir da pesquisa e ilustram modos de tratar a educação. Nenhum dos modelos apresentados pretende demarcar um modelo de educação próprio de um dos autores, nem mesmo das épocas de que tratamos. Os dois modos de se tratar a educação, apresentados no final desse capítulo, expressam a possibilidade de configuração da educação, se considerarmos as configurações que foram mostradas nesse trabalho. Nesse sentido, são produto de nossa pesquisa. Desse modo, ressaltamos que ambos são fruto de nossa análise e não da apresentação dos autores abordados.

Os dois modelos relacionam-se diretamente com um modo de tratar a educação criticado por Adorno e com a possibilidade de um modo de ser da educação que a aproxime das idéias apresentadas neste trabalho a partir do mesmo autor.

3.2 Apontamentos sobre a contribuição do modelo iluminista para a compreensão do conceito de educação de Adorno e de suas formulações críticas

Observamos que diversos pensamentos defendidos por Kant e por outros iluministas foram em alguma medida criticados por Adorno. Este foi um dos motivos que nos levou a realizar esta pesquisa. Neste terceiro capítulo, como anunciamos, apresentaremos tal compreensão. Uma das idéias que Kant nos apresenta e que parece ter sido de algum modo refutada por Adorno, é a de que a educação que ocorria dentro do âmbito familiar poderia ser negativa, porque os pais ou os responsáveis diretos poderiam contribuir para o ensino de saberes equivocados, já que não seriam pessoas necessariamente preparadas para tal atividade. A família poderia ajudar a reproduzir alguns de seus comportamentos que não seriam considerados adequados à formação dos homens: “A educação doméstica além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga.” (KANT, 2004: 32)

Enquanto a educação permanecia restrita ao âmbito familiar, era acessível a uma parte específica da população, aquela que poderia arcar com os custos de tal prática. Com isso poderíamos pensar que o projeto de conquista de sua humanidade a ser realizado pelo homem, compreensão aqui apresentada através de Kant, seria permitido também a uma parte pequena da população. Se a realização da humanidade que todo homem conteria em si estivesse necessariamente atrelada à participação formal no processo educativo, poderíamos dizer que

poucos teriam a possibilidade de tornar-se homem, isso de acordo com a compreensão de Kant, na qual seria preciso utilizar somente a razão para fazer as suas escolhas.

Mesmo com o ideal de democratização da educação começando a se configurar, percebemos que essa idéia não era consenso e que a compreensão de como esta deveria se dar por vezes parecia incompatível com a sua universalização. Um exemplo disso é a defesa feita por Kant, e apresentada no Capítulo I, de que a educação deveria ser responsabilidade de institutos privados, por serem caros acessíveis a poucos. A liberdade, segundo Kant, seria fruto de um modo de agir racional, onde o homem através do hábito desenvolveria a capacidade de agir sempre de maneira que a ação fosse submetida à razão. “O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras.” (KANT, 2004: 30) Do mesmo modo, a liberdade do homem e a sua compreensão de cidadão, relacionavam-se diretamente com a participação em algum sistema formal de ensino. Deste modo, o homem não seria escravo dos seus instintos e, portanto, seria livre. Como vimos no capítulo que trata da educação para Kant, essa possibilidade não seria possível a todos.

Adorno faz uma crítica a um modelo de sociedade que parece afastar o homem da emancipação:

Se atualmente podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado (...) é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. (ADORNO, 1995a: 181)

Esse afastamento teria como responsável também o modelo educacional. Ser livre, emancipado e fazer suas próprias escolhas passa, necessariamente, pela possibilidade de percepção, compreensão e reflexão sobre si:

(...) nenhuma pessoa pode existir na sociedade atualmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995a: 181)

Alguns ideais iluministas que se referem à educação, ainda hoje se mostram presentes, como a crença de que a passagem pela educação formal seria suficiente para o avanço da humanidade. Adorno nos mostra que a crença na superioridade e suficiência da razão continha elementos suficientes para que tal crença pudesse ser colocada em dúvida. Essa idéia nos foi apresentada na introdução de *Educação e Emancipação* por Wolfgang Leo Maar:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 15)

A defesa da razão como o elemento mais importante na busca pelo conhecimento, na formação de si e da sociedade é uma característica forte dentro do Iluminismo. Tais idéias foram expressas no primeiro capítulo desse trabalho. Como vimos, havia a crença de que a razão poderia garantir o avanço da humanidade em sua vida coletiva, social. Tal idéia não parece ser problemática, de acordo com Adorno. Ainda na introdução de seu livro, lê-se: “Ele (Adorno) não criticava a racionalidade, mas o seu déficit nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria para Adorno que a própria razão”. (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 15) Assim, o que de fato parece ser um risco é pensar que somente a razão seria suficiente para a realização do êxito da humanidade. Colocar toda expectativa de sucesso ou não do homem no uso da razão não parece suficiente, é o que mostram exemplos como Auschwitz e Hiroshima.

Esses dois casos ilustram que a crença no uso da razão como suficiente para a realização do projeto humano, como parecia anunciar Kant, não bastou para evitar ações bárbaras: “O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie.” (ADORNO, 1955a: 11) A mesma razão que permitiria o acesso à liberdade, poderia oferecer o seu massacre e extermínio. Com isso, Adorno não apresenta uma crítica ao uso da razão, nem pretende recusar sua devida importância; o que deveria ser superando, é a crença de que apenas esta seria reguladora do avanço da humanidade, conforme mostramos no capítulo anterior.

Ressaltamos nesse trabalho, a partir da apresentação do pensamento de Kant sobre a educação, o valor excessivo atribuído à razão por pensadores iluministas. Este era justificado como necessário para ajudar aos homens fazerem escolhas acertadas. As decisões que eram

tomadas em acordo com a compreensão somente racional de um fato, se aproximariam mais do êxito, ao contrário das que fossem fundamentadas também pelos sentidos, essas sim, passíveis de erro.

Privilegiar o uso da razão em detrimento de outras manifestações seria, de acordo com Adorno, um equívoco. Tal prática permitiria que, por vezes, o homem deixasse de lado características próprias da humanidade, como a sensibilidade e o uso dos sentidos: “O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível (...)” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 24). Essa compreensão é contrária ao pensamento predominante no Iluminismo, que nos mostra que para fazer uso apenas da razão seria necessário suprimir as particularidades em nome de uma uniformização que contribuiria com o avanço da humanidade. Isso porque utilizando somente o conhecimento racional, seria possível um movimento rumo à conquista do ideal de homem, como mostramos no capítulo primeiro.

Esse ideal de homem não é algo defendido por Adorno. Enquanto na concepção Iluminista de Kant haveria um ideal de humanidade a ser atingido, Adorno compreende que não há essa concepção universal e previamente estabelecida. A compreensão de homem é fruto de um tempo histórico e composto por diversos fatores, como as relações sociais, econômicas e políticas nas quais o indivíduo está inserido. Desse modo, não seria possível pensar em um ideal de homem ou mesmo de educação a ser alcançado, estas compreensões deveriam ser pensadas dentro de seu tempo e não poderiam ser compreendidas de maneira estática ou atemporal.

A idéia de uma essência comum é tratada por Kant como disposição natural. Entendemos que essa compreensão pode levar à abstração de tudo o que há de particular no homem, como dissemos anteriormente. Para entender que há algo comum aos homens além da sua formação biológica, seria preciso abstrair o que faz de cada um, um ser único, abstrair sua história, por exemplo. Tratar-nos-íamos então não como um homem específico, mas como o mesmo.

Compreendendo que há de fato uma disposição natural comum a todos os homens, seria possível fundamentar a idéia de que haveria algo correto e igualmente comum a ser atingido por todo e qualquer homem. Dessa forma, seria possível pensar em um projeto educacional único, comum a todos os homens. Nesse processo, a supressão das diferenças, das identidades e de todas as particularidades que fazem parte dos homens não ocupariam lugar de grande importância, dando espaço para a defesa da homogeneização dos homens.

Pensar que a humanidade poderia atingir seu desenvolvimento maior e melhor foi uma idéia apresentada por Kant, ao menos como possibilidade: “não se deve educar as crianças

segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 2004: 22) E ainda que esta não se realizasse, o autor afirmava que deveríamos viver e orientar nossas ações de modo que em nosso horizonte estivesse sempre presente a idéia de que o homem possuiria a competência de explorar todas as suas capacidades, para isso bastaria fazer sempre e somente uso de sua razão.

Já Adorno nos diz que dentro da ordem capitalista o homem estaria necessariamente limitado em suas potencialidades e experiências. Não seria possível atingir um desenvolvimento considerável de suas potencialidades, isso porque tal ordem econômica necessitaria do enfraquecimento das experiências para se sustentar, passando pelo consumo alienado assim como pela exploração da força de trabalho:

Dirimindo a contradição entre forças produtivas e relações de produção, ao estancar a queda da taxa de lucros e manter produção e consumo em níveis elevados, a ciência-técnica dissolve a experiência formativa a partir do trabalho nos termos vigentes. A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 19)

Desta forma, a educação, em sua relação com o processo produtivo, contribuiria para a coisificação do homem e, como dissemos, para o enfraquecimento das experiências necessárias a um processo de crescimento⁴.

Defendendo a possibilidade do máximo desenvolvimento do homem, Kant pensa a educação como se existisse um modelo ideal. Suas reflexões sobre o tema têm em vista um modelo ideal de educação a ser pensado, a que toda humanidade poderia se submeter: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. (...) Uma idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência.” (KANT, 2004: 19) O ponto comum entre essa idéia e as que foram apresentadas por Adorno é que ambas fazem uma reflexão sobre o seu tempo, como podemos observar nos trechos a seguir: “Vivemos uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens.” (KANT, 2004: 28) e “De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa

⁴ Capitalismo aqui refere-se ao modelo econômico vivenciado na época em que Adorno escreve o texto abordado. O termo “capitalismo” deve ser cuidadosamente utilizado respeitando o seu contexto para assim fazermos uso dele com maior precisão.

sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de segregação.” (ADORNO, 1995a: 122)

O estabelecimento de um modelo ideal a ser aplicado à educação universalmente era fruto da reflexão de um homem inserido nos ideais próprios do Iluminismo. Adorno, por sua vez, nos mostra uma incredulidade na experiência formativa humana, ao menos enquanto essa se submete, mesmo que de modo involuntário, a uma ordem econômica com a qual não concordava: “A dissolução da formação como experiência formativa redundava no império do que se encontra formado, na dominação do existente.” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 19) Sua descrença quanto ao desenvolvimento humano também era fruto de seu tempo, de um homem judeu, que teve de abandonar seu país, seus amigos, seu emprego e que conviveu com o genocídio bem de perto. (ver MARTIN JAY, 2008)

O modo de pensar que reflete sobre o momento em que se vive, sobre “o momento presente”, é comum aos dois pensadores, como mostramos anteriormente. Pensando sobre o seu tempo, é possível construir um conhecimento fundamentado sobre ele, o que ajudará na compreensão de suas mazelas e de suas qualidades. Justamente por isso se faz a crítica de que ao se estabelecer um modelo ideal de educação se desprezaria a possibilidade de, a partir dessa reflexão, modificar o modelo vigente, ou mesmo apontar o que haveria de positivo neste. A partir da leitura de Adorno, concluímos que a educação deve ser tratada como objeto de estudo do seu tempo, sem estabelecer um modelo atemporal, ideal, justamente para que a possibilidade de crescimento, advindo da reflexão e da transformação, seria enfraquecida.

O enfraquecimento das experiências, do esclarecimento, mostrado no segundo capítulo, a partir de Adorno, sustenta-se também no crescimento da chamada indústria cultural:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma “semiformação”, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 23).

A indústria cultural é responsável pela produção de arte que seja consumível, pensando-a como um produto que deve ser acessível ao consumo e gerar lucro: “O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.” (ADORNO, 1985: 114) Essa idéia explicita uma mudança de paradigma, onde as

expressões artísticas deixam de ser somente a expressão das sensações, do pensamento de um ou mais artistas e tornam-se um processo produção de mercadoria.

Entre as principais diferenças entre o pensamento de Kant e de Adorno acerca da educação, podemos ressaltar esta: segundo Adorno, a educação estava inserida no âmbito social, sendo compreendida como mais uma expressão do seu tempo e, portanto, manifestando em alguma medida expressões dos modelos econômicos e políticos de sua época. Ela seria fruto da história a qual está inserida. “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente” (ADORNO, 1955a: 144). Já Kant, no texto que pesquisamos, trata a educação desde o ponto de vista moral, atribuindo a ela características atemporais e universais: “Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação”. (KANT, 2004: 18).

Isso promoveria também uma mudança de comportamento e de relação entre o homem e a obra de arte. Nesse novo modelo, o espectador se relacionaria com a arte na maioria das vezes da mesma maneira como se relaciona com um produto na prateleira de um mercado. Consumindo seu objeto de desejo, muitas vezes, não através da complexidade que aquela relação pode proporcionar, mas, ao contrário, orientado apenas pela facilidade em assimilar ou ainda pela satisfação imediata que aquele produto pode lhe oferecer:

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. (ADORNO, 1985: 128).

Essa mudança tem um reflexo bastante considerável no comportamento social. Com o crescimento da chamada indústria cultural e conseqüentemente do seu consumo, o comportamento dos homens parece ser cada vez mais influenciado por esse novo modelo, onde as relações passam a valorizar mais a facilidade, a fugacidade e a falta de complexidade: “Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.” (ADORNO, 1985: 114). Tal comportamento pode ser observado tanto nas relações de consumo como nas relações pessoais, refletindo nos processos de construção do saber. Esse processo relaciona-se com a supressão dos afetos, já que não estimula o pensamento crítico, nem uma compreensão mais profunda de si nem dos outros.

O surgimento e crescimento da indústria cultural, aliado a um processo de produção econômica, onde ambos parecem se sustentar sobre as mesmas bases, contribuiria com a dificuldade de estabelecer um processo educativo fundamentado na complexidade, que valorizaria por sua vez o pensamento reflexivo e crítico. O crescimento do estímulo ao enfraquecimento das experiências seria mais um elemento contribuindo com o afastamento da reflexão que levaria ao esclarecimento e à emancipação. “A experiência é um processo auto-reflexivo.” (LEO MAAR apud ADORNO, 1955a: 24) Sendo assim, enfraquecendo a possibilidade de reflexão a partir de uma compreensão crítica, a experiência também seria prejudicada.

Segundo Adorno, em nossa sociedade outra idéia muito presente é a da disputa, e a necessidade de se sobrepor ao outro. A respeito do assunto o autor nos diz:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. (ADORNO, 1995a: 161)

A percepção do estímulo à concorrência pode ser explícita também no mundo do trabalho, mas essa prática pode se iniciar muito antes. Ela pode estar presente, como vimos, nos espaços escolares, onde a concorrência e a disputa se fazem presentes de diversas maneiras: aprende-se a concorrer pelo primeiro lugar, ganhar uma nota maior, até mesmo pertencer à turma “dos melhores”. Todas essas práticas, que pretendem valorizar quem obtém maior sucesso, ou quem corresponde mais às expectativas, podem promover a rivalidade entre os alunos. Essa idéia de concorrência e de disputa poderia estimular inclusive a intolerância.

Privilegiar o uso da técnica e fazer uso apenas da razão não seria suficiente para garantir o desenvolvimento da humanidade:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1955a: 132).

Ao contrário da concepção iluminista, compreendemos que levar em conta apenas o uso da razão poderia acabar por gerar uma indiferença própria da abstração de outros

elementos, como os sentimentos. Tal prática contribuiria para expressões da barbárie, permitiria que bombas atômicas fossem possíveis, assim como a indiferença com a miséria e os mais diversos comportamentos próprios do excessivo uso da racionalidade.

Desenvolvendo esse hábito, privilegiando apenas a razão, deixando de lado tantas outras características que fazem parte da constituição do ser humano, ignorando as próprias sensações, seria mais fácil também ignorar os outros. Dessa forma, a satisfação própria poderia se sobrepor à percepção das necessidades dos outros, caso a percepção de si não tenha sido reprimida. Ignorando as próprias necessidades, pode-se terminar por ignorar também as necessidades dos outros, fazendo com que o homem se isole na sua compreensão de sucesso⁵ e essa nem sempre seja objeto de reflexão. Tal comportamento poderia culminar na prevalência do sucesso particular, da formação própria, do interesse pela garantia de acesso à cultura e à formação apenas para si, se estendendo apenas a quem está próximo, como vimos nos capítulos anteriores.

A defesa da disciplina e da repressão dos instintos é tratada em diversos momentos por Kant, que nos diz que ambas são necessárias para o desenvolvimento e crescimento do homem. Como foi visto, sua compreensão é a de que, para a formação do homem, seria preciso aprender a desenvolver uma indiferença acerca de seus próprios instintos para que a razão pudesse prevalecer. As mesmas práticas são criticadas por Adorno: “a desbarbarização não se encontra no plano de um elogio à moderação, uma restrição das afeições fortes, e nem mesmo nos termos da eliminação da agressão.” (ADORNO, 1995a: 158). Compreendemos que tal prática poderia se desenvolver até o ponto em que nos acostumaríamos e nos tornaríamos também indiferentes à barbárie, justamente porque o outro não nos importa.

São similares à indiferença comportamentos como: supressão de sensações como desejo e afeto com a supressão da dor: “Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. (...) É preciso acostumar-se às recusas, à resistência etc.” (KANT, 2004: 86). Na medida em que se aprende a reprimir as próprias sensações, a ignorância pelas sensações dos outros é estimulada. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.” (ADORNO, 1995a: 128) Essa fala demonstra que, quando o homem se torna indiferente, acaba desenvolvendo uma frieza até mesmo a respeito das próprias dores, desconhecendo-se. Essa incapacidade de sentir dor ou de admitir que a sente acaba por fazer

⁵ Mais uma vez ressaltamos que não existem, para todos os conceitos, compreensões particulares. Acreditamos que o entendimento e o significado de conceitos e juízos são fruto da história, em que estão inseridos. Utilizamos “sua compreensão de sucesso” para identificar a compreensão do conceito ressaltando a necessidade de contextualização.

com que este mesmo homem seja indiferente à dor do outro, tornando-se então permissivo com a dor do outro.

Para que haja a percepção de que todos fazem parte de uma sociedade e de que todos contribuem de alguma forma para o seu crescimento é preciso compreender, refletir e questionar as necessidades particulares e coletivas. Tais necessidades não permanecem intactas nem são atemporais. Para que haja de fato a compreensão do seu papel dentro de uma sociedade, é preciso colocar-se dentro de um processo onde a experiência é permitida. A educação pode ou não contribuir para isso. Segundo Adorno, para que a barbárie não se repita é preciso que também a educação seja o espaço para a reflexão, para o desenvolvimento da autonomia: “É necessário contrapor-se a uma total ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1955a: 21) Caso isso não ocorra, corre-se o risco de gerar apenas indiferença que aparentemente pode parecer inofensiva, mas que pode ser capaz de desenvolver-se até a máxima indiferença com o outro.

A supressão das próprias sensações é uma idéia defendida, como dissemos, por Kant. Ele nos fala da necessidade da aceitação das ordens que nos são impostas e do perigo de não obedecê-las. Esse é um exemplo do modo pelo qual uma criança deve ser educada. “Toda transgressão de uma ordem por parte da criança é defeito de obediência, que acarreta punição.” (KANT, 2004: 78) Mesmo compreendendo que cada pensamento é fruto do seu tempo, a intenção deste capítulo é contrapor essa reflexão com a de Adorno.

Obedecer a ordens não é de fato um problema, mas obedecê-las sem que esta ação passe antes pela compreensão, pode sê-lo. A transgressão pode ter algum aspecto positivo se for compreendida como um processo de reflexão, que permite a expressão das sensações e das idéias. Em uma sociedade de consumo coisifica-se o homem, estimulando-o à aceitação de regras de modo incondicional, assim como ao consumo impensado e à formulação de juízos que não necessariamente sejam objeto de reflexão. Mesmo que Kant não tenha falado obviamente do mesmo cenário histórico, econômico e cultural, nos propomos estabelecer o que haveria de comum entre seu pensamento e algumas práticas criticadas por Adorno.

Não aceitar regras para Kant é algo que pode significar um desvio de caráter: “O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas.” (KANT, 2004: 76). Já com Adorno, pensamos que a recusa em obedecer a ordens sem que estas sejam antes pensadas, poderia defender a humanidade do próprio extermínio. A barbárie, por vezes, é justificada como

“apenas” o cumprimento de ordens. Essa explicação é capaz de fazer com que sua prática pareça compreensíveis. Seria preciso desde cedo compreender-se como um ser ativo e reflexivo, só assim nos afastaríamos da possibilidade de perpetuação da barbárie. O uso da razão defendido por grande parte dos iluministas não deveria ser desprezado nem no momento em que se recebe uma ordem. Se desde cedo o homem aprende a dominar-se, a controlar-se e a privar-se da expressão dos próprios pensamentos, será mais difícil recusar-se a obedecer a tais ordens e adotar uma postura reflexiva quando adulto.

Obviamente, apenas a recusa em obedecer a ordens não é suficiente para que a reflexão encontre algum espaço dentro dos processos de formação, mas essa recusa pode ser necessária para que haja espaço para a mudança, para a transformação. Compreende-se que a sociedade é composta por diversos membros e que todo processo educativo ocorre dentro da sociedade. Por isso, não se pode esquecer que a sociedade não é homogênea. Justamente por isso é preciso dar espaço para que as diferenças se manifestem. É nesse processo que a sociedade se constrói e se modifica. Portanto, reiteramos que a indiferença e a capacidade de cumprir ordens sem que seja permitido questioná-las pode ser solo fértil para práticas bárbaras.

Ainda que tenhamos enfatizado os aspectos negativos da repressão, ressaltamos, contudo, a posição de Kant quando nos mostra a necessidade de, desde cedo, conter as sensações e valorizar as regras e as obrigações.

As crianças, mesmo não tendo ainda o conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se guia conforme os caprichos humanos. (KANT, 2004: 98).

A disciplina, de acordo com a importância dada a ela por Kant, pode ser vista como uma outra expressão da repressão.

Se com Kant vimos que a disciplina é defendida como necessária ao processo de educação do homem, compreendemos que ela pode caminhar junto com o embrutecimento deste mesmo homem, afastando-o de um processo educativo que se propõe à auto-reflexão. Dessa forma, seria permitido que este homem fosse manipulado, estimulando a insensibilidade e mesmo a passividade. Estas expressões repercutirão no abatimento da reflexão sobre si. Entendemos que quando existe a defesa da repressão e da disciplina de

maneira exagerada, fica difícil ter uma percepção crítica da realidade, como mostramos no capítulo segundo.

Para compreender o homem e a educação de que falamos, sujeita ao enfraquecimento das experiências e da emancipação, é preciso percebê-la inserida em sua história, nunca abstraída dela, como nos diz Adorno: “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente”. (1955a: 144) Ressaltamos tal compreensão, pois, em vários momentos, nos detivemos a comparar compreensões de épocas distintas. Ainda assim, o fizemos apenas pensando em como um momento anterior pode ter contribuído com idéias tratadas em momentos posteriores, A partir do estabelecimento dessa relação, procuramos pensar em momentos de interseção e contraposição, não levando em conta a questão da origem em épocas distintas, mas tendo em vista que a história não se desenvolve de maneira linear e que elementos distintos contribuem com o seu desenvolvimento..

3.2 Educação como experiência X Educação como adaptação

Entendendo que o processo de educação passa pela escola e pela família, ainda assim pensamos que a nenhuma das duas pode ser atribuída com exclusividade a idéia de que toda ação do homem estará de acordo com máximas que permitam que o agir de um único homem possa ser aceito como um agir universal. Essa idéia, em alguma medida, parecia ser defendida por Kant, como mostrado no capítulo primeiro. Pensamos que a família, em suas novas configurações, em sua maioria com o tempo livre reduzido pelo avanço da modernidade, faz com que não seja mais possível o desenvolvimento do modelo de disciplina kantiano.

Poderíamos, então, pensar que a educação também caberia à escola. Adorno afirma, porém, que as relações, que são profissionalmente intermediadas, não serão relações genuínas necessariamente. Aceitando tal crítica, torna-se difícil ver a escola, espaço formal dedicado à educação, como o espaço que mais contribuiria para o agir moral, ou mesmo como o lugar onde o homem aprenderia a ser um cidadão e expressar-se de maneira autônoma. Dessa forma, é colocado em questão o papel e a responsabilidade atribuída à educação.

Ainda assim, entendemos que a educação pode preservar traços do ideal Iluminista. Podemos observar como o discurso de que a razão é suficiente para administrar a vida humana ainda se faz presente. Do mesmo modo, a passagem pelo sistema formal de ensino permanece como fundamental para a “formação” do homem. Nessa idéia percebemos ao menos dois problemas: aqueles que não podem fazer parte do sistema formal de ensino não

seriam então considerados tão “humanos” quanto os letrados, e por outro lado teríamos a ilusão de que fazer parte do sistema formal de educação seria a garantia de que seríamos, enfim, humanos realizados. E quanto mais tempo, no sentido quantitativo, de inserção no sistema formal de ensino, mais preparado para a vida se estaria.

Essas duas questões são facilmente percebidas ao observarmos, por exemplo, que, em nossa sociedade, na maioria das vezes, a educação é medida em anos, e quanto mais anos participando desse sistema, mais qualificado se está. Ainda que não se domine a própria língua, ainda que se desconheça o sistema político de próprio país, as regras econômicas às quais ele está submetido, participar de um certo número de anos do sistema de educação tornaria alguém apto a exercer atividades específicas. Trataremos desse assunto nomeando-o de educação como experiência e educação como adaptação. Pensando sobre a compreensão destas formas de saber, fazemos uso de uma fala de Adorno:

(...) a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim a disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos simplesmente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (ADORNO, 1955a: 64)

Pensamos que existem diferenças entre **querer saber** por amor ao saber, o que aqui chamaremos de educação como interrogação filosófica, e **ter que saber** para alcançar um fim específico, que inclusive pode ser alheio às suas vontades genuínas.

Há uma mudança de paradigma, como mostrado nos capítulos anteriores, quando contrapomos as compreensões de Adorno e de Kant sobre a educação. Enquanto para Kant a prática educacional seria necessariamente “humanizante”, para Adorno a educação poderia contribuir para uma “humanização-bárbara” se essa, por exemplo, acontecesse por imposição e talvez por isso não se realizasse de fato, como vimos na citação anterior. Obviamente, essa mudança é também fruto de tempos históricos distintos e conseqüentemente, modos de pensamento distintos.

Quando utilizamos o termo “educação filosófica”, não pretendemos esgotar a compreensão do termo, mas pensamos ser importante apresentá-lo a partir de algumas orientações. Essas orientações se dão no sentido de expor o que compreendemos como necessário para que esta forma de relacionar-se com o educar se estabeleça. Da mesma forma,

expomos aqui modelos e expressões que não contribuiriam com essa possibilidade. Essas orientações e apontamentos foram formulados a partir da compreensão de educação de Adorno. Pensando a relação entre seus apontamentos sobre o tema e nosso tempo, este sub-capítulo foi ganhando forma.

Admitindo-se a filosofia como amizade ao saber, uma educação filosófica seria aquela que, de alguma forma, realizasse essa relação, a de amizade com a sabedoria. Assim, deveria aproximar o educando do gostar, do prazer pela busca do saber. Pensando que a educação se aproxima da filosofia por ambas representarem a relação do homem com o saber, defendemos que a educação realiza inteiramente seu projeto quando ela se dá como um fim em si mesmo. Isso porque quando o objetivo da aproximação com a educação se encontra em algo externo ao indivíduo, alheio às suas escolhas genuínas, o saber se coisifica.

A coisificação pode fazer com que o saber se torne mercadoria e, portanto, quem o “consome” passa a ser um cliente, não apenas um educando. Essa mudança nas relações que envolvem os processos educativos alcança sentido em um tempo específico e se sustenta nas necessidades e nos modelos de épocas específicas. Quando pensamos que a educação formal passa a ser um serviço a ser consumido, ela pode ter como finalidade não o saber em si.

Podemos tratar essas duas compreensões de educação como: educação para a vida, que contribui para o conhecimento e o respeito de si e do outro, que passa pelo afeto, pelo corpo e pela instrução sem privilegiar somente uma dessas áreas; e educação para o mundo do trabalho, que tem como objetivo somente formar as pessoas para que estas possam ser incluídas no mercado de trabalho nos níveis mais diversos.

Não pretendemos contrapor a dedicação ao trabalho como antagônica à vivência do homem. Compreendemos que o trabalho faz parte da vida humana, mas afirmamos que esse pode assumir um caráter negativo quando contribui para a alienação e a coisificação do homem. Da mesma forma, entendemos que a educação que contribui apenas para a preparação para um modo de trabalho alienado é também uma educação alienante.

Uma educação que somente domestica o corpo, que cala expressões de afeto, que tem por fim somente domar o homem, preparando-o apenas para o mundo do trabalho, não é o modelo de educação que a partir de Adorno entendemos ser o que contribuiria para a emancipação. Isso porque, nesse caso, o saber tem como fim algo externo ao homem e faz com que a educação se dê apenas pela utilidade que poderia ter, consolidando a idéia de coisificação e desumanização.

Um modelo de educação voltado exclusivamente para o trabalho e, portanto, para a sua utilidade, seria aquele que mais se afastaria da concepção de aprender por amor à

sabedoria. Nesse caso, o aprendizado se daria somente com um fim prático. O que seria conhecido, apreendido, conservado, assim seria somente pensando na futura utilidade.

Questionamo-nos a partir do texto de Adorno: qualquer modo de relação com o saber seria educativo? Com Kant vimos que, educado é aquele que passou pelo modelo formal de instrução, que dominou o seu corpo porque aprendeu a reprimir os instintos para uma melhor adaptação ao mundo. Em contrapartida, a apresentação de Adorno nos mostra que pode haver um modo de educar-se onde os afetos são permitidos, compreendidos e assumem um papel importante. Conhecer a si faria parte desse processo educacional, conhecendo o próprio corpo, as vontades, os limites e, do mesmo modo, estender essas compreensões aos outros seres. Defendemos que essa relação com a educação contribuiria com o processo de emancipação. E para ela ser possível, necessitaria de um movimento interno e da compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo passa pelo desenvolvimento coletivo.

Quando falamos que a educação passa pela compreensão de si e do outro, pelo desenvolvimento próprio e coletivo, ao mesmo tempo identificamos que todos poderíamos pensar, em maior ou menor grau, coletivamente. Compreendemos, a partir da leitura de Adorno, a necessidade de perceber o outro como a sua própria identidade. Desse modo, o respeito pelas diferenças seria algo intrínseco às relações.

Com a compreensão acima referida, não pretendemos atribuir à educação um caráter salvador de algum projeto de realização do homem, até mesmo porque não pensamos que a preservação ou o desenvolvimento do que há de próprio no homem possa ser conquistado ou mesmo garantido através da educação. Também não defendemos que somente a educação seja responsável pela transformação e superação das mazelas e da barbárie que afetam toda a humanidade.

Não afirmamos tampouco que a educação não poderia contribuir positivamente com a formação do homem. Entendemos que, se for possível pensar na emancipação do homem do modo como ela é tratada por Adorno, essa passaria pela educação. Entretanto, é preciso esclarecer que não compreendemos que o homem não seja um ser autônomo e livre desde que nasce. A emancipação de que falamos é aquela apresentada no capítulo dedicado a Adorno, definida assim: “significa o mesmo que conscientização, racionalidade.” (ADORNO, 1955a: 143). Para que haja emancipação, a disciplina não poderia ser tratada como repressão ou medo, e as práticas educativo-institucionais não poderiam ser consideradas apenas como o oferecimento de um produto ou serviço.

Essa educação que pensamos contribuir para a emancipação humana, para a superação da barbárie e seu caráter desumanizante, é a educação que chamamos de educação como

experiência, que tem a percepção, desde os pontos de vista prático e teórico, de que é importante conhecer e respeitar a si e ao outro, que tem espaço para os afetos, que entende que a educação formal não é o único espaço de formação do sujeito. A educação que defendemos se dá pelo amor pela busca pelo saber.

Temos também como condição para a existência desse modelo que apresentamos a liberdade de fazer escolhas. “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (ADORNO, 1955a: 169). Ainda que esta afirmação possa parecer óbvia, um olhar mais atento ajudaria a ilustrar a importância dela. Em uma sociedade dita democrática, não parece ser um grande problema que se façam escolhas; a todo tempo podemos, aparentemente, tomar decisões e mudar os caminhos a serem seguidos. Essas escolhas, porém, por vezes não são orientadas pela vontade ou com clareza, mas impostas de forma mais ou menos objetiva. As escolhas podem ser limitadas por uma série de fatores externos, o que as condicionaria a um universo por vezes extremamente limitado.

Para se fazer escolhas genuínas, também é necessário preservar o tempo livre. Este, em geral, é compreendido como o tempo destinado a reconstruir-se para o trabalho. Não é desse tempo livre de que estamos falando. Tempo livre não seria o tempo de não pensar em nada, ou o tempo destinado a fazer algo o mais distante possível de sua ocupação profissional. O que compreendemos como positivo e necessário para a formação do homem é o tempo destinado à execução de tarefas escolhidas por si, tempo destinado à descoberta, ao afeto e ao prazer, ao estar consigo, o que é diferente de se submeter sempre ao que é imposto. Esse tempo livre de que falamos não significaria tempo para dedicar-se a atividades que exigiriam menos seriedade e dedicação, mas o tempo de ser fiel às suas escolhas.

Tratando do papel que a disciplina pode desempenhar na repressão do corpo e mostrando como ganha espaço a idéia de tempo livre como o tempo para o lazer alienado, citamos algumas práticas de um trabalhador na fábrica, tendo que dar conta não só do domínio do seu corpo, como também da limitação de suas necessidades biológicas. Para desempenhar o seu trabalho é necessário disciplinar-se e conter-se não só quando tratamos do corpo, mas também dos afetos. Nesse exemplo, podemos perceber a idéia de tempo livre que criticamos. Nessa concepção, o que mais se deseja fora do trabalho é esquecê-lo, por vezes mostrando mesmo aversão a pensar nele. Esse tempo livre, visto como o oposto ao trabalho, seria apenas o suficiente para refazer-se a fim de recomeçar. Nesse tempo provavelmente pouco se criaria, pouco se conheceria. O tempo livre de que estamos falando é aquele em que se pode escolher a que se dedicar, inclusive se dedicar a nada.

Vimos em Kant, que a disciplina era entendida como a garantia de preservação da humanidade do homem, se a compreendermos como regulador dos instintos dentro da vida em sociedade. Podemos pensar que, de fato, ela preserva o que há de humano em cada um. Por outro lado, ela pode ser compreendida como o processo pelo qual o homem disciplinado, reprimido, corpo dócil, serviria então de base para a sustentação de um modo de produção que exige exatamente isso de cada um. Talvez esse corpo disciplinado que aprendeu a conter suas vontades em nome da razão e que aprendeu a se sujeitar, se adapte melhor ao modelo de produção específico.

Não parece problemático pensar que um modo de expressão da educação contribui para o sucesso na vida do trabalho. Isso se não percebêssemos, por vezes, que a exigência desse modelo se dá somente no âmbito da repressão de que falamos e, portanto, não contribui com o processo de esclarecimento e emancipação do homem. Como dissemos anteriormente, o trabalho é positivo para o homem quando ele não é apenas alienante. Pensar que a educação contribui para esse modo de produção que exige dos homens não o que eles são capazes de oferecer, mas apenas o que o corpo pode oferecer, é pensar em um modelo de educação atrelado a um modelo de produção que não percebemos como positivo.

É preciso esclarecer que a crítica que fazemos aqui não é ao ensino que contribua com uma profissão, por exemplo. Não concordamos é com a idéia de que aprender só é importante para se posicionar melhor no trabalho, idéia que nos faz voltar à percepção da educação como submetida ao utilitarismo. Também não acreditamos que somente a educação formal, desde o ponto de vista prático, pode ser responsabilizada pela relação direta que fizemos entre educação e inserção no mundo do trabalho. Essa afirmação desprezaria inclusive o fato de que a educação formal pode não ser suficiente para apresentar a língua e os conceitos lógicos básicos aos estudantes. Por outro lado, o caráter quantitativo da escola, como dissemos, reforça seu lugar no pensamento de que o tempo de permanência escolar medido em anos, séries e horas é o parâmetro utilizado para mostrar quem está apto ou não a desenvolver atividades específicas.

Pensando nas lógicas assumidas por modelos econômicos e políticos diversos, é possível pensar que a educação sempre vai se relacionar em maior ou menor grau com elas. Ao compreender a educação como apenas mais uma expressão da estrutura social, faz sentido pensar que algumas práticas assumidas por ela são necessárias para o sustento de tais modelos. Desse modo, parece incompatível a aproximação do gosto pela busca do saber, por exemplo, com o nosso modelo de produção e acúmulo do capital. Como seria possível

justificar a busca pelo saber através do gosto por um modelo que necessita da repressão dos afetos?

A relação direta entre o gosto pelo saber e a percepção da educação como um produto parece cada vez mais se consolidar. Podemos observar a educação se transformando em um grande negócio. Ela gera lucro para os proprietários. E pode propiciar lucro também para quem dela participa, na medida em que a empresa oferece um serviço ao educando. Na medida em que ele participar do sistema formal de ensino, teoricamente estaria garantindo uma boa colocação no mercado de trabalho, já que fazer parte do sistema formal de educação, em nosso modelo econômico, parece de alguma forma estar mais próximo do êxito atribuído ao acúmulo de capital.

Por outro lado, para sustentar a lógica de exploração e acúmulo de capital, não é possível preservar a autonomia, não de todos, todo o tempo. Dentro de um modelo de exploração, a educação que se mostra necessária é a que estimula a adaptação e ainda é capaz de aperfeiçoar as potencialidades para o mundo do trabalho. A base de sustentação de um modelo de exploração pode ser a desigualdade originária entre classes (donos dos modos de produção X trabalhadores), que para que se perpetue precisa fazer com que essas diferenças se sustentem em bases cada vez mais profundas, e que se fundamentem na origem, para que não haja condição de escolhas igualitárias.

Entendemos que a nossa percepção expressa, em alguma medida, a mudança do modo de ver o mundo, a passagem da suficiência da racionalidade, do mundo abstrato, para o materialismo histórico, para a dialética, para a tentativa de perceber o mundo do modo como ele se apresenta, deixando de lado o ideal de mundo para pensá-lo a partir de sua materialidade, ressaltando a importância do caráter histórico para compreendê-lo.

A mudança a que nos referimos, acaba por gerar entre as pessoas uma grande dificuldade ou mesmo incapacidade de expor seus pensamentos, já que haveria um estímulo ao enfraquecimento da consciência, da experiência. Disso poderia resultar uma grande probabilidade de submissão a algo externo. Sem o conhecimento de si, com a falta de compreensão sobre si e, conseqüentemente, sem ser capaz de dizer-se, pensar-se, seria mais fácil ser manipulado ou arrebatado por algo que se desconhece. A compreensão de educação apresentada a partir de Adorno mostra como a educação pode contribuir também para que se aprenda a aceitar a condição de dominado, compreendendo também a idéia da perpetuação da divisão de classes. Em contrapartida, para Adorno existe outra possibilidade para a educação: “(...) partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente

possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo.” (ADORNO, 1955a: 170)

Diversos pensadores iluministas, como dissemos, também pensaram que era preciso transformar a sociedade, e a educação sempre ocupou um papel fundamental nisso. Porém, grandes diferenças podem ser identificadas entre o pensamento de Adorno e as idéias da maioria dos pensadores iluministas. Entre elas, destacamos a crença na possibilidade de a razão contribuir ou não para esse processo de transformação social. Segundo Adorno, a possibilidade de mudança se encontra em um modo específico do uso da razão, na relação da sociedade com a escola e principalmente nas mudanças que os homens são capazes de fazer acerca da compreensão da educação, desde os pontos de vista prático e teórico.

Outra grande diferença está no fato de que Adorno não pensa a prática e a instituição separadas da sociedade, conferindo à educação uma responsabilidade particular, isolando-a do restante do contexto social. É claro que essas diferenças também são fruto, como dissemos, de um tempo histórico; ainda assim representam uma grande mudança de referência. Adorno não compreendia a sociedade e seus órgãos isolados entre si, mas buscava compreendê-los como um grande organismo interligado.

Conclusão

Neste trabalho mostramos duas concepções de educação distintas. No primeiro capítulo, a partir de Kant, vimos a compreensão de educação dentro do Iluminismo. No capítulo segundo, mostramos como Adorno compreendia a educação e em alguma medida a sociedade em que vivia. Para isso, transitamos entre conceitos tratados pelo autor como emancipação e barbárie. No terceiro capítulo, procuramos elementos da concepção de educação iluminista que se relacionavam em alguma medida com as críticas feitas por Adorno. Além disso, a partir da análise de seus textos, mostramos um modo de ser da educação que poderia afastar o homem da barbárie.

Após fundamentar as críticas de Adorno a partir de elementos apresentados com a concepção iluminista de educação, concluímos que o ideal de educação daquele tempo histórico não parece ter se realizado por completo. Podemos citar o fato de que ainda hoje a educação não é oferecida a todos da mesma maneira. É possível perceber também que a crença de que a racionalidade poderia garantir o sucesso da humanidade também não se realizou. A seguir, apontaremos diversos entendimentos que tratam de concepções próprias da educação iluminista e do que nelas consideramos negativo a partir da fundamentação teórica oferecida por Adorno.

Ao pensarmos sobre o espaço onde a educação deveria se dar, a primeira compreensão é a de que o processo educativo não está restrito ao espaço institucional destinado a ele. Entendemos que a convivência em espaços coletivos com pessoas diferentes pode levar a um maior crescimento, a partir da descoberta de diferenças e do estímulo natural a uma percepção crítica da realidade. O ambiente coletivo de alguma maneira reproduz a sociedade com as suas diferenças e com a necessidade de respeitá-las.

Da mesma maneira, compreendemos que a convivência no âmbito familiar também reproduz as diferenças próprias do convívio social e, assim, os erros e os equívocos não seriam apenas negativos, mas também enriquecedores, na medida em que aumentam o leque de percepções sobre a realidade, mostrando que não existe sempre um saber melhor ou mais correto, e que não é possível apenas acertar. O erro existe e não deve ser apenas reprimido, mas servir como objeto de reflexão, contribuindo com a tolerância e o crescimento.

Sendo a educação composta pela disciplina e pela instrução, a primeira mais acessível, e a segunda mais específica e mais restrita, podemos concluir, como vimos no primeiro capítulo, que ela era destinada a uma parte pequena da população. Sendo a liberdade, fruto da superação de um agir conforme os instintos, substituído pelo uso apenas da razão, e esse uso

da razão advindo da instrução e da disciplina, entendemos que “ser livre” não seria acessível a toda população. Da mesma forma, no contexto iluminista fazia sentido pensar que a razão, exercida também através da educação formal, seria o que tiraria o homem da sua escuridão e o traria para as luzes. Este então seria livre e realizaria enfim o seu projeto de humanidade. Se pensarmos que as práticas educacionais não são acessíveis a todas as camadas da população, poderemos concluir que nem todos poderão tornar-se livres, ou emancipados.

Pensamos que, apesar das diferenças particulares, os espaços públicos/coletivos destinados à educação são necessários e contribuem com a compreensão da vida em sociedade. Conviver com a limitação do outro, pode aparentemente gerar um incômodo, já que o limite é do outro, porém, dessa forma se experimenta a idéia de que o sucesso individual não é suficiente quando se pensa na vida social.

Se desprezarmos o que há de particular em cada indivíduo e tentarmos suprimir os instintos, os afetos, corremos o risco de caminhar rumo à homogeneização. Desse modo, as diferenças não teriam espaço para se manifestar, assim como o que há de particular em cada um. Com isso, ganharia espaço o desconhecer-se ou, como dissemos, a supressão das sensações e compreensões próprias de cada um. A idéia de que somos todos iguais do ponto de vista essencial, de que há um bem comum a ser atingido e que a possibilidade de alcançá-lo seria comum a todos através da educação, é a concepção apresentada dentro desse trabalho no capítulo dedicado ao Iluminismo. Tal compreensão pode ser explicada dentro do mesmo contexto. Porém, há que ficar atento para não se confundir a igualdade entre os homens com a homogeneização dos mesmos.

Essa homogeneização pode levar à indiferença. Como vimos, desprezando os meus afetos posso também não levar em conta os sentimentos e gostos dos outros. Desta forma, eu poderia, por exemplo, infligir-lhe dor, já que aprenderia também a reprimi-la, tal processo foi exposto no segundo capítulo. Essa idéia de indiferença aqui descrita pode ser transportada para o ambiente educacional, se pensarmos que o processo que compreende a educação do homem não se restringe apenas aos espaços formais destinados a ela, mas que toda e qualquer forma de relacionar-se e compreender-se faz parte do processo de formação do homem. Assim, a forma de relacionar-se dentro da sociedade contribuiria com a educação tanto quanto qualquer outro processo, por isso seria preciso refletir sobre a forma como estas relações se apresentam. A moderação não é o alvo de nossa crítica, mas o método pelo qual ela seria atingida sim, deveria ser objeto de reflexão. Um exemplo é a tentativa de fazer com que vivências anteriores, principalmente as expressões de barbárie, sejam esquecidas. Isso não

contribui para que elas não se repitam. A superação de uma questão requer pensar sobre as condições que permitiram que ela fosse possível, para só então podermos superá-la.

É claro que a convivência pacífica entre pessoas distintas certamente passa pela “repressão” de algumas expressões próprias, que poderiam gerar problemas no convívio social. Essa explicação nos parece necessária para deixar claro que compreendemos a necessidade de regulação entre os diversos membros da sociedade e quanto mais cedo essa regulação é vivenciada melhor para toda sociedade. O que destacamos é o valor atribuído à repressão. A medida que tal prática se desenvolve, parece muito frágil o limite em que esta deve se conter. Pensar sobre as limitações que nos são impostas, a necessidade e o tamanho delas, nos parece muito importante para preservar a boa convivência e para que esta não seja confundida com manipulação, perda da autonomia, da individualidade e enfraquecimento da experiência e da reflexão.

Suprimindo o que há de particular, e tentando fazer uso apenas da razão, a idéia de que haveria uma “mente correta”, que proporcionaria um “gosto justo”, encontra sentido. Este homem que seria capaz de atingir a sua humanidade, a tem como um ideal comum estabelecido. Nos inquieta pensar que haveria para todos os homens esse mesmo ideal. Como dissemos, essa idéia permite desprezar as particularidades. Pensar compreensões que fazem parte da humanidade deixando de levar em conta o que há de próprio em cada história, em cada tempo, nos parece ameaçador. A idéia de justiça, por exemplo, é algo que só parece ter sentido se a contextualizarmos. Se compreendermos que há de fato um gosto justo, desprezando as especificidades, corremos o risco de alimentar a barbárie de que fala Adorno, por não sermos capazes de aceitar que a compreensão individual⁶ do que é justo ou do que é melhor pode não ser partilhada por todos os semelhantes.

Seguindo a idéia de que todos somos iguais, seria então possível pensar que a conquista ou não de algum objetivo seria responsabilidade apenas do indivíduo. Afinal, se somos iguais, o que explicaria os avanços e conquistas entre os homens seria apenas a vontade dedicada a tais conquistas. Isso permitiria pensar que, caso um desejo não se realize, a explicação se fundamentaria na incapacidade de cada um de realizá-lo. Com isso, a realização ou não de algum objetivo não levaria em conta limites externos e reais.

Esse argumento, embora formulado em uma época bem distinta da que falamos, assim como da que Adorno nos fala, parece ter sido também utilizado em alguma medida para

⁶ Com isso, de forma alguma pretendemos defender que a idéia de justiça é formada por cada um, ou que haveria uma justiça a ser elaborada por cada indivíduo. Entendemos que, independente da compreensão de justiça ou de qualquer outra verdade a ser assumida, esta deve poder ser pensada, questionada e não somente imposta.

justificar diferenças nos resultados obtidos a partir da educação formal. Muitas vezes a justificativa para a falta de um desempenho entendido como satisfatório no ambiente escolar é justamente a falta de vontade, já que as possibilidades seriam as mesmas para todos. Do mesmo modo, esse argumento serviu e serve para justificar diferenças entre classes sociais. Justifica-se o sucesso ou não e as conquistas obtidas a partir do empenho dedicado em alcançá-las, desprezando todo e qualquer traço que identifique fatores históricos e econômicos como também determinantes da conquista ou não dos objetivos. Para ilustrar essa idéia, selecionamos o seguinte trecho de Kant: “(...) fazer benefícios aos pobres é simplesmente nosso dever. **Já que a desigualdade de bem-estar entre os homens deriva de meras condições ocasionais.**” (KANT, 2004: 92) Essa citação parece demonstrar que a desigualdade entre os homens se daria por meras condições ocasionais, desprezando tudo que haveria de particular nas sociedades, nos homens.

Outro ponto deste trabalho que nos parece importante ressaltar, é o que trata do papel atribuído à razão, quando tratamos da educação. Com a valorização cada vez maior do uso da razão e da educação relacionada à técnica e à ciência, a educação assume um caráter mais utilitarista, acompanhando naturalmente as necessidades e características do seu tempo. Desse modo, a técnica passa a ocupar o papel antes ocupado pela moral, de acordo com Kant. Como dissemos diversas vezes, essa mudança expressa as necessidades da época. Porém, algumas dessas transformações parecem colocar os processos educativos não mais como contribuintes para a formação do homem, mas como o tempo destinado ao aprendizado deste na sua adaptação no mundo.

Acreditamos que é preciso adaptar-se de alguma maneira ao mundo que se habita, mas compreendemos que isso deve ser feito a partir da reflexão e de uma postura crítica sobre o seu tempo, e não apenas de uma adaptação sem fundamento teórico. Um processo educativo que objetiva apenas a adaptação e o desenvolvimento técnico se sobrepõe a um saber que valoriza a experiência e a reflexão nos parece negativo.

Não pretendemos aqui afirmar que o uso da razão possui apenas um caráter negativo. Compreendemos e concordamos com a sua importância, porém não a consideramos a única forma de estabelecer relação entre as pessoas. Além da racionalidade, é preciso aprender a conviver com expressões que nem sempre serão as mais agradáveis. Esse exercício permite que a compreensão e a tolerância pelos outros seja possível.

O mesmo ocorre em relação à disciplina, como apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Como vimos, Kant nos fala da importância da disciplina para a formação do homem. Defendemos que a valorização da disciplina se sobrepondo à formação cultural pode ser um

grande equívoco. Quando tratamos o processo educativo como um modo de se aprender a reprimir, o que não parece o mais adequado, e quando a instrução formal e a disciplina parecem ter mais importância do que a tolerância e o relacionar-se com os diferentes, a disciplina pode se tornar apenas negativa e se sobrepor a um modo de educação que valorizaria, por exemplo, a formação cultural.

Outro ponto negativo, que pode se desenvolver fundamentado na compreensão da disciplina com um caráter apenas positivo, idéia apresentada por Kant, é a repressão do próprio corpo. Essa repressão, que possui algum caráter positivo quando, por exemplo, tenta impedir o uso da força em detrimento do uso da razão, pode promover a apatia. A mesma disciplina que estimularia o uso da razão poderia promover a docilidade e insensibilidade do corpo, estimulando a adaptação sem reflexão. Esses corpos reprimidos que desestimulam inclusive a experiência, na medida em que são instrumentos de passividade, são funcionais para a adaptação ao mundo do trabalho quando este exige apenas o uso do corpo, sem que seja preciso uma compreensão mais profunda da produção desenvolvida. Dessa forma, a disciplina apresentaria seu caráter negativo.

Como dissemos, o excesso de repressão das sensações, dos sentimentos, do medo ou mesmo a falta de compreensão sobre estes podem gerar uma compreensão equivocada acerca de si e do outro. O processo responsável pela educação dos indivíduos deveria contemplar também o conhecimento de si. Por isso mesmo, a educação não deveria se apresentar de forma impositiva.

Entendemos que quando existe a defesa da repressão e da disciplina de maneira exagerada, fica difícil ter uma percepção crítica da realidade, como vimos no segundo capítulo. O excesso de repressão enfraqueceria qualquer possibilidade de esclarecimento, já que este é um processo de construção de si que, para tornar-se possível, demanda uma reflexão crítica. Da mesma forma, é necessária a reflexão sobre si e sobre os processos de formação do indivíduo e da sociedade, percebendo-os como partes de um todo, inseridos em um tempo histórico, que compreende manifestações diversas. Desse modo, a percepção e reflexão sobre as diferenças poderiam contribuir para o processo de construção do saber como qualquer outro processo formal de educação.

Por fim, gostaríamos de expor que após a conclusão da pesquisa, percebemos que a tarefa da educação desde o ponto de vista teórico não é apresentar fórmulas ou técnicas que sejam adaptáveis ao mundo da escola. Ao contrário disso, concluímos que a educação precisa ser tratada desde o ponto de vista teórico, e desse modo, a partir da produção de conhecimento que trate da compreensão de educação em épocas distintas, o papel atribuído a ela, o lugar que

ela ocupa na sociedade irá sendo construído e compreendido, e só deste modo as práticas poderão, talvez, se transformar, para então se aproximar do que teoricamente parece ser atribuído à educação.

Do mesmo modo, concluímos que não faz sentido atribuir à educação, e sobretudo à educação formal, a tarefa de “salvar a humanidade”, bem como de garantir o seu progresso. O educar-se, o aprender, escapa dos espaços institucionais e, portanto, toda tentativa de restringir o conhecimento aos modelos que conhecemos parece ineficaz. Como apontamos brevemente a partir de Adorno, toda tentativa de estabelecer relações genuínas a partir de relações de exploração ou de acúmulo parece fadada ao insucesso.

Assim terminamos nosso trabalho. Sem grandes sugestões, sem um otimismo considerável, mas ainda assim tentando defender a importância da reflexão teórica sobre a educação formal. Mesmo que essa reflexão não possa ser traduzida imediatamente para o mundo da prática, mesmo que ela nos leve à constatação de que a educação pode contribuir para a sustentação da barbárie em nosso tempo.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995a.
- _____. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- _____. *Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CASTELLO, Luis A. e MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas Palavras: Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HANDFAS, Anita. *Uma Leitura Crítica das Pesquisas sobre as Mudanças nas Condições Capitalistas de Produção e a Educação do Trabalhador*. Niterói, ?, 2006.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNIMEP, 2004.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- JAY, Martin. *A imaginação dialética: História da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais (1923 – 1950)*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- LUCÁKS, Georg. *História e consciência de classe*. Estudos sobre a dialética Marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.